

**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-2018**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

**Изд-во АлтГТУ  
БАРНАУЛ • 2018**

ББК 72.5  
С-568

Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2018: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2018. – 129 с.

ISBN 978-5-7568-1284-8

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 978-5-7568-1284-8

© Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,  
2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....</b>	<b>5</b>
Акопян Т. С. ДОСТОЕВСКИЙ – КУЛЬТУРНЫЙ БРЕНД РОССИИ .....	5
Аллахвердян И.Э. ЖИВОТНОЕ ПАДЕНИЕ И ДУХОВНОЕ ПРОЗРЕНИЕ ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ».....	9
Беседина В.Г. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ.....	15
Кремнева А.В. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСЛОЖНЕНИЯ ПЕРЕВОДА.....	18
Манухина И.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ СКРЫТОГО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.....	22
Манухина И.А., Головина Т.А. МЕМ КАК ОБЪЕКТ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	26
Меркулова Е.Н. ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК КОМПОНЕНТ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ» .....	28
Сильченко Е.В. ПРОЦЕСС МЕТАФОРИЗАЦИИ В ГРУППЕ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОБЪЕКТЫ ЛАНДШАФТА.....	31
Позднякова Е.Ю. МОДЕЛИ ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	34
<b>СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....</b>	<b>38</b>
Агафонова Е.А., Масачева И.А. О РОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....	38
Афанасьева Г.П. ДИСКУССИЯ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА И КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ .....	41
Аникина Е.Ю. О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОВЫСИТЬ МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА .....	45
Беседина В.Г., Бобровская А.С. НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ И ОПОСРЕДОВАННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ В РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА .....	47
Бобровская Н.А. СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	50
Голуенко Т.А., Контева О.Е. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	52
Дегтярь Г.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСКРАЙБИНГА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	56
Кремлева Ю.В. ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	59
Ларина Т.А. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ .....	61

Ларина Т.А. ГАРМОНИЧНОЕ СОЧЕТАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	65
Лебедева К.Л. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ЛИЧНОСТИ.....	70
Лысакова И.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	72
Петрушова Н.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	75
Попова Н.П. О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	77
Попова Н.П. О ЯВЛЕНИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПУТЯХ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	80
Рогозина И.В., Беседина В.Г., Бухнер Н.Ю. РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ.....	83
Симонова Н.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ БЕГЛОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	86
Симонова Н.Н. ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	88
Фалеева Н.В. МОТИВАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	91
Фролова О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПОСТУПЛЕНИЮ В МАГИСТРАТУРУ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	94
Фролова О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ОТЧИСЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИЗ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	96
Щербинина Л.Ф. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ.....	98
<b>СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ.....</b>	<b>102</b>
Антюфеева Е.В. О СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ ИМИДЖА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА.....	102
Беседина В.Г., Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ СМИ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА.....	106
Биттер Н.В. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ СЕРВИСЕ И ТУРИЗМЕ.....	108
Бухнер Н.Ю., Рогозина И.В., Беседина В.Г. ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ.....	111
Селиванова О.В. ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	114
<b>РЕЗЮМЕ.....</b>	<b>118</b>

## СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

*Акопян Т. С.*

*Абовянская основная школа N5 им. Н. Ваняна  
Республика Армения*

### ДОСТОЕВСКИЙ – КУЛЬТУРНЫЙ БРЕНД РОССИИ

*Ключевые слова:* культурный бренд России, Достоевский на западе, «достоевскомания» на западе, символ русской культуры, фигура общемирового масштаба.

*Keywords:* cultural brand of Russia; Dostoevsky in the West; Dostoevsky mania in the West; symbol of the Russian culture; global-scale figure.

Такие уникальные писатели, как Ф. М. Достоевский, не могут принадлежать только одному народу. Их гений выходит далеко за пределы родной страны и становится достоянием мировой культуры. Согласно статистике глобальной интернет-базы данных IndexTranslationum ЮНЕСКО, Достоевский, после Владимира Ленина, – наиболее часто переводимый русский писатель во всем мире.

Мощная, магическая аура Достоевского распространилась в разных концах мира и, наконец, привела к тому, что в 1971 году в Бад-Эмсе (Германия) было образовано Международное общество Достоевского (МОД). Оно имеет региональные отделения в разных странах мира, и каждые три года в разных уголках земного шара проходят симпозиумы МОД:

- I 1971 – Бад-Эмс
- II 1974 – Санкт-Вольфганг
- III 1977 – Копенгаген
- IV 1980 – Бергамо
- V 1983 – Серизи-ля-Салль
- VI 1986 – Ноттингем
- VII 1989 – Любляна
- VIII 1992 – Осло
- IX 1995 – Гаминг
- X 1998 – Нью-Йорк
- XI 2001 – Баден-Баден
- XII 2004 – Женева
- XIII 2007 – Будапешт
- XIV 2010 – Неаполь
- XV 2013 – Москва
- XVI 2016 – Гранад

Интересно, что в 2013 году XV симпозиум именно на родине писателя собрал более 140 ведущих ученых-достоевистов из России, Испании, Италии, США, Франции, Японии, Германии, Греции, Новой Зеландии, Венгрии, Великобритании и т.д. "Все иностранцы любят Достоевского. Складывается впечатление, что Федор Михайлович на Западе – такой же русский бренд, как икра и балалайка... Почему именно он?" [Ефремова, эл. ресурс]. Такой вопрос прозвучал от корреспондента газеты «Культура», на который президент МОД с 2011 по 2013 год, декан Центра образовательных программ Колумбийского университета профессор Дебора Мартинсен ответила: "Не только. Еще уважают Толстого. Но Достоевского – больше. Спросите среднестатистического американца, знает ли он русскую литературу, вам ответят: «Конечно! Я в восторге от Достоевского» [Ефремова, эл. ресурс].

Очень интересны отзывы пользователей американского сайта Amazon.com о романах Достоевского (материалы были собраны и переведены на русский язык российским сайтом AiФ.ru). Например, один из пользователей о романе «Братья Карамазовы» написал: "Если вы человек, вы просто обязаны прочесть эту книгу. Она изменит вашу жизнь. Это всего один роман, но в нём затрагивается столько глубоких тем, что вы будете останавливаться вновь и вновь, чтобы подумать над каждой главой. И даже если вы не человек, я всё равно советую прочесть вам «Братьев Карамазовых». Другой пользователь написал: "Эта книга стоит вашего времени, она более интригующая, чем какой-либо современный триллер..." Про роман «Преступление и наказание» были следующие отзывы: "По моему скромному мнению, это величайший из когда-либо написанных романов. Я очарован 19 веком русской литературы, который открыла мне эта книга". "Если вы когда-нибудь захотите совершить убийство, вместо этого лучше прочтите «Преступление и наказание». "Я подходил к этой книге с большим трепетом. Я никогда не читал Достоевского и переживал, что увязну в длинном и скучном трактате 19 века о звериной природе человека или что-то в этом роде. Но рад сообщить, что это не так, и, к моему восхищению, «Преступление и наказание» оказалось увлекательным рассказом о молодом человеке, который страдает от своих же желаний. Достоевский даёт нам драматическую напряженность, подробные и правдоподобные человеческие характеры и блестящее понимание человеческой природы" [Достоевский..., эл. ресурс].

Смело можно сказать, что Достоевский на западе стал настоящим культурным брендом России. Столь неугасающий интерес к творчеству писателя на протяжении стольких лет в разных уголках мира связан с тем, что Достоевский сумел стать для своего читателя настоящим современником. Проблемы, которые писатель поднимал в своих произведениях, актуальны во все времена, они вне национального и религиозного контекста. Модель жизни, созданная Достоевским в его трудах, идентична жизни во всем мире. Именно это и породило настоящую «достоевскоманию» на западе. Его романы – бестселлеры, психологические триллеры, после чтения которых возникает желание спорить с героями, соглашаться с ними, сквозь призму героев Достоевского посмотреть на себя, разобраться в себе и своих грехах. Ощущение, что каждый его герой находится здесь и сейчас. Достоевский – психолог, который сумел вывернуть душу человека наизнанку. Читая его романы, каждый понимает, что писатель говорит именно о нем.

Зарубежные исследователи увлечены не только творчеством гения, но и заинтересованы в изучении биографии великого русского писателя, автора знаменитого романа «Преступление и наказание». Убийство отца, ссылка писателя, его азартное безумие и сокрушительный дебют на петербургской литературной арене с романом «Бедные люди» интересны не только русскому человеку. О заинтересованности Достоевским на западе свидетельствует и наличие многочисленных статей, монографий, книг и т.д. Почетный профессор университета Ноттингема в Великобритании Джоунс Малькольм, доцент Университета им. Э. Лоранда в Будапеште Кроо Каталин, профессор Джорджтаунского университета в Вашингтоне Меерсон Ольга, почетный профессор Бристольского университета в Великобритании Пис Ричард и многие другие посвятили свои труды Достоевскому. Изучал творчество русского гения и известный психолог, психоаналитик, психиатр и невролог Зигмунд Фрейд. Он посвятил русскому писателю свою психоаналитическую работу «Достоевский и отцеубийство».

Стоит отметить, что Достоевский особо популярен в Японии. Японцы, увлеченные синтоизмом и буддизмом, считают, что именно этот писатель помогает им сфокусироваться на своем внутреннем мире. Изошренная же фантазия японского кинорежиссера Акиры Куросавы перенесла действие романа Достоевского «Идиот» из Санкт-Петербурга на северный японский остров Хоккайдо. Экранизации произведений русского гения, можно сказать, просто будоражат мировую кинематографию. По мотивам его романов были сняты фильмы в Италии, Франции, Бразилии, Индии, Мексике, Германии, США, Бельгии, Аргентине, Великобритании, Венгрии, Швеции, Финляндии, Чехии и Польше. Голливуд

имеет еще и свои ссылки на Достоевского: фильм Мартина Скорсезе «Таксист» (свободная интерпретация "Записок из подполья").

Творчество Достоевского стало и толчком для создания музыкальных произведений не только среди русских композиторов, но и зарубежных. К примеру, последняя опера чешского композитора Леоша Яначека «Из мертвого дома» основана на «Записках из Мертвого дома», немецкий композитор Борис Блахер является создателем оратории «Великий Инквизитор», швейцарский композитор Генрих Зутермайстер написал оперу «Раскольник». Надо отметить, что на зарубежных сценах были постановки музыкальных произведений не только выше указанных композиторов, но и русских композиторов, например, опера Ребикова «Ёлка», основанная на рассказе писателя «Мальчик у Христа на ёлке», а также на одной из сказок Андерсена, была поставлена в Праге, опера «Игрок» Прокофьева на французском языке в Брюсселе и т.д.

Достоевский – фигура общемирового масштаба, писатель глобального уровня, который в своих романах раскрыл далеко не русскую душу, как принято считать, он раскрыл человеческую душу вообще. Н. А. Бердяев справедливо заметил: "Он сделал великие открытия о человеке, и от него начинается новая эра во внутренней истории человека" [Бердяев 1995: 144]. С. А. Корнева отмечала: "Во-первых, объектом исследования в произведениях Достоевского является человек, который изображается во всех его проявлениях, со всеми его светлыми и темными сторонами характера... Ф. М. Достоевскому интересен человек, который может любить и ненавидеть, радоваться и страдать, жертвовать собой во имя других... Во-вторых, изображая чувства и поступки героев, Ф. М. Достоевскому важно при этом ответить на вопрос: что движет героями, каковы мотивы их поведения? В чем тайна "души человеческой"? Почему одни из них готовы тихо смиренно терпеть (Макар Девушкин), любить весь мир (князь Мышкин), прощать и принимать его таким, каков он есть (Алеша Карамазов), а другие – бунтовать против его несправедливости (Родион Раскольников)? "Но самое главное "...писатель принимает любое человеческое существо таким, какое оно есть, как бы неприглядно оно ни выглядело" [Корнева, эл. ресурс].

Русский поэт Игорь Северянин определил суть творчества великого русского писателя так:

"...Все чрез него познали оправданье,  
И – человек почти обожествлѣн".

Очень интересную оценку дает творчеству Достоевского и советский поэт Павел Антокольский, считая произведения писателя 19 века неким голосом из будущего:

"Вот каменные призраки громад,  
Его романов пламенные главы  
Из будущего близятся, гремят,  
Как горные обвалы..."

Разные мнения о творчестве Достоевского говорят лишь о том, что перед нами полиэдральная личность, которая поражает читателей различных культур не только своим великим пятикнижием. Каждое творение писателя, от малой прозы до монументальных романов, вызывает шквал эмоций. Ощущение, что его герои везде. Например, сюжет повести «Записки из подполья» повторяется десятилетиями в реальной жизни. Герой, парализованный собственным самосознанием, любой ценой произвольно защищает свою волю, пытается провозгласить свою личную автономию. Создавая подобных героев, Достоевский сумел сохранить свою вечную перспективу во времени и истории.

Романы Достоевского также вызывают интерес к городу, где происходит действие. Санкт-Петербург – это императорские дворцы, классические архитектурные ансамбли и променады вдоль аристократического Невского проспекта. Однако, роман «Преступление и наказание» раскрывает читателю и противоположенную сторону этого грациозного города. Писатель показывает парадоксально завораживающий темный шарм Санкт-Петербурга. Многочисленные иностранцы стремятся увидеть Петербург Достоевского, совершить экскурсию по следам Раскольникова. А дом-музей писателя – это одно из любимых мест

посетителей города. Для многих «Санкт-Петербург» является синонимом к фамилии «Достоевский», ведь многие свои феноменальные произведения гений создал именно в этом городе, который также является фоном для многих его романов. Но это не просто фон, а неотъемлемая часть жизни героев. Любопытный факт, что немецкий сценарист Генрих Теодор Бёлль в 1969 году снял фильм под названием «Писатель и его город: Достоевский и Петербург».

Еще один любопытный факт, что после знакомства с романами Достоевского у многих иностранцев возникает желание изучать русский язык. Например, Д. Мартинсен отметила, что после чтения романа «Преступление и наказание» "решила заниматься русским в университете, чтобы лучше изучить творчество этого невероятного, потрясающего литератора" [Ефремова, эл. ресурс]. Фактически, своим творчеством Достоевский способствует популяризации русской культуры во всем мире.

Достоевский – великий психолог, но и уникальный религиовед, для которого главный вопрос, сознательно и бессознательно мучивший его всю жизнь, – это существование божие. Об это он писал другу А. Н. Майкову. Вопрос "а веруешь ли ты в Бога?" можно встретить во многих его произведениях. По мнению Л. Р. Фарамазян "вера стоила ему тяжелой душевной борьбы, и с таким трудом добытая уверенность в Боге часто колебалась. Окончательно он никогда не изжил неверия..." [Фарамазян 2013: 74]. Колебания между атеизмом и верой в бога тоже вызывают огромный интерес к творчеству гения. Исследование библейского пласта в художественной ткани романов Достоевского остается актуальной задачей науки.

Достоевский вместе со своими диаметрально противоположенными персонажами взошёл на вершину мирового литературного олимпа и стал настоящим символом русской культуры в мире. Совершенно справедливо заметила Анни Безант: «Братья Карамазовы» – чувствуется, что сам Бог писал руками Достоевского. Величайшее произведение искусства! Наслаждайтесь!» [Братья Карамазовы, эл. ресурс]. Эта фраза применима ко всему творчеству гения. Прошло больше 130 лет со дня смерти писателя, но его голос до сих пор гремит в мировой литературе, а его аудитория продолжает расти.

### **Литература:**

*Бердяев, Н. А.* Великий инквизитор. Антихрист. Антология [Текст] / Бердяев Н. А. – М., Мысль, 1995 – 144 с.

Братья Карамазовы [Электронный ресурс] / Куб – библиотека. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/dostoevsky/bratya\\_karamazovi](http://www.koob.ru/dostoevsky/bratya_karamazovi)

Достоевский глазами иностранцев: интригует больше, чем современный триллер [Электронный ресурс] / Российская рекомендательная социальная сеть МирТесен. – Режим доступа: <http://mirtesen.aif.ru/blog/43845940099/Dostoevskiy-glazami-inostrantsev:-intrigUyet-bolshe,-chem-sovrem>

*Ефремова, Д.* Уроки стыда от Достоевского [Электронный ресурс] / Д. Ефремова // Газета «Культура», 12.07.2013. – Режим доступа: <http://portal-kultura.ru/articles/books/6236-uroki-styda-ot-dostoevskogo/?print=Y&CODE=6236-uroki-styda-ot-dostoevskogo>

*Корнева, С. А.* Каким Ф. М. Достоевский видит человека [Электронный ресурс] / С.А. Корнева // Вестник МГТУ – 2011. – №2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kakim-f-m-dostoevskiy-vidit-cheloveka>

*Фарамазян, Л. Р.* Достоевский в восприятии западных психоаналитиков [Текст] / Л.Р. Фарамазян // Сборник научно-информационных материалов VI дня русского слова в Армении для российских соотечественников и иностранных граждан. – М., 2013. – 74 с.

## **ЖИВОТНОЕ ПАДЕНИЕ И ДУХОВНОЕ ПРОЗРЕНИЕ ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ»**

*Ключевые слова:* животная жизнь, духовная жизнь, Отец Сергей, вера, соблазн.  
*Keywords:* spiritual life, animal life, Father Sergius, faith, temptation.

Творчество «позднего» Толстого характеризуется как система, в которой внутренне связаны Толстой-обличитель и Толстой-моралист на уровне как поэтики, так и содержания его произведений «послепереломного» периода.

Духовно-нравственные искания Толстого отразились в повестях 1880-х – 1890-х годов. «Толстой совмещает в повестях полярные величины: жизнь и смерть, нравственный закон и чувство, духовное и животное начала личности и создает художественную модель противоборства сознательного и бессознательного. Жизненные ситуации оказываются фоном, на котором человек проходит испытание любовью и смертью» [Лученецкая-Бурдина 2014: 190]. Толстовские герои поздних повестей – это люди, охваченные обычными страстями. До момента их душевной ломки, кризиса, они не задумываются о смысле жизни и вечных вопросах.

В повести «Отец Сергей», создававшейся в 90-е годы XIX века, разворачивается сюжет «ухода» от повседневных форм бытия ради познания его сокровенного смысла.

Жизненная канва произведения с исключительными обстоятельствами, складывающимися в мирской и религиозной среде, раскрывает проблему личной ответственности героя за себя и окружающих. «Неизбежные муки совести, разрыв с привычной средой, обращение к «новой жизненной вере» проходят красной нитью через этапы морального («животного») падения и духовного прозрения героя, разнопланово преломляя его жизнь» [Лакшин 1977: 53].

В судьбе героя оказывается просвечивающим линия «ухода» от обыденного пространства к поискам абсолютной истины. «В Петербурге в сороковых годах случилось удивившее всех событие: красавец, князь, командир лейб-эскадрона <...>, которому все предсказывали <...> блестящую карьеру при императоре Николае I, за месяц до свадьбы с красавицей фрейлиной, пользовавшейся особой милостью императрицы, подал в отставку, разорвал свою связь с невестой, отдал небольшое имение своей сестре и уехал в монастырь, с намерением поступить в него монахом» [Толстой 1937-1950 т.31: 5]. Герой повести аристократ Степан Касатский выделялся среди товарищей «блестящими способностями», гордостью и преувеличенным самолюбием; его жизненные интересы были направлены к тому, чтобы заставлять себя всегда и во всём добиваться успеха, первенства, «вызывающего похвалы и удивление людей». «И уход в монастырь, и «святость» героя вызывались требованиями всё той же гордыни, которая искала утешение «в духовной жизни» отца Сергия» [Лученецкая-Бурдина 2001: 127].

Князь вёл «жизнь не распутную» и, отличаясь от «товарищей относительной чистотой своей жизни», принадлежал к тем людям, которые в одно время, «не осуждая нечистоту в отношении, требовали от жены идеальной, небесной чистоты» [Толстой 1937-1950 т.31: 9].

Касатский, стремясь пробиться в самое высшее общество, собирается жениться на одной из фрейлин – графине Коротковой. Чувство любви охватывает героя, некогда сосредоточенного на карьере. Однако «ангельская чистота невесты» оказалась формальной, её пятнала давняя близость с императором Николаем I. Таким образом, столкнувшись с тем, что светское общество «поощряет» тайные измены, но не «прощает» искреннюю и открытую любовь, Касатский оставляет графиню, «подаёт в отпуск и отставку», уезжает в деревню, а по

прошествии лета едет в монастырь. Налицо социально-психологический конфликт. «Попрана личная жизнь, проклята среда, в которой Касатский жил. Светскому молодому человеку ничего не оставалось, как покинуть мир», – замечает В.Жданов [Жданов 1968: 242]. Но, вопреки мнению исследователя, отказ Толстого от изображения любви героев (как это видно уже из «Крейцеровой сонаты» и «Воскресения») может быть вызван и причинами мировоззренческого плана. И мысль писателя о «животных» отношениях сводится к поискам «цели, достойной человека». «Увлечение», любовь, чувственная страсть намеренно лишаются у Толстого всякого поэтического или романтического ореола и представляются только как «животное» влечение.

Уход Степана Касатского из суетного мира, как и уход от графини, можно рассматривать и как влияние горделивого духа, желание быть «выше тех, которые хотели показать ему, что они стоят выше его». К уходу в духовную обитель подталкивала князя, «переплетаясь с чувством гордости и желанием первенства», и проснувшаяся в нём «детская» вера в Бога, «которая никогда не нарушалась в нём». По словам Толстого, души есть сердцевина нравственности, суть прекрасного в человеке.

Вера раскрывает в герое духовную правду, которая недоступна обычному познанию. Вера помогает понять беспочвенность, сущность светской жизни.

Касатский решает уйти в монастырь. Однако церковный человек должен немного походить с этой мечтой в сердце, иначе он никогда не будет понимать монашество. Из-за мыслительной нерешительности молодой аристократ пытается и там показать своё превосходство над другими.

Степан Касатский предстает человеком не только подвластным мирским страстям, но и прилагающим усилия к их изживанию. Он совершенствуется в смирении, кротости и воздержании, его цель быть «чистым не только на деле, но и в мыслях, и послушным». Даже «победа над грехом похоти <...> и блуда легко давалась ему» [Толстой 1937-1950 т.31: 12]. День посылал подвижнику жизнь в молитве, месяц преумножал, а год закреплял несомненность сделанного выбора. Так прожил Касатский в первом монастыре семь лет, где и был пострижен в иеромонахи с именем Сергей. На четвёртом году его монашества он был назначен в близкий к столице монастырь.

Раньше «соблазн женский мало мучил Сергия, здесь же соблазн этот поднялся со страшной силой и дошёл до того, что получил даже определённую форму» [Толстой 1937-1950 т.31: 14].

Толстой сталкивает героя с испытаниями, чтобы показать, что несмотря на то, что Сергей посвятил себя духовному служению, в нем все равно продолжает жить «животный» человек. Первое испытание на предмет чувственного соблазