

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова»

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД-2017**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

**Изд-во АлтГТУ
БАРНАУЛ • 2017**

ББК 72.5
С-568

Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2017: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2017. – 110 с.

ISBN 978-5-7568-1250-3

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

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-7568-1250-3

© Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	6
Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ВОПРОСА О СОСЕДЯХ» ДЛЯ РАНЖИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРИКЛАДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	5
Козлова Л. А., Бобович Е.Р. ФЕНОМЕН ИНТЕРФЕРЕНЦИИ С ПОЗИЦИЙ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА	13
Манухина И.А. ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕФЕРЕНЦИИ В ВЫБОРЕ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛОГОВ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)	18
СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	22
Агафонова Е.А., Масачева И.А. ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ МОЖЕТ БЫТЬ ИНТЕРЕСНЫМ.....	22
Антюфеева Е.В. ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	26
Афанасьева Г.П. СИСТЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ – ГАРАНТИЯ ЦЕЛОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ И ОСНОВЫ СВОБОДНОГО ВЫБОРА	30
Беседина В.Г. О ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ.....	34
Бобровская Н.А. ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ И ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....	40
Дегтярь Г.Д. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	43
Кремлева Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	46
Кремлева Ю.В. ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	49
Ларина Т.А. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	52
Лысакова И.М. КОНЦЕПЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ	

ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	58
Меркулова Е.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	63
Попова Н.П. О КОНФЛИКТАХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	67
Пронина Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	70
СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	74
Золотова Н. Д. СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО И ОБЪЕКТИВНОГО В ИСТОРИЧЕСКОМ ЗНАНИИ В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ФИЛОСОФОВ	74
Инговатов В.Ю. ЧЕЛОВЕК И ТЕХНИКА: БОРЬБА ЗА ГОСПОДСТВО.....	78
Инговатова А.Г. ДИАЛОГ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ ОПЫТЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНА.....	82
Климова О.Г. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИБИРИ (ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX В.).....	86
Лебедева К.Л. ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ДИАЛОГА.....	90
Литвинова О.А. РАБОЧИЕ ФАКУЛЬТЕТЫ НАЧАЛА 1920-Х ГГ. КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ).....	93
РЕЗЮМЕ.....	103

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ВОПРОСА О СОСЕДЯХ» ДЛЯ РАНЖИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРИКЛАДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Ключевые слова: межэтнические отношения, межэтническая напряженность, этническая толерантность, этническая интолерантность, мигранты, ранжирование, "вопрос о соседях", армяне, азербайджанцы, узбеки, таджики.

Keywords: interethnic relations, interethnic tension, ethnic tolerance, ethnic intolerance, migrants, ranking, "neighbor question", Armenians, Azerbaijanians, Uzbeks, Tajiks.

Настоящая статья является продолжением серии статей, посвященных исследованию проблем толерантности/интолерантности по отношению к представителям четырех этносов, численность которых значительно возросла в Алтайском крае за последние годы – армянам, азербайджанцам, узбекам и таджикам [Рогозина, Бухнер 2015а, 2016]. В двух из прежде опубликованных статей определяется степень толерантности/интолерантности по отношению к одному из вышеперечисленных этносов на основе методики ненаправленного ассоциативного эксперимента. Кроме того, еще одна статья основывается на данных, полученных в результате использования методики неоконченной фразы, сформулированной по принципу «мне нравится/мне не нравится в узбеках ...» [Рогозина, Бухнер 2015б].

Изучая научную литературу по межэтнической проблематике, мы заинтересовались методикой, использовавшейся в ряде зарубежных исследований, сконцентрированных на социальной толерантности/интолерантности. Эту методику можно назвать методикой «вопроса о соседях». Ее суть сводится к тому, что респондентам предлагают ответить на вопрос о том, кого из представителей различных социальных и этнических групп они хотели или не хотели бы видеть в качестве своих соседей. Примечательно, что разные исследователи, пытаясь измерить уровень социальной толерантности, применяют эту методику в различных вариациях. Так, С.А. Уэлдон определяет показатель (index) социальной толерантности этнических различий на основе данных, полученных при опросе тех респондентов, которых беспокоит наличие миноритарных групп, таких как этнические группы, гендерные группы и др. Особое место в исследовании занимает так называемый «вопрос о соседях». Суть этого гипотетического вопроса сводится к выяснению отношения

респондентов к потенциальной возможности проживания по соседству с представителями этнических и иных социальных групп [Weldon 2006].

П. Норрис использует шкалу для измерения социальной толерантности, опираясь на данные исследования мировых ценностей (WVS) [World Values Survey]. Данн и Киршнер выводят экспланаторную переменную на основе данных, связанных с неприятием этнических, религиозных или культурных отличий от группы, к которой принадлежат респонденты [Dunn 2009; Kirchner 2011]. Опросный лист включает список из 10 групп, представители каждой из которых говорят на другом языке, не являются коренными жителями, отличаются расовой и религиозной принадлежностью. Ответы респондентов фиксируются при помощи бинарной шкалы, а полученные данные после обработки подвергаются факторному анализу, цель которого заключается в выявлении группы, в отношении которой респонденты демонстрируют максимальную толерантность.

Подобный вопрос находим и в материалах ежегодно проводимого в Европе опроса (EVS), касающегося европейских ценностей [European Values Study]. Респондентам предлагается ответить на вопрос, формулируемый следующим образом: «В приведенном ниже списке указаны различные группы людей. Пожалуйста, вычеркните те группы, представителей которых вы не хотели бы видеть в качестве своих соседей». В списке из пятнадцати позиций шесть так или иначе связаны с этнической/конфессиональной принадлежностью (люди другой расы, эмигранты, иностранные рабочие, мусульмане, евреи, цыгане, индусы). Остальные девять групп репрезентируют определенные социальные девиации (алкоголики, преступники, экстремисты, эмоционально неустойчивые, наркоманы, гомосексуалисты и др.).

Занимаясь на протяжении ряда лет проблематикой, связанной с межэтническими отношениями на территории Алтайского края, мы посчитали возможным использовать описанную выше методику, сконцентрировав свое внимание исключительно на этнических группах, представителей которых респонденты хотели бы/не хотели бы видеть в качестве своих соседей. Мы исходили из посылки о том, что исключение других социальных групп из опросного листа, возможно, не дает всеобъемлющей картины, но вместе с тем позволяет более глубоко проникнуть в суть межэтнических отношений и дифференцировать их по степени толерантности в отношении той или иной этнической группы. Опираясь на обозначенную выше посылку, мы отобрали для опроса четыре этнические группы, в количественном отношении превосходящие все остальные, представители которых проживают в Алтайском крае: азербайджанцы, армяне, таджики и узбеки.

Подготовленный для респондентов опросный лист содержал так называемый «вопрос о соседях», однако, в отличие от европейских исследователей, которые в качестве ответа на этот вопрос ожидали простой констатации «да»/«нет», мы использовали методику ранжирования по убывающей. По этой причине мы предложили респондентам проранжировать свои ответы значениями от 1 до 4. Соответственно, предложенное задание было

сформулировано следующим образом: «Если бы Вам пришлось выбирать, с кем из представителей указанных ниже этносов (азербайджанцы, армяне, таджики, узбеки) Вы хотели бы жить по соседству? Проставьте напротив каждого этноса цифру от 1 до 4 в соответствии со степенью предпочтительности такого соседства, где 1 – наиболее предпочитаемый, а 4 – наименее предпочитаемый выбор». На наш взгляд, ранжирование более информативно и позволяет более достоверно оценить степень толерантности/интолерантности по отношению к тому или иному этносу.

Опрос был проведен в сентябре 2017 г. среди студентов Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова. В нем приняло участие 110 студентов 1 и 2 курсов различных направлений подготовки. После проведения опроса было получено 107 заполненных опросных листов при трех отказах провести ранжирование. Интересно, что даже первичный количественный анализ полученных в результате опроса листов показал неоднозначное отношение к самой постановке вопроса, что нашло выражение в непредусмотренных нами способах ранжирования. По этой причине мы разбили все полученные опросные листы на две группы. К первой группе мы отнесли 70 опросных листов (65,42 %), в которых респонденты выполнили задание в полном соответствии с его формулировкой. Во вторую группу были включены 37 опросных листов (34,58 %), в которых респонденты устанавливали свой способ ранжирования в пределах указанных в задании цифр.

После количественной обработки 70 «корректных» опросных листов были получены результаты ранжирования, представленные на таблице на рис. 1.

Название этноса	Ранги				Сумма рангов	Средняя величина суммы рангов
	1	2	3	4		
Азербайджанцы	13	26	12	19	167	2,4
Армяне	42	12	10	6	120	1,7
Таджики	6	15	22	27	210	3
Узбеки	9	15	26	20	197	2,8

Рисунок 1 – Результаты ранжирования этносов в «корректных» опросных листах

Самый первичный поранговый анализ размещенных в таблице данных позволил определить степень предпочтительности каждого из этносов, которую можно представить цепочкой: «армяне – азербайджанцы – узбеки – таджики». Результаты порангового анализа подтверждаются показателями средней величины суммы рангов для каждого из этносов:

- армяне – 1,7;
- азербайджанцы – 2,4;
- узбеки – 2,8;

- таджики – 3.

Более того, полученная последовательность подтверждается и внутриранговым анализом, базирующимся на появлении основного наблюдаемого признака «ранг 1» в ответах респондентов. Согласно этому признаку армяне выбраны подавляющим большинством – 42 респондентами (60 %) – в качестве наиболее предпочтительного этноса для проживания по соседству. Что касается остальных трех этносов, то их место в ранге не определяется каким-либо существенным количественным отличием. Тем не менее, вторыми по предпочтительности становятся азербайджанцы: они выбраны 13 респондентами или в 18,57 % от общего числа «корректных» анкет. На третьем месте оказываются узбеки: как соседи они предпочтительны для 9 или 12,86 % респондентов. И последнее место отведено респондентами таджикам – только 6 респондентов или 8,57 % хотели бы жить с ними по соседству. Распределение реакций респондентов внутри ранга 1 представлено на рис. 2.

Интересно, что полученная в исследовании степень предпочтительности коррелирует с увеличением количества армян, азербайджанцев, узбеков и таджиков на территории Алтайского края в начале 21 века. Данные переписи 2002 г. показывают, что по сравнению с 1979 г. произошел резкий скачок в количестве представителей указанных выше этносов:

- армян – в 6,9 раза (1172 – 1979 г. и 8105 – 2002 г.);
- азербайджанцев – в 6,4 раза (909 – 1979 г. и 5852 – 2002 г.);
- узбеков – в 2 раза (990 – 1979 г. и 1956 – 2002 г.);
- таджиков в 10,2 раза (159 – 1979 г. и 1617 – 2002 г.) [Всероссийская перепись населения; Рогозина, Бухнер 2015].

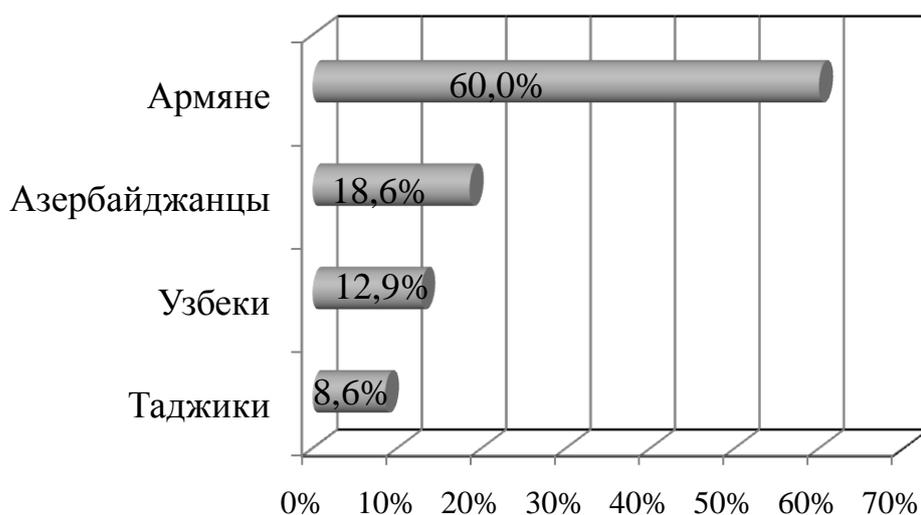


Рисунок 2 – Распределение реакций респондентов внутри ранга 1

Примечательно, что распределение мест по степени предпочтительности этносов внутри ранга 1 косвенно подтверждается лидерованием азербайджанцев в ранге 2 (26, или 37,14 %), узбеков в ранге 3 (26 или 37,14%) и

таджиков в ранге 4 (27 или 38,57 %). Иными словами, распределение предпочтений внутри ранга 1 совпадает с количественными данными в отношении представителей тех этносов, которых респонденты хотели бы видеть своими соседями во вторую, третью и четвертую очередь.

Полученные в результате ранжирования данные о предпочтительности армян как соседей подтверждают выводы, к которым авторы пришли и в другом экспериментальном исследовании, проведенном в 2016 г. и базировавшемся на использовании методики психолингвистического ассоциативного эксперимента [Рогозина, Бухнер 2016]. В частности, для 22,2 % респондентов наиболее значимыми явились общечеловеческие характеристики мигрантов-армян, не содержащие этнического компонента. Кроме того, для 59,3 % респондентов перцепция армянской этничности нашла свое преломление не в личностных оценках, а в знании о территориальной принадлежности этноса. И только меньшее число участников эксперимента (14,4 %) зафиксировало интолерантное отношение разной степени выраженности:

- выразенно интолерантное как результат действия ментальной схемы «чужой-плохой» (2,7 %);
- условно интолерантное, определяемое действием ментальной схемы «свой-чужой» (11,7 %) (рис. 3) [Рогозина, Бухнер 2016].

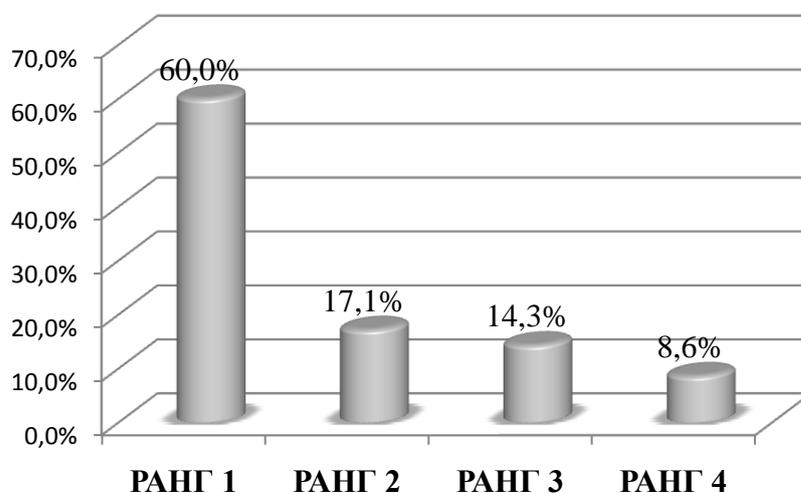


Рисунок 3 – Относительная предпочтительность армян в качестве потенциальных соседей

Что касается, следующего по предпочтительности этноса – азербайджанцев, то второе место в ранге, на наш взгляд, объясняется их принадлежностью к каспийскому типу европеоидной расы и достаточно высоким социальным статусом: как правило, азербайджанцы в большей степени заняты в сфере обслуживания и торговли (рис. 4).

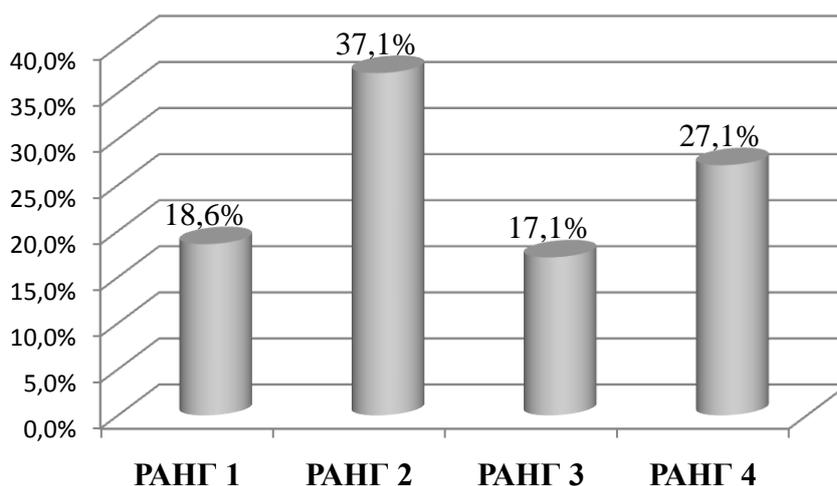


Рисунок 4 – Относительная предпочтительность азербайджанцев в качестве потенциальных соседей

«Лидирование» в рангах 3 и 4 сопряжено, как представляется, с низкостатусными видами деятельности, которыми занимаются представители узбекского и таджикского этноса на рынке труда Алтайского края [Рогозина, Бухнер 2015]. Результаты психодиагностического ассоциативного эксперимента, проведенного авторами в 2015 г., показали, что значимыми для респондентов оказались ручной характер труда, выполняемая работа и типичные места осуществления представителями этих этносов трудовой деятельности. В представлении респондентов таджики и узбеки главным образом являются рабочими или дворниками, а также занятыми на стройках и в дешевых кафе – чайхонах и «узбечках» (рис. 5-6).

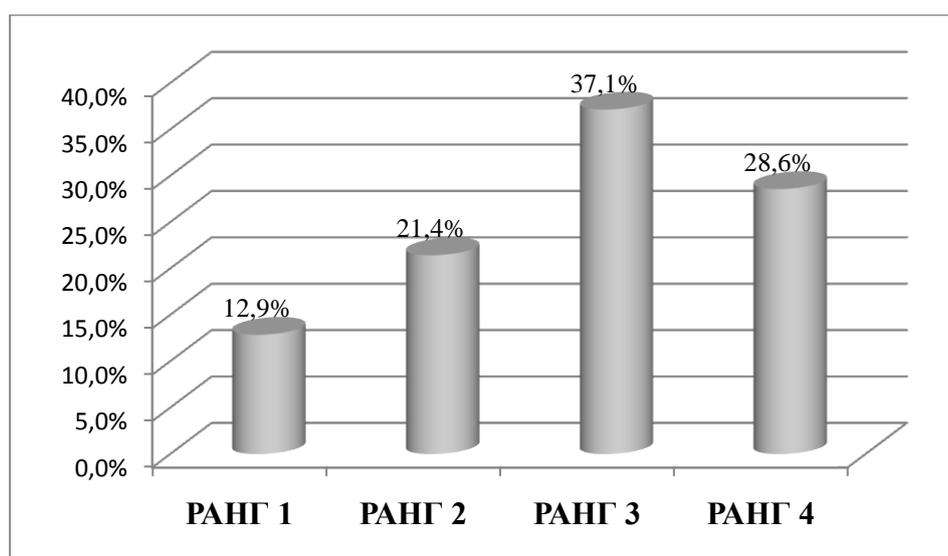


Рисунок 5 – Относительная предпочтительность узбеков в качестве потенциальных соседей

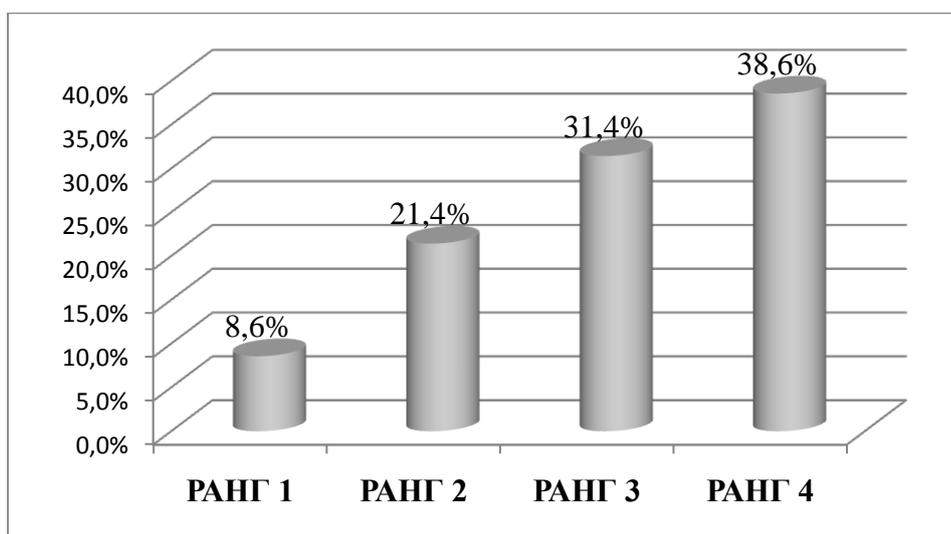


Рисунок 6 – Относительная предпочтительность таджиков в качестве потенциальных соседей

Мы считаем, что информативными в смысле предпочтений в отношении четырех предложенных в опросном листе для ранжирования этносов являются и те 37 опросных листов, которые респонденты заполнили некорректно, не в соответствии с формулировкой задания. Эти опросные листы можно разбить на две группы. К первой группе мы отнесли 18 опросных листов, в которых респонденты для всех этносов в предложенном списке выбрали только одну из цифр от 1 до 4-х. Соответственно, таких подгрупп оказалось четыре. В первую подгруппу вошли шесть опросных листов, в которых каждому из этносов была присвоена цифра 1, что на наш взгляд, говорит о стремлении респондентов показать свою толерантность по отношению к разным народам и нежелание встраивать их в некую иерархическую систему.

Вторую подгруппу составили также шесть опросных листов, но в них всем этносам была присвоена цифра 2, что означает нежелание жить в непосредственной близости и одновременно отказ от ранжирования. Единственная анкета, в которой всем этносам присвоена цифра 3, говорит о стремлении дистанцироваться и быть равноудаленным от них. В последней подгруппе из 5 опросных листов респонденты проставили цифру 4 для всех этносов, что расценивается нами как демонстративно интолерантное отношение и нежелание видеть в качестве соседей представителей ни одного из включенных в список этносов.

Вторую группу составили 19 некорректно заполненных опросных листов, в которых респонденты выбрали только 2-3 цифры для ранжирования своих этнических предпочтений. Как и в предыдущем случае, эти опросные листы были разделены на несколько подгрупп. В первую подгруппу вошло 7 опросных листов, в которых респонденты присваивали этносам только полярные ранги – либо ранг 1, либо ранг 4. Интересно, что в 85,7 % листов респонденты выделили только один этнос, с представителями которого они

хотели бы жить по соседству, отнеся всех остальных к рангу 4. Этнические предпочтения распределились следующим образом:

- 50 % хотели в качестве соседей видеть армян;
- 33,3 % выделили узбеков в качестве потенциальных соседей;
- 17,7 % выбрали в качестве возможных соседей таджиков.

Как видно из представленных выше данных, азербайджанцы не были выбраны этой частью респондентов в качестве кандидатов на соседство, что, на наш взгляд, можно объяснить логикой резкой поляризации, которой респонденты придерживались в процессе ранжирования. Такая же логика наблюдается еще в одном опросном листе (14,3 %), в котором азербайджанцы были отнесены к рангу 4, в то время как остальные были включены в ранг 1.

Аналогичная логика прослеживается в опросных листах второй подгруппы (6), в которых для проведения ранжирования респонденты распределили все этносы только по двум рангам. Примечательной особенностью опросных листов этой подгруппы является то, что ранжирование осуществлено с минимальным разрывом по степени предпочтительности. Иными словами, эта группа респондентов не руководствовалась логикой поляризации. Вариантами такого ранжирования стали опросные листы, в которых фигурировали ранги 1 и 2, ранги 2 и 3, ранги 3 и 4.

К третьей подгруппе некорректно заполненных опросных листов мы отнесли 6 анкет, в которых все этносы были разнесены по трем рангам, причем композиции рангов отличаются такой вариативностью, которая не позволяет выявить какие-либо тенденции в предпочтениях.

Таким образом, предпринятое исследование этнической толерантности/интолерантности в отношении представителей четырех миноритарных этносов, проживающих на территории Алтайского края, осуществленное на основе комбинирования методики "вопроса о соседях" с методикой ранжирования, позволяет сделать выводы, значимые как в методологическом, так и в прикладном отношении. Методологически модификация методики "вопроса о соседях" посредством использования ранжирования ответов от 1 до 4 вместо бинарной системы, предполагающей ответы да/нет, позволяет более глубоко изучать и получать более точные, выражаемые в цифровом формате, достоверные результаты. Что касается прикладных результатов проведенного исследования, то они заключаются в получении знания о межэтнической толерантности/интолерантности, нашедшей выражение в степени предпочтительности каждого из четырех включенных в опросные листы этносов. В соответствии с полученными данными наиболее предпочтительными в качестве потенциальных соседей являются армяне (1,7). Второе по предпочтительности место заняли азербайджанцы (2,4), третье – узбеки (2,8), и наименее предпочтительными оказались представители таджикского этноса (3).

Литература:

Всероссийская перепись населения: Национальный состав и владение языками [Электронный ресурс] / сайт Федеральной службы государственной статистики. – Электрон.

дан. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_i_togi1612.htm, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

Рогозина, И.В. Вербальная агрессия по отношению к мигрантам: опыт психолингвистического моделирования [Текст] / И.В. Рогозина, Н.Ю. Бухнер // Ползуновский альманах. – № 3. – 2015. – С. 49-54. (а)

Рогозина, И.В. Ментальная схема "свой-чужой" как компонент обыденного этнического сознания: региональный аспект [Текст] / И.В. Рогозина, Н.Ю. Бухнер // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2015 : материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2015. – С. 5-13. (б)

Рогозина, И.В. Фрагмент локальной картины мира: армяне как мигранты [Текст] / И.В. Рогозина, Н.Ю. Бухнер // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2016 : материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2016. – С. 6-14.

Dunn, K. Legislative diversity and social tolerance: how multiparty systems lead to tolerant citizens / K. Dunn, S. Orellana, S. Singh // Journal of Elections, Public Opinion & Parties. – 2009. – 19(3) – P. 283-312.

European Values Study (EVS) [Электронный ресурс] // World social science. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.worldsocialscience.org/documents/european-values-study.pdf>

Kirchner, A. Crafting tolerance: the role of political institutions in a comparative perspective / A. Kirchner, M. Freitag, C. Rapp // European Political Science Review. – 2011. – № 3. – P. 201-227.

Norris, P. Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism / P. Norris – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 303 p.

Weldon, S.A. The institutional context of tolerance for ethnic minorities: a comparative, multilevel analysis of western Europe / S.A. Weldon // American Journal of Political Science. – №50(2). – 2006 – P. 331-349.

WVS Longitudinal files [Электронный ресурс] // World Values Survey. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWVL.jsp>

Козлова Л.А., Бобович Е.Р.
Алтайский государственный
педагогический университет

ФЕНОМЕН ИНТЕРФЕРЕНЦИИ С ПОЗИЦИЙ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Ключевые слова: трансдисциплинарный подход, билингвизм, перенос, интерференция, трансференция

Key words: transdisciplinary approach, bilingualism, transfer, interference, transference

Характеризуя научную парадигму лингвистики, сформировавшуюся к концу прошлого столетия и выделяя ее основные, парадигмальные черты, Е.С. Кубрякова назвала следующие: экспансионизм, антропоцентризм, экспланаторность и (нео)функционализм [Кубрякова 1995: 207]. Сегодня, спустя 22 года после публикации данной работы, мы можем сказать, что эти характеристики оказались абсолютно точными: современная лингвистическая

наука определяется как когнитивно-коммуникативная в своей сущности, что отражает две ведущие функции языка: когнитивную и коммуникативную. Как отмечает Е.С. Кубрякова, любое языковое явление может быть адекватно описано лишь при условии учета его роли в репрезентации знания и его роли (функции) в коммуникации, т.е. на стыке когниции и коммуникации [Кубрякова 2004: 16]. В основе когнитивного подхода лежит принцип антропоцентризма, а объяснение языковых явлений с позиции ментальных процессов и когнитивных механизмов, лежащих в их основе, направлено на понимание их глубинной сути, что свидетельствует о реализации принципа экспланаторности.

Реализация принципа экспансионизма, т.е. сотрудничества лингвистики с другими науками, привело к формированию трансдисциплинарного подхода. Такой подход широко используется сегодня не только в лингвистике, но и во многих других науках. Трансдисциплинарность в широком смысле этого термина определяется как “a holistic method of problem-solving that relies on a thorough knowledge of respective disciplines (i.e. math, art, language, etc) and a willingness to integrate those disciplines, reinvent discipline-specific approaches, and communicate effectively within each field” [Interdisciplinary approach, эл. ресурс]. По сути дела, сегодня сбываются слова В.И. Вернадского, который, говоря о перспективах развития науки нового времени, предсказывал, что рост научного знания сотрет грани между отдельными науками, а ученые будут специализироваться не по наукам, а по проблемам.

Реализация принципа трансдисциплинарности в области лингвистики и теории обучения привела к созданию т.н. educational linguistics, представляющей собой проблемно-ориентированное направление (problem-oriented field) [Hornberger 2001; Spolsky 1990], основанное на интеграции знаний из широкого спектра дисциплин, в фокусе внимания которых находится практическая деятельность в области языкового образования, обращаясь к проблемам образования на основе холистического подхода, который интегрирует теорию и практику, исследовательскую работу и политику (в области образования): «the practice of (language) education, addressing educational problems and challenges with a holistic approach which integrates theory and practice, research and policy» [Hornberger 2001: 11]. Как поясняет одна из разработчиков данного подхода Н. Хорнбергер, educational linguistics представляет собой “a form of ‘intellectual activity’ that is held together as a field not by ‘building bridges between’ disciplines but by its focus on “(the role of) language (in) learning and teaching” [Hornberger 2001: 19]. В основе данного направления лежит ориентация не на дисциплины, а на проблему или тему (в терминологии М. Халлидея). М. Халлидей определяет тему не как объект или содержание, а как особый подход или аспект рассмотрения проблемы и постановки вопросов, когда один и тот же вопрос может быть рассмотрен с учетом широкого разнообразия различных феноменов “not an object under study; it is not a content but an angle, a way of looking at things and asking questions about

them, where the same question might be raised with respect to a wide variety of different phenomena” [Halliday 2007: 358-359].

С учетом сказанного, авторы данного направления формулируют его цель как трансдисциплинарного исследовательского поля, которое располагается между двумя полюсами континуума: от размышления к действию (from reflection to action) [Halliday 2007: 355]. Таким образом, educational linguistics представляет собой один из вариантов прикладной лингвистики, предназначенный для исследований в области образования, в частности, языкового образования с опорой на лингвистическую теорию. С учетом сказанного, представляется возможным перевести данный термин на русский язык как «лингвистика в сфере образования» или «лингвистика на службе образования».

Как следует из краткого анализа существа трансдисциплинарного подхода, в его основе, по сути дела, лежит необходимость опоры на теоретические знания в области лингвистики в практике обучения языку или изучения языка. Сегодня трансдисциплинарный подход рассматривается в американской лингвистике и теории обучения как своеобразный прорыв, т.е. абсолютно новый подход. Между тем, обращаясь к работам отечественных ученых, мы можем сказать, что идеи, близкие этим, содержатся в работах таких отечественных лингвистов разных поколений, как Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, В.Г. Гак. Так, Л.В. Щерба, говоря о преподавании родного языка, подчеркивал, что оно должно быть сопряжено с языковыми наблюдениями над языком. Он утверждал, что достичь хороших результатов в обучении русскому языку можно лишь тогда, когда мы сосредоточим внимание детей на самом языке, на формах слов, служащих для выражения мысли [Щерба 1957: 52]. В другой работе Л.В. Щерба говорит о важности филологического образования для практики овладения как родным, так и иностранным языком. При этом он особо подчеркивает тот факт, знания о системе родного языка дают возможность сопоставить факты иностранного языка с родным, что способствует более глубокому пониманию, а, следовательно, более осмысленному овладению нормами иностранного языка. Он пишет о том, что, помимо всего прочего, «...филология имеет еще и специальное образовательное значение. В силу диалектического единства формы и содержания мысль наша находится в плену у форм языка, и освободить ее от этого плена можно только посредством сравнения с иными формами ее выражения в каком-либо другом языке» [Щерба 1958: 28]. В этих словах нетрудно заметить смысловую переключку с теми идеями, что лежат в основе американской версии “educational linguistics”. Интересно, что в этой же статье Л.В. Щерба отмечает, что в американской системе обучения языкам филология предана забвению, т.е. лингвистика практически выкинута из обучения языкам, о чем говорили и сами американские ученые [Щерба 1958: 34]. Таким образом, можно считать, что “educational linguistics” направлена на преодоление

недостатка в американской системе обучения языку, на который указывал Л.В. Щерба еще в середине прошлого века.

Как отмечают авторы данного подхода, он может использоваться при изучении широкого спектра проблем, таких, как экология языка и образование, лингвистические и культурологические аспекты образования, обучение грамотности, изучение второго и иностранного языка [Spolsky 2008].

С учетом сказанного, представляется вполне возможным и целесообразным обратиться к рассмотрению феномена интерференции с опорой на принцип трансдисциплинарного подхода. Основанием для этого служит сложный и многоаспектный характер данного явления, требующий для своего освещения интеграции данных различных дисциплин и, прежде всего, лингвистики и теории обучения иностранному языку.

Понятие интерференции, впервые введенное психологами и понимаемое как возникновение помех, возникающих вследствие переноса навыков и умений из одного вида деятельности в другой, было заимствовано в лингвистику и теорию обучения иностранным языкам. В лингвистике интерференция понимается как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [ЛЭС 1990: 685]. В работах по методике и теории речевой деятельности интерференция определяется как процесс, возникающий вследствие неадекватного переноса речевых навыков из родного языка в иностранный, приводящий к различным ошибкам в иноязычной речевой деятельности и тем самым тормозящий процесс овладения иностранным языком [Обучение иностранному языку как специальности 1982: 44]. Выделение и изучение ошибок, вызванных интерференцией, в качестве самостоятельного объекта анализа привело к возникновению отдельной области исследования, известной как межъязыковая девиатология [Дебрэнн 2006].

Как видно из определения, интерференция обязательно подразумевает под собой двуязычие и соответственно, взаимодействие этих двух (или более) языков, т.е. связана с проблемой билингвизма, как естественного, так и учебного. В глубинной основе подобного неадекватного переноса лежат различия в способах выражения близкого смыслового содержания в языках, обусловленные особенностями языков на различных уровнях языковых систем, что и обуславливает необходимость сопоставительного изучения языков и выявления как сходства, так и различий между ними. Наличие сходства позволяет переносить навыки, сформированные на основе родного языка, на иностранный язык (в связи с чем было введено понятие трансференции как положительного переноса), а наличие различий требует их учета и преодоления отрицательного влияния в своей иноязычной речевой деятельности.

Таким образом, интерференция как психологический, лингвистический, психолингвистический и методический феномен изучается сегодня в самых различных аспектах: в аспекте языковых контактов, сравнительной типологии,

теории перевода, теории речевой деятельности, теории обучения иностранным языкам. Сегодня, с учетом ведущей роли когнитивно-коммуникативной парадигмы лингвистики, представляется актуальным рассмотреть когнитивно-коммуникативную сущность данного феномена для того, чтобы, во-первых, выявить факторы глубинного, концептуального уровня, обуславливающие этот процесс, а во-вторых, выявить и разработать способы преодоления интерференции, что будет способствовать успеху иноязычной коммуникации.

Сложность и многогранность данного явления, необходимость привлечения знаний из различных областей и обуславливает целесообразность его дальнейшего изучения с позиций трансдисциплинарного подхода, с учетом данных различных дисциплин, позволяющих раскрыть его сущность в полном объеме. Опираясь на уже упомянутый нами принцип континуума, предложенный в работах по “educational linguistics” – от полюса размышления к полюсу действию (from reflection to action), мы можем определить круг проблем, или вопросов, относящихся к этим полюсам. К полюсу размышления, как нам представляется, относятся такие вопросы, как: специфика языкового сознания билингва, различия в мировосприятии и языковых картинах мира различных лингвокультурных сообществ, находящие свое отражение в строевых особенностях языков и приводящие к интерференции, систематизация ошибок, обусловленных интерференцией по языковому (уровневому), коммуникативному и дисциплинарному принципам. К полюсу действия относятся такие вопросы, как классификация ошибок по степени их влияния на процесс коммуникации а также, что самое главное, разработка и апробация видов упражнений, способствующих устранению интерферирующего влияния родного языка. Можно полагать, что в процесс дальнейшей работы над данной проблемой будет расширен круг вопросов, относящихся к тому и другому полюсу.

Литература

Дебрэнн, М. Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук [Текст] / М. Дебрэнн. – Барнаул, 2006. – 33 с.

Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века [Текст] / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: ИЯ РАН, 1995. – С. 144-238.

Кубрякова, Е.С. Об установках когнитивной лингвистики и актуальных проблемах когнитивной лингвистики [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики, 2004. – №1. – С. 6-17.

Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 680 с.

Обучение иностранному языку как специальности (для институтов и факультетов иностранных языков): учебное пособие [Текст] / М.А. Бородулина, А.Л. Карлин, А.С. Лурье и др. 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1982. – 255 с.

Щерба, Л.В. Новейшие течения в методике преподавания родного языка [Текст] / Л.В. Щерба / Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 50-56.

Щерба, Л.В. К вопросу о распространении иностранных языков и о состоянии филологического образования [Текст] / Л.В. Щерба / Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Ленинград, изд-во Ленинградского ун-та, 1958. – С. 25-34.

Halliday, M.A.K. On the concept of “educational linguistics.” [Text] / M.A.K. Halliday // The collected works of M.A.K. Halliday, volume 9: Language and education. London: Continuum. 2007. – P. 354-367.

Hornberger, N. H. The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice [Text] / N.H.Hornberger // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 2004, №7. – P. 155-171.

Hult, F.M. Theme-Based Research in the Transdisciplinary Field of Educational Linguistics [Electronic resource] / F.M. Hult. – Access mode: <http://www.springer.com/cda/.../9789048191352-c2.pdf?...0>.

Interdisciplinary approach [Electronic resource] / Access mode: <http://www.sageinternationalschool.org/about/internationalbaccalaureate/transdisciplinary-approach>

Spolsky, B. Educational linguistics: Definitions, Progress, Problems [Text] / B. Spolsky // Journal of Applied Linguistics. – 1990. – №6. – P. 75-85.

Spolsky, B., Hult F. M. The Handbook of Educational Linguistics [Text] / B. Spolsky, F. M. Hult. – Malden, MA: Blackwell, 2008.

И.А. Манухина
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕФЕРЕНЦИИ В ВЫБОРЕ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛОГОВ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Ключевые слова: формальная коммуникация, неформальная коммуникация, гендерные предпочтения, речевое поведение.

Keywords: formal communication, informal communication, gender preferences, speech behavior.

Гендер является величиной многомерной и постоянно развивающейся, чутко реагирующей на социальные, политические и культурные изменения в жизни общества. Гендерные отношения пронизывают все события и процессы, происходящие в человеческой жизни, не является исключением и процесс коммуникации [Жеребкина 2001].

В изучении гендерной специфики процесса коммуникации релевантными являются не количественные, а качественные методы, направленные на содержательный и функциональный анализ речи коммуникантов. Существование гендерных различий в участии в коммуникативном процессе бесспорно, однако, как показывают многочисленные проведенные исследования, больше похоже на проявление гендерных предпочтений, которые постоянно меняются под влиянием множества различных параметров [Горошко 1999, Кирилина 1999, Манухина 2006, Cameron 1998].

Одним из таких параметров является комплексное сочетание прагматических факторов, связанных как со спецификой коммуникации (обстановка общения, ситуация общения, жанр беседы, отношения между коммуникантами), так и непосредственно с личностными характеристиками коммуникантов (пол, возраст, социальный статус, профессия, религиозные взгляды, образование, эмоциональное состояние), оказывающими значительное влияние на речевое поведение участников коммуникации.

В выборе моделей речевого поведения так же, как и в характере оформления высказывания, а именно, в его прямолинейности или косвенности, мужские и женские персонажи в рассмотренных работах не проявляют четких гендерных предпочтений и в равной степени владеют как кооперативными, так и конфронтационными тактиками и стратегиями [Манухина 2006].

Усиление отличительных черт мужского и женского речевого поведения напрямую связано с характером коммуникации и составом группы общения. Так, наиболее четко гендерные предпочтения проявляются в сфере неформальной коммуникации, в однородных группах общения в следующих параметрах оформления речи: тематика общения, манера речи, эмоциональность и экспрессивность высказывания, оценочность суждений, вежливость.

В области тематики общения мужские персонажи отдают предпочтение обсуждению спорта, бизнеса, политики, женщин, личных и профессиональных достижений. Обсуждение профессиональных проблем и достижений может сопровождаться высокой степенью критичности и эмоциональности оценочных суждений. Женские персонажи склонны обсуждать моду и шоу-бизнес, бытовые проблемы, здоровье и межличностные отношения. Женскому общению свойственна высокая степень интимности и детальности обсуждаемой информации, готовность к получению или предоставлению совета как по бытовой, так и по межличностной тематике [Bushnell 2003, Grisham 2000, Segal 1981].

Женщины легче переводят ситуацию общения из формальной в неформальную сферу посредством введения личностных оценочных суждений, обсуждения личных и бытовых вопросов параллельно с профессиональными. Женщины также более искусны в ведении светской беседы на тривиальные темы (small talk).

Вне зависимости от характера общения (формальный или неформальный) мужские персонажи широко используют факты и логически выстроенные

аргументы, ориентируются на суть и непосредственное содержание разговора. Женщинам свойственна большая детализация речи (не только за счет объективных параметров, но субъективно-значимых, оценочных элементов), введение и «кружение» вокруг истинной цели разговора.

Использование формул вежливости, так же как и бранной лексики, является предметом проявлений не гендерных, а, скорее, интеллектуальных и эмоциональных характеристик личности коммуниканта. Проявляется тенденция все увеличивающегося употребления бранной и нецензурной лексики представительницами женского пола в независимости от их образования и социального статуса.

Поскольку женщины в американской культуре обладают равными с мужчинами правами, мужчины не проявляют по отношению к ним особой вежливости или галантности. Исключением являются лишь некоторые ситуации и сферы общения, когда степень вежливости определяется этикетом и кодом поведения (светский прием, романтический ужин).

Однако при появлении некоторых особых факторов (личная выгода, материальная заинтересованность, эмоциональная привязанность) мужское поведение, как вербальное, так и невербальное, может стать очень вежливым и галантным. В то время как женщины под влиянием сильных эмоциональных переживаний (гнева, обиды) могут проявлять себя как чрезмерно грубые и агрессивные собеседники.

Комплименты в речи современных американских мужчин и женщин появляются крайне редко, употребляются преимущественно в неформальной коммуникации в однородных группах общения, имеют косвенную форму и касаются профессиональных успехов. Комплименты по внешности употребляются лишь в смешанных группах в супружеских или романтических отношениях. Так, в сфере формальной коммуникации комплименты имеют преимущественно косвенную форму, касаются только профессиональных успехов и достижений, произносятся предпочтительно в однородных группах, что регулируется этикетными правилами [Bradley 2001, Hailey 1970, Segal 1981].

Мужчины и женщины в равной степени имеют тенденцию к использованию оценочных конструкций. Различие состоит лишь в степени экспрессивности и шкалы оценки. Женщины даже в спокойном эмоциональном состоянии употребляют более экспрессивные формы, сопоставляя оцениваемое явление с собственным жизненным опытом. Мужчины более склонны к объективной оценке, соотнесенной с окружающей действительностью. В мужской речи чаще встречается инвертированная оценка, когда для положительной оценки используется отрицательно-оценочная, бранная лексика [Манухина 2006, Sherzer 1987, Hailey 1970].

Несмотря на большое количество проведенных исследований, четких гендерных предпочтений выявлено не было как в грамматическом оформлении высказываний, так и в использовании тех или иных морфологических или синтаксических средств. Незначительные расхождения в употреблении

некоторых грамматических форм объясняются скорее стилистическими особенностями произведений (роман, детектив), чем гендерными предпочтениями говорящих.

Литература:

Горошко, Е.И. Особенности мужского и женского вербального поведения [Текст] / Е.И.Горошко // Гендер: язык, культура, коммуникация: Матер. Первой Межд. Конф. – М., 1999. – С. 34-35.

Жеребкина, И.А. Феминистская теория 90-х годов [Текст] / И.А. Жеребкина / Введение в гендерные исследования, Ч.1. / Под редакцией И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГУ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – С.73-79.

Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А.В.Кирилина. – М.: Изд-во «Институт социализации РАН», 1999. – 180с.

Манухина, И.А. Гендерные особенности речевого поведения [Текст] / И.А. Манухина // Ползуновский вестник. – 2006. – № 4. – С. 281-284.

Манухина, И.А. Прагматически обусловленные факторы речевого поведения мужских и женских персонажей (на материале диалогов современной американской литературы) [Текст] / И.А. Манухина // Омский научный вестник. – 2006. – № 8 (45). – С. 185-188.

Манухина, И.А. Стратегии речевого поведения в диалогах мужских и женских персонажей современной американской литературы: дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.04 [Текст] / И.А.Манухина. – Барнаул, 2006. – 139 с.

Bradley, J. Men speak one way, women speak another [Text] / J.Bradley // Coates J. (ed.) Language and Gender. Blackwell Publishers Ltd, 2001. – P. 13- 21.

Cameron, D. Gender and Language [Text] / D.Cameron // Signs: Journal of Women in Culture and Society. – 1998. – vol. 23, no. 4. – P. 945 – 974.

Sherzer, J. A diversity of voices: men`s and women`s speech in ethnographic perspective [Text] / J.Sherzer // Phillips S.U., Steele S., Tanz Ch. (eds.) Language, gender and sex in comparative perspective. – New York, 1987. – P. 95-120.

Bushnell C. Trading Up: a novel/ Candace Bushnell. – New York: Hyperion, 2003. – 504 p.

Grisham J. The Brethern / John Grisham. – London: Arrow Books, 2000. – 441 p.

Hailey A. Airport / Arthur Hailey. – London: Pan Books, 1970. – 485 p.

Hillerman T. Listening Woman / Tony Hillerman. – New York: HarperPaperbacks, 1978. – 340 p.

Palmer M. The Patient / Palmer Martin. – London: Arrow Books, 2000. – 355 p.

Segal E. Man, Woman and Child. / Erich Segal. – London: Granada, 1981. – 221 p.

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

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ МОЖЕТ БЫТЬ ИНТЕРЕСНЫМ

Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучение грамматике, методика преподавания, языковой материал, грамматическая песня, ритмическое скандирование.

Keywords: teaching foreign language, teaching grammar, method of teaching, language material, grammar song, jazz chanting.

Усвоение и использование различных грамматических структур в устной и письменной речи, как правило, вызывает у учащихся трудности, обусловленные различием грамматического строя родного и иностранного языка. Поэтому следует организовывать работу над освоением грамматических навыков таким образом, чтобы, учитывая эти трудности, подготовить учащихся к использованию речевых грамматических структур в реальной жизни. Таким образом формируются условия для применения коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку.

Преподаватели иностранных языков понимают значение грамматики в овладении языком как средством общения. Они также прекрасно понимают, что традиционный способ изучения грамматики (правило-перевод предложения на это правило) не всегда приводит к желаемому результату. Однообразное изложение и заучивание грамматических правил, последующий перевод множества сложных предложений, неумение распознать пройденные грамматические явления в предложениях текста из-за плохого знания правил и их недостаточного практического применения и закрепления – все это является результатом ориентации на языковую форму иноязычной деятельности, что вызывает непонимание и отрицательное отношение к грамматике у учащихся.

При обучении грамматике следует использовать различные методы и приемы в зависимости от целей обучения, этапа обучения, языкового материала, особенностей самих обучаемых. Ведь все учащиеся разные, кто-то понимает правило сразу, а кто-то – нет, так и появляются пробелы в знаниях, появляются плохие отметки и нарекания со стороны преподавателя. В английской грамматике нет ничего особенно сложного, но ученикам больше всего не нравится заниматься именно грамматикой, и возникают большие трудности при ее изучении.

Для того, чтобы процесс обучения грамматике стал более эффективным, необходимо стремиться перевести внимание обучаемых с плана языкового оформления иноязычной речевой деятельности на план ее содержания. Для этого на занятиях следует чаще применять элементы так называемой

занимательной грамматики: игры, стихи, песни, содержащие изучаемый грамматический материал. Их применение позволяет реализовать основную функцию речевого общения – функцию содержания. И, несомненно, элементы занимательной грамматики оживят занятие, будут способствовать снятию напряжения и созданию более дружеской атмосферы. Проиллюстрировать нужное грамматическое явление можно также запоминающимися остроумными пословицами, шутками, анекдотами. Так, например, в разработанном нашей кафедрой "Английский язык" учебном пособии после каждого модуля с определенной грамматической темой существует специальная рубрика "Have Fun" для закрепления изучаемого грамматического явления. Предлагаются шуточные стихотворения, песенки, небольшие рассказы и т.д.

Далее мы приводим подборку материалов такого рода по нескольким грамматическим темам.

Modal Verbs:

1. (physical ability, skill)

Teacher: Jimmy, why don't you wash your face? I can see what you had for breakfast this morning.

Little boy: What was it?

Teacher: Eggs, of course.

Little boy: Wrong, teacher, that was yesterday.

2. (mental ability)

Little Mary: What is your new brother's name?

Little Sally: I don't know yet. I can't understand a word he says.

3. (possibility depending on circumstances)

Johnson: Waiter, I can't eat this soup.

Waiter: (takes away the plate of soup and brings another one): I think you are going to like this one, sir.

Johnson: I can't eat this soup either.

Waiter: Why? This soup is wonderful. Why can't you eat it?

Johnson: Because I have no spoon!

4. (prohibition)

Professor: You can't sleep at the lecture.

Student: If you didn't talk so loud I could.

5.

- May I sing at the lesson?

- No, you musn't.

- And if it is a lesson of singing?

- Then you may.

6. He Found a Way Out.

Mother: You understand me, John, you must not eat any more tonight. It is dangerous to sleep on a full stomach!

John: Never mind that, mother, dear. I can sleep on my back!

7. A Scientific Explanation.

Teacher: What's the difference between electricity and lightning?

Marry: We don't have to pay for lightning!

The Infinitive:

- Talk of the devil and he is sure to appear.
- A husband is a person who seems to be under the impression he bosses the house - when in reality he only houses the boss.
- A new company was said to have been formed by two girls. They call it SindyKate.

Также очень популярны среди студентов и очень эффективны при обучении грамматике jazz chants или jazz chanting (ритмическое скандирование, чант). Хотя основной целью чантов является совершенствование навыков говорения и восприятия на слух, многие из них можно успешно применять при изучении какого-либо раздела грамматики. Благодаря естественности содержания и ритма их легко и достаточно мотивированно заучивают студенты.

Обычно преподаватели организуют работу с чантами следующим образом:

- объяснение преподавателем содержания чанта, пояснение незнакомых слов и выражений;
- повторение студентами хором построчно за преподавателем или записью на аудионосителе;
- воспроизведение чанта в форме диалога между преподавателем и студентами;
- работа по моделям: по образцам, имеющимся в чанте, студенты создают собственные аналогичные высказывания.

Для отработки некоторых речевых грамматических навыков мы предлагаем использовать следующие ритмические чанты:

Present Continuous:

Our Family

Daddy is watching TV.
Mummy is making some tea.
David is reading a book.
Peter is trying to cook.
Granny is knitting a sock.
Sarah is listening to rock.
Grandpa is using the phone.
Bingo is eating a bone.
Little birds that are up in their nest
Are asleep – they are having a rest.

Naughty Grade One

Peter is eating a cake.
Susan is drawing a snake.
Mary and Janet are skipping.
Mark, Tom and Wendy are sitting
And playing a game of roulette
With Caroline, Kate and Anette.
Ron's pushing Ted with all of his
might.
Nevil is flying a colourful kite,
Johnny is throwing a ball.
Bobby is fighting with Paul.
Alex is having a nap.
Two boys are learning to rap.
We're all having really good fun –
The boys and girls from naughty grade
one.

Грамматические песни (grammar songs) также могут эффективно использоваться при овладении иноязычной речью. Опыт показывает, что песни

не только создают мотивацию к изучению языка, но и улучшают речевые умения учащихся. А еще это отличный способ занять аудиторию в оставшиеся от основного материала несколько минут. В грамматических песнях сочетаются содержание, приятная мелодия, иллюстрация того или иного грамматического явления. Песню можно разучивать и на этапе введения какого-то грамматического материала и потом на ее тексте показать образование и употребление изучаемых грамматических форм. Песню можно разучивать и на заключительном этапе формирования иноязычного грамматического навыка, когда речевые действия с грамматическим материалом выполняются вполне осознанно.

Из всего многообразия грамматических песен, на наш взгляд, наиболее интересны следующие:

LEMON TREE

I'm sitting here in the boring room
It's just another rainy Sunday afternoon
I'm wasting my time
I got nothing to do
I'm hanging around
I'm waiting for you
But nothing ever happens and I wonder
I'm driving around in my car
I'm driving too fast
I'm driving too far
I'd like to change my point of view
I feel so lonely
I'm waiting for you
But nothing ever happens and I wonder
I wonder how
I wonder why
Yesterday you told me 'bout the blue blue sky
And all that I can see is just a yellow lemon tree
I'm turning my head up and down
I'm turning turning turning turning turning around
And all that I can see is just another lemon tree

BRIGHTON IN THE RAIN

I've never been to Athens and I've never been to Rome
I've only seen the Pyramids in picture books at home
I've never sailed across the sea or been inside the plane
I've never eaten foreign food or drunk in a foreign bar
I've never kissed a foreign girl or driven a foreign car
I've never had to find my way in a country I don't know
I've always known just where I am and where I'll never go.
I've read travel books by writers who have been to Pakistan

I've heard people telling stories of adventures in Iran
I've watched TV documentaries about China and Brazil
But I've never been abroad myself; it's making me feel ill.
I've studied several languages like Hindi and Malay
I've learnt lots of useful sentences I've never been able to say
The furthest place I've ever been was to the Isle of Man
And that was full of tourists from Jamaica and Japan [2].

В заключении хочется отметить, что, несмотря на явную пользу таких занимательных элементов грамматики в процессе овладения иноязычной речью, нельзя все же переоценивать ее роль и игнорировать сознательные, с опорой на выученное грамматическое правило, приемы овладения грамматическими навыками. Количество и последовательность использования такой интересной занимательной грамматики должны определяться целями, условиями обучения, уровнем подготовки студентов.

Литература:

Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам // ИЯШ, 2001. – №2. – С. 61-64.

Рогозина И.В. Учебное пособие по английскому языку. Часть 1 [Электронный ресурс]: Учебное пособие. / И.В. Рогозина, А.В. Кремнева, Н.П. Попова, Н.Н. Столярова. – Барнаул: АлтГТУ, 2017. – Режим доступа: http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Rogozina_up1.pdf

Антюфеева Е.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ключевые слова: имидж преподавателя ВУЗа, профессиональные педагогические компетенции, личный бренд, вербальный стиль бренда, коммуникативный имидж.

Keywords: image of a university teacher, professional pedagogical competence, personal branding, verbal identity of the brand, communication image.

О роли личности в педагогике ученые пишут давно. Обычно эта проблематика рассматривается в психологическом и этическом аспектах. Очевидно, что преподаватель, являющийся зрелой, авторитетной личностью способен оказывать большее воздействие на студентов, может «заражать» их любовью к своему предмету. Многие исследователи считают, что для педагога чрезвычайно важны человеческие качества. Так, С.Д. Смирнов пишет, что хорошего преподавателя отличает широкий кругозор, увлеченность преподаваемым предметом и знание его, интерес к личности студента, уважение, терпимость, понимание, доброжелательность, справедливость [Смирнов 1995: 64]. По мнению Т.В. Гущиной, преподаватель должен уметь

качественно устанавливая речевой эмоциональный контакт со студентами, владеть своими эмоциями, их внешним проявлением, уметь создавать положительную эмоциональную обстановку в аудитории [Гущина 2009: 97]. Традиционно профессионализм преподавателя связывают с наличием таких качеств и умений, как владение приемами установления контакта с аудиторией, честность, непредвзятость, человеколюбие, чувство такта и т.д.

Однако в нынешних условиях перманентной модернизации системы образования привычный набор человеческих качеств преподавателя отесняется набором обязательных компетенций, которые характеризуют профессионала. На первый план выходит эффективность труда педагога и качества, которые позволяют ее повышать. Профессиограмма преподавателя включает несколько основных видов компетентности: педагогическую, коммуникативную, психолого-педагогическую, когнитивную, креативную и организационную. Множество задач, которые решаются педагогом в процессе профессиональной деятельности, требует разнообразных умений и знаний. В самом общем виде под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать преподавателя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в развитии и воспитании [Удалова, эл. ресурс]. При этом в рамках компетентностного подхода нивелируется необходимость для профессионального преподавателя быть личностью и интересным человеком, в то время как студенты не в последнюю очередь судят о преподавателе по его человеческим проявлениям.

Современное общество, пронизанное массовым сознанием и консьюмеризмом, сегодня предъявляет новые требования к набору профессиональных компетенций преподавателя. Современный педагог не только должен быть хорошим и интересным человеком, не только должен качественно выполнять свои обязанности, но и должен выделяться на фоне коллег. Кроме того, преподавателю сегодня приходится существовать в условиях высокой информационной конкуренции, за внимание студента и удовлетворение его познавательных и информационных потребностей борются разнообразные масс-медиа и источники, предоставляющие обучающий и развивающий контент. Современный студент привык к тому, что любую информацию он может получить в наиболее удобных для него формах и из наиболее авторитетных уст. В таких условиях преподаватель воспринимается не как исключительный источник знаний, а как один из возможных информационных ресурсов. В связи с этим значительно возрастает весомость личных и имиджевых характеристик педагога.

При оценке характеристик профессионала традиционно используется понятие репутации. Под ним понимается общественная оценка качеств и поведения преподавателя. В отличие от репутации имидж воспринимается в большей мере эмоционально и неосознанно. Репутация – это более

содержательная и рациональная оценка человека, она сложнее в управлении и обычно формируется в ходе длительных коммуникаций. Имидж – это образ, который создается на основе эмоционального восприятия в ходе взаимодействия с его носителем. Г.Г. Почепцов характеризует имидж как «наиболее экономный способ порождения и распознавания сложной социальной действительности; как результат обработки информации; как свернутый текст; как коммуникативную единицу, посредством которой можно работать с массовым сознанием» [Почепцов 2001: 23]. Имидж поддается управлению и легко считывается целевыми аудиториями. Во многих сферах человеческой деятельности имидж формируют, исходя из поставленных целей, но в педагогической практике работа над образом преподавателя является областью его личных интересов. Хотя имидж профессионалов, работающих в ВУЗе, это важнейшая составляющая часть общего образа учебного заведения в глазах целевых аудиторий, целенаправленной работы над тем, как воспринимаются сотрудниками студентами, абитуриентами, научным сообществом, общественностью, в российских ВУЗах не ведется. В связи с этим действия по формированию профессионального имиджа преподавателя не являются обязательной частью его работы. При этом преимущества позитивного образа преподавателя очевидны: это признание его экспертом и авторитетом в своей области, узнаваемость его персоны, выделение на фоне других представителей профессии, возможность устанавливать продуктивные коммуникации с единомышленниками, коллегами и студентами. В конечном итоге, привлекательный, положительный имидж выгоден не только самому преподавателю, так как способствует успешности его карьеры, но и ВУЗу в целом, так как поднимает привлекательность и престижность учебного заведения.

Имидж преподавателя ВУЗа, по сути, является общим собирательным образом, который раскрывает наиболее характерные черты своего носителя. Набор имиджевых характеристик личности исследователи определяют по-разному, в целом, структуру имиджа можно представить как совокупность таких элементов: внешний вид, природные свойства человека, приобретенные личностные качества и профессиональные черты. Каждая группа элементов может корректироваться в соответствии с целью и концепцией имиджа.

Целенаправленная деятельность по формированию имиджа преподавателя начинается с определения конкурентных преимуществ и исходных данных, проводится сравнение желаемого и текущего образов. На основе этого анализа формулируется концепция имиджа, его идеология. Платформа имиджа – это ключевое сообщение, позиционирование объекта, выраженное в простой и легко запоминающейся фразе. Разработка этого ключевого сообщения строится на ярком и кратком воплощении миссии и стратегии личности, его уникальной характеристики, главных преимуществ [Антюфеева 2016: 25]. В связи с тем, что преподаватель коммуницирует с различными группами общественности: студентами, коллегами, властью, его образ является сложной системой качеств, которые не должны противоречить

друг другу, а существовать в гармоничном взаимодействии. Построение имиджа педагога не отменяет наличия необходимых профессиональных компетенций, но придает этому набору качеств особое звучание, которое считается аудиторией и повышает авторитет преподавателя, усиливает эффективность его воздействия на студентов. Задавшись целью сформировать профессиональный имидж, педагог должен будет решить задачи по структурированию своих качеств и осознанию собственной миссии и ценностей.

Преподаватель, формирующий личный бренд, должен продумывать и планировать свои коммуникации. Имидж традиционно существует в двух основных измерениях: визуальном и вербальном. Одна из главных функций преподавателя – это коммуникация, поэтому важнейшей частью его имиджа является вербальный стиль. Речь – это эффективный способ управления восприятием имиджа преподавателя. Вербальный стиль педагога вместе с его визуальными характеристиками способствует быстрому распознаванию и запоминанию ценностей и преимуществ преподавателя, что, в свою очередь, ведет к формированию положительного отношения к личности [Антюфеева 2016: 26]. По словам Т.В. Романовой, имидж – это долговременная инициативная коммуникативная роль, которую «играет» человек для достижения популярности, завоевания внимания, поддержания интереса к личности, получения выборной должности и т.д. [Романова 2009: 118]. В связи с этим коммуникативный имидж является важнейшим инструментом формирования положительного отношения к личности педагога. Работа преподавателя над стратегиями и тактиками собственного речевого поведения становится не только частью педагогического мастерства, но и способом воздействия на аудиторию, особой коммуникацией с ней.

Таким образом, имидж преподавателя – это важная часть его профессионального портрета. Личный бренд педагога позволит ему четче понять собственное предназначение, повысить эффективность коммуникаций с различными аудиториями, улучшить взаимодействие со студентами. Сегодня преподаватель должен учитывать изменяющуюся информационную среду, в которой авторитет педагога зависит не только от владения своим предметом и личностных качеств, но и от умения преподнести себя, умения устанавливать коммуникации.

Литература:

Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов - М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

Гущина, Т.В. Исследование образа преподавателя высшей школы в представлении студентов [Текст] / Т.В. Гущина, И.В. Якеева // Вестник Костромского государственного технологического университета. – 2009. – № 22. – С. 97-100.

Удалова, А.Н. Профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс] / А.Н. Удалова. – Режим доступа: <http://www.informio.ru/publications/id3158/Professionalnaja-kompetentnost-pedagoga>

Почепцов, Г.Г. Имиджелогия [Текст] / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2001. – 698 с.

Антюфеева, Е.В. Вербальный стиль бренда [Текст] / Е.В. Антюфеева // «Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2016»: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул, 2016. – С. 25-28.

Романова, Т.В. Коммуникативный имидж и речевой портрет современного политика бренда [Текст] / Т.В. Романова // Политическая лингвистика. – 2009. – №1. – С. 109-118.

Афанасьева Г.П.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

СИСТЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ – ГАРАНТИЯ ЦЕЛОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ И ОСНОВЫ СВОБОДНОГО ВЫБОРА

Ключевые слова: системное обучение, синергетический подход, целостность представлений о мире, эмерджентность как свойство сознания

Keywords: system education, synergetics, integrity of the world view, emergence as a property of consciousness

Современный кризис в образовании касается не только наших вузов, но и западную систему обучения, например, Германию.

Германия, известная образцовой постановкой образования, тем не менее, терпит большие трудности в обучении школьников и студентов. Особенно это касается физики. С одной стороны, не хватает физиков в школе, с другой же, в вузе физику выбирает предметом специального обучения малое количество студентов, таким образом, круг замыкается. То же мы видим и у нас.

Существующее положение вещей можно назвать кризисом системности в обучении. Отсутствие системности неминуемо приводит к фрагментарности не только знаний, но и представлений общей картины мира. Этому способствовало введение ЕГЭ, сужающее свободу в выборе профессии выпускниками средней школы. Как показала практика, количество студентов, избирающих ЕГЭ по физике, значительно сократилось и сокращается. Фрагментарные знания для тех, кто выбрал математику, сократились по гуманитарным и естественным наукам. В результате студенты, поступившие к нам на технические и экономические специальности, зачастую поражают отсутствием, казалось бы, необходимых представлений в областях литературы, истории России, географии, биологии. Наше обширное школьное и затем вузовское образование когда-то сделало колоссальные достижения во всех областях науки, техники, культуры. Теперь мы печалимся, кто будет нас лечить и учить наших детей и внуков. Выход представляется на основе синергетического подхода к обучению, не к фрагментарному, но системному. Синергетика, являющаяся основой креативности нашего образования до введения новшеств, обеспечивает то, что создает целостность общих представлений о мире и, будучи основой свободного выбора, создает возможность уже не компетентностного подхода к

обучению, но эмерджентного, т.е. творческого. Творческий подход к развитию личности учащихся и студентов – это было целью обучения до Болонского процесса и ЕГЭ. На данном этапе творческое развитие личности не входит в категорию ключевых слов. Но тоска по творческому обучению школьников и студентов еще существует у педагогов, содрогаящихся от определения, которое нам дали чиновники: «образовательные услуги» мы должны оказывать, а не учить, не развивать, как это было всегда.

Синергетика и эмерджентность существовали всегда, но определений этих не было в творческом подходе к обучению. Теперь они есть, и пришло время освоить эти понятия.

Сейчас делается много попыток применить эти понятия не только в физических дисциплинах, но и во всех других. Прежде всего это означает изучение всех предметов в школе, чтобы ее выпускники могли выбрать любую профессию, т.е. отказ от ЕГЭ. В вузе введение бесплатного конкурсного обучения, т.е. студентов, не усвоивших программу обучения, исключать из вуза и обучать их в средних специальных учебных заведениях. Фрагментарный компетентностный подход заменить на синергетический – креативный, т.е. системный.

Синергетический подход к обучению мы видим не только как основу восприятия иноязычного материала, но и как возможность интерпретации заданных текстов, таблиц, плакатов и прочего изобразительного пособия. Поэтому данный подход мы использовали в нашем учебном пособии по немецкому языку для слушателей Президентской программы, МБА, магистрантов и студентов старших курсов.

Во избежание фрагментарности мы совместили материалы по мировой экономике, менеджменту, рынку труда и профессии будущего.

Сочетание международных позиций на заявленные материалы помогло нам в доступном для восприятия виде воспользоваться данными, содержащими мегатенденции международного хозяйства, проследить за развитием слова «глобализация», оценив ее в формах международных сочетаний рыночного хозяйства, а также влияние глобализации на мировую политику и ее последствия.

Задания предлагают интерпретировать данные текстов, таблицы и плакаты к ним, а также их общую линию, содержащую общий смысл всей статьи, включающую международные организации и банки.

Возможность ознакомиться с большим объемом материала, его проработкой в виде разнообразных упражнений позволяет обучающимся выстроить целостную картину глобализационных процессов в мировой экономике и политике, для чего приходится многое сравнивать, о многом дискутировать, на многое находить ответы и самим ставить вопросы ко многим данным.

При этом нам хотелось бы подчеркнуть место традиционного и нового в современном обучении. Традиционные факторы прежде всего учитывают аксиологические моменты, новое же заключается не столько в ценностном,

сколько в целостности обучения, т.е. в системности, позволяющей развивать креативные или эмерджентные формы сознания, рассматриваемого Г. Хантом на уровне интуиции [Хант 2004: 75].

Начавшаяся эра виртуальной реальности смещает прежние парадигмы развития общества и устанавливает парадигму диктата электронной техники. Влияние технического прогресса на все явления жизни заходит так далеко, что реально существующие люди, как таковые, постепенно теряют свою значимость именно в силу того, что они реальны, а не виртуальны. Последствия погруженности людей в нереальную реальность могут оказаться отнюдь не несущими благо, но, скорее, зло. То, что долгое сидение за компьютером ведет к глазным заболеваниям, гиподинамии, наконец, к нарушениям психики, зачастую не учитывается ревнителями электронного обучения людей, начиная с детского возраста.

Погоня за информацией зачастую не ведет к усвоению новых, необходимых человеку знаний, но засоряет его сознание различного рода сведениями и ассоциациями, целью которых является либо коммерческий интерес (и это в лучшем случае), либо внедрение в сознание определенных ценностей и чувств, чуждых и вредных отдельному индивиду и обществу в целом.

Современные основы культуры образования заставляют человека пополнять свои знания, различные подходы и тенденции, что невозможно без применения познавательной самостоятельности в профессиональном и социальном плане. Таким образом, в обучении нам приходится учитывать личную ориентированность и заинтересованность обучаемых.

По определению Е.В. Бондаревской, «обучение с учетом личностных ориентаций способствует развитию личностных структур сознания, ведущих к созданию ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции» и прочих субъективных свойств личности.

При этом в качестве критериального признака системы выступает эмерджентность, опирающаяся на целостность и обратимость мыслительных операций человеческого мышления при восприятии необратимости реального мира вокруг нас.

Эмерджентность можно назвать креативным свойством познания, поскольку она позволяет создавать новые конструкции с новыми свойствами в технике, новые фармакологические и химические свойства в медицине и химии, овладевать ранее неизвестными языковыми структурами. В познании человеком окружающего мира эмерджентность может проявляться в различных формах: в рефлексах, инстинктах, эмоциях, в логической, генетической, интуитивной форме. Само понятие emergent – неожиданно появляющийся, возникающий, говорит о появлении нового, о цели истолковать скачкообразность развития не с точки зрения материалистической диалектики, а идеалистически, как это заявляют Александер, Млойд-Морган, Броуд, Хант и др.

Эмерджентность как свойство сознания включает в систему все воспринимаемые свойства окружающего мира. Данное свойство наглядно прослеживается в изучении иностранного языка, где формы эмерджентности сознанием специально не фиксируются, но проявляются неосознанно в зависимости от чуткости восприятия энергий, заключенных в той или иной информации. Интересные выводы по поводу индивидуальных возможностей восприятия информации сделаны Мурашкиным В.В. [Мурашкин 2009: 13].

На нашем опыте мы неоднократно убеждались в разной степени значимости информации для студентов и обучающихся по президентской программе при включении ее в собственную информационную систему, т.е. процесс развития человеческого сознания предполагает формирование эмерджентного качества в форме интуитивного восприятия.

Моменты интуитивного восприятия информации фиксируются при переводе иноязычного текста, использовании при этом сравнительных данных, выборе предпочтений и готовности к дискутированию.

Интуитивное восприятие информации делается частью собственной информационной системы человеческого сознания. В качестве примера нам хотелось бы указать на информацию для сравнения новых и традиционных подходов к работе на немецком языке.

Die neue Einstellung	Die traditionelle Einstellung
- Ich arbeite an einem einmaligen „super“ Projekt. Falls es nicht „super“ ist, mache ich es dazu, oder ich lasse es sein.	- Ich mache, was man mir sagt.
- Ich konzentriere mich auf meine Fähigkeiten, weil ich auf einem Gebiet Hervorragendes leisten will.	- Ich bin fleißig und bemühe mich, die Aufträge meines Chefs abzuarbeiten.
- Ich habe dieses Projekt gewählt, weil es mich fordert, weil ich was lernen kann und dabei mit guten, kompetenten Leuten zusammenkomme.	- In dieses Projekt hat mich mein Boss gesteckt. Eigentlich könnte ich mal eine Pause gebrauchen.
- Ich lasse kein Essen ungenutzt, um interessante Menschen zu treffen. Vernetztes Arbeiten ist mein Leitprinzip.	- Ich esse, wenn ich Hunger habe und meine Kollegen mitkommen
- Ich bin bereit, auch unliebsame Arbeiten zu übernehmen, solange ich daraus für mich etwas machen kann.	- Wenn mir einer was aufs Auge drücken will, wehre ich mich und sage: „Verschone mich mit diesem Nervkram.“
- Ich habe begriffen: Das Projekt ist meins. Ich gebe hundert Prozent	- ich mache meine Arbeit - aber reiße mir kein Bein aus.

meiner Energie hinein. Punkt.	
- Ich liebe Wörter wie „Spannend!“, „Super!“, „Revolution!“	- Ihr könnt mich mal ...
- Ich mag meine Kunden.	- Ich mache meinen Job.
- Ich finde, „Arbeit muss Spaß machen“, sonst kann man keinen Erfolg haben	- Ein Arbeitstag ist ein Arbeitstag! Mach doch daraus nicht: Was weiß ich was.
- Ich kann es manchmal morgens gar nicht abwarten, aus dem Bett zu kommen.	- Ich denke morgens: „Wieder einen Tag älter und noch tiefer in den Schulden“.
- Ich mache mich bei manchen unbeliebt -wegen meiner strengen Grundsätze.	- Tritt niemandem auf die Füße! Man fällt besser nicht auf.

Данную информацию опубликовал американский менеджер-эксперт Том Петерс [цит. по Афанасьева 2013: 53].

Литература:

Афанасьева, Г.П. Учебное пособие по немецкому языку для студентов неязыковых специальностей [Текст] / Г.П. Афанасьева, Е.А. Ключникова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2013. – 121 с.

Мурашкин, В.В. Шкала информационного восприятия [Текст] / В.В. Мурашкин / Доклады независимых авторов. – М.: 2009. – №13. – С.13.

Хант, Г. О природе сознания [Текст] / Г.О. Хант. – М.: Изд-во института трансперсональной психологии, 2004. – 555 с.

*Беседина В.Г.
Алтайский государственный
технический университет им. И.И. Ползунова*

О ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ

Ключевые слова: иностранный язык в сфере профессиональной деятельности, интерференция, технический перевод, анкетирование, устойчивая грамматическая конструкция.

Keywords: English for professional purposes, interference, technical translation, survey, set expression.

Развитие таких отраслей языкознания, как психолингвистика и когнитивная лингвистика, Вопросы влияния одной языковой системы на

другую в сознании изучающего иностранный язык индивида. Как правило, внимание исследователей обращено к явлениям переноса навыков родного языка в иностранный и возникающем при этом – как положительном, так и отрицательном – эффекте. Вместе с тем, процесс формирования речевой деятельности на изучаемом языке оказывает влияние и на пользование обучающимися родным языком. К положительным результатам такого влияния можно отнести увеличение лексического запаса родного языка и расширение картины мира, поскольку обучающийся постигает не только язык, но и мир вещей, отображенный в формах языка [Гак 1979: 10]. Вслед за Л.Г. Кашкуревичем мы считаем актуальным в методике преподавания уделять внимание не только интерференции родного языка, но и обратному влиянию – например, влиянию формирующихся умений пользования иноязычной речью на умения и навыки речепорождения на родном языке, поскольку на отдельных этапах развития двуязычия это влияние может быть отрицательным [Кашкуревич 1981: 70].

При академическом билингвизме уровни владения родным и иностранным языком не совпадают: продвинутому этапу владения навыками родной речи, как правило, соответствует начальный этап становления умений пользования иноязычной речью [Кашкуревич 1981: 71]. В условиях неязыкового вуза продуцируемая студентами технических специальностей речь на иностранном языке часто является несформированной, неправильной, речевые механизмы вторичной языковой системы занимают подчиненное место по сравнению с механизмами системы родного языка (отсюда – «субординативный» билингвизм).

Закономерно, что усилия преподавателя в такой ситуации оказываются сосредоточены на совершенствовании умений и навыков продуцирования речи на изучаемом языке. При этом умениям и навыкам пользования родным языком отводится подчиненное положение: считается, что они надежно усвоены. Более того, с целью предупреждения и устранения интерференции при обучении иностранному языку преподавателями, по образному выражению Л.В. Щербы, «ведется постоянная неусыпная борьба с родным языком» [цит. по Кашкуревич 1981: 71].

Вместе с тем, как отмечалось выше, иностранный язык воспринимается «через призму» родного: так, пользование родным языком оправдано для проверки правильности усвоения смысловой стороны слова, фразы, контекста. Такой перевод в учебных целях, как правило, не является литературным и носит характер «подстрочника». Однако, как показывает практика, недостаточное внимание к оформлению речевых высказываний на родном языке в течение длительного времени приводит к ослаблению сформированных ранее умений и навыков, имеющих непосредственное отношение к культуре речи обучающихся [Кашкуревич 1981: 72]. Как следствие, при попытке оформления литературного перевода на родной язык неразвитость родной речи проявляется во множестве разного рода ошибок.

Кроме того, уделяя внимание переводу отдельных лексических единиц, студенты могут забыть об общем плане содержания (что особенно проявляется при низкой скорости перевода), что заставляет контекст отступить на второй план [Haynes 1993: 58] и может привести к смысловой несвязности продуцируемого текста или текстового фрагмента. Соответственно, правильное речевое оформление переводимых с иностранного языка текстовых фрагментов связано с их адекватным пониманием.

Таким образом, представляется актуальным исследовать случаи возможной интерференции при попытке оформления перевода фрагментов технического текста на русский язык. С этой целью нами было проведено исследование, включавшее в себя четыре этапа:

1. Наблюдение;
2. Анкетирование;
3. Анализ результатов;
4. Разработка методических рекомендаций.

На первом этапе было проведено наблюдение, ставившее целью выявить распространенные трудности при работе с текстами профессиональной направленности у студентов технических специальностей Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова. В ходе наблюдения были выявлены случаи интерференции при понимании научных и научно-популярных текстов, а затем на основе полученной информации определена методика исследования и подобран исходный материал для проводимого испытания.

Второй этап заключал в себе анкетирование, в ходе которого студентам было предложено выполнить перевод 10 предложений по тематике «Автомобиль и автомобилестроение». Задание состояло в том, чтобы представить наилучший, по мнению испытуемого, русский эквивалент предложениям на английском языке.

Следует обратить внимание, что перевод с английского языка на русский в сфере профессиональной коммуникации как метод исследования интерференции использован неслучайно. Во-первых, у обучающихся чаще возникает необходимость обращаться к иноязычным текстам по специальности, нежели создавать такие тексты самим. Во-вторых, невысокий уровень владения иностранным языком у испытуемых делал задания на профессионально ориентированный перевод с русского языка на английский (подобные тем, что использовал В.В. Алимов в своем исследовании [Алимов 2005]) нецелесообразными. А.Д. Швейцер также рассматривает направление «иностраный язык – основной язык» как оптимальное в силу более высокой степени интернализации компетенции в сфере родного языка по сравнению с иностранным [Швейцер 2009: 198]. Более того, чтобы обеспечить максимальную полноту выполнения перевода, испытуемым разрешалось пользоваться любыми электронными словарями и другими интернет-источниками. В этом выполнении задания было максимально приближено к

реальным условиям, в которых могут оказаться студенты, столкнувшись с иноязычным текстом по специальности.

Еще одно задание проведенного эксперимента было направлено на то, чтобы определить, какие именно фрагменты английских предложений, по мнению самих испытуемых, вызвали наибольшие затруднения при переводе. Для этого испытуемым было предложено подчеркнуть соответствующую – наиболее сложную в переводе лично для них – часть предложения.

После выполнения перевода каждого предложения от испытуемых требовалось произвести оценку качества своего перевода, подчеркнув нужный вариант ответа из предложенных: неудачный / скорее неудачный / скорее удачный / удачный.

В предложенных на перевод предложениях встречались явления, которые, по нашему мнению, могли потенциально вызвать проявления лексическо-семантической, грамматической и стилистической интерференции в виде неточностей, неудачных вариантов перевода, равно как и существенных искажений смысла из-за неверного понимания. Такие искажения могут быть следствием перевода английского слова наиболее знакомым или (и) наиболее распространенным эквивалентом в русском языке, возможно – первым, попавшимся в электронном словаре или переводчике.

В результате проведенного эксперимента было получено 50 анкет, содержащих 497 микротекстов на русском языке. Проанализируем полученные результаты в отношении одного из 10 предлагавшихся на перевод микротекстов:

It takes a collision of 19 mph to trigger side air bags.

*Для активации боковых подушек безопасности **требуется** столкновение на скорости не менее 19 миль в час.*

Гипотеза в данном случае состояла в том, что при переводе конструкции *it takes* может иметь место интерференция на грамматическом и семантическом уровнях, и результат может оказаться неверен из-за того, что знакомый обучающимся глагол *take* является частью устойчивой грамматической конструкции.

При переводе указанного предложения в 6 случаях наблюдается некорректный перевод грамматической конструкции *it takes*, например: «Он принимает столкновение на 19 миль чтобы вызвать подушку безопасности», «Он принимает столкновение в 19 миль для запуска боковых подушек безопасности», «Принимает столкновение 19 миль/ч для запуска боковых подушек безопасности». При этом авторы приведенных трех переводов оценили свои варианты как «сравнительно удачные». Такой вариант перевода предлагает онлайн переводчик Google, если опустить в исходном предложении местоимение *It*. Очевидно, рассматриваемая грамматическая конструкция показалась либо знакомой (в первом и втором вариантах она, вероятно, была добавлена после перевода остального предложения), либо вообще излишней, так что испытуемые сочли возможным опустить ее при переводе: «Принимает столкновение...».

Еще один испытуемый предложил вариант «Это занимает столкновение на 19 МхП чтобы вызвать подушки безопасности.» по аналогии с переводом конструкции *It takes* с дополнением, обозначающим временной промежуток, которая, вероятно, более знакома обучающимся в силу своей большей частотности в разговорной речи: «It takes me 1 hour to get to the university by bus / Дорога до университета на автобусе у меня занимает 1 час».

Шесть человек отметили конструкцию *it takes* как вызвавшую наибольшие затруднения при переводе. Помимо случаев, рассмотренных выше, испытуемые при трудностях прибегали к трансформации и упрощению предложения, стараясь сохранить его стилистическую и смысловую цельность: «При аварии подушки безопасности срабатывают при скорости равной или более 19 миль», «При аварии больше 19 миль срабатывают подушки безопасности».

Следует отметить, что различного рода упущения в переводе рассматриваемого предложения встречались в 26 случаях: в 16 случаях в пропущено слово «боковые» в словосочетании «боковые подушки безопасности», в 5 случаях скорость обозначена «19 миль» вместо «19 миль в час», в 5 случаях для активации подушек безопасности необходима лишь скорость в 19 миль/ч и не упоминается столкновение. В этих результатах отражается проблема, прослеживающаяся и в последующих предложениях: большая часть испытуемых не смогла «выразить *верно* и *полно* средствами родного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [Федоров 1983: 10, *курсив мой* – В.Б.]. Если какие-то пропуски позволяют реципиентам мысленно «достроить» недостающие элементы (например, в случае «на скорости 19 миль»), то другие приводят к серьезным искажениям смысла: например, более распространенные фронтальные подушки безопасности, которые чаще всего имеются в виду под «подушками безопасности», если нет дополнительных уточнений, раскрываются при других условиях; для активации подушки безопасности недостаточно развития определенной скорости, но обязательно требуется столкновение.

Интерференция на уровне узуальности проявилась в 23 случаях, когда не добавлено необходимое в русском языке уточнение для словосочетания «при столкновении *на скорости* 19 миль/ч», что привело к следующим вариантам: «При столкновении 19 миль в час срабатывают подушки безопасности», «В случае аварии выше 19 миль в час срабатывают подушки безопасности» и т.п. Вероятно, нахождению эквивалента, соответствующего изложению данной научно-технической информации на русском языке, препятствовало в том числе недостаточное владение предметом и русскоязычной терминологией испытуемыми [Гавриленко 2009: 20]: любопытно отметить, что студенты специальностей, не связанных с автомобилями, допускали именно эту ошибку реже (в 40 % случаев), чем студенты автомобильных специальностей, независимо от года обучения последних (50% случаев как у студентов первого, так и второго курса).

Заключительный этап исследования состоял в разработке методических рекомендаций и комплекса упражнений, нацеленных на управление интерференцией при переводе вызвавших затруднения языковых явлений. Достаточно высокий процент ошибок в переводе конструкции с глаголом take в значении «требоваться» обусловил включение упражнений на ее усвоение, начиная от понимания ее в тексте и заканчивая самостоятельным построением предложений, включающих данную конструкцию.

Задание 1. В следующих предложениях подчеркните элементы (если таковые имеются), при буквальном переводе которых предложение звучит некорректно:

- 1) It took me all day to fix my car.
- 2) It doesn't take a professional to identify this problem.
- 3) This trip will take 3 hours.
- 4) You must take your passport if you want to go to the bank.

Обратите внимание на то, что смысл предложений 1-3 можно выразить иначе:

- 1a) I spent all day fixing my car (and I fixed it).
- 2a) A person doesn't have to be a professional to identify this problem.
- 3a) This trip will continue for 3 hours.

Задание 2. Пользуясь подсказками предложений 1a-3a, переведите предложения 1-3 на русский язык.

Задание 3. По аналогии с предложениями 1-3, выполните перевод на английский язык следующих предложений:

Завтрак займет только 10 минут.

Не нужно быть гением, чтобы понять это.

Мне потребовалось несколько минут, чтобы заменить шины.

Задание 4. Составьте предложения, расставив в нужном порядке фрагменты, и выполните перевод на русский язык:

much time, will, the trip, take, not.

Her, hours, to read, took, this book, it, two.

To drive, doesn't, a long time, it, to the airport, take.

A full gas tank, it, to Atlanta and back, him, to drive, has taken.

Задание 5. Продолжите предложения:

It usually takes us 30 minutes to...

It takes a good mechanic to...

It will take them two weeks to...

It doesn't take much effort to...

Представляется актуальным в будущем в рамках продолжения исследования проследить эффективность разработанных упражнений, проведя исследование интерференции у обучающихся контрольной группы и тех, которым такие упражнения предварительно не предъявлялись.

Литература:

Алимов, В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): Учебное пособие [Текст] / В.В. Алимов. – М., КомКнига, 2005. – 232 с.

Гавриленко, Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации [Текст] / Н.Н. Гавриленко. – М.: Научно-техн. общество имени академика С.И. Вавилова, 2009. – 179 с.

Гак, В.Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка [Текст] / В.Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 1979. – №3. – С. 3-10.

Кашкуревич, Л.Г. О деятельностном подходе к проблеме формирования искусственного билингвизма [Текст] / Л.Г. Кашкуревич // Русский язык за рубежом. – 1981. – №1(69). – С. 70-73.

Федоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) [Текст] / А.В. Федоров. – М.: Высшая школа, 1983. – 393 с.

Швейцер, А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты [Текст] / А.Д. Швейцер. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 216 с.

Haynes, M. Patterns and perils of guessing in second language learning [Text] / Second language reading and vocabulary learning / Edited by: T. Huckin, M. Haynes, J. Coady. – Norwood, NJ: Ablex, 1993. – P. 46-62.

*Н.А. Бобровская
Алтайский государственный
технический университет им. И.И. Ползунова*

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ И ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ключевые слова: воспитание, личность, ценности, мораль, нравственность.

Keywords: education, personality, statement of values, morality, personal attitude.

Проблемы, стоящие перед современным воспитанием, требуют необходимости найти общую основу для решения жизненно важных сегодня экологических, национальных и этических проблем в системе нравственного воспитания учащихся. Таким «ключом» выступают общечеловеческие ценности. Требованием современности, неотложной задачей в деле воспитания молодёжи является формирование гуманной личности, творчески воспринимающей и преобразующей окружающую действительность в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, посвящённой проблеме воспитания личности, показывает, что теоретические построения в данной области, как и эмпирические исследования, имеют в науке самые различные аспекты и отражают разнообразие подходов и взглядов авторов на это явление.

В современной философской и социально-педагогической литературе значительное место занимает решение проблем, связанных с такими понятиями, как мораль, нравственность, нравственное воспитание.

Анализ работ учёных позволяет выделить два уровня нравственного

поведения человека:

1. Нравственные действия осуществляются на основе положительного субъективного отношения и приложения сознательно-волевых усилий, что, по сути, является реализацией нравственных знаний и осознанием необходимости совершения нравственного поступка.

2. Личность совершает нравственный поступок потому, что иначе она не может действовать. Нравственные знания и мотивы определяют ее деятельность, а значит, влияют на восприятие, воображение, мышление и т.д., то есть, заложены в ее сознании.

Несомненно, второй уровень в современной педагогической науке является эталонным, поэтому вопросам, связанным с нравственным воспитанием, в отечественной педагогической теории и практике, и зарубежных концепциях уделяется особое внимание. Необходимо подчеркнуть, что целью нравственного воспитания является достижение такого идеала нравственного сознания, но его содержание меняется в зависимости от эпохи, культуры, экономического строя, социальных норм и правил поведения, ценностей того или иного общества.

Так, представители гуманистического направления (ведущее направление в американской педагогике и многих других странах запада) А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс и др. полагают, что «источники роста и гуманности личности лежат только в самой личности, они не в коей мере не созданы обществом» [Джурицкий 1998:146]. По их мнению, человек должен развиваться в соответствии со своей индивидуальной природой. Человеческая культура не препятствует ему в этом процессе, так как она запрещает лишь те формы поведения, которые являются опасными для окружения. В человеке изначально заложены все необходимые качества для его счастья, благополучия, здоровья, которые в процессе воспитания нужно поддерживать и развивать. Характеристикой полноценно развитой личности является внутренняя свобода. Такие люди не придают большого значения «одобрению и признанию окружающих, они стремятся скорее к самоуважению» [Маслоу 1999: 366]. Именно для таких людей достоянием являются общечеловеческие ценности (истина, добро, красота, порядок, простота, богатство и др.). Условием полноценно развитой личности является не прямое внешнее воздействие на неё, а самостоятельный выбор личности в соответствии с собственными желаниями и требованиями.

Представители религиозного философского учения (педагогика неотомизма) У. Макгакен, Р. Ливингстон, Е. Жильсон и др. основным объектом педагогического воздействия считают душу человека. Согласно их учению, основу воспитания должно составлять духовное начало. Полноценно развитая личность есть результат органической связи обучения с нравственным воспитанием. Основу нравственности составляет христианская мораль.

С позиций необихевиоризма (Б.Ф. Скиннер, К. Халл, Э. Толмен, С. Пресси и др.) главной целью воспитания является воспитание управляемого индивида, который должен быть патриотом своего государства, работать и

вносить вклад в процветание своего общества, то есть личность должна быть готова к трудовой деятельности как высшей общечеловеческой ценности. Следовательно, в процессе воспитания у нее необходимо формировать такие качества как ответственность, дисциплина, трудолюбие.

Иная точка зрения на нравственное воспитание у представителей экзистенциальной философии (О.Ф. Больнов, Дж. Кнеллер, К. Гоулд, М. Марсель). Согласно данному учению, основу воспитания личности составляет нравственное воспитание, целью которого является усвоение простых норм нравственности, добродетелей, существующих в каждом человеке, независимо от социальных условий и сословной принадлежности. Добродетели, которые человек сам свободно выбирает, должны проявляться каждый раз в каждом нравственном поступке. Но высшей нравственной ценностью является внутренняя свобода человека, поэтому нравственное воспитание должно быть направлено на выработку способности сопротивляться внешнему миру и на сохранение своей внутренней экзистенции.

В современной отечественной педагогике одним из определяющих компонентов процесса воспитания является нравственное воспитание, «которое включает формирование у человека соответствующих убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности» [Вайндорф – Сысоева 2004: 172] и осуществляется с учётом общественных целей, общественных отношений, общественных требований и норм поведения.

Определяя цель нравственного воспитания, следует различать нравственные и правовые нормы поведения. Нравственные нормы поведения предполагают самостоятельную деятельность и общение личности с построением соответствующих отношений с другими людьми. Правовые нормы, напротив, являются точно определёнными правилами поведения, зафиксированными в законе. Нарушение правовых норм влечёт за собой уголовное наказание. Возникновение нравственных норм обусловлено культурно-историческим развитием, а их усвоение осуществляется стихийно (в семье, в общении) и целенаправленно (посредством деятельности педагогов).

Цель нравственного воспитания в современной отечественной педагогике рассматривается как «воспитание человека ответственного, отдающего себе отчёт в своих поступках и в том, как они отражаются на окружающих людях и на обществе в целом, честного, совестливого, не способного на обман и воровство» [Вайндорф – Сысоева 2004: 172].

Б.С. Братусь вслед за отечественными психологами, говоря о человеке, различает его биологическую и социальную природу, которые проявляются во взаимосвязи в человеке, как представителе животного мира, и личности. Деятельность человека «осуществляется, координируется и направляется особым, уникальным инструментом – личностью» [Братусь 1998]. Высшей ступенью развития личности автор считает обретение «родовой человеческой сущности». Условиями и критериями этого развития являются отношение к другому человеку как самоценности, то есть существу, олицетворяющему

бесконечные потенции человеческого рода; способность к децентрации, самоотдаче и любви, как способу реализации этого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению, возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; стремление к обретению общего сквозного смысла своей жизни. Центральной характеристикой в нравственном становлении личности, которая является системообразующим звеном выше указанных критериев, Б.С. Братусь считает способ отношения к другому человеку, то есть нравственное отношение человека к человеку.

Таким образом, определение цели нравственного воспитания следует формулировать, исходя из человеческих ценностей. Критерием достижения этой цели выступает единство нравственных мыслей, чувств, поведения личности. Процесс нравственного воспитания должен быть направлен именно на устранение противоречий в этом единстве. Основными задачами, которые должен решить педагог, являются овладение нравственными знаниями, умениями проявлять нравственные чувства, развитие навыков нравственного поведения.

Литература:

Братусь, Б.С. Психология и этика. Возможна ли нравственная психология? // Человек. – 1998. – № 1. – С. 50-55.

Вайндорф-Сысоева, М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: Краткий курс лекций. – М.: Юрайт, 2004. – 254 с.

Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики.– М.: Изд. группа. ФОРУМ – ИНФРА – М, 1998. – 268 с.

Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб: Евразия, 1999. – 479 с.

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

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: презентация, презентационная речь, видеоматериалы, подтема
Keywords: presentation, presentation speech, video record, sub-theme

В современном мире большое внимание уделяется знанию английского языка. Для того, чтобы совершенствовать знания студентов, создано немало методик для изучения иностранного языка в вузе. Работа с этими методиками, в свою очередь, требует совершенствования уровня знаний студентов, повышение уровня языковой и коммуникативной компетенции, применение инновационных форм общения. Одной из инновационных форм общения на иностранном языке является презентация.

Термин «презентация» означает общественное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного с целью предъявления аудитории новых знаний, умений и нового материала; это способ предоставления информации в какой-либо сфере деятельности [Презентация, эл. ресурс].

При подготовке к презентации студент должен не только предоставить новые факты в своей презентации, а так же должен правильно представить данную информацию.

Презентация классифицируется по следующим этапам:

1. Ознакомительный этап включает в себя тщательное изучение нового материала, выбор темы, определение целей и задач, выбор направления.

2. Подготовительный этап включает в себя подбор материала по заданной теме, логическое построение материала, отработка грамматических и речевых структур, подбор видеоматериала.

3. Проведение включает в себя проявление полученных знаний, умений и навыков в работе, это итог работы. На данном этапе важно умение систематизировать, обобщить и подать материал, заинтересовать аудиторию.

Цель ознакомительного этапа заключается в том, чтобы выбрать определенную сферу деятельности: презентация может быть направлена на профессиональный уровень знаний, либо это грамматическая или лексическая направленность, темой также может служить и страноведение. Направление всегда зависит от выбора цели, ориентация на заданную тему определяет набор поставленных задач. Подготовка включает накопление достаточного запаса теоретических знаний и практических навыков в процессе обучения, сбор новой информации по заданной теме для дальнейшего применения этих знаний на практике. Проведение презентации включает в себя не просто показ слайдов или предоставление видеоматериала по теме. Прежде всего, должно присутствовать предъявление нового материала, факты, повышающие интерес слушателей, облегчение процесса восприятия информации по данной теме, достоверность фактов, красочность и привлекательность предъявляемого материала.

Структуру презентации можно представить четырехчастью: 1) вводная часть, 2) основная часть, 3) обзор, 4) вывод.

При том, что следует уделять большое внимание «презентационной речи» [Горкальцева 2013], презентация представляет собой не просто выступление студента по своей теме: она предполагает межличностное общение (комментарии, вопросы, доказательства).

При подготовке к презентации должны учитываться нормы к предъявляемой презентации: время выступления, принцип краткости, последовательность и взаимосвязанность, целенаправленность. При предъявлении презентации нельзя забывать об эмоциональной окрашенности предъявляемого материала, правильной интонации, четкости произношения, отсутствии грамматических и лексических ошибок.

Подготовка к презентации осуществляется студентом самостоятельно. Преподаватель определяет тему презентации в целом и устанавливает сроки ее

проведения. Студент выбирает свою подтему, с которой он будет выступать, ставит определенные цели, выдвигает идеи, а затем преступает к их реализации, т.е. к самой подготовке. При подготовке наблюдаются определенные умения и навыки студента, выделяются его организаторские способности, способности в освоении изученного материала, правильный подбор слайдов, правильное и четкое высказывание по данной теме. Преподаватель должен внимательно проследить за подготовкой каждого студента. Для того, чтобы презентация была успешной, преподавателю нужно помочь студенту определиться в выборе темы, отработать грамматический и лексический материал, направленный на развитие умений осуществить поиск необходимой информации, помочь в планировании и систематизировании информации и обобщении полученных данных [Бекузарова 2013]. Студент должен научиться не только правильно, четко и логично преподнести подготовленный материал, но и сделать определенный вывод и обосновать его. Подбор видеоматериала к презентации занимает немалое место. Здесь должна проявляться четкость и ясность предъявляемой темы, доступность излагаемого материала, должна учитываться заинтересованность в данном материале.

Преподаватели кафедры английского языка АлтГТУ провели научно-исследовательскую конференцию на тему будущей профессии среди студентов второго курса, где каждый студент в своей группе должен был выступить с докладом-презентацией по своей профессиональной теме. В процессе подготовки презентации преподаватели корректировали и направляли работу студентов. После выступления студенты делали вывод и подводили итог по данной теме. Затем студенты из группы комментировали и обобщали выступление. В процессе подготовки к конференции было выявлено, что студенты не всегда четко и последовательно подбирают материал, выбирают слайды по заданной теме. 60% студентов просто считывают материал, размещенный на слайдах, делают лексико-грамматические ошибки, не обобщают и не систематизируют материал. Только 40% выступавших – достаточно подготовленные студенты, которые четко и умело могут подать материал презентации, сделать правильные выводы.

Таким образом, можно сказать, что студентам необходимо более четко и внимательно изучать материал своего доклада, выделять главное, корректировать свои ошибки, подбирать необходимые слайды по заданной теме и делать правильные выводы. Успешная презентация зависит от уровня подготовленности студента, уровня его коммуникативных навыков и умений.

Литература:

Презентация (способ представления информации) [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/Презентация> (способ представления информации)

Горкальцева, Е.Н. Оптимизация процесса подготовки презентаций студентами технических специальностей [Электронный ресурс] / Е.Н. Горкальцева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15, №2(3). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-protsessa-podgotovki-prezentatsiy-studentami-tehnicheskikh-spetsialnostey>

Бекузарова, Н.В. Использование презентационной технологии печка-куча в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н.В. Бекузарова, Е.В. Ермолович // В мире научных открытий. – 2013. – №7(43). – С. 127-141. – Режим доступа: <https://blogoftheteacher.wordpress.com/2013/11/05/использование-презентационной-техно/>

*Кремлева Ю.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: индивидуальные образовательные технологии, иноязычная речевая деятельность, личностно-ориентированный подход, личность.

Keywords: individual education technologies, foreign language speech activity, personal-oriented approach, personality.

В настоящее время особое значение приобретает подготовка специалистов, практически владеющих иностранным языком. Иностранный язык является одной из сложных дисциплин для студентов технического вуза. Абитуриенты, поступающие в технический вуз, имеют разный уровень языковой подготовки. Данные различия значительно затрудняют процесс обучения. Обучение иностранному языку становится проблемным, когда в одной аудитории находятся студенты не только с разным уровнем знаний, но и с совершенно разной мотивацией его дальнейшего изучения.

Преодолеть эти проблемы позволяет личностно-ориентированный подход, и, в частности, использование индивидуальных образовательных траекторий обучения иноязычной речевой деятельности.

В нашей практике реализация личностно-ориентированного подхода осуществлялась в два этапа. Цель первого этапа заключалась в диагностике студентов 1-го и 2-го курсов. В результате диагностики мы получили сведения об уровне развития иноязычной речевой деятельности, а также получили общие сведения о личности, личностно-психологические характеристики студентов, поведенческие характеристики, интеллектуальные характеристики. В результате диагностического исследования студентов экспериментальных групп получилась комплексная характеристика личности студента с дальнейшей целью подбора методического инструментария.

Результаты тестирования перед обучением помогли нам разделить студентов экспериментальной группы на подгруппы. Наиболее оптимальным вариантом организации работы «малых» групп мы считаем состав из 4-5 человек. При таком подборе группы преподаватель может учесть характер заданий, взаимоотношения обучающихся, уровень их знаний. Нами были

сформированы гомогенные (однородные) по уровню обученности группы, что дало нам возможность дифференцировать работу на учебных занятиях. Главным критерием отбора студентов в подгруппы был не только уровень владения иностранным языком, но и индивидуально-психологические характеристики. Для каждого типа подгруппы была составлена психолого-педагогическая характеристика.

После комплектования учебных подгрупп осуществлялось проектирование учебного процесса с учетом характеристик выделенных подгрупп и целевых установок.

Следующий этап – организационный. Целью является организация учебного процесса с учетом выявленных индивидуальных особенностей, а также с учетом уровня сформированной иноязычной речевой деятельности студентов

На основе характеристики студентов была составлена индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) обучения иноязычной речевой деятельности каждой подгруппы. По словам А.В. Хуторского, «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании» [Хуторской 2004: 84]. Под личностным потенциалом ученика здесь понимается совокупность его способностей: оргдеятельностных, познавательных, творческих, коммуникативных и иных.

И.С. Якиманская рассматривает данное понятие как маршрут студента в учебной деятельности, направленный на овладение умениями и навыками иноязычной речевой деятельности, который включает систему целей (отдаленных и близких, конечных и промежуточных) обучения иностранному языку, специфичных для данного субъекта; совокупность помогающих воздействий и оптимальные способы их осуществления; этапы развития; предположительные результаты [Якиманская 1996: 96].

Содержание и направленность ИОТ предусматривали своевременную коррекционную помощь в преодолении затруднений. Определив пробелы в знаниях студентов, их затруднения и ошибки, мы систематически проводили индивидуальные занятия по теме, разделу, в зависимости от потребностей студентов.

ИОТ разрабатывались нами по степени возрастания их сложности (объем заданий, содержание инструкций к ним, развернутость опор). Также для работы по индивидуальным траекториям были предусмотрены средства дидактической поддержки (памятки, опоры), различные формы обратной связи (текущий контроль преподавателем, взаимоконтроль, тесты), анкеты, беседы, использование технических средств (аудиоаппаратуры).

Студенты, являясь субъектами учебного процесса, имели возможность выбора той траектории, которая соответствовала их возможностям, способностям и желаниям. Работая по ИОТ, студенты научились соизмерять затраченные усилия и искомый результат, активно и ответственно работать в собственном ритме и темпе, используя при этом удобные способы работы.

Слабо подготовленные студенты (подгруппы 3 и 4), занимаясь по своей образовательной траектории, имели возможность выйти на более высокий уровень. Акцент при использовании ИОТ делался на личностный рост студента, количество и качество «приращение» учебного материала и в меньшей степени на его отметки.

Варианты индивидуальных образовательных траекторий, различающиеся степенью сложности, дали возможность реализовать различный субъектный опыт студентов и расширить его. Учет субъектного опыта означает раскрытие возможности максимального развития каждого студента, создание ситуации развития, исходя из уникальности и неповторимости психологических особенностей студентов. Мы также использовали разнотипные дидактические материалы, предоставляли студентам возможность пользоваться субъективным опытом через выбор формы учебного материала. При разработке системы учебных заданий мы старались учитывать не только субъективную составляющую предметного содержания заданий, но и различные приемы их выполнения.

ИОТ подразумевает индивидуализацию целей, результатов обучения, а также индивидуальное формирование содержания обучения, учитывая знания, умения и навыки (опыт личности), полученные на предыдущих ступенях обучения. Опираясь на субъективный опыт (знания, умения и навыки, полученные в школе) и выявленные интересы, мы помогали студентам сформировать индивидуализированное содержание обучения (ИСО), которое воспринималось студентом как лично-значимое. ИСО предусматривает повышение общего уровня развития личности студента, обогащение его субъектного опыта. Для этого совместно со студентами согласовывались их индивидуальные цели и планируемые результаты обучения.

ИСО подразумевало гибкость подбора учебного материала, что предполагало использование в процессе обучения различных источников: аутентичные тексты – адаптированный вариант устных и письменных текстов на изучаемом языке, сохраняющий их естественность и ситуативную адаптивность; интернет-ресурсы; аудио- и видеоматериалы. Организация учебного материала подобным образом создает условия для расширения профессиональных интересов, повышает внутреннюю мотивацию к обучению, которая определяет отношение студентов к предмету и обеспечивает их продвижение в овладении иностранным языком.

Работа студентов по ИОТ сопровождалась педагогической и тьюторской поддержкой, что позволило увеличить эффективность обучения студентов иноязычной речевой деятельности. Целью педагогической и тьюторской поддержки являлось оказание дифференцированной помощи обучающимся (как «слабым», так и «сильным», как со стороны преподавателя, так и со стороны их сокурсников-тьюторов). Тьюторами выступали студенты четвертой подгруппы, имеющие высокий уровень сформированности иноязычной речевой деятельности. Студенты-тьюторы выполняют следующие функции: контроль выполнения студентом учебных заданий; проверка (или частичная проверка,

например, предварительная) письменных работ; консультирование по проблематике учебного курса; работа с малыми группами студентов, выполняющих определенные (групповые) задания; поддержка и помощь студентам в выполнении различных видов самостоятельной работы.

В результате использования дифференцированной педагогической и тьюторской поддержки, студенты стали более уверенными в себя, повысилась самооценка, появилась потребность высказывать собственное мнение, занять собственную позицию. Все большее значение приобретали консультации, проводимые преподавателем и студентами-тьюторами. Консультации дифференцировались нами следующим образом: индивидуальные, групповые, тематические. Они являлись возможностью для «слабых» обучающихся ликвидировать проблемы в знаниях и поурочные задолженности.

При таком подходе студент получал возможность продвигаться в усвоении материала своим темпом, в наиболее подходящем ему режиме. Таким образом, создавались условия, чтобы студент смог скорее достигнуть запланированный уровень обученности и заниматься в относительно индивидуализированном режиме, используя учебные материалы для следующего уровня.

Таким образом, использование индивидуальной образовательной траектории обучения позволило нам сделать процесс обучения иноязычной речевой деятельности более эффективным и повысить результаты обучения.

Литература:

Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе [Текст] / Н. А. Алексеев / – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.

Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 29-30.

Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 164 с.

Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – Владо – Пресс, 2004. – 250 с.

Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Кремлева Ю. В.

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

ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: иноязычная речевая деятельность, принципы личностно-ориентированной технологии, личностно-ориентированный подход, личность.

Keywords: foreign language speech activity, principles of personal-oriented technology, personal-oriented approach, personality.

В последнее время в педагогике и методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется личностно-ориентированным технологиям развития иноязычной речевой деятельности. Конструирование модели личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку зависит от степени определенности, изученности, реализации принципов ее построения. В образовательном процессе принципы отражают основные моменты объективных закономерностей, в которых выражены потребности его функционирования. Принцип – основное исходное положение какой-либо теории учения, науки, мировоззрения. В педагогике принципы – это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогом целей. Под принципами обучения понимаются исходные положения, которые определяют цели, содержание, технологию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Известно, что проблема принципов обучения иностранному языку относится к наиболее спорным в методической науке. Общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранного языка на общедидактические и методические, однако количество и содержание принципов в различных методических пособиях не совпадают. Последнее можно объяснить тем, что чаще всего в трактовке принципов проявляются индивидуальные «пристрастия» авторов той или иной методической концепции.

В.В. Сериков подчеркивает необходимость реализации в процессе обучения иностранному языку студентов следующих общедидактических принципов: целенаправленность обучения иностранному языку, сознательность, активность и самостоятельность, доступность, системность, непрерывность и последовательность, научность, преемственность изучения материала, прочность знаний, навыков и умений [Сериков 1994: 332].

В процессе обучения общедидактические принципы тесно взаимосвязаны с принципами личностно-ориентированной технологии, так как личностно-ориентированный подход опирается на общедидактические принципы, поэтому они составляют основу работы личностно-ориентированной технологии развития иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза. Учитывая мнение ряда ученых [Сериков 1994: 164, Якиманская 1996: 96, Хуторской 2004: 250] и опираясь на результаты проведенного нами исследования, мы выделили наиболее важные принципы личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку в техническом вузе: принцип индивидуализации и дифференциации, в соответствии с которым сконструирована модель личностно-ориентированной технологии развития иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза; опоры на субъектный опыт обучающегося; диалогичности; педагогической и тьюторской поддержки; положительного эмоционального фона; профессиональной направленности. Далее последовательно рассмотрим принципы, на которые целесообразно опираться в процессе разработки и использования личностно-ориентированной технологии развития иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза.

Принцип индивидуализации и дифференциации является ведущим, так как лично-ориентированный подход к обучению исходит из признания индивидуальности, самобытности, самооценности каждого студента. Под индивидуализацией обучения иностранным языкам в техническом вузе мы понимаем такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, содержания, форм и методов организации учебной деятельности студентов учитывает индивидуальные различия студентов, уровень развития их способностей к обучению иностранному языку и осуществляется на всех этапах процесса усвоения и закрепления знаний, формирования умений и навыков в иноязычной подготовке.

Выбор технологий должен основываться не только на требованиях социума, но и на индивидуальных психических и личностных свойствах обучающегося [Хуторской 2004: 250]. Индивидуализация обучения, предусматривающая реализацию студентом совместно с преподавателем индивидуальной программы обучения, ориентирована на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывает опыт, уровень подготовки, когнитивные особенности студента. Данный принцип предполагает глубокое и всестороннее знание и учет индивидуально-психологических особенностей обучаемых (всесторонний учет способностей, мотивов, интересов и предпочтений студентов), определение конкретному студенту задач в соответствии с его личностными характеристиками; постоянный анализ итогов учебной деятельности; своевременное внесение корректив в методику обучения с учетом особенностей каждого конкретного студента.

Принцип диалогичности предполагает, что только в условиях субъект – субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия возможно успешное обучение иностранному языку. Этот принцип нацеливает на персонализацию взаимодействия преподавателя и студента, отвергает его субординационное положение, превращает в партнера, самостоятельно развивающуюся личность. Принцип диалогичности является ядром и сущностью педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

С помощью *принципа положительного эмоционального фона* реализуется эмоциональность обучения, которая выражается в создании на занятиях психологически комфортной обстановки, атмосферы творчества, сотрудничества. Благодаря положительным эмоциям у студентов преодолевается негативный чувственный настрой на неприятие информации и боязнь произнести речь, появляется желание выразить мысль на иностранном языке, если студентам предлагаются для восприятия и обсуждения отрывки реальной коммуникации на иностранном языке, а сами они участвуют в общении в значимых для них ситуациях. Полученный эмоциональный настрой помогает студентам активно включаться в учебный процесс.

Мы считаем, что преподаватель иностранного языка больше, чем преподаватель любого другого предмета обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать, по возможности,

возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности.

Главным приемом изучения эмоций является наблюдение во время урока за студентами и фиксация характера эмоций в ситуациях взаимодействия с преподавателем и студентами при выполнении различных учебных заданий.

Принцип профессиональной направленности. Целью обучения иностранному языку в высшей школе является, согласно программе «Иностранный язык для неязыковых факультетов и вузов», обеспечение активного владения иностранными языками выпускников неязыкового вуза как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и в области соответствующей специальности. Целью принципа профессиональной направленности является формирование профессиональной личности специалиста. Наличие профессиональной направленности обеспечивает эффективное саморазвитие личности, позволяет исправлять или преодолевать возникшую ситуацию, ориентироваться в ней.

Литература:

Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе [Текст] / Н.А. Алексеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.

Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 29-30.

Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 164 с.

Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – Владо – Пресс, 2004. – 250 с.

Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Ларина Т.А.

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

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ключевые слова: речевая детальность, аутентичный языковой материал, видеоряд, коммуникативная компетенция, восприятие на слух

Key words: speech activity, authentic language material, video sequence, communicative competence, listening comprehension

Культурологический подход предполагает приобщение студентов нелингвистических специальностей к иноязычной культуре, которое может осуществляться посредством просмотра аутентичных телевизионных программ, видео сюжетов и фрагментов художественных фильмов. В них тексты

представлены в форме аудио и видеоряда. Методика обучения студентов восприятию иноязычной речи на слух направлена на достижение следующих целей:

- 1) Научить студентов организованно и осознанно воспринимать увиденную и услышанную информацию; оформлять устные высказывания на основе правильного изложения своих мыслей на изучаемом языке; обсуждать идеи, содержащиеся в показываемом материале, с учётом тех лексико-грамматических и социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном общении.
- 2) Сформировать умение наблюдать, классифицировать, выбирать, анализировать и резюмировать полученную информацию, а также выдвигать гипотезу по предложенной тематике.
- 3) Способствовать развитию у студентов способности воспринимать на слух аутентичные высказывания и умений критически относиться к изученным видеоматериалам.

Несмотря на его тесные связи с чтением, говорением и письмом, аудирование представляет собой совершенно самостоятельный и активный вид речевой и мыслительной деятельности, направленной на восприятие, узнавание и понимание новых речевых сообщений. Это в конечном итоге предполагает творческое и комбинированное применение навыков и умений в целях понимания на слух каждый раз новых сообщений в соответствующих новых ситуациях.

Отбирая материал, представленный в форме звукового и/или видео ряда, необходимо принимать во внимание следующие моменты:

- 1) Соответствуют ли тексты тематике изучаемого материала, содержатся ли в ней языковые явления, изучаемые в данный момент, какие коммуникативные умения и навыки необходимо формировать или развивать.
- 2) Предъявляя текст для восприятия на слух, преподаватель должен убедиться, в том, понятен ли обучаемым смысл видео и аудио материала в целом или детально, есть ли в нем языковые явления, трудные для восприятия. Кроме этого необходимо уточнить, в каких условиях и с какой целью происходит акт общения.
- 3) Обучение аудированию должно носить системный характер, при котором соблюдается определенная последовательность умений и навыков в овладении этим видом речевой деятельности с тем, чтобы обучаемые могли эффективно, быстро и грамотно включиться в процесс общения.

Системность в практике обучения аудированию обеспечивается за счет пошаговой трехуровневой организации учебного процесса. На первом этапе происходит становление механизмов восприятия иноязычной звучащей речи, на втором – формирование способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты/сообщения определенной длины и трудности, на завершающем этапе обучения студенты приобретают способность участвовать в устном иноязычном общении.

На каждом уровне обучения необходимо выполнять соответствующие каждому из них условно-речевые (речемыслительные) и речевые упражнения. Условно-речевые упражнения можно разделить на три группы:

1. Задания, которые выполняются до прослушивания иноязычного текста или просмотра аутентичного видеосюжета (pre listening/previewing activities).

2. Упражнения, выполняемые в процессе прослушивания/просмотра аутентичного материала (while listening/viewing activities).

3. Анализ и обсуждение полученной информации (post/after viewing activities).

4. Дальнейшее развитие тематического направления просмотренного видеосюжета (follow up activity).

На первом этапе (pre listening/viewing stage) активизируются фоновые знания студентов, концентрируется их внимание на содержании предлагаемого языкового материала и выявляется лексико-грамматический потенциал, которым обладают обучаемые. Необходимо также вызвать интерес к теме прослушиваемого материала. Это возможно, затронув ее на личном опыте. В этих целях проводится мозговой штурм (brain storming), который предполагает краткие ответы на вопросы по существу обсуждаемой темы. По заголовку, иллюстрациям, ключевым словам прогнозируется содержание, проводится беседа о проблематике, поднимаемой в аудио/видео сюжете. Перечисленные выше приемы позволяют снять трудности, которые могут возникнуть в процессе прослушивания/просмотра аутентичного сюжета. Немаловажную роль в активизации речемыслительной деятельности студентов играют задания, направленные на прогнозирование событий, которые содержит видеосюжет. Студентам предлагается «слепой» просмотр (включается только звуковое сопровождение, а изображение на экране отключается). Звуковое сопровождение может быть как вербальным (монологические высказывания или разговор персонажей), так и невербальным (звук движущихся машин, хлопанье дверей, шум ветра, музыкальное сопровождение). На основании услышанного студенты высказывают свои предположения относительно того, где происходит действие, кто является участником событий, каков их возраст и профессия и т.д. После просмотра визуального изображения обучаемые сравнивают свои предположения с фактической информацией.

В процессе непосредственно аудирования (while listening/viewing activities) студенты должны: определить, о чем идет речь, где происходят события, кто является их участниками и т.д.; обратить внимание на то, что осталось непонятым, и сформулировать об этом вопрос; подтвердить или опровергнуть свои догадки, сделанные в процессе выполнения заданий первого этапа (pre listening), сделать выводы и оценить результат своей деятельности.

Упражнения второго этапа выполняются непосредственно во время или сразу после прослушивания/просмотра аутентичного языкового материала и могут включать следующие задания:

1) Перечислить лица (объекты, страны и т.п.), которые упоминаются в предъявленном сообщении.

2) Соотнести отдельные лексические единицы с определенными ситуациями.

3) Согласиться или опровергнуть утверждения, сопоставив их с содержанием аудиовизуального источника.

4) Расположить высказывания в порядке их следования.

5) Сопоставить фразы с именами персонажей, которые их произносят.

6) Вставить пропущенные слова.

7) Закончить предложения.

8) Найти эквиваленты или пояснить высказывания, услышанные в предъявленном языковом материале.

9) Расположить отдельные картинки в соответствии с содержанием прослушанного текста.

10) Восстановить последовательность действий.

На этом этапе обучения аудированию необходимо учитывать следующие методические рекомендации:

1. Если задание выполняется в письменной форме, студенты должны ознакомиться с ним до просмотра/прослушивания звукового материала. Это позволяет сконцентрироваться на содержании текста, не отвлекаясь на уточнение поставленных в задании задач.

2. Задания должны быть направлены на проверку как общего, так и детального понимания аудио-видео ряда.

3. Необходимо обратить внимание обучаемых на ключевые моменты предлагаемого материала путем постановки вопросов по содержанию текста.

4. Контроль должен осуществляться непосредственно после выполнения заданий. Это позволяет студентам самостоятельно проанализировать и исправить свои ошибки.

5. Тексты целесообразно предъявлять всего один раз, так как одноразовое прослушивание наилучшим образом соответствует ситуации общения в реальной жизни, мобилизует слуховое внимание и слуховую речевую память обучаемых, нацеливает их на понимание изучаемого материала с первого предъявления.

6. В случае возникновения трудностей при понимании аутентичного текста целесообразно не вторичное прослушивание, а беседа или обмен мнениями в режимах преподаватель-студент и/или студент-студент по поводу той информации, которую не смогли усвоить отдельные студенты.

Последемонстрационный этап (after viewing activity) представляет собой дальнейшую работу над текстом, использование его для развития навыков устной и письменной речи. На этом этапе проверяется также эффективность использования тех методов и технологий, которые применялись на двух предыдущих уровнях обучения (pre viewing, while viewing), осуществляется контроль степени понимания содержания видеосюжета и использованных в нем языковых и речевых средств. Упражнения, связанные с контролем понимания просмотренного видеофильма, «строятся с учетом тренируемых на этом этапе стратегий аудирования и тех установок, которые обучаемые получили перед

просмотром» [Меркулова, эл. ресурс]. Задания могут включать ответы на вопросы, обсуждения наиболее важных проблем, затронутых в видеосюжете, письменное изложение его содержания в виде резюме (summary), эссе.

В случае успешного выполнения задач, поставленных на первых трех этапах обучения аудированию, работа над тематической составляющей видеофильма может быть продолжена в заданиях группы follow up, которые могут включать:

- 1) Чтение и обсуждение англоязычных статей, которые продолжают и углубляют проблематику, затронутую в просмотренном видеосюжете.
- 2) Реферирование русских статей на сходную тематику.
- 3) Дискуссии на заданную в видеоряде тему.
- 4) Доклад.
- 5) Творческая работа (презентация, проект и пр.).

Изложенные выше теоретические положения были использованы автором в процессе работы над видеосюжетом “State of Matter”. Данная тема была проработана студентами по учебному пособию «English for Chemistry» Unit 3 (Т.В. Пронина), поэтому словарь и основные понятия обсуждаемой темы были им знакомы. Перед просмотром фильма были поставленные следующие задачи:

1. Усовершенствовать навыки аудирования на иностранном языке.
2. Расширить тематический словарь.
3. Обогащать знания о составе веществ.
4. Получить детальную информацию об использовании специфики состава веществ на практике.

I. Previewing/Lead in

Before watching the video answer the following questions:

1. How many physical states can a matter have? What are they?
2. Can compounds and elements move from one state to another?
3. When (under what conditions) the state of the substance can change?

II While viewing.

1. Watch the video and listen to the lecturer. Choose the correct variant to complete the sentences.

1). Matter is everything that.

a) can be seen.

b) can move.

c) is around us and can take space.

2). The air is a gas that

a) flies around us.

b) floats around us.

c) moves next to us.

3) Water is a liquid that flows down our throats.

a) smoothly

b) quickly

c) slowly

4). You can solids in your hands.

- a) take.
 - b) hold.
 - c) shake
- 5). When we water it becomes a gas and vapours.
- a) boil
 - b) freeze
 - c) stir
- 6). Solids particles can
- a) disappear.
 - b) transform.
 - c) move across each other.
- 7). Liquids take a shape of they are in.
- a) container
 - b) a glass
 - c) bottle
- 8). Liquid particles are packed together
- a) closely
 - b) easily
 - c) loosely
- 9). Gas particles are not held together and
- a) fill the space they are in.
 - b) fly away in the space.
 - c) try to fly close to each other.
- 10). Plasma is a gas that has been
- a) boiled and charged with energy.
 - b) heated and charged with electricity.
 - c) heated and charged with energy.
2. Watch the video again and arrange the sentences in the order they appear in the video.
- The particles of a liquid are held together loosely.
 - Solids have shapes.
 - There is another state of matter called plasma.
 - When you are outside on a winter day you can feel the cold air.
 - Solids are made of little pieces called particles.
 - Liquids are soft and not hard.
 - Plasma is seen on earth in lightning.
 - Solids tumble and bang into each other.
3. Fill in the gaps with the proper words:
- Solids, liquids and gases are states of matter. If you water it becomes a solid.
- In particles are packed closely together. In liquids they and slide each other. Gas particles are held together.

III. After viewing

1. Answer the questions:

- 1) How can different states of matter be identified? What are their properties? What do solids, liquids and gases have in common and how do they differ?
 - 2) What substance can have three states of matter? When (under what conditions) can the state of the matter change?
 - 3) Why does a helium balloon stand up?
 - 4) What have you learnt about plasma?
2. Look at the slides at the end of the video and make a summary (7-10 sentences) of the information you have acquired.

IV. Follow up

1. Make a short report (350-500) or a presentation on the topic “Plasma Around Us”

Принимая во внимание все изложенное выше, можно с уверенностью утверждать, что обучение аудированию имеет широкие мотивационные возможности и большой потенциал для формирования у студентов лингвистических вузов иноязычных коммуникативных способностей. Иными словами, умение воспринимать на слух аутентичный иноязычный текст и извлекать из него необходимую информацию способствует прочному усвоению и овладению иностранным языком как средством общения.

Литература:

Меркулова, Э.Н. О некоторых возможностях использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по ESP (на примере учебно-методического пособия для студентов второго курса факультета экономики). [Электронный ресурс] / Э.Н. Меркулова. – Режим доступа: <http://www.hse.ru>pubs/share/direct/document/67374764>

Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс [Текст] / Е.Н. Соловова. – М: АСТ: Астрель, 2008 г. – 238 с.

Harmer, J. The Practice of English Language Teaching [Текст] / J. Harmer. – Pearson Longman, 2008. – 384 p.

Peachey, N. A framework for planning a listening skills lesson [Электронный ресурс] / N. Peachey. – Режим доступа: <http://esol.britishcouncil.org/content/teachers/staff-room/>

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

КОНЦЕПЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, сотрудничество, языковая компетенция, речевая деятельность, креативная личность, комплексный подход, партнерство.

Key words: extracurricular activity, cooperation, language competence, speech activity, creative person, complex approach, partnership.

Изменения в общественной жизни находят свое отражение в сфере образования. Международное сотрудничество, высокие технологии, повсеместное внедрение Интернета выдвинули иностранный язык в один ряд с ведущими предметами. Изменилось отношение к иностранному языку, как со стороны общества, так и со стороны студентов. Понимание того, что без знания иностранного языка человек не может существовать, привело студентов к максимальному задействованию интеллектуальных и творческих ресурсов.

Научное и техническое сотрудничество, обмен специалистами, взаимопроникновение культур побуждают обратиться к проблеме формирования коммуникативных умений студентов.

В современном обществе с его динамическим характером развития невозможно подготовить будущего специалиста лишь на основе простого усвоения знаний по предмету. Основная цель ВУЗа – научить студентов применять полученные знания в будущей практической деятельности. Задача преподавателя подготовить всесторонне-развитого образованного специалиста, отвечающего требованиям, предъявляемым современной наукой и техникой.

Иностранный язык находится на пересечении общепрофессиональных и специальных предметов. Такое положение позволяет преподавателю развивать языковую компетенцию студентов. Создавать учебные ситуации, требующие включения в речевую деятельность, элементы соревнования, проявления конкурентоспособности. Иностранный язык способствует становлению личности, осознающей смысл жизни в творчестве и созидании. Изучение иностранного языка способствует развитию мыслительной деятельности, памяти, формированию целостной картины мира, осмыслению общечеловеческих ценностей. Студенты применяют информацию, полученную на других учебных предметах, расширяют кругозор, развивают свои творческие возможности. Булгакова Т.И. отмечает, что такой творческий подход к изучению иностранного языка повышает эффективность обучения, создает потребности в общении, в демонстрации своих талантов [Булгакова 2014]. У студентов возникает ощущение личной причастности ко всему происходящему, формируется сотрудничество и партнерство в учебной и внеаудиторной деятельности [Альмяшова 2014: 174].

Занятия приобретают практическую направленность, формируется комплексный подход к учебным предметам. Процесс обучения осуществляется на занятиях и параллельно через систему внеаудиторной работы студентов.

Педагогический энциклопедический словарь дает определение внеаудиторной работе как одной из форм организации свободного времени. Внеаудиторная работа является составной частью учебно-воспитательной работы [Педагогический энциклопедический словарь 2003: 151]. Ее задача состоит в формировании познавательного интереса, что является одним из наиболее значимых мотивов при освоении иностранных языков.

Внеаудиторная работа имеет ряд особенностей:

- осуществляется в свободное время;

- учитывается добровольность свободы выбора: принимать участие или нет, инициативность участников;
- привлечение студентов к работе должно осуществляться мягко и без нажима, без учета уровня успеваемости;
- ярко выраженный творческий характер деятельности;
- развитие интеллектуальных знаний;
- содействие развитию креативных способностей студентов;
- воспитание социально значимых качеств личности;
- учет направляющей роли преподавателя;
- демонстрация подготовленных проектов.

Студенты работают с литературой, получают необходимую информацию по Интернету, самостоятельно обрабатывают ее. Они решают коммуникативные задачи в любом виде речевой деятельности, активизируют творческое мышление. Подобная работа при изучении иностранного языка содействует развитию положительной мотивации со стороны обучающихся. Достижение успехов в той или иной деятельности способствует развитию личности, устраняет боязнь конкуренции, закрепляет положительные эмоции, веру в успех, побуждает к дальнейшей деятельности в этой области знаний.

Студенты получают удовлетворение от выполненной работы. Различные формы внеаудиторной работы объединяют преподавателей и студентов в общей деятельности и творчестве. Создание положительной мотивации, активизация мыслительной деятельности в ходе работы, поддержка инициативы, познавательного интереса, креативного подхода является главными целями внеаудиторной работы.

На протяжении ряда лет в АлтГТУ на кафедре «Английский язык» успешно проходят творческие конкурсы. Среди массовых мероприятий по внеаудиторной деятельности особенно эффективными являются конкурс декламации и песенный конкурс на английском языке. Это своеобразный творческий отчет, который способствует формированию дружеских отношений в группе, сотрудничеству преподавателей и студентов, развивает умение работать в команде. При подготовке творческих заданий студенты приобретают навыки культуры межличностного общения, развиваются, как гармоничные активные и инициативные личности.

На общеузовский конкурс декламации «English Poetry and Prose Declamation Contest» собираются любители отечественной и зарубежной поэзии и прозы. В этом году особенной популярностью среди участников пользовались произведения В. Шекспира, Р. Киплинга, Р. Бернса, Р. Стивенсона, Дж. Байрона и Р. Фроста, а также русская поэзия в переводе на английский язык.

В ходе конкурса участники – студенты 1, 2, 3 курсов, магистранты – должны были продекламировать выбранные ими отрывки из прозаических произведений либо полубившиеся им стихотворения на английском языке. Декламация сопровождается мелодией или показом видеофрагментов по желанию выступающих.

Оценивается конкурс по следующим критериям:

- произношение;
- техника речи (темп);
- выразительность речи (интонация);
- использование иных средств выразительности;
- общее воздействие на слушателей.

Жюри оценивает каждый критерий по шкале от 1 до 20 баллов. Общее время выступления каждого участника не должно превышать 3-х минут. Допускается одна попытка конкурсного исполнения произведения.

Победителями конкурса декламации считаются три участника в каждой номинации на каждом курсе, набравшие наибольшее количество баллов по основным критериям конкурсного отбора. При подведении итогов жюри руководствуется следующими критериями:

- конкурсанты, занявшие I, II и III места в каждой номинации на каждом курсе, награждаются дипломами, остальные – грамотами участников;

- по итогам зрительского голосования присуждается диплом «зрительских симпатий»;

- по решению комиссии присуждаются специальные дипломы и грамоты за дополнительные номинации:

- за выразительное чтение;
- за лучшее произношение;
- за технику речи;
- за свободное владение текстом художественного произведения;
- за актерское мастерство;
- за эмоциональное воздействие на слушателей;
- за лучший выбор стихотворения/за лучший выбор отрывка прозы;
- за лучшее использование мультимедийных средств;
- за лучшее музыкальное сопровождение.

Количество участников растет год от года. Представим далее в виде таблиц обобщенные данные о результатах участия в конкурсах:

1. Конкурс декламации
2. Музыкальный конкурс.

№1

Годы	Количество участников
2016	23
2017	40

№2

Годы	Количество участников
2015	41
2016	70
2017	104

Для популяризации и повышения престижа изучения английского языка, формирования межкультурной компетенции в рамках внеаудиторной работы

проводится традиционный фестиваль песни на английском языке Winter Grammy, организованный кафедрой «Английский язык» гуманитарного факультета АлтГТУ.

Целями и задачами конкурса являются:

- ознакомление и приобщение к песенной культуре стран изучаемого языка;
- развитие творческих способностей студентов;
- поддержка инициативных преподавателей в их стремлении сделать обучение иностранному языку увлекательным и успешным;
- формирование и воспитание художественного вкуса у студентов;
- расширение музыкального кругозора;
- развитие интереса к культуре стран изучаемого языка.

На конкурсе происходит знакомство обучающихся с современной и классической музыкальной культурой, выявляются талантливые студенты, создаются условия для реализации творческого потенциала молодого поколения и созидательного взаимодействия студентов и преподавателей.

В этом году конкурс состоял из 30 концертных номеров и собрал на сцене 104 участника со всех институтов и факультетов АлтГТУ. Выступления участников, большинство из которых являются студентами 1 и 2 курсов, подарили всем самые искренние эмоции и растопили сердца жюри и зрителей. Мероприятие проходило при поддержке профкома студентов АлтГТУ, а также языковой школы нового поколения «English in Trend».

Желающих выступить на конкурсе было много, но удивительная атмосфера музыкального фестиваля, динамичность и разнообразие номеров позволили сделать мероприятие неуютным, несмотря на большую продолжительность. В фестивале песни приняли участие солисты, дуэты, группы, многие конкурсанты пели под собственный аккомпанемент.

Победителями музыкального фестиваля считаются три участника в каждой номинации (соло, дуэты, группы). Специальные грамоты вручались:

- за выдающееся выступление в стиле рок, поп, рэп и джаз;
- за самое оригинальное выступление,
- за самое артистичное исполнение,
- за фонетически правильное исполнение,
- за лучший вокал,
- за лучшую инсценировку песни, за лучший аккомпанемент.

Конкурс ярко демонстрирует большой интерес к песенному творчеству, к музыке, к иностранному языку. Музыка объединяет людей как ничто другое. Многочисленные конкурсанты показали разнообразную палитру своих способностей. Выступления молодых исполнителей вызвали бурный восторг у слушателей. Песенные фестивали пользуются большой популярностью, зал всегда переполнен. Группы в полном составе приходят послушать и поболеть за своих товарищей. Очень ценно, что в АлтГТУ есть возможность для креативных личностей творчески выразить себя, научиться чему-то новому, найти друзей и единомышленников.

В АлтГТУ успешно развивается творческая деятельность студентов, складываются определенные традиции, бережно передающиеся из поколения в поколение. Мероприятия, проводимые кафедрой «Английский язык», создают условия для творческого развития обучающейся молодежи, повышают интерес к изучению иностранного языка, способствуют лучшему усвоению языкового материала, прививают уважение к культуре и народу страны изучаемого языка.

В ходе организации внеаудиторной деятельности осуществляется взаимодействие преподавателя и студентов, происходит процесс повышения мотивации будущих специалистов, используются знания, умения, навыки, полученные на учебных занятиях. У молодежи развивается воображение, фантазия, креативность, творческие способности, самостоятельность, эстетический вкус.

Литература:

Альмяшова, Л. В. Иностранный язык в неязыковом вузе и внеурочная деятельность студентов [Текст] / Л.В. Альмяшова, Л.Д. Овчерук // Молодой ученый. – 2014. – №18. – С. 506-509.

Аргунова, Г.А. К вопросу о внеаудиторной работе студентов неязыковых вузов в практике обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Г.А. Аргунова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vneaudиторной-rabote-studentov-neyazykovykh-vuzov-v-praktike-obucheniya-inostrannomu-yazyku>

Булгакова, Т.И. Игра как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка [Текст] / Булгакова, Т.И., Лысакова И.М. // Гарантии качества профессионального образования. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2014. – С. 174-175.

Педагогический энциклопедический словарь [Текст] – М., 2003. – С. 151-152.

*Меркулова Е.Н.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: подкаст, обучение английскому языку, языковые навыки и умения.

Keywords: podcast, English language teaching, language skills.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий повлияло на необходимость реформирования системы образования с целью повышения её эффективности и доступности. В связи с этим в процесс обучения иностранным языкам внедряются информационно-коммуникационные технологии, которые предоставляют студентам широкие возможности: преодоление языкового барьера посредством вовлечения в языковую среду; совершенствование коммуникативной и межкультурной компетенции; развитие творческого потенциала; вступление в синхронную или асинхронную

коммуникацию с носителями языка. Примером асинхронной коммуникации может служить подкаст.

Подкаст – сравнительно новое явление, которое появилось в 2005 г. Интерес к данному феномену прослеживается как у зарубежных, так и у отечественных исследователей, которые разрабатывают теоретические основы внедрения подкастов в учебный процесс и практические аспекты их использования в обучении английскому языку (Ж.С. Аникина, М. Н. Евстигнеев, Т.И. Краснова, Е.Ю. Малушко, Б.С. Салин, А.Г. Соломатина, П.В. Сысоев, P. Edirsingha, A. Fox, W. Fryer, G. Salmon, G. Stanley).

Слово «подкаст»(podcast) происходит от слов «iPod» (mp3-плеер фирмы Apple) и «broadcast» (повсеместное широкоформатное вещание). Таким образом, подкаст (podcast) – это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети. Социальный сервис подкастов – это вид социального сервиса Веб 2.0, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеозаписи [1]. Преимущество подкаста состоит в том, что студенты имеют возможность слушать аудиофайлы и просматривать видеофайлы различной продолжительностью, которые содержат современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую их тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего).

В Интернете существует большое количество ресурсов, предназначенных для изучения английского языка. Подкасты подразделяются на аутентичные и учебные:

1. Многие радио- и телевизионные вещательные организации по всему миру выпускают свои материалы в виде подкастов. Несмотря на то, что в первую очередь они предназначены для носителей языка, они имеют огромную ценность для преподавателей иностранного языка и студентов в качестве полезных ресурсов для изучения языка (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute>).

2. Среди учебных подкастов можно найти подкасты, созданные как профессионально, так и созданные преподавателями специально для своих студентов, но доступные для других преподавателей и студентов (<http://learningenglish.voanews.com/programs/radio>, <http://www.dailyesl.com>, <http://www.breakingnewsenglish.com>, <http://phoneticpodcast.com>).

Свои подкасты также предлагают такие ведущие университеты мира, как Гарвардский университет, университет Беркли, Кембриджский университет и ряд других. Так, Гарвардский университет предлагает серию подкастов, посвященных компьютерам и интернету, которые будут интересны для студентов факультета информационных технологий (<http://computerscience1.tv>).

Популярность подкастов можно объяснить несколькими факторами:
– возможность бесплатно скачать подкаст на любое мобильное устройство (планшетный компьютер, мультимедийный плеер, мобильный телефон и т.п.) с последующим его просмотром/прослушиванием в удобное время и в удобном месте;

- наличие универсальных форматов аудио- и видеофайлов, что позволяет их воспроизводить на большинстве портативных устройств;
- периодичность, или серийность, создания новых подкастов;
- возможность подписки, что означает автоматическое информирование пользователя о новых подкастах по мере их появления;
- аутентичность аудио- и видеоматериалов;
- наличие текста (скрипта) для аудиофайла с объяснением незнакомых слов или субтитров для видео-файла.

При использовании подкастов возможна как групповая, так и индивидуальная работа. Однако индивидуальная работа является более эффективной формой, поскольку студент самостоятельно может распределять время и свои возможности, при необходимости повторно прослушать вызывающий затруднения фрагмент. При прослушивании совершенствуется речевой слух, а также лексические и грамматические навыки [3].

Приведем пример задания на аудирование с использованием подкаста.

Этапы работы	Цель	Вид аудиторной деятельности	Форма работы
<p>Введение</p> <p>а) Выяснить у студентов, слушали они когда-нибудь подкасты и если да, то какие. Затем обсудить в парах или малых группах, а после общее обсуждение</p> <p>б) Объяснить студентам, что к следующему занятию им необходимо найти (преподаватель предлагает перечень Интернет-ресурсов, размещающих подкасты) и прослушать эпизод подкаста на интересующую их тему, предложенную преподавателем и подготовиться к презентации этого эпизода в группе</p>	<p>Стимулировать интерес студентов к изучаемой теме. Выявить интересы и увлечения студентов.</p>	Обсуждение	Парная работа, затем общее обсуждение

Этапы работы	Цель	Вид аудиторной деятельности	Форма работы
Подготовка дома Самостоятельная работа: студенты находят и прослушивают эпизод подкаста	Самостоятельное изучение и аудирование	Отсутствует	Самостоятельная работа
Обсуждение а) В группе из 3 человек, каждый студент рассказывает: какой подкаст он прослушал, обосновывает свой выбор, выделяет положительные и неудачные моменты в содержании подкаста. Другие студенты делают пометки.	Говорение и аудирование	Обсуждение	Малые группы и общее обсуждение
В качестве домашнего задания, преподаватель задает прослушать другой подкаст из той же серии или подкаст, выбранный другим студентом, затем предлагается написать отзыв на прослушанный ими подкаст.			

Стоит отметить, что, с одной стороны, подкасты не могут полностью заменить аудиторные занятия по иностранному языку, которые направлены на обучение слушанию естественной речи. С другой стороны, материал подкастов может стать прекрасным дополнением к изучаемым темам, которые предусмотрены учебной программой по английскому языку. Применение подкастов способствует совместному обучению, вовлекает учащихся в коммуникативную деятельность в доброжелательной для них атмосфере.

Кроме того, в группах с разным уровнем владения языком подкасты дают возможность студентам с высоким уровнем владения не потерять интерес к

изучаемой дисциплине, повысить их мотивацию совершенствовать свои навыки в аудировании, говорении, письме. Поскольку в распоряжении студентов находятся различные мобильные устройства с доступом в интернет, они легко могут найти любой подкаст, предложенный преподавателем и заниматься самостоятельно, пока преподаватель уделяет внимание студентам с низким уровнем владения.

В заключение хотелось бы отметить, что использование подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер, т.е. своевременное приспособление к новым информационным технологиям.

Литература:

1. *Дмитриев, Д.В.* Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе [Текст] / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков // Гуманитарные науки. Педагогика, 2014. – № 3 (31). – С. 192-199.
2. *Салин, Б.С.* Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку [Текст] / Б.С. Салин // Современные проблемы науки и образования, 2010. – №4. – С. 91-93.
3. *Сысоев, П.В.* Подкасты в обучении иностранному языку [Текст] / П.В. Сысоев // Язык и культура, 2014. – № 2 (26). – С. 189-201.
4. *Соломатина, А.Г.* Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов [Текст] / А.Г. Соломатина // Язык и культура, 2011. – №2 (14). – С. 130-134.

*Попова Н. П.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

О КОНФЛИКТАХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Ключевые слова: студенческая группа, конфликт, причины конфликтов, общение, возрастные особенности.

Keywords: student group, conflict, causes of conflicts, interpersonal relationships, age specifics.

Формирование студенческого коллектива, основным структурным подразделением которого является студенческая группа, – сложный и разносторонний процесс. Поступление в вуз знаменует собой качественно новый этап в жизни молодого человека. Рушатся или существенно изменяются старые межличностные связи, возникает необходимость создавать новые, встраиваться в новую систему взаимоотношений, существующую в вузе. Первокурсники не вливаются в какой-то уже сложившийся коллектив, они приходят во вновь формируемую группу, где, по крайней мере, формально, все на равных. Однако, являясь частью социально неоднородного общества, этот маленький студенческий коллектив также не является однородным. В группе сразу же начинается формирование микрогрупп, состоящих из нескольких

человек, объединяющихся либо по социальному принципу, либо на основе общности интересов, либо по территориальному принципу (проживание по соседству), или же просто по принципу взаимной привлекательности. Формирование таких микрогрупп неизбежно: они помогают молодым людям реализовать свою потребность в общении, в полной мере ощутить принадлежность к сообществу, испытать чувство эмоционального комфорта и защищенности. Следует отметить, что не все студенты находят себе микрогруппу, отвечающую их потребностям. В силу различных причин некоторые студенты могут оказаться в изоляции, стать своего рода аутсайдерами. Настоятельная потребность в общении со сверстниками заставляет их искать группу, в которую они могли бы вписаться, вне вуза. При этом контакты с одноклассниками перестают быть социально значимыми, интерес к занятиям и вузу постепенно теряется, что часто приводит к уходу из учебного заведения. Но основная масса студентов-первокурсников успешно адаптируется и находит себе если не друзей, то товарищей и партнеров по учебе. Между образовавшимися микрогруппами или отдельными студентами возникают определенные взаимоотношения, не всегда доброжелательные. В силу возрастных особенностей, характеризующихся стремлением к самоутверждению, категоричностью оценок и суждений и максимализмом, взаимоотношения среди первокурсников зачастую приобретают конфликтный характер. Исследователи выделяют две широкие группы причин конфликтов в студенческой среде: 1) недоразумения – люди неправильно понимают друг друга из-за различия представлений о событиях, фактах, явлениях; 2) межличностная несовместимость – взаимное неприятие партнеров из-за несовпадения ценностных ориентаций, индивидуально-психологических характеристик партнеров, мотивов, интересов [1]. Конфликты, возникающие по этим причинам, особенно часто имеют место на младших курсах, когда студенты еще не умеют в полной мере контролировать и регулировать свое поведение. На старших курсах конфликтные тенденции заметно сглаживаются.

Конфликтные ситуации возникают не только между студентами, но и между студентами и преподавателями. Особый интерес в этом плане представляет взгляд самих студентов на конфликтные ситуации в вузе. Так, материалы опроса студентов ряда выбранных университетов, представленные в журналах «Социология», «Социально-гуманитарные знания», «Студенческий меридиан» и в ряде средств массовой информации [2], свидетельствуют, что, по мнению студентов, львиная доля конфликтов в вузе – это конфликты студент-преподаватель (60%). То есть сами студенты не отмечают сколько-либо значительного количества конфликтных ситуаций в своей среде, а концентрируют внимание на конфликтах с преподавателями. Конфликты между студентами, согласно проведенным опросам составляют лишь 16% от общего количества [2]. Между тем, многие преподаватели, особенно ведущие занятия на младших курсах, отмечают явные проявления конфликтных ситуаций между студентами в группах. По-видимому, сами студенты не склонны придавать им особое значение. Но от взгляда опытного преподавателя

не ускользают проявления личностного непонимания между студентами, интеллектуального соперничества, порой принимающего неприязненные формы, вражды между отдельными микрогруппами. Очень негативно воспринимается большинством студентов навязчивая демонстрация высокого материального статуса. Такие явления создают напряженный психо-эмоциональный фон в группе, что отрицательно сказывается на учебном процессе.

Основные причины конфликтов студентов с преподавателями, по мнению самих студентов, следующие [2]: несправедливое, предвзятое отношение преподавателей на экзаменах и во время занятий; стиль поведения преподавателя – неуравновешенность, амбициозность, желание унижить студента; методическая некомпетентность преподавателя – неумение доходчиво донести излагаемый материал (хотя вряд ли студенты могут объективно оценить степень профессионализма преподавателя, но если большинство студентов приходит к такому выводу, то преподавателю стоит задуматься).

В 2012-2014 гг. в Санкт-Петербургском институте гостеприимства было проведено анкетирование для изучения степени удовлетворенности студентов организацией образовательного процесса в вузе. В анкету были также включены вопросы, касающиеся конфликтов между преподавателями и студентами [3]. Результаты анкетирования также подтвердили, что основной причиной конфликтов с преподавателями является несправедливая оценка знаний студентов и неуважительное отношение преподавателя. Значительно меньше студентов беспокоит профессиональная компетентность преподавателя – как причину конфликтов большинство опрошенных поставили это на последнее место.

Следует отметить, что имеется тенденция к росту конфликтных ситуаций студент – преподаватель. В какой-то степени это можно объяснить ростом самосознания молодых людей, приходящих в вуз, но, на наш взгляд, значительно более важную роль сыграло изменение роли образования в жизни общества, которое превратилось в «оказание образовательных услуг», что неизбежно привело к падению престижа преподавателя и его авторитета в глазах студентов. Порой студент превращается в капризного клиента, которого не устраивает качество «товара». Преподавателю также следует понимать, что его роль в образовательном процессе коренным образом изменилась – он перестал быть основным источником знаний или учебной информации и уже не является «по умолчанию» истиной в последней инстанции.

Как и в случае болезни, конфликт легче предотвратить, чем разрешить. Любые конфликты в студенческой среде неблагоприятно влияют на обе стороны, участвующие в конфликте. Поэтому и студент, и преподаватель должны стремиться к нахождению взаимоприемлемых решений и проявлению толерантности в самых различных ситуациях. Решающая роль в этом, безусловно, должна принадлежать наставнику.

Литература:

Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: учебное пособие [Текст] / Г.И. Козырев / М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

Гришанов, В.А. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и разрешения [Электронный ресурс] / В.А. Гришанов. – Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/psychology/00527651_0.htm

Бреслав, Г. Э. Конфликты между преподавателями и студентами [Электронный ресурс] / Г.Э. Бреслав, Е.Г. Корнеску, В.И. Сидорьяк // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 33. – С. 16-20. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95388.htm>

Пронина Т.В.

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

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: мотивация, профессиональная направленность, причины снижения мотивации

Keywords: motivation, professional direction, reasons of motivation decreasing

Современное общество предъявляет высокие требования к студентам технических вузов в овладении иностранными языками. Владение иностранным языком необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда [Мазитова, эл. ресурс].

Знание английского в настоящее время стало необходимостью, так как оно приобретает все больше и больше практических преимуществ. Однако, при всех его неоспоримых преимуществах и важности, студенты неязыковых специальностей в большинстве своем не рассматривают его как необходимый к изучению предмет, руководствуясь мнением, что английский язык не понадобится им в профессиональной деятельности, что он им не нравится своей сложностью и т.д. Без сомнения, английский язык – трудный предмет и требует приложения определенных усилий при овладении им. В итоге происходит снижение мотивации изучения иностранного языка [Зайцева, эл. ресурс].

Профессиональная направленность в обучении иностранным языкам осуществляется в процессе речевой деятельности: чтения и устной речи. Важно, чтобы студенты овладели профессиональной лексикой. Преподавателю необходимо провести отбор лексического материала с учетом специализации. Знание специальной лексики необходимо для чтения текстов по специальности. Основной из целей обучения английскому языку студентов является умение самостоятельно читать литературу по специальности с целью извлечения информации из иноязычных источников. Процесс обучения техническому языку включает овладение спецификой чтения и перевода литературы технической направленности, чтение учебных текстов, обязательное

выполнение упражнений, направленных на закрепление лексики, чтение с общим охватом содержания и с элементами анализа [Мазитова, эл. ресурс].

Важную роль в усвоении иностранного языка играет мотивация и осознание полезности знания иностранного языка. Преподавателям иностранного языка необходимо разрушить представление о том, что изучение иностранного языка ненужное и бесполезное занятие, сформировать у студентов положительное отношение и сохранить интерес к языковому материалу. На мотивацию к изучению могут влиять жизненные перспективы и желание быть конкурентоспособным специалистом в своей профессиональной деятельности.

С этой целью преподаватели кафедры английского языка разработали учебные пособия для студентов второго курса технических и экономических специальностей: "English For Economists" (2015) (автор Н.П.Попова), "English For Physicists" (2014) (автор Н.В. Стрельцова), "Английский Язык Для Студентов Направления «Конструкторско-Технологическое Обеспечение Машиностроительных Производств» (2014) (автор Н.А. Бобровская), "English For Chemistry" (2012) (автор Т.В.Пронина) и другие пособия.

В данных пособиях реализуется компетентностный подход, формируются и развиваются профессиональные навыки студентов.

Очень важен подбор языкового материала. При отборе наиболее употребительной лексики необходимо учитывать специальность, вид выполняемой работы, название инструментов, используемых в конкретной профессии, вид оборудования, используемый материал, название операций. В подборе текстов необходимо руководствоваться тремя критериями: 1) текст должен соответствовать тематике; 2) он должен соответствовать нуждам и интересам студентов; 3) он должен быть способным вызывать мотивацию; 4) информация из текста должна изучаться на специальных дисциплинах. Тексты следует подбирать с учетом их информативности и актуальности. Очень важно использовать оригинальные источники из американской, английской научно-популярной литературы или периодических изданий последних лет, а также из Интернета. При работе над текстом необходимо использовать творческий потенциал [Мазитова, эл. ресурс].

Пособия состоят из 8 уроков. Каждый урок включает аутентичный текст по направлению, словарь с транскрипцией, вопросы для проверки понимания прочитанного и цикл упражнений на усвоение и закрепление материала.

Например, студенты-химики при чтении текстов знакомятся с обязательными терминами по темам «Химия. Химические элементы. Состояние материи». А студенты машиностроительных специальностей изучают лексику по темам «Свойства материалов. Сварка. Литьё. Обработка металлов давлением» и т.п.

Студентам предлагают прочитать и перевести текст под руководством преподавателя или самостоятельно, а затем выполнить ряд заданий, а именно, ответить на вопросы, найти правильный вариант, определить верное или неверное утверждение, закончить предложения, найти эквиваленты

словосочетаний, поставить слова в правильном порядке, найти соответствующие словам определения, выполнить перевод предложений с русского на английский язык, а также говорение, подготовку доклада и диалога.

Предлагаемые тексты, упражнения и задания направлены на формирование необходимых навыков работы с технической литературой по специальности и овладение основными видами чтения (просмотровым, поисковым, ознакомительным, изучающим), на активное усвоение лексического и грамматического минимума, на формирование базового словарного запаса, на преодоление трудностей перевода, приобретение разговорных навыков, активизацию мыслительной деятельности учащихся. Данные тексты подготавливают студентов к дальнейшему чтению технической документации, прилагаемой к электронной аппаратуре и оборудованию, инструкций, паспортов, спецификаций и другой документации, прилагаемой к оборудованию. В текстах предусмотрена достаточная повторяемость активной лексики и типичных грамматических явлений [Мазитова, эл. ресурс].

Переход от обучения к труду связан с трансформацией познавательной мотивации в профессиональную. Важно инициативное отношение к своей профессиональной деятельности, одобрение оригинальных нестандартных решений, что невозможно без осознания значимости профессиональной деятельности. В соответствии с этим должны решаться вопросы мотивационного обеспечения перехода из сферы учебной деятельности в профессиональную.

Познавательная мотивация является одним из наиболее действенных мотивов учения. Однако необходимо создать условия для того, чтобы она стала основой для развития и профессиональной направленности личности студента. Сочетание познавательного интереса к предмету с профессиональной мотивацией оказывает наибольшее влияние на успехи в обучении [Зайцева, эл. ресурс].

Изучение иностранного языка – это развивающий процесс. Студент использует свои знания для получения новой информации, и, лишь пополняя их, он может достичь желаемого результата. Важную и ведущую роль в этом играет преподаватель. Хороший преподаватель будет стремиться закреплять, развивать и повышать языковой уровень студента. Изучение языка – это активный процесс. Это значит, что главное не в том, чтобы иметь определенные знания, чтобы понять язык, а в том, чтобы уметь воспроизвести его и применить в нужной ситуации. Специалист может знать свою специальность очень хорошо, в то время как лингвистические знания могут быть недостаточными. Преподавателю английского языка следует строить обучение с учетом вышеуказанного. Создание положительных эмоций является неотъемлемой необходимостью в процессе обучения иностранному языку. Это, например: 1) избегать давления на студентов, 2) не давать готовых ответов, а дать возможность студентам самим находить ответ; 3) использовать более интересный, разнообразный материал и методы обучения, 4) контроль должен выступать не как средство принуждения, не как источник возникновения

противоборства между педагогом и студентом, а как стимул к учению [Мазитова, эл. ресурс].

Подводя итог, можно сказать, что для студентов неязыковых специальностей необходимы следующие педагогические условия, которые оказывают положительное воздействие на мотивацию изучения иностранного языка:

а) условия, влияющие на формирование внутренней мотивации: профессиональный интерес и соответственно осознание практической и теоретической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности (использование на занятиях элементов, имитирующих будущую профессиональную деятельность, подбор познавательных и интересных текстов/статей); учёт особенностей профессионально-психологической деятельности, формирование навыков исследовательской работы через индивидуализацию обучения; преподаватель (его личностные особенности, методическая грамотность, ориентированность в той специальности, которую получают студенты, осознание преподавателем тех целей, которые ставят перед собой студенты, изучая иностранный язык, коммуникабельность, открытость, эмпатичность, недирективность организации процесса обучения); эмоциональная насыщенность занятий, что способствует лучшему усвоению знаний и осуществляется через активные методы обучения);
б) условия, влияющие на формирование внешней мотивации: создание ситуации успеха, или осознание неудачи и ее причин, соревновательность занятий, коммуникативная направленность занятий [Зайцева, эл. ресурс].

Литература:

Мазитова А.М. Профессиональная направленность при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]

Зайцева С.Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс]

*Золотова Н. Д.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО И ОБЪЕКТИВНОГО В ИСТОРИЧЕСКОМ ЗНАНИИ В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ФИЛОСОФОВ

Ключевые слова: субъективное, объективное, историческое знание, скептицизм, презентизм, релятивизм, конвенционализм, конструктивизм.

Keywords: subjective, objective, historical knowledge, skepticism, presentism, relativism, conventionalism, constructionism.

Во второй половине прошлого столетия появились многотомные труды английских и американских историков, в которых обосновывался решающий вклад вооружённых сил этих стран в разгром фашизма. Подобного рода спекуляции в своё время получили адекватную оценку отечественных историков. Однако в историографических исследованиях российских учёных специальное внимание обращается на то, что в последние годы осуществляются неоднократные попытки пересмотра причин и итогов второй мировой войны и Великой Отечественной войны, а также происходит преднамеренное искажение правды об агрессивной и преступной политике Третьего рейха [Белоусов 2017: 170]. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение методологических основ конкретных исторических исследований английских и американских историков, в частности, вопроса о соотношении субъективного и объективного в историческом знании.

Цель исторического познания – историческое знание – является результатом развёртывания диалектики субъектно-объектных отношений. Следовательно, оно не может быть ни только субъективным, ни только объективным.

В строго категориальном смысле слово «знание» идентично «истине» и представляет проверенное практикой адекватное отражение в сознании субъекта объективной реальности. Взаимодействие субъекта с объектом в процессе познания представляет собой сложное, диалектическое, противоречивое отражение исторической реальности сквозь призму интересов, ценностей, средств познания, не исключающее возможности отлёта познания от действительности и её искажения. Поэтому реальный продукт познавательной деятельности историка может характеризоваться не только истиной, но и заблуждением и искажением. Важной задачей историка является отделение истины от других продуктов познавательной деятельности и её проверки как необходимого этапа становления исторического знания.

Важно, на наш взгляд, подчеркнуть противоречивость человеческой деятельности в целом, взаимопереход субъективного в объективное, и наоборот, как в практике, так и познании. Особо следует отметить объективность объектов познавательной деятельности.

Объективность означает свойство существовать независимо от воли и сознания субъекта. Это свойство присуще: объективной реальности (материи); объектам познавательной и практической деятельности; практической деятельности; производственным отношениям и продуктам производственной деятельности людей; определённой стороне сознания и процесса познания.

Субъективное означает то, что зависит от сознания человека, его активности, хотя имеет объективную основу и определяется, в конечном счёте, объективной реальностью. Субъективное в познании и практике может пониматься в двух смыслах. В положительном смысле – как неперенное условие достижение объективной истины. Применительно к историческому знанию оно является синонимом относительной истины, то есть означает неполноту, неточность сведений и т. д. Субъективное может означать также искажение, заблуждение, результат сознательного ухода от исследования объекта или утаивания части полученной информации.

Нельзя, на наш взгляд, отождествлять относительность и заблуждение, поскольку относительная истина содержит момент абсолютности, в то время как заблуждение всегда остаётся заблуждением и в принципе не может стать истиной.

Проблема соотношения субъективного и объективного в историческом знании нашла отражение в работах представителей двух основных направлений в англоязычной «критической философии истории»: субъективистского и объективистского.

В процессе анализа взглядов субъективистского (идеалисты) и объективистского (тяготеющие к позитивизму непоследовательные материалисты) направлений в современной англоязычной буржуазной «критической философии истории» нами выявлены различия в понимании соотношения объективного и субъективного в историческом знании представителями данных школ.

Субъективисты Р. Дж. Коллингвуд, В. Уолш, Д. Мейланд, Д. Л. Халл абсолютизируют искажающее влияние активности субъекта (интересы, ценности, индивидуальные установки) на результат познания, признают её значение лишь ценой исторического скептицизма и отрицания объективной истины [Коллингвуд 1980; Meiland 1965]. В. Уолш, сомневаясь в научном статусе истории и возможности объективного знания об историческом процессе, последний выход видит в синтезе различных точек зрения и мировоззрения [Walsh 1959: 224]. Стремление освоить как можно больше точек зрения является характерным признаком такой философской концепции, как перспективизм. Уязвимость данного подхода заключается в его иллюзорности: ни один философ не показал, как осуществить синтез точек зрения историков, стоящих на различных классовых позициях. Кроме того, никакой синтез

методологий, точек зрения без признания практики решающим критерием истины не может обеспечить надёжной основы в историческом познании. Историческое знание трактуется философами этого направления как продукт конструирующей деятельности субъекта, не имеющий аналога в реальной действительности.

Объективисты М. Мандельбаум, Е. Вейнриб, Д. Купперман, Н. Хампсон исходят из возможности достижения исторической истины, но при условии пассивности субъекта [Kupperman 1975]. Е. Вейнриб критикует представителей такого идеалистического направления в «критической философии истории», как конструктивизм. Ведя диалог со скептиком, он защищает возможность познания прошлого таким, каким оно было. Сильной стороной критики скептицизма данным автором является его апелляция к практике исторических исследований. Однако, вскрывая недостатки в рассуждениях противников объективности исторического знания, Е. Вейнриб не даёт обоснованного теоретического решения этой проблемы [Kupperman 1975; Weinryb 1978: 236]. По мере признания объективистами неизбежного влияния на историческое познание активности субъекта в их рассуждениях обнаруживается склонность к её отрицанию. Эта тенденция отчётливо проявляется в концепции Н. Хампсона, где истина объявляется продуктом конвенции историка и современников, и взглядах позднего М. Мандельбаума, интерпретирующего проблему объективности исторического знания в духе конструктивизма и релятивизма. Отрицание роли практики в историческом познании является самой уязвимой стороной концепции М. Мандельбаума, основной причиной его неспособности противостоять релятивизму [Hampson 1976: 188; Mandelbaum 1977: 158].

Анализ объективистского направления в англоязычной буржуазной философии истории показывает, что его представители не могут дать обоснованного решения проблемы объективности знания и обнаруживают склонность к релятивизму. Он не является просто досужей выдумкой, а возникает и развивается, сталкиваясь с трудностями решения вполне реальных, сложных методологических проблем.

Прошлое не существует как непосредственно, чувственно воспринимаемая историком реальность. А поскольку события, уже совершившиеся, историк не может наблюдать в настоящем непосредственно, то релятивизм приходит к выводу, что информация, получаемая из исторических источников, – это сведения, так сказать, «из вторых рук», и потому они не могут быть точными, а, следовательно, истинными.

Важно отметить, что представители обоих направлений в «критической философии истории», решая проблему соотношения объективного и субъективного в историческом знании, сближаются на почве признания релятивизма, который связан с метафизическим противопоставлением идеального и материального, абсолютного и относительного, непосредственного и опосредованного. Главной причиной метафизического подхода к решению вопроса является непонимание диалектики субъекта и объекта и отрицание практической обусловленности исторического познания.

На примере концепции Д. Л. Халла мы проанализировали такую форму релятивизма, как презентизм. Для этого автора характерно не только традиционное для презентизма гипертрофирование качественного различия между «культурными средами» (прошлым и современностью), но и логическое обоснование необходимости «переписывания истории» для каждого поколения. Несовместимость исторически различных систем логики («форм рациональности»), по мнению Д. Л. Халла, не позволяет достичь достоверности исторического знания [Hull 1976: 11-12].

Таким образом, ориентация западных философов и историков на релятивизм приводит либо к полному, либо к частичному отрицанию возможности достижения объективного знания, лишает историю её научного статуса, а деятельность историка превращает в бессмысленное конструирование, ничего общего не имеющего с творческой активностью субъекта познания. Релятивизм получил довольно широкое распространение не только в методологии исторического познания, но и практике историографических исследований в условиях современного этапа развития западных стран. Релятивизм, в конечном счёте, выполняет социальный заказ, давая методологическое обоснование апологетики политики, проводимой правящими кругами западных стран в прошлом и настоящем. В конкретных работах он не может быть последовательно реализован, так как сомнение в объективности результатов исследования лишает историческое познание всякого смысла. Проявляясь в форме презентизма, релятивизм служит мировоззренческо-методологической базой произвольного обращения с историческими фактами.

Анализ взглядов представителей западной методологии истории позволил нам выявить новые тенденции в освещении ими проблемы соотношения субъективного и объективного в историческом знании, проявляющиеся в усилении влияния релятивизма, скептицизма, конвенционализма и конструктивизма. Определены основные идеологические функции исторического релятивизма.

Литература:

Белоусов, И. И. Нацистская Германия против Советского Союза : планирование войны / И.И. Белоусов // Вопросы истории. – 2016. – № 9. – С. 170-173.

Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография [Текст] / Р. Дж. Коллингвуд. – Москва: Наука, 1980. – 486 с.

Kupperman, J. J. Precision in History [Текст] / J. J. Kupperman // Mind. – Oxford, 1975. – Vol. 84. – № 335. – P. 374-389.

Mandelbaum, M. The anatomy of Historical knowledge [Текст] / M. Mandelbaum. – Baltimore : L. Johus Hopkins univ. press, 1977. – 230 p.

Meiland, J. W. Scepticism and Historical knowledge [Текст] / J. W. Meiland. – New York, 1965. – 209 p.

Hampson, N. Subjectivity and objectivity in history [Текст] / N. Hampson // Journal of the British Society for Phenomenology. – 1976. – Vol. 7. – № 3. – P. 184-188.

Hull, D. L. In Defence of Presentism [Текст] / D. L. Hull // History and theory. – Middletown, 1976. – Vol. 18. – № 1. – P. 1-15.

Walsh, W. H. Can history be objective? [Text] / W. H. Walsh / The Philosophy of History in Our Time : An antology selected and with an introduction and commend by H. Meyerhoff. – Garden City, New York, 1959. – P. 216-224.

Weinryb, E. Construction vs Discovery in History [Text] / E. Weinryb // Philosophy & phenomtnological research. – Buffalo, 1978. – Vol. 39. – № 2. – P. 227-239.

Инговатов В.Ю.

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

ЧЕЛОВЕК И ТЕХНИКА: БОРЬБА ЗА ГОСПОДСТВО

Ключевые слова: человек, техника, наука, прогресс, борьба, устойчивое развитие, ценности.

Keywords: human, technology, science, progress, struggle, steady development, values

Словосочетание «философия техники», как известно, впервые в названии отдельной большой работы вынес немецкий философ Эрнст Капп. Его книга «Основные направления философии техники» увидела свет ещё в 1877 году, открыв новое направление научной мысли. В каком-то смысле такое «позднее» внимание философов к феномену техники вызывает удивление – ведь техника является настолько же древней, как и само человечество. Но, даже попадая в поле зрения научных исследований и значительно ранее, – например, историки философии хорошо знают об интересе к «техне» Аристотеля, – как самостоятельная дисциплина философия техники возникла с большим опозданием.

Разумеется, такому сложившемуся положению есть вполне разумное и убедительное объяснение. Оно связано с ролью и местом техники, революционным образом преобразившей историю человечества. Сейчас уже констатация простого тезиса, что мы живем в «эпоху научно-технического прогресса» стала вполне привычной и обыденной. Век техники неизбежно породил и последствия, которые, по-видимому, уже не оставят ничего от привычного и размеренного уклада в жизни человечества. Во всяком случае, очевидно, что на протяжении тысячелетий человек с большим трудом и постепенно обретал себя в области труда, мышления, символики и социально-значимых образцов бытия. Но так же внезапно он оказался способен к настоящему перевороту, произошедшему в области техники, навсегда изменившего и его жизнь, и его самого.

Что же, собственно, породило этот «новый и дивный мир», который начинает жить собственной жизнью и даже диктовать логику действий человеку «эпохи прогресса»? Ответ – в успехах науки и техники, которые действительно составляют величие постсовременного человека, и которые делают его несравнимым с предыдущими поколениями. Прежде всего,

современная техника роковым образом меняет связь человека с природой. Вместе с невероятно возросшим техническим могуществом возникает и неожиданная угроза, что уже рукотворная «вторая природа» подчинит себе человека. Новая опасность, которую человек технически создаёт в качестве своего «альтер-эго», есть результат его свободного выбора. Символически это вполне соразмерно библейскому преданию о строительстве «Вавилонской башни». Открытым остается пока масштаб, формы и время релевантности эсхатологических ожиданий человека и степени его подлинного технического господства.

В любом случае, установку на веру в могущество техники в сознании современного человека надо искать в тотальной индустриализации жизни человека Нового времени. Именно тогда поклонение машине стало социальным знаком, включающим в себя представления о покорении природы. Как следствие, первой индустриальной революцией стало повсеместное использование паровых машин, которые позволили механизировать многие производства [Шваб 2016]. Как известно, эта революция началась в Англии в конце XVIII–начале XIX вв., и она необратимо изменила историю мира.

Вторая индустриальная революция началась в конце XIX века и привела к широкому использованию электричества, а также электрических двигателей и другой электротехники. Всё это продолжило процесс механизации производства и помогло создать массовое изготовление самых разнообразных товаров для удобства в повседневной жизни сотен миллионов людей.

В последние десятилетия XX века началась третья революция, которая выразилась в широком внедрении электроники, компьютеров, информационных технологий. Неслучайно эту революцию ещё называют «цифровой». Она ведет к большей автоматизации сначала производства, а постепенно – и других сфер экономической деятельности.

Наконец, последняя – четвертая – индустриальная революция разворачивается на наших глазах. В определенном смысле она есть продолжение «цифровой» революции, новый ее этап. Впрочем, точно также всякая новая индустриальная революция имеет генетическую связь с предшествующей эпохой в развитии техники. Особенность четвертой революции в том, что сейчас техника начинает вытеснять самого человека на периферию бытия. Возникает ситуация своеобразного подчинения человека его собственному творению.

Здесь важно подчеркнуть, что техника – это специфический инструментарий, созданный человеком и направленный на получение господства над природой. Цель борьбы человека за свободу от природного («естественного») состояния состоит в достижении такого уровня своего бытия, на котором снимается бремя нужды и обретается («творится») соответствующая форма окружающей среды. Однако как природа меняет свой облик под воздействием техники, так и обратное диалектическое воздействие на человека оказывает его техническая деятельность.

Несложно предположить, что четвертая революция будет не только и не столько «индустриальной», – она неизбежно затронет все стороны человеческой жизни. Причем последствия могут быть и со знаком «плюс», но и с негативным или даже угрожающим для существования человека и человеческой цивилизации результатом. В чем же суть таких экзистенциальных опасений, рожденных в ходе четвертой индустриальной революции и исходящих из представления, что техника может выйти из-под контроля человека?

Во-первых, тотальное и повсеместное внедрение роботов и техническим систем, снабженных «искусственным интеллектом», может привести к вытеснению человека из сферы производства и других секторов экономики. Эти последствия будут иметь социальный характер.

Во-вторых, роботы (технические системы) могут начать управлять людьми, что приведет к политическим последствиям.

В-третьих, человек в результате соединения с роботизированными программами может превратиться в т.н. киборга. В этом случае произойдет исчезновение того вида, который мы ещё привычно называем *homo sapiens*. А это уже есть необратимые антропологические последствия планетарного масштаба. Также обращает на себя внимание то, с какой стремительной скоростью происходят изменения в области технического прогресса в начале XIX века. При этом социальная значимость и ценность этих изменений носит дискуссионный характер.

Уже упомянутый выше Эрнст Капп подчеркивал: каковы бы ни были предметы рационально организованной формы мысли, в конечном счете, она всегда таким предметом видит человека. Поэтому содержанием техники в исследовательском процессе выступает не что иное, как возвращающийся к самому себе человек. Согласно методологическому принципу «органопроекции», разработанному Э. Каппом, во всех своих искусственных созданиях человек воспроизводит себя сам [Розин 2017]. Техника, таким образом, есть искусственное произведение, в отличие от естественных продуктов, для которых природа поставляет материал. Она – техника – образуется как культурный феномен и содержит в себе результаты человеческой деятельности. Поэтому Э. Капп и проводит четкое разграничение «естественного» и «искусственного»: то, что вне человека, состоит из созданий природы, то, что связано с человеком – всегда есть его собственное создание. Но сотворенный человеком искусственный мир становится затем средством самопознания в акте обратного перенесения отображения бытия из внешнего мира во внутренний. Таким образом, человек начинает по-новому познавать ценности своей жизни. Борьба за человека теперь приобретает экзистенциальный смысл: либо техника поработит человека, либо он сможет покорить свое собственное создание [Инговатов 2016: 138-142].

Х. Ортега-и-Гассет справедливо отметил что человек «с техникой сжился, но не техникой жив человек. Сама она не может жить и питаться собой» [Ортега 1997:89]. Сегодня мы живём, ощущая невозможность найти нужную

нам форму жизни. Мир предлагает нам теперь не так много истинного и прочного, на что отдельный человек мог бы опереться в своём самосознании. Поэтому человек находится в состоянии глубокой неудовлетворённости собой. Он должен либо отказаться от самого себя, чтобы превратиться в функционирующую деталь машины и предаться своему новому витальному существованию, либо потерять свою индивидуальность и утратить перспективу прошлого и будущего, ограничившись утилитарными соблазнами настоящего. Но тот, кто таит в себе неудовлетворённость бытием, проявляющуюся в вечном беспокойстве, постоянно ощущает внутреннее одиночество.

В.А. Кутырев весьма остроумно назвал подобное состояние экзистенциального одиночества человека эпохи революционных преобразований в технике «прельщением бессмертия». В техническом могуществе человек теперь ищет свое спасение от брэнности мира. Однако и «мировоззренческие похороны человека обычно сопровождаются музыкой на тему его «открытости», необходимости преодоления пределов видовой биологической программы, ставшей помехой развитию техники и главным тормозом прогресса» [Кутырев 2017]. Сложно не согласиться с тем, что оценка техники зависит от того, чего от неё ждет сам человек. И такая оценка предполагает отчётливое представление о границах техники.

Власть над природой обретает смысл лишь при наличии целей, поставленных человеком, таких, как облегчение жизни, сокращение каждодневных усилий, затрачиваемых на обеспечение физического существования, увеличение досуга и удобств. Смысл техники состоит в освобождении от власти природы. Её назначение – освободить человека как животное существо от подчинения природе с её бедствиями и угрозами. Поэтому принцип существования техники заключается в целенаправленном манипулировании материалами и силами природы для реализации *назначения человека*. Техническое созидание, технические открытия находятся на службе человеческих потребностей, направляются ими и поэтому оцениваются в зависимости от их полезности. Может ли так случиться, что техника, оторвавшись от смысла человеческой жизни, превратится в средство покорения человека? Ответ на этот вопрос может быть получен только в рамках эсхатологического понимания бытия самого человека.

Литература:

Шваб, К. Четвертая промышленная революция [Текст] / К. Шваб. – М.: Эксмо, 2016. – 230 с.

Розин, В.М. Философия техники [Электронный ресурс] / В.М. Розин. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/doc/6309>. Дата обращения 16.06.2017.

Инговатов, В.Ю. Аксиологические императивы устойчивого развития в техноэкономической сфере [Текст] / В.Ю. Инговатов / Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2016: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2016. – С.138-142.

Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет / М.: «Весь мир», 1997. – 704 с.

Кутырев, В.А. Прельщение бессмертием [Электронный ресурс] / В.А. Кутырев. – Режим доступа: <http://www.aquarun.ru/aquarius/immort.html>. Дата обращения 15.06.2017.

Инговатов, В.Ю. Гуманитарный потенциал Юга Западной Сибири как фактор устойчивого развития [Текст] / В.Ю. Инговатов / Вестник алтайской науки, 2013. – № 3. – С.315-317.

Инговатова А.Г.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ДИАЛОГ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ ОПЫТЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНА

Ключевые слова: диалог, информационное общество, человеческое бытие, экзистенция, постмодерн, личность, культура

Key words: dialog, knowledge society, human existence, existence, postmodernism, person, culture

Со второй половины XX века гуманитарная парадигма находится под влиянием установок постмодернистского мышления, которое в присущем ему бескорневом и «ризоматическом» ключе глубоко проникло не только в реальные сферы художественного творчества (литература, театр, кино), но и в алгоритмы бытия реально существующего современного человека. Постмодерн отреагировал на тенденцию тотальной рационализации человеческого опыта познания мира отказом от какой бы то ни было холистической установки, от ориентации на изначальные истоки феноменальных состояний, взяв за основу истину самой реальности состояний. Фундаментальные метафизические смыслы и вопросы классического мышления вычищаются из сферы философского дискурса, а им на смену приходит теоретическое оправдание целей и задач человеческой жизни сугубо прагматического и ситуативного порядка. «Заняты «нарративом», описанием, но не природы, культуры, общества, личных переживаний, а чужих текстов... истина, логика организация, смысл – все это устарело, стремиться к ним, значит стремиться к «репрессивной ясности» [Кутырев 2006: 4]. Обретшие определенную крепость и утверждавшиеся в опыте культурного существования еще в XX веке, представления об основаниях жизни культуры, о непреложной безусловности общественных ценностей, таких как социальная справедливость, установка на общегуманистическое понимание необходимого воплощения социального эгалитаризма, принципов демократизма – все сегодня стирается, становясь неопределенным и неоднозначным. Даже при учете колоссальной, с точки зрения опорных идей, разницы между мировоззрениями прежних эпох, от века к веку в культуре с необходимостью должен был сохраняться и сохранялся набор незыблемых фундаментальных смыслов, базовых ценностных ориентиров, обеспечивающих ту самую не-безопасность человеческой

экзистенции, основу его смыслового самоопределения, а значит – возможного обретения смысла, сущности себя самого. Экзистенциальное прозрение сродни способности, если не вернуться совсем в «дом свой» (Т. Вулф), то хотя бы действительно «взглянуть» на него.

В сложнейшей системе существования современного мирового сообщества, при учете колоссального информационно-технологического рывка, а также при все большей условности таких понятий как этнос, нация, народ, государство, культурная традиция, ценности, человек втягивается в такой процесс существования, где прорыв к реальности самобытия становится затруднен или почти невозможен. Что предлагает человеку мир современных социальных отношений? Тот порядок, который глобализируется, становится очевидным, подобно тому, как становится очевидной любая слаженно действующая система сетевого маркетинга, где все уровни продвижения, условия успешности продуманы, схематизированы. Какие идейные опоры нам предлагает новая методология понимания действительности и нормативного существования в пределах ложного демократизма и псевдотолерантности? С одной стороны утверждается, что есть только ты, твои потребности, права – требуй их исполнения, их удовлетворения – это наиважнейшая трактовка свободы, что не нужны глубокомысленные самокопания: миг наслаждения насыщенной внешне яркими событиями жизни важнее всяческих прозрений и откровений, идущих из глубины человеческого сознания и духа. Особенно для молодого сознания, не обремененного личностным опытом, чем не стимул для культивирования пока еще ничем не подкрепленного тщеславия? Кстати именно молодежь в состоянии неудовлетворенности от степени соответствия желаемого проекта самоосуществления и действительного контекста молниеносно заряжается радикальными настроениями и может стать разрушительной силой.

С другой стороны, очевидно, что при такой ориентации моральные установки все более относительны и релятивны, поскольку – главный критерий – практическая польза: поймал момент продвижения своего интереса – «морально»-«аморально» – не имеет значения, поскольку важен эффект достижения цели, ценой какого морального падения – совершенно не важно. Результат – девальвация моральной личности, ведущая автоматически к деградации профессиональных субкультур, nepoтизму, упадку общего социального порядка, как итог к дальнейшему углублению духовного кризиса целого ряда поколений. Очевидно, что даже реализация прагматических, конкретно-эмпирических задач в опыте социальной самопрезентации в условиях общего морального падения и мировоззренческого хаоса становится весьма проблематичной. Данное противоречие усугубляется тем, что сегодня – то как раз важны не образование и воспитание личности, которой можно будет доверить соответствующую зону социальной ответственности, важны голые, в своей абстрактности и оторванности от жизни технологии контроля, управления, отчета, «наросты» неоправданной виртуализованной бюрократии. «Расчищаемое таким образом место общественного сознания заполняется

совершенно неожиданными, нечеловеческими проектами, не нуждающимися более в моральном оправдании. Гуманистический подход, дающий основу для всеобщих и научных методов подвергается перерождению, мутации, девальвации смыслов» [Беляев 2015: 49]. В плане усложненности форм и технологий социального управления общество оторвалось от реального жизненного запроса. Искусственно-формализованное плодится и множится в геометрической прогрессии, перерастая в своих объемах действительный процесс (того же образования), а затем просто начинает перевешивать его в своей значимости, напрочь отрицая содержательный смысл и социальное значение. Например, в современной системе образования так называемый компетентностный подход фактически заформализовал и бюрократически дважды «завиртуализировал» столь жизненно важный процесс формирования компетентного специалиста-профессионала, а горы всевозможных задекларированных на бумаге требований, фактически подменили личность профессионала-наставника, который только и может через свой неподдельный интерес и любовь к делу передать этот импульс горения профессией молодой смене. По-другому, к сожалению любителей и поклонников только инструкций и формы, готовых хоть сейчас «изъять» преподавателя из аудитории все из-за того же мотива – экономии средств, содержание и смысл образовательного процесса не передается. Но носителям гипертрофированной тяги к «теоретизации» уже теоретически выраженного очень сложно понять гениальную простоту несущего принципа многосложной реальности. В этом антикультурная, обесмысливающая поступь ситуации постмодерна в мышлении, в самом его стиле.

В опыте существования современного социокультурного субъекта прежняя непреложность более высокого в сознании индивида ценностного статуса социума или культуры в целом низведена до зоны личного существования: моя жизнь, мои интересы, мои планы, моя семья, мое будущее. Казалось бы безобидный и типичный набор, однако такая массовая сознательная установка является бесперспективной и тупиковой с точки зрения возможности экзистенциального прорыва или озарения. Доминанта в индивидуальном сознании человека более высоких начал: стремление к идеалу, к общему социальному порядку, достижению гармонии, любви к миру и людям – условие обогащения личностного опыта. Опыта, понимаемого именно в экзистенциальном ключе, а именно: не тогда, когда человек переживает самые разные по содержанию события жизни, или по меткому выражению современного писателя Евгения Водолазкина – «набивает шишки», сталкиваясь с неожиданными поворотами и перипетиями личной судьбы, а когда переживание этих вех в существовании человека, продвигает его всякий раз к более глубокому и цельному пониманию сущности себя и мира, смысла его личной судьбы-присутствия в мире в целом. Собственно, когда песня, или поэтический этюд договорен до конца, он и сам становится цельным и проясняется его центральная идея, ключевая суть. В этом смысле жизнь всякого человека, его индивидуальный путь – своеобразная и подлинная документальная хроника,

свидетельствующая о мере постигаемого и воплощаемого в практике жизни значения ценностей и смыслов. На поверку, наша жизнь – постоянный диалог человека с собой, своими установками, внутренним выбором оправдываемого проекта самоутверждения. Не зря экзистенциалисты, каждый по-своему, но утверждали, что человек и есть тот смысл, что им в определенный момент существования утверждается, становится реальным. Человек всякий раз и есть ни что иное, как утверждаемая им конкретная мера приятия или отторжения идейного содержания – человечности, человеческого, человека. «Нет другого законодателя, кроме него самого, в заброшенности он будет решать свою судьбу...» [Сартр 1989:344].

Современная цивилизация, в ее социально-информационном выражении не заинтересована в культивировании самих возможностей экзистенциального просветления человека. В ней отторгаются как угрожающие системе принципиально человеческие черты: диалог и чувство единства с природой, диалогическое понимание и переживание причастности к самобытному культурному коду, традиции, необходимость духовного и реального сотрудничественно-диалогического единения с людьми, с сообществом, с миром.

Опыт человеческого присутствия в мире, с нашей точки зрения, невозможен вне диалогической самоконстатации. Она реализуется, начиная с первых чувственно-естественных переживаний общения с любовно опекающей матерью и открытия своих способностей восприятия действительного мира, до глубинного переживания нарастающего личностного опыта его постижения, доходящего до индивидуального осознанного прорыва к смысловым трансцендентным высотам. Так позитивный настрой в диалоге с природой – основа дальнейшего ответственного полагания своей активности в создании искусственного в лоне естественного; достигнутое в диалогическом общении и проникновении понимание высших ценностей жизни родной культуры своего народа – залог понимания и восприятия оснований жизни мировой культуры; непрерывно реализуемая коммуникация и диалог с другими людьми, постоянное переживание все-время иной диалогической ситуации с ее контрапунктами понимания или непонимания-недосказанности, невыразимости – единственное условие подлинной, обоснованной общим гуманистическим настроем человеческой толерантности, которая естественно вырастает в сознании реально существующего субъекта в условиях его жизненно расширяющегося и обогащающегося опыта межчеловеческой коммуникации в процессе действительно решаемых и индивидуальных, и социальных разноуровневых по значимости и масштабам задач. Сколько личных трагедий и драм может выпасть на долю человека и его окружения, если не осуществляется хоть одна из значимых сторон диалога-полагания человека в мире. Словно заведомо предопределен будущий системный сбой в жизненной программе индивида и он, увы, как правило, происходит, в случае, если не состоялся на должном уровне диалогический процесс, переводящий сознание человека из фазы непонимающей отъединенности и отрешенности в фазу понимающего приятия и любви, если многомерный диалог с миром и в мире не

вывел человека к интегральной целостности «я». Человек может сущностно состояться, если всякий раз «пробивается» сквозь реальность фрагментирующего его контекста насквозь потребительски ориентированной культуры, пронося реальность своего личностного самобытия как победный флаг, если ему удастся в беспорядочной мозаике будней презентовать идею человечности, хотя бы в ее слабом отсвете.

К сожалению, требования современной информационно – массовой культуры с «одномерным» (по Маркузе) горизонтом жизненных притязаний культивируют повсеместный интеллектуальный инфантилизм и ригидность (слабое развитие) личности. Широко создаются повсеместные условия для ее (личности) самопредательства. Но человек обязан «довести свое присутствие в себе самом до конца, сохранить его во всей многоликой жизни... всякий раз, когда человек думает и живет, чтобы «казаться», он совершает предательство...желание «казаться» – это большое несчастье, которое всегда принижало меня перед лицом истины» [Камю 2011: 50-51]

Диалог и культивирование живого диалогического начала (от человека к человеку, от личности к личности, от логоса к логосу) во множественных воплощениях культурной жизни – были и остаются не только основой общего культурного бытия, но и фундаментальным условием экзистенциального самоопределения человека. Необходимо сохранять условия возможности диалога. В этом сегодня – наиважнейшая культурно-созидательная задача.

Литература:

Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм [Текст] / Ж.П. Сартр / Москва: Изд-во полит. лит-ры, 1989. – С. 319-344.

Камю, А. Записки абсурдиста. Записные книжки (1935-1942) [Текст] / А.Камю / Москва: Астрель, 2011. – 286 с.

Кутырев, В.Д. Философия постмодернизма [Текст] / В.Д. Кутырев / Нижний Новгород: Нижегородское отделение РФО, 2006. – 93 с.

Беляев, Г.Ю. Эволюция образования и воспитания в контекстах мутации философской традиции в XXI веке [Текст] / Г.Ю. Беляев // Вестник РФО, 2015. – №3. – С.48-51.

Климова О. Г.

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

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИБИРИ (ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX В.)

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, товарищество, торговый дом, акционерное общество, устав, закон.

Keywords: entrepreneurship, partnership, trade house, joint-stock company, charter, law.

Проблемам развития предпринимательства в Сибири посвящены работы ученых В. Н. Разгона, В. П. Бойко, В. А. Скубневского, Ю. М. Гончарова, А.В. Старцева, Д. А. Резуна и многих других. Ими сделаны выводы относительно развития капитала в хлебной, винной, текстильной и других отраслях, приведены данные о численности, деятельности, социальном облике и структуре предпринимателей в разных городах Сибири.

Однако меньшее внимание было уделено изучению исторического опыта правовой регламентации предпринимательства. В европейской части российской империи шел процесс внедрения капиталистических отношений быстрее, чем в Сибири. К специфике Сибири также следует отнести нормативные ограничения для евреев на занятия предпринимательством.

Рассуждая о предпринимательстве в России второй половины XIX – начала XX вв., следует отметить, что значительную роль в этой сфере деятельности определили нормативные правовые акты, посредством которых регулировалось предпринимательство в стране.

Во второй половине XIX – начале XX вв. в государстве произошли изменения, связанные с отменой крепостного права, земской, городской, судебной, военной реформами, а также реформами в области просвещения и печати. А соответственно различные слои населения в государстве получили широкие возможности и перспективы для занятия предпринимательской деятельностью.

В начале 1861 г. в российской империи действовали 128 акционерных обществ и паевых предприятий, а в конце XIX в. количество акционерных обществ и товариществ стало уже 648. По мнению известного историка В. И. Бovyкина, акционерное дело в России достигло своего пика в 1913 г., когда численность акционерных компаний составляла уже 1518 [Бovyкин 1984:48].

Во второй половине XIX – начале XX в. в сфере правового регулирования предпринимательства следует выделить три большие группы правовых актов. Первая – это законоположения о взаимоотношениях самих предпринимателей и сделок между ними, которые регулировали меры ответственности по обязательствам, в том числе и по долговым. Вторая – это законоположения об условиях создания и деятельности предприятий. Третья – это законоположения о лицах, которые законодательно имели право заниматься предпринимательством, об их правах и обязанностях.

Историко-правовой анализ нормативно-правовых актов (манифестов, указов, уставов и др.) позволяет констатировать, что они не всегда были связаны между собой, поэтому их систематизация крайне сложна. Так, если манифесты и указы регулировали совершенно различные вопросы государственной и общественной жизни, то уставы регламентировали отдельные сферы жизнедеятельности страны. При этом в государстве признавалось, что общественные отношения в предпринимательстве могут также регулироваться нормами делового оборота и обычного права.

Так, в первой книге «Устава торгового» 1857 г. устанавливались правила и условия ведения торговли, порядок вхождения в торговые гильдии,

получения свидетельств о праве для занятий предпринимательством. Например, купцам первой гильдии было разрешено иметь собственные корабли, магазины, погреба, фабрики, заводы, а для купцов второй и третьей гильдий вводились ограничения. При этом «Устав торговый» закреплял значительные льготы для купцов третьей гильдии на отдаленных территориях (Камчатке, в Забайкальской области и др.).

Глава 12 Устава регулировала организационные вопросы о взаимоотношениях предпринимателей с коренным населением Сибири. Так, «инородцы» имели право торговать только в городах, селениях и на ярмарках. При этом торговые отношения со всеми коренными жителями Сибирского региона провозглашались свободными. Исключение являлась торговля спиртными напитками (статья 497 Торгового Устава). Правительство рекомендовало не торговать спиртными напитками, при этом санкций установлено не было.

Глава III Устава устанавливала правила создания, деятельности купеческих товариществ. Для Сибири было характерно создание полных и на вере товариществ, акционерных компаний (товариществ на паях).

Принятые нормативные акты во второй половине XIX – начале XX в. («Устав о промышленности заводской и фабричной», «Ремесленный Устав», «Биржевый Устав», «Устав о торговой несостоятельности», «Положение об учреждении мелкого кредита», «Положение о государственном промысловом налоге» и др.) способствовали формированию нового для российского права понятия «юридического лица». В статье 59 Торгового Устава был закреплен порядок регистрации торгового дома в форме товарищества (полного или на вере). Применялся явочный порядок регистрации торговых домов в Управе города, который заключался в получении выписки из ведомости о регистрации.

Для осуществления торговой и иной предпринимательской деятельности товариществ активно в Сибири, как по все России, создавались торговые дома. Так, были образованы такие известные товарищества, как «Торговый дом Е. Кухтерин и сыновья» (Томск, 1887 г.), «Торговый дом А. И. Винокуров с сыновьями» (Алтай, 1906 г.), «Торговый дом И. И. Федулов с сыновьями» (Алтай, 1910 г.) и др.

Изданный в 2-х томах «Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири» (словарь является дополненным и переработанным вторым изданием «Краткой энциклопедии по истории купечества и коммерции Сибири») содержит сведения о более, чем 10 тыс. предпринимателях из числа мещан, крестьян, цеховых и дворян, проживавших на территории Сибири.

Законодательные акты благотворно влияли на развитие предпринимательства в рассматриваемый период. Как отмечает Б. Н. Миронов, что закрепление прав на частную собственность усиливало чувство независимости от государства и «позволяло купечеству оказывать влияние на политику государства, и не только на экономическую» [Шепелев 2006:387].

Основополагающее значение в гражданском праве имел Торговый Устав,

принятый в 1903 г., который определил требования к субъектам гражданских правоотношений, формам ведения хозяйствования. Анализ Устава 1903 г. дает основание утверждать, что он являлся уже кодифицированным нормативно-правовым актом.

Следует отметить, что в конце XIX – начале XX в. решения, принятые Судебным Департаментом Правительствующего Сената существенно дополняли и конкретизировали правовые акты в сфере предпринимательства и имели юридическую силу.

Практическая деятельность предпринимателей и судебная практика существенно дополняли содержание Торгового Устава 1903 г. В судебной практике существовали обычаи, которых не было закреплено в законодательстве, но они соблюдались и являлись обязательными.

Российская империя при реализации экономической политики всегда опиралась на деловые круги предпринимателей. Наиболее влиятельной было Общество содействия русской торговле и промышленности, которое действовало в 1867–1917 гг. Также активно действовали такие организации, как Союз промышленников и торговых предприятий Российской империи, московский купеческий банк, Петербургское и Московское купеческое общество взаимного кредита, Всероссийский торгово-промышленный союз, Московское общество фабрикантов и заводчиков. В других регионах страны были образованы и действовали аналогичные общества.

Таким образом, предприниматели являлись объектом значительного внимания со стороны государства. Имея достаточно высокое социальное положение, предприниматели из числа купцов, дворян, мещан и других сословий, через торговые, хозяйственные, социальные рычаги принимали активное участие в экономической политике России, способствуя тем самым развитию государства. В государстве происходило оформление и закрепление политических решений в положениях законодательных актов, намечались тенденции к либерализации предпринимательской деятельности.

В Сибири роль предпринимателей, в частности купцов, была еще выше в силу особенностей социального состава населения. Правовые акты, регулирующие торговую, промышленную, хозяйственную деятельность, отражали те изменения, которые происходили в предпринимательской среде.

Литература:

Бовыкин, В. И. Формирование финансового капитала в России (конец XIX в. – 1908 г.) [Текст] / В.И. Бовыкин / М.: Наука, 1984. – 285 с.

Высочайше утвержденный Указ. «О внесении дополнений в Торговый Устав 1903 г.» от 1 июня 1912 г. – № 1845 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.runivers.ru/bookreader/book9923/#page/1/mode/1up>

Гончаров, Ю.М. Еврейское купечество Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. [Текст] / Ю.М. Гончаров / Диаспоры. – 2000. – № 3. – С. 155-172.

Положение «О государственном промысловом налоге» от 8 июня 1898 г. [Электронный ресурс] / ПСЗ–III. – Т. XVIII. – № 15601 / Режим доступа: <http://www.runivers.ru/lib/book3139/10028/>

Свод законов гражданских [Электронный ресурс] / Свод Законов Российской

Империи. – Т. X. - Ч. I – СПб., 1900 г. по продолжению 1906, 1908. / Режим доступа: <http://www.runivers.ru/lib/book3139/10028/>

Уложение о наказаниях 1845 г. [Электронный ресурс] / ПСЗ-II. – Т. XV. – № 6789. – Режим доступа: <http://xn--e1aaejmenosxq.xn--p1ai/node/13654>

Устав Торговый. Свод Законов Российской империи [Электронный ресурс] / Т. XI, Ч. II. – СПб., 1857. – Режим доступа: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/127/1263496.pdf>

Устав Торговый. Свод Законов Российской империи [Электронный ресурс] / Т. 11, Ч. II. – СПб., 1903. – Режим доступа: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/127/1263496.pdf>

Шепелев, Л. Е. Акционерные компании в России: XIX - начало XX вв. [Текст] / Е.Л. Шепелев / СПб.: Изд. дом С-Петербур. гос. ун-та, 2006. – 604 с.

Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири: Том 1: А-Л [Электронный ресурс]. / Гл. ред. Д.Я. Резун; Отв. редакторы: М.В. Шиловский, В.А.Скубневский, В.П. Зиновьев. – Академическое изд-во: Гео, 2012. – 450 с. – Режим доступа: http://www.izdatgeo.ru/index.php?action=books_in&id=16&page=2

Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири: Том 2: М-Я [Электронный ресурс] / Гл. ред. Д.Я. Резун; Отв. редакторы: М.В. Шиловский, В.А.Скубневский, В.П. Зиновьев. – Академическое издательство: Гео, 2013. – 464 с. – Режим доступа: http://www.izdatgeo.ru/index.php?action=books_in&id=16&page=2

Лебедева К.Л.

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

ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ДИАЛОГА

Ключевые слова: межличностные отношения, международные связи, общепринятые нормы общения, ценностный диалог, личностные качества, принципы общения.

Keywords: personal attitudes, international relations, universal standards of relations, valuable dialogue, personal features, principles of communication.

Пути решения многих цивилизационных проблем современного общества пролегают через диалоговые поля. Люди не могут успешно жить в обществе, выстраивать межличностные, коллективные отношения без учета определенных общепринятых социальных норм контактного взаимодействия. Человек долго шел к осознанию необходимости уметь договариваться, совместно решать сложные задачи как личного характера, так и коллективного. Без диалога как универсального способа общения невозможно созидать, решать спорные вопросы, устанавливать отношения любого уровня, приходиться к взаимному согласию.

Диалог – это единое понятие в осуществлении межличностных взаимосвязей. Любое количество участников взаимодействия создает как возможность, так и необходимость организации диалогового поля как социального фундамента для успешного и эффективного общения. Существуют различные концепции диалога, созданные философами, социологами, психологами, культурологами (М.Бубер, 1995; С.Л. Франк, 2001), но наиболее

известным автором теории диалога, утвердившим науку диалогистику, считают литературоведа М. Бахтина, который связывает диалог с миром культуры.

Целостное и ценностное понимание природы диалога как средства общения заложено в системе гуманитарного знания, охватывающего коммуникативные подходы к диалогу, философию, социологию, лингвистику, риторику, литературоведение, психологию, педагогику. Диалог, как правило, охватывает разное количество людей, различные сферы их взаимодействия, целые страны и континенты.

В современных условиях преобладает установка на диалог как объект речевой коммуникативной деятельности. Все существующие способы организации диалога как средства взаимодействия основаны на коммуникации интересующих субъектов. Кстати, монолог хоть и является односторонней речью действующего лица, он все равно порождает определенные чувства, эмоции, ответные стимулы и часто может перерасти в диалог. Вообще категория «диалог» обладает огромным потенциалом понятий и значений. В узком значении — это определенный момент общения, а в широком понимании — это вся жизнь человека, которая проходит в межличном общении, в широком поле диалога, либо — наедине с самим собой за счет внутреннего, интроперсонального, направленного на себя общения. Люди всегда связаны друг с другом континуумом (постоянным, временным, ситуативным) именно через диалогическое поле. Диалог может быть вербальным, письменным, виртуальным, электронным, личностным, деятельностным и т.п. Диалог — это интерактивный феномен — пока он действует существует связь, взаимообусловленные контакты, созидание. Без диалога социум потерял бы свою сущность и «по-человечески» перестал бы существовать. Человек — существо социальное только потому, что он живет, существует, творит благодаря взаимообусловленному межличному воздействию. Продуктивность диалогической связи, ее результативность полностью зависят от гуманитарной деятельностной направленности общающихся. А так как любые человеческие контакты диалогически обусловлены, то всегда существует необходимость их поддерживать как общение, основанное на личностном характере отношений. Но особенность диалогического контакта заключается в заинтересованности и стремлении участников коммуникации решать совместные проблемы на взаимовыгодных и взаимоудовлетворяющих условиях. Быть или не быть диалогу — все зависит от гуманитарной направленности сознания его участников. Долгосрочный (самый важный) вид диалога требует именно осознанной необходимости поддерживать позитивную поступательную связь, направленную на решение взаимообусловленных проблем. Сферу диалогического общения успешно анализируют А.У. Хараш, А.А. Бодалёв, И.И. Васильева, А.Ф. Копьев, А.М. Айламазьян. Они описывают социально-психологические механизмы и индивидуальные особенности коммуникативного воздействия.

Диалогическое партнерство обретает жизненную силу и взаимную выгоду, когда осознается взаимная зависимость и проявляется взаимная

открытость друг для друга. Но, чтобы возникли особые отношения между партнерами, необходимо обладать созидательным гуманитарным мышлением, которое способствует развитию потребности в проявлении таких качеств, как искренность, доверие, уважение, «субъектное» обращение, позитивный настрой на достижение оправданной цели предмета договора и т.п. Диалог как особый характер отношений между партнерами описывается в работах А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, С.Л. Братченко, В.А. Байметова, И.В. Янченко, С.А. Шеина и др. Знаменательны слова С.Л. Братченко в определении диалога как «... специфическая для человека форма межличностного взаимодействия и качество отношений, при которых другой человек (собеседник) выступает не как объект или условие моей деятельности, направленной на достижение моих целей, а как равноправный мне свободный субъект, обладающий своими интересами, ценностями и внутренним миром и преследующий свои цели. Отношения с собеседником по диалогу носят характер взаимодействия, при котором обе стороны в равной мере учитывают и уважают различия точек зрения» [Братченко 2007: 23]. М.М. Бахтин, например, в своей философско-антропологической концепции вообще акцентирует на диалогической природе личности, которая связана с особым значением другого человека в частности и общения в жизни вообще. То есть люди испытывают естественную, онтологическую нужду друг в друге, чтобы достигнуть более безопасного существования. Невозможно наедине с самим собой решать все проблемы. Только в диалоге с другими человек раскрывается как личность. Жизненно важная роль диалога проявляется во всех сферах жизни. Чем более совершенным будет межличностное диалогическое общение, тем совершенней будет жизненное поле, среда обитания для Homo Sapiens. Диалог в широком смысле слова можно рассматривать глобальным явлением как средство интеграции отдельных индивидов и целых наций. Он функционирует в мини и макси социумах. Личностные проблемы возникают и там и тут. Как их решать? Как добиться согласованности в личностном взаимодействии? Каждый раз и в разных случаях – это преодоление себя, своих издержек в позитивном восприятии и понимании своего (своих) партнера через ценностный подход к смыслам существования. Человеческое существование *volens-nolens* (волей-неволей) подчинено ценности жизни. Объективные закономерности мирового развития требуют создания «общественного договора» по определению принципов функционирования диалогической платформы в жизненном пространстве земной цивилизации. Принципы диктуются реальной потребностью жить в мире и любви. Ценность жизни – это сама жизнь. Разные масштабы диалогического общения основаны на одних и тех же принципах взаимосвязи: взаимная субъект-объект-субъектная перцепция; личностная профессионально-ориентационная направленность развивающихся взаимных связей и зависимостей; углубление функционально-эмоциональных предпочтений; установление прочного долгосрочного диалога в соответствии с нормами и требованиями общечеловеческого нравственного идеала. Это общие фундаментальные принципы, позволяющие добиваться согласия в партнерских

взаимоотношениях и добиваться взаимовыгодных результатов. Ключевую роль в достижении диалогического консенсуса играют личностно морально-стилевые качества и профессионально нравственные функциональные проявления, основанные на взаимной зависимости и ответственности. Признаками развитого партнерства следует считать ценностный характер отношений, взаимоуважение, взаимодовлетворенность результатами взаимодействия, открытость партнеров, взаимное доверие, достижение здорового психологического климата для решения взаимообусловленных задач.

Диалогическое информационное пространство перерастает в современном мире в мировой диалог. Об этом пишет в фрагментах своей новой книги «Миры» Кочетов Э.Г. – президент общественной академии наук геоэкономики и глобалистики. И, конечно, такая глобализация требует новой философии диалога, которая бы позволила в современном уязвимом пространстве создать равновесную основу для спасения мировой цивилизации от взаимного возмездия, сеющего смерть и разрушение по всему миру. Такую задачу способен решать «Новый человек», «Новые люди» с современным взглядом на мир, с другим менталитетом, с другими мотивациями, стимулами и целями. Именно они наделены «тонким» пониманием модели безопасного бытия.

Литература:

Братченко, С.Л. Диалог [Текст] / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев / Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – №2 (11). – С. 23-28.

*Литвинова О.А.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

РАБОЧИЕ ФАКУЛЬТЕТЫ НАЧАЛА 1920-Х ГГ. КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)

Ключевые слова: рабочие факультеты, рабфак, образование, высшая школа.
Keywords: labour faculties, Rabfak, education, university.

Одним из элементов формирующейся на протяжении 1920-х гг. советской системы образования стали массово открывавшиеся при университетах рабочие факультеты (рабфаки). Исторический анализ деятельности названного типа учебных заведений достаточно полно представлен в трудах отечественных исследователей. Наше внимание главным образом привлекли статьи, в которых в той или иной степени раскрыты тенденции «пролетаризации» высшей школы, реализуемые через деятельность рабочих факультетов [Андреев 2007, Волкова 2008, Котов 2013]. Соглашаясь с мыслью некоторых историков о том, что

«пролетаризация» представляет собою системное явление, приводящее не только к изменению состава студенчества по социальному положению, но и по его мировоззрению [Котов 2013], автор представляемой публикации сконцентрировал свое внимание на определении места рабочего факультета в системе социальных координат советских людей начала 1920-х гг. При этом выделены две линии в раскрытии заявленной проблемы: определение мотивов выбора данного типа образовательного учреждения в качестве места обучения и выявление степени удовлетворенности студентов рабочих факультетов процессом учебы. В качестве исторических источников главным образом использовались данные анкетных опросов, автобиографии и заявления абитуриентов, представленный при поступлении на рабочий факультет Томского университета в Барнауле [ГААК. Ф.Р-205. Оп. 1. Д. 7, 8, 11, 12].

Как известно, мотивация к любому виду деятельности определяется совокупностью внешних и внутренних факторов, влияющих на поведение человека. Ввиду этого изучение причин поступления людей самого разного возраста на рабочие факультеты в интересующий нас временной период следует предпринимать, исходя из анализа внешнего контекста – исторических условий развития учебных заведений в первые советские годы. Как известно, появление рабочих факультетов было закономерным продолжением принятого 2 августа 1918 г. Декрета Совета народных комиссаров (СНК) «О правилах приема в высшие учебные заведения». По этому правовому акту каждое лицо, достигшее 16 лет независимо от гражданства и пола, могло стать слушателем любого высшего учебного заведения без предоставления документа об окончании средней школы. Поскольку Декрет отменял вступительные экзамены при поступлении, возникла ситуация, при которой в вузах в качестве студентов оказались малограмотные люди. Для решения возникшей проблемы 17 сентября 1920 г. СНК принял Декрет «Об образовании рабочих факультетов при университетах». В городах Сибири в 1920–21 гг. такого рода факультеты были открыты в Омске, Томске, Барнауле, Иркутске, а позднее – в других городах. Первый рабочий факультет в Сибирском крае появился весной 1920 г. при Омском сельскохозяйственном институте. С 1 июня 1920 г. рабочий факультет стал работать при Томском университете. По инициативе Томского университета и Алтайского губернского отдела народного образования и, согласно постановлению Алтайского губисполкома от 27 апреля 1921 г., в том же году открыл свои двери рабочий факультет в губернском центре Барнауле [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1 Д.4. Л.33.]. Именно последнее учебное заведение и стало главным объектом нашего внимания, поскольку в рассматриваемый период времени в Барнауле отсутствовали какие-либо вузы, а значит начавший свою деятельность факультет в некотором роде выступал в качестве высшего учебного заведения, что повышало его социальную значимость в представлениях жителей Алтайской губернии.

Несомненно, что столь важное обстоятельство, как возможность получить бесплатное образование, явилось одним из определяющих факторов

при формировании у людей внутренней мотивации к поступлению на создаваемые факультеты, в том числе и на рабочий факультет в Барнауле.

Вместе с тем анализ причин возникновения мотивации к обучению на указанных факультетах требует обратить внимание еще на один аспект. В 1921 г. в Советской России был введен принцип командирования абитуриентов в высшие учебные заведения. Это означало, что в институты и университеты в первую очередь принимались лица, имевшие командировки от партийных, комсомольских, профсоюзных организаций, сельскохозяйственных коммун, воинских частей и т.п. Как отмечают историки, уже с 1922 г. поступление в вузы без командировок было резко ограничено, а в ряде случаев свернуто [Андреев 2007:23]. Подобное командирование было введено и на рабочие факультеты, считавшиеся подразделениями университетов. Так, в 1921 г. на рабочий факультет в Барнауле было принято 125 студентов, а в 1922 г. – 60 студентов. После отчисления 30 студентов (24 человек по так называемой «чистке» от «нетрудовых элементов» и шести по иным причинам) данные о командировании представлялись в официальных документах следующим образом: губкомом РКП(б) было отправлено на учебу 63 человека, губкомом РКСМ – 18 человек, губпрофнаробразом – 43 человека, сельскохозяйственными коммунами – 25 человек, воинскими частями – 3 человека, остальными организациями – 3 человека [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д.9. Л.15.].

Факт командирования на учебу, казалось бы, должен заставить исследователей усомниться в искренности и достоверности ответов абитуриентов в опросных листах, в отношении причин поступления, поскольку основания прихода на рабочие факультеты кажутся очевидными – скрупулезное исполнение местными партийно-государственными органами властных указаний. Однако работа с архивными материалами позволяет сделать вывод о том, что секретари коммунистических ячеек и иные должностные лица, имея перед собою спущенные «сверху» показатели разверстки командирования на учебу и осознавая важность выполнения обозначенных вышестоящими государственными структурами цифр, выдавали командировочные удостоверения по большей части, исходя из проявляемого человеком желания получить образование. Примером, подтверждающим подобное обстоятельство, может служить заявление ответственного секретаря Пановской комячейки, поданное на рабочий факультет в Барнауле в сентябре 1921 г. В этом документе содержится просьба отозвать с учебы якобы по ошибке командируемую им односельчанку, социальное происхождение которой (дочь священника) шло вразрез с пролетарским статусом студентов рабочих факультетов. При этом уточнялось, что командируемая им на учебу девушка неоднократно просила рекомендацию для поступления [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д.11. Л. 56-57 об.].

Для иллюстрации утверждения, что основная причина прихода в учебные заведения заключалась в стремлении людей получить образование, обратимся к опросным листам абитуриентов, зачисленных в дальнейшем на открывшейся в 1921 г. в Барнауле рабочий факультет Томского университета. Орфография и

пунктуация в приводимых цитатах для удобства чтения исправлены автором статьи в соответствии с современными нормами русского языка, стилистика текста была оставлена в оригинальном виде.

Анализ ответов абитуриентов на вопрос «Зачем я поступаю на рабфак?» позволяет говорить о том, что большая часть опрошенных в различной словесной форме высказывала мысль, что в качестве главного мотива их прихода в учебное заведение выступала потребность иметь образование. При этом часть абитуриентов испытывала нужду непосредственно в новых знаниях, в то время как другая часть поступающих стремилась воспользоваться формальным правом получить образование, т.е. использовать привилегию, предоставленную рабоче-крестьянской страте большевистской властью.

В немалом количестве анкет можно уловить расценивание возможности получить бесплатное образование как справедливо дарованное трудящимся новой властью благо. Весьма характерным подтверждением тому служит следующий фрагмент из опросного листа: «Находясь в среде рабочей интеллигенции, я всегда испытывал и чувствовал какой-то недостаток и отсталость от многих своих товарищей, которые гораздо больше моего учились. Я вполне сознавал свой недостаток, но никак не мог этому помочь. При окончании моего бесплатного учения я тоже мечтал поступить в какую-нибудь более высшую школу, но не имея на это состояния, мечты мои оставались до сих пор безрезультатны. Теперь же с меня состояния не требуется для поступления в давно желаемую мною школу, и я решил осуществить свои мечты» [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д.11. Л.33].

В некоторых анкетах прослеживается осознание возможности применения полученного образования на практике. При этом опрошенные делали акцент на социальную значимость распространения полученных знаний. «Я поступил для того, чтобы получить более или менее образование, так что я имею образование небольшое, то желаю продолжить учиться дальше в рабочий факультет. На факультете, я думаю, что мне придется пробыть более года. По окончанию рабфака уже не придется скрывать свое знание у себя за пазухой, если проще сказать в кармане. А по возможность придется делить свое знание со своими товарищами», – можно прочесть в одной из анкет [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д.11. Л.335]. «Поступаю я в Рабочий факультет, чтобы получить образование. Это образование отдать, т.е. научить те темные массы, которым не дано никакого просвещения. Ибо раньше все высшие учебные заведения были закрыты для бедного класса, которому и хотелось учиться. Но нас не принимали и оставляли в темноте. Знание есть сила, которая дает все блага для человеческой жизни», – сообщается в другой анкете [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 12. Л. 65.]. Заметим, что в обоих документах обучение на рабочем факультете не рассматривается как начальная ступень будущего высшего образования, а видится как самостоятельный процесс, занимающий конкретный промежуток времени – один год.

Изучение анкет и заявлений абитуриентов рабочего факультета в Барнауле позволяет констатировать тот факт, что практически все эти

документы очень целостны в эмоциональном плане. Стилистика текста, а также их содержание позволяют предположить, что и заполнение анкет, и написание автобиографий, и составление заявлений о приеме на учебу поступающие воспринимали как особую форму диалога общества с государством. На наш взгляд, такого рода коммуникации аналогичны общению населения с представителями власти посредством жалоб, писем или доносов. В одной из наших публикаций был дан анализ процессу апеллирования граждан в органы государственного управления через подобного рода делопроизводство. В частности, было указано, что главной чертой таких документов является их детализированность. Это означает, что большая часть письменных обращений населения в органы государственной власти характеризуется очень точным изложением фактов, через которые представлялось трудовое прошлое просящего, его причастность к большевистскому или революционному движению [Литвинова 2016]. Похожим образом при ответе на анкетный вопрос «Зачем я поступаю на рабочий факультет?» будущие студенты могли иной раз весьма подробно осветить свою трудовую жизнь, тяжелое прошлое и текущее материальное положение. Нельзя не отметить, что лица, поступавшие на рабочий факультет, тщательно рассказав о своей сложной трудовой жизни в дореволюционное время, далее акцентировали внимание на полученной ими от советской власти возможности получить бесплатное образование. Проиллюстрируем сказанное примерами. В заявлении о приеме на рабочий факультет «крестьянина-пролетариата» А.В. Бударина из с. Комариха Змеиногорского уезда Алтайской губернии можно прочесть: «В газете «Красный Алтай» за №126, я увидел статью о том, что в г. Барнауле образовывается Рабоче-крестьянский факультет. Это заветная моя мечта – учиться. В 1902 г. я окончил курс Московского земского училища. После 5-летнего моего обучения я попытался было поступить в школу следующей высшей ступени, но мне категорически отказали, говоря, тебе здесь не место, так как ты сын бедного крестьянина, и на этом мне пришлось прервать свое обучение. Теперь, когда увидел эту статью, меня встревожило было погасшее во мне ревностное желание это – учиться. За десятилетнюю практику канцелярщины я многое набил в голову и надеюсь соответствовать сему. Также надеюсь по получении образования отдать свои знания на благо всего трудового народа» [ГААК. Ф.Р-205. Оп. 1. Д. 12. Л. 79]. В качестве другого примера можно привести фрагмент из анкеты А.Г. Вавилова. «Родился я в 1888 г., родина моя Воткинский завод <...> Трудом и благодаря моей настойчивости я окончил сельскую школу, мне опять хотелось учиться.... Но это не удалось, только потому что не хватало средств, и я вынужден был поступить на завод, помог моему отцу [в] воспитании семейства... я стал заниматься физическим трудом по механической части... И получил звание машиниста. В настоящее время, т.е. при советской власти, которая открыла двери для рабочего и дает возможность учиться и просветить каждого рабочего и крестьянина к светлому будущему, а потому я, имеющий многолетнюю практику, но темный и невежественный, желаю просветить себя

теоретическими знаниями, вот потому и поступаю в Рабочий факультет, только он может дать мне знания», – можно прочесть в документе [ГААК. Ф.Р-205. Оп. 1. Д.12. Л.440–440 об.].

Не менее детализировано, но при этом с использованием ярко эмоциональной лексики и слов-ярлыков, основные события жизни представлены в автобиографии зачисленного в дальнейшем на рабочий факультет В. Щепетильникова [ГААК. Ф.Р-205. Оп. 1. Д. 7. Л. 436–436 об.]. «С раннего детства я почти безвыездно жил в захудалой деревушке, находящейся среди степей Алтайского края, где и окончил начальную школу. Детство мое протекало спокойно и беспечно, как и у всех детей, но когда я достиг десятилетнего возраста, то жизнь моя приняла совершенно иной оборот. По окончании мною начальной школы я был отправлен родителями в г. Бийск для поступления в гимназию, где при поступлении должен был держать экзамен и должен отметить, что несмотря на то, что я выдержал одним из первых, я все-таки принят в гимназию не был, так как после экзамена вскоре захворал, ввиду чего и не мог посещать гимназии. В это время из центра России приехал сынок какого-то влиятельного лица и был принят на мое место, я же остался за бортом. Спустя некоторое время я поехал в Барнаул, где поступил в Реальное училище, где учился до 1920 года, закончил же свое образование в Барнаульском трудовом семинарии в том же 1920 г. В настоящее же время жил в селе у родителей и занимался сельским хозяйством», – столь подробно и эмоционально изобразил эпизоды из своей жизни абитуриент, акцентируя внимание на фактах социальной несправедливости.

Важно, однако, отметить, что образность, а местами – экзальтированность изложения абитуриентами автобиографических сведений нельзя рассматривать лишь в ракурсе диалога человека с властью. Подробное представление автобиографии в чем-то носило и утилитарный характер. Дело в том, что классовый подход, введенный большевиками при формировании контингента студентов, т.е. «пролетаризация» высшей школы, предполагал прием в учебные заведения в первую очередь представителей рабочих, во вторую очередь – крестьян, затем – представителей остальных социальных групп. Однако, как отмечает Д.А. Андреев, зачастую определить принадлежность к социальной группе некоторых абитуриентов было весьма сложно [Андреев 2007:25]. Данный исследователь, прибегая к работам других историков и официальным отчетам, привел примеры «спорных» случаев классовой принадлежности поступающих. Таким образом, можно предположить, что подробное описание абитуриентом своего жизненного пути представляло собой в том числе и попытку идентифицировать себя с людьми «физического труда», что в тот период времени означало более весомый социальный статус. Таким образом, обучение на рабочих факультетах, согласно сложившимся в тот период времени в обществе представлениям, позволяло человеку укрепить положение в социуме не только благодаря полученным знаниям, но и посредством косвенного проникновения в рабоче-крестьянскую среду, что для некоторых людей было весьма актуальным.

Раскрывая факторы, побуждающие к поступлению на рабочий факультет, следует обратить внимание и на гендерный аспект. Так, среди всех опросных листов обращает на себя внимание ответ одной из представительниц женского пола [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 8. Л. 152]. Абитуриентка написала, что, получив образование, она сможет полноценно интегрироваться в общественную жизнь. С ее точки зрения это означало быть социально значимым человеком, что не могло быть при выполнении исключительно женских социальных ролей. Обратимся к указанному источнику: «Почему я поступаю на рабочий факультет? Затрудняюсь ответить, да и вопрос без ответа, кажется, ясен. Прежде всего я хочу жить по-человечески, что без образования, кажется невозможно. Научиться работать, что без образования опять-таки невозможно. Научиться быть полезной обществу, не прожить тунеядцем. В чем выражается моя полезность обществу, пока не знаю, но знаю, наверное, что *для меня недостаточно умения варить щи и штопать чулки*». (Курсив наш – О.Л.)

Итак, делая предварительные выводы, отметим, что поступление на рабочий факультет в начале 1920-х гг. рассматривалось людьми разных возрастных групп (а судя по заявлениям, возраст поступающих колебался от 18 до 50 лет) как возможность повышения своего социального статуса посредством всестороннего использования предоставленного властью права получить образование без каких-либо ограничений.

Исследование проблемы мотивации к поступлению на рабочий факультет ставит задачу изучить феномен ожидания у студентов, т.е. масштаб воплощения их надежд в процессе обучения, степень удовлетворенности учебной, исходя из смоделированной ими реальности.

Как уже сообщалось выше, по официальным сведениям, на протяжении первого года существования факультета по собственной инициативе покинули учебное заведение шесть человек. Судя по заявлениям, это были жители сел и деревень, у которых остро встала необходимость вести свое хозяйство. В заявлении студента В. Щепетильникова, автобиография которого приводилась в качестве примера изложения жизненных событий посредством ярко эмоциональной лексики и слов-ярлыков, можно прочесть: «Ввиду смерти отца прошу президиум уволить меня из Рабфака, так как я остался единственный работник в семействе, могущий поддерживать хозяйство и должен спешно ехать, дабы обеспечить беспомощное хозяйство всем необходимым» [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д.7. Л.435]. В некотором роде аналогичным образом объяснялась причина ухода из учебного заведения в заявлении И.Ф. Дьячкова, проучившегося на факультете всего чуть более двух месяцев. «Прошу президиум рабфака выяснить мое положение, так как я, Дьячков, был командирован учиться в рабфак от коммуны «Искра», когда я попутно был дом[а] только одни сутки, а наша коммуна «Искра»... распалась именно потому, что некому написать ни одного человека, даже нет ответственного секретаря сей ячейки, а по ликвидации коммуны «Искры» ... мне, Дьячкову, досталось имущество: инвентарь – один плуг, четыре бороны деревянных, четыре лошади, две коровы, четыре овцы, а семейное мое положение: жена

46 лет, дочь 9 лет и теща 80 лет. По этому поводу я, Дьячков, не могу продолжать учение в рабфаке и прошу меня, Дьячкова, откомандировать на распоряжение... укома партии РКП(б)...», – написано в документе [ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д.10. Л.158]. Данное заявление интересно и тем, что его текст позволяет делать выводы о возможном случайном командировании – «был командирован, когда попутно был дома». Несомненно, что внутренняя мотивация к учебе у такой части студентов практически отсутствовала.

В отношении восприятия рабфаковцами непосредственно процесса обучения отметим, что нам не удалось найти материал, позволяющий определить отношение к учебе у барнаульских студентов, заполнявших при поступлении опросные листы. Однако в фондах профсоюзов Государственного архива Новосибирской области сохранилось заявление одного из рабфаковцев Томского университета [ГАНУ. Ф.Р-505. Оп.1. Д.14. Л. 33, 33 об, 35]. Документ датирован 21 октября 1923 г. Его автор объяснял подачу заявления в профком металлургов тем, что он некогда состоял именно в этом профессиональном союзе. Соответственно, будучи командированным на учебу в Томск, он мог обращаться с просьбой об улучшении материальных условий учебы к представителям тех структур, которые командировали его в свое время на эту самую учебу. Итак, автор заявления указал, что по отношению к качеству обучения студентов у него нареканий нет: «в отношении учебы, то есть преподавания нам предметов в 1-ой технической группе обстоит дело очень хорошо; а именно преподают математику, географию, историю культуры, политэкономический язык, черчение и рисование». Однако далее представлены просьбы материально-бытового характера: «но во всем остальном дело не совсем благополучно, во-первых, нет учебников недостаточно бумаги карандаши и т.п. Незавидное положение и в отношении с материальной стороны, а в особенности с обмундированием, паек хотя и скудный, но о том не приходится и говорить, в этом недостатки есть, но самое главное, что это учебники, что меня конечно и заставило обратиться к вам, то есть как утопающему хочется за соломинку, но тов. Егоров ни примите последние в конечном счете, ибо все-таки знаю то, что тов. Егоров меня знает; а именно что, я-то учусь ведь не для личных своих целей; Тов. Егоров не откажите в моей просьбе, у нас был сейчас тов. Бушмакин который, посоветовал нам собраться и просить губот[ел] профсоюзов о помощи нам учебниками; т[огда] когда Бушмакин получил список нужных нам учебников, то я просил бы вас в этом принять участие; для меня если сочтете нужным; а моя может быть только пока просьба. Но я все-таки смею думать, что в моей просьбе не откажите, я запомню раз навсегда, что если дело будет у меня обстоять благополучно, то долг мой перед металлистами, выполню».

Несомненно, заслуживает внимания вопрос о том, насколько студенты рабочих факультетов были удовлетворены содержательной стороной образовательного процесса: учебными программами, методами обучения, уровнем проводимых занятий. К сожалению, автор публикации вынужден в очередной раз констатировать факт, что им не были обнаружены нужные

документы, т.е. архивные материалы, свидетельствующие о претензиях такого рода со стороны студентов именно рабочих факультетов. При этом удалось найти заявление в Сиббюро ЦК РКП(б), поданное в 1922 г. группой студентов Рабоче-крестьянского коммунистического университета Сибири им. И.Н. Смирнова в Омске. В этом документе студенты акцентировали свое внимание на том, что шли в академию с целью «получить знания, которые дали бы... в последующем возможность руководить ответственной работой», чтобы «набраться сил для дальнейшей... революционной практики». Однако в реальности, со слов студентов, они столкнулись с царившем в учебном заведении «подавленным духом», «парализующим всякую инициативу и самостоятельность» [ГАНУ. Ф.П-1. Оп.2. Д. 163. Л. 72-73 об.]. Невольно возникает вопрос, отсутствовали ли у студентов рабочих факультетов аналогичные претензии к учебному процессу, или же таковые претензии имелись, однако документально они оказались не зафиксированы. Исходя из сохранившихся в двух сибирских архивах материалов, касаемых деятельности рабочих факультетов, можно предположить, что массовых претензий по организации учебного процесса у студентов рабочих факультетов не было. Считаем, что объяснением тому может быть совпадение социальных ожиданий студентов в отношении учебы с действительностью. В отличие от Рабоче-крестьянского коммунистического университета в Омске, призванного готовить кадры для ответственных должностей и преобразованного в дальнейшем в партийную школу, рабочие факультеты должны были давать минимальные знания, которые могли бы стать отправной точкой для дальнейшего обучения в университете. С этой задачей факультеты справлялись. Несомненно, что уже в дальнейшем, став студентами высших учебных заведений, выпускники-рабфаковцы давали взвешенный отзыв о деятельности рабочих факультетов. В частности, обращалось внимание на отсутствие в программе таких дисциплин, как иностранные языки, латынь, в ряде случаев – черчение, что иной раз затрудняло обучение в медицинских или технических вузах [Омские рабфаковцы... 1926]. Однако в целом, оценка качества подготовки на рабочих факультетах со стороны бывших рабфаковцев была все же положительной.

В завершение публикации можно сделать вывод о том, что рабочие факультеты воспринимались советским обществом в начале 1920-х гг. не только как сложное социокультурное явление, но и уже как социальный институт, выполняющий ряд важных функций, в частности, формирующий необходимый уровень образования и общей культуры, играющий роль социального лифта, являющийся механизмом идентификации личности с рабоче-крестьянской средой. Ввиду того, что названные ожидания в целом оправдывались в процессе учебы, серьезных нареканий к организации учебного процесса у студентов этих факультетов не имелось. Между тем позиционирование советской властью своей политики как комплекса мер, реализуемых в интересах трудового населения, создавало патерналистские запросы у части студентов, что могло проявляться в появлении у обучающихся ожиданий скорейшего решения своих повседневных проблем. В целом, рабочие

факультеты представляют многоаспектное социокультурное явление, которое нельзя сводить лишь к сфере образовательной политики государства, а следует рассматривать в рамках таких процессов, как социальная мобильность, социальная самоидентификация, социальные ожидания личности, а также такого социально-политического и культурного явления, как диалог общества с властью.

Источники и литература:

Андреев, Д.А. «Пролетаризация» высшей школы: 1921–1925 гг. [Текст] / Д.А. Андреев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – №4. – Т. 18. – С. 22-26.

Волкова, Т.А. Рабочие факультеты в практике развития советской высшей школы в 1920–1930-е годы [Текст] / Т.А. Волкова // Вестник Чувашского университета. – 2008. – №4. – С. 11-17.

Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф.Р-205. Оп.1. Д. 4.

ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 7.

ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 8.

ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 9.

ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 11.

ГААК. Ф.Р-205. Оп.1. Д. 12.

Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф.Р-505. Оп.1. Д.14.

ГАО. Ф.П-1. Оп.2. Д. 163.

Котов, А.С. Пролетаризация учебных заведений Вологды и Череповца в 1920-е гг. [Текст] / А.С. Котов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 4. – Т. 4. – С. 46-53.

Литвинова, О.А. «Апеллирование к власти». Заявления и жалобы населения Сибири в 1920-е гг. в ракурсе социально-психологического анализа советского общества [Текст] / О.А. Литвинова // Проблемы истории и культуры в современном мире. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2016. – С. 125-134.

Омские рабфаковцы в ВУЗах (Письмо из Омска) // Советская Сибирь. 1926. 18 января.

Пыстина, Л.И. Рабочие факультеты (Рабфаки) [Электронный ресурс] / Л.И. Пыстина / Историческая энциклопедия Сибири: [в 3 т.] / Институт истории СО РАН. Новосибирск, 2009. –

– Режим доступа: http://irkipedia.ru/content/rabochie_fakultety_istoricheskaya_enciklopediya_sibiri_2009

РЕЗЮМЕ/RESUME

Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ВОПРОСА О СОСЕДЯХ» ДЛЯ РАНЖИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРИКЛАДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Статья является пятой из серии статей, посвященных проблемам толерантности/интолерантности по отношению к мигрантам: азербайджанцам, армянам, узбекам, таджикам, проживающим на территории Алтайского края. Исследование толерантности/интолерантности проводится с использованием методики "вопрос о соседях" в сочетании с ранжированием, что позволяет выявить относительную предпочтительность представителей того или иного этноса в качестве потенциальных соседей. Ранжирование, репрезентированное средней величиной суммы рангов по убывающей, отражает степень предпочтительности каждого этноса. Степень предпочтительности убывает в рамках последовательности «армяне – азербайджанцы – узбеки – таджики».

I.V. Rogozina, N.Yu. Buhner. USING THE “NEIGHBOR QUESTION” METHODOLOGY TO RANK ETHNIC PREFERENCES: APPLIED RESEARCH

The research paper is the fifth in a planned series of papers devoted to interethnic relations – tolerance/intolerance to migrants – Armenians, Azerbaijanians, Uzbeks, Tajiks living in Altai Krai. Research is based on the methodology of the “neighbor question” combined with ranking which makes it possible to map out relative ethnic preferences. The ranking is represented by the median sum of ranks which descendingly reflects the degree of preferences for each ethnos. The degree of preferences decreases within the sequence “Armenians–Azerbaijanians–Uzbeks–Tajiks”.

Козлова Л. А., Филиппова О.В. ФЕНОМЕН ИНТЕРФЕРЕНЦИИ С ПОЗИЦИЙ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

В статье приводятся принципы трансдисциплинарного подхода и обосновывается необходимость его использования при рассмотрении вопросов прикладной лингвистики. На основе работ отечественных и зарубежных ученых характеризуется феномен лингвистики в сфере образования (educational linguistics). Авторы считают целесообразным использовать принцип континуума, предложенный в работах по “educational linguistics”, при исследовании проблемы интерференции.

L.A. Kozlova, O.V. Philippova. INTERFERENCE PHENOMENON FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSDISCIPLINARY APPROACH

The article describes principles of transdisciplinary approach and its relevance for studies in applied linguistics. The authors present the phenomenon of educational linguistics citing Russian and foreign scientists. It is concluded that when studying interference the continuum principle suggested in works on educational linguistics should be used.

Агафонова Е.А., Масачева И.А. ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ МОЖЕТ БЫТЬ ИНТЕРЕСНЫМ

Статья посвящена интересным приемам обучения грамматике английского языка. Рассматривается методика проведения занятий с использованием пословиц, грамматических песен, стихотворений, ритмических скандирований, которая обобщает опыт работы кафедры "Английский язык".

E.A. Agafonova, I.A. Masacheva TEACHING GRAMMAR MAY BE INTERESTING

The article is devoted to some interesting methods of teaching English grammar. The authors demonstrate the method of using proverbs, poems, grammar songs and grammar chants which has proven to be successful in teaching English by professors of English Language Department of Altai State Technical University.

Антюфеева Е.В. ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы создания личного бренда преподавателя. Также обосновываются понятия «имидж преподавателя», «вербальный стиль бренда», определяются их компоненты и особенности формирования имиджа. Автор формулирует принципы формирования имиджа педагога, выявляет преимущества грамотно выстроенного имиджа.

E. V. Antyufeeva. PUBLIC IMAGE OF A UNIVERSITY TEACHER AS PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE

The article deals with the problem of creating teacher's personal brand. The author defines "teacher's image", "verbal brand style" and determines their components and role in creating public image. The author suggests a number of principles to be followed by a teacher when creating personal brand and identifies the benefits of properly created image.

Г.П. Афанасьева. СИСТЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ – ГАРАНТИЯ ЦЕЛОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ И ОСНОВЫ СВОБОДНОГО ВЫБОРА

В статье утверждается необходимость преодоления кризиса в современном образовании через замену фрагментарного компетентностного подхода системным, содержащим эмерджентные формы сознания и синергетическую основу креативности.

G.P. Aphanasyeva. SYSTEM EDUCATION OF STUDENTS IS A GUARANTEE OF HOLISTIC VIEW OF THE WORLD AND THE BASIS OF FREE CHOICE

The article affirms the necessity to overcome the crisis in modern education by replacing the fragmentary competence-based approach with a systemic one, containing emergent forms of consciousness and a synergetic basis for creativity.

Беседина В.Г. О ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ

В статье рассматривается проблема взаимовлияния языковых систем в сознании изучающих иностранный язык. На основании исследования, проведенного среди студентов технического вуза, в том числе на базе анализа переводов предложенной грамматической конструкции, делается вывод о снижении качества выполняемого студентами технического перевода текстов по специальности вследствие обратной интерференции – влияния языковых конструкций изучаемого языка. Автор предлагает ряд упражнений, направленных на снятие языковых трудностей.

V.G. Besedina. INTERFERENCE PROBLEM IN UNDERSTANDING AND TRANSLATING PROFESSION-ORIENTED TEXTS FOR TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

The article deals with problem of language interference in second language acquisition. The author describes a study of the reverse interference phenomenon by means of experiment among engineering students. Based on the analysis of the quality of translation of professionally-oriented texts done by the students, a number of exercises is suggested to manage the interference problem.

Бобровская Н.А. ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ И ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье приведён анализ отечественной и зарубежной литературы, посвящённой проблеме воспитания личности. Показано, что теоретические исследования имеют в науке различные аспекты и отражают разнообразие подходов и взглядов авторов на это явление. Делается вывод о цели, критериях и задачах современного воспитания.

N.A. Bobrovskaya. THE PROBLEM OF EDUCATIONAL GOALS AND OBJECTIVES IN THE PHILOSOPHICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL LITERATURE

The article gives the analysis of some Russian and foreign scientific literature considering the problem of personal education. It shows that theoretical study has various views in the science and reflects the diversity of approaches and ideas to this aspect. The author concludes by presenting goals, characteristics and objectives of education.

Дегтярь Г.Д. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается презентация как одна из форм коммуникации на иностранном языке. Автор выделяет основные этапы презентации и задачи, решаемые студентом и преподавателем на каждом из этапов. На основании личного наблюдения студенческого конкурса презентаций автор дает ряд рекомендаций по повышению качества подготовки и представления докладов с использованием ИКТ.

G.D. Degtyar. DEVELOPING PRESENTATION SKILLS IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

The article discusses presentation as a communication form in a foreign language. The author describes basic steps of presentation and main tasks for each step to be performed both by teacher and by students. Recommendations how to avoid most common mistakes are given based on personal teaching experience.

Ларина Т.А. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются методы и приемы, способствующие развитию у студентов нелингвистических вузов умений воспринимать на слух иноязычную речь в процессе просмотра аутентичных видеосюжетов. Изучив и проанализировав отечественный и зарубежный опыт, автор предлагает систему заданий и упражнений, направленных на формирование устойчивых иноязычных коммуникативных способностей.

T.A. Larina TEACHING LISTENING COMPREHENSION AS A MEANS TO FORM NON-LINGUISTICS STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with methods and techniques to form and develop students' ability to comprehend the foreign language while watching authentic videos. Having studied and analysed the backlog of scientific experience the author worked out a system of tasks aimed to develop students' communicative competence.

И.М. Лысакова КОНЦЕПЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена роли внеаудиторной деятельности при обучении иностранному языку в Алт ГТУ. Приводятся примеры языковой внеаудиторной деятельности студентов в поэтическом и музыкальном конкурсах.

I.M. Lysakova CONCEPTION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY IN ENGLISH LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY

The article demonstrates the role of extracurricular activity in learning English language at Altai State Technical University. It deals with students' language activities at different competitions, such as «English Poetry and Prose Declamation Contest», «Winter Grammy».

Меркулова Е.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается отечественный и зарубежный опыт использования подкастов в изучении английского языка, описываются преимущества новой информационной технологии, приводятся примеры использования на занятиях. Делается вывод о том, что данный метод демонстрирует мобильность современной системы образования.

E.N. Merkulova THE USE OF PODCASTS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article deals with the domestic and foreign experience of using podcasts in English language teaching, the advantages of a new information technology are described. The author comes to a conclusion that this method provides mobility for the modern education system.

Попова Н. П. О КОНФЛИКТАХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются проблемы формирования психологически комфортного климата в студенческой группе, причины и виды возникающих конфликтов, анализируется взгляд студентов на возникающие конфликтные ситуации, приводятся данные социологических опросов студентов.

N.P. Popova. CONFLICTS AMONG STUDENTS

The article deals with the problem of creating psychologically comfortable climate in a student group, types of conflicts and their causes. The author analyses student views on conflict situations in class. The article also offers some results of sociological surveys of students.

Пронина Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема мотивации при изучении профессионального иностранного языка студентами технического вуза и необходимые условия для решения этой проблемы.

T.V. Pronina MOTIVATING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES TO STUDY FOREIGN LANGUAGE

This article portrays the problem of motivating students of technical universities to study professional foreign language and the conditions necessary to solve this problem.

Золотова Н. Д. СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО И ОБЪЕКТИВНОГО В ИСТОРИЧЕСКОМ ЗНАНИИ В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ФИЛОСОФОВ

В статье рассматривается соотношение субъективного и объективного в историческом знании в работах зарубежных философов. Автор выявил тенденции в освещении зарубежными философами проблемы соотношения субъективного и объективного в историческом знании: увеличение влияния скептицизма, презентизма, релятивизма, конвенционализма и конструкторизма; определены основные идеологические корни исторического релятивизма.

N.D. Zolotova. THE CORRELATION OF SUBJECTIVE AND OBJECTIVE IN HISTORICAL KNOWLEDGE BASED ON WORKS OF FOREIGN PHILOSOPHERS

The article portrays the correlation of subjective and objective in historical knowledge based on works of foreign philosophers. The author brings to light the

following tendencies in foreign philosophers' interpretation of the correlation of subjective and objective in historical knowledge: an increased influence of skepticism, presentism, relativism, conventionalism and constructionism. The author also identifies basic ideological functions of historical relativism.

Климова О.Г. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИБИРИ (ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX В.)

В статье представлен анализ законодательной политики российской империи во второй половине XIX - начале XX в. и нормативно-правовой базы, на основании которой осуществлялось правовое регулирование общественных отношений в сфере предпринимательства. Опираясь на нормативно-правовые источники второй половины XIX – начала XX вв. в России, сделан вывод о том, что действующие правовые акты, регулирующие торговую, промышленную, хозяйственную деятельность, отражали те изменения, которые происходили в предпринимательской среде.

O.G. Klimova THE HISTORICAL EXPERIENCE OF LEGAL REGULATION OF THE ENTREPRENEURSHIP IN SIBERIA (SECOND HALF OF THE 19th – THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY)

The article presents the result of analysis of the legal policy of the Russian Empire in the second half of the 19th – the beginning of the 20th century and in the regulatory framework which provided a legal regulation of public relations in the field of entrepreneurship. On the basis of legal sources of the late 19th – early 20th centuries in Russia the author concludes that the existing legal acts regulating commercial, industrial and economic activities reflect the changes that have occurred in the business environment.

Лебедева К.Л. ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ДИАЛОГА

В данной статье акцентируется гуманитарный взгляд на проблемное поле диалога. Сегодня нельзя быть успешным вне связи с окружающим миром. Всеобщий способ коммуникации – это диалог каждого с себе подобным. В статье сделана попытка показать способы осуществления диалога как средства общения. Он должен быть ценностным с точки зрения личностных качеств, соответствующих основам морали межличностных связей. Гуманитарный компонент диалога – это единственный способ достижения прочных как личных, так и международных взаимовыгодных отношений.

K.L. Lebedeva. HUMANE ASPECT OF DIALOGUE PROBLEM GROUND

The present paper accentuates the human view to the dialogue problem ground. Today nobody can be successful without mutual communication. The universal standard of communication is dialogue. Here the attempt is made to show the ways to carry on a valuable dialogue. It should be valuable from the point of view of personal features corresponding to moral standards of personal contacts. Humanitarian component of dialogue is the only way to achieve strong personal as well as international mutually beneficial relations.

Литвинова О.А. РАБОЧИЕ ФАКУЛЬТЕТЫ НАЧАЛА 1920-Х ГГ. КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)

В статье рассматривается роль рабочих факультетов (рабфаков) в социокультурной жизни населения, согласно представлениям советских людей начала 1920-х гг. На основе материалов двух сибирских архивов автор изучил мотивацию поступления абитуриентов на рабочие факультеты и степень удовлетворенности студентов процессом обучения в указанных учебных заведениях. Характеризуя основные причины поступления, автор выделил совокупность социально-политических факторов, позволяющих не только раскрыть специфику рабочего факультета как уникального социокультурного явления, но и охарактеризовать некоторые психоментальные установки советского социума начала 1920-х гг.

O.A. Litvinova. LABOUR FACULTIES OF THE BEGINNING OF BEGINNING OF THE 1920-IES AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON (ON MATERIALS OF WESTERN SIBERIA)

The article examines the role of workers' faculties (Rabfak) in socio-cultural life of the population, according to the views of the Soviet people in the beginning of the 1920-s. On the basis of two Siberian archives the author examines motivation for entering workers' faculties and degree of satisfaction with the learning process of the students in these schools. Describing the main reasons for entering Rabfak the author identifies socio-political factors which prove workers' faculties to be a unique socio-cultural phenomenon as well as characterize some psychomental attitude of the Soviet society in the beginning of 1920-s.

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД-2017**

**Материалы международной
научно-практической конференции**

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 15.11.2017. Формат 60x84 1/8.

Печать – цифровая. Усл.п.л. 12,78.

Тираж 100 экз. Заказ 2017 –

Издательство Алтайского государственного
технического университета им. И. И. Ползунова,
656038, г. Барнаул, пр-т Ленина, 46

Отпечатано в типографии АлтГТУ,
656038, г. Барнаул, пр. Ленина, 46,
тел.: (8-3852) 29-09-48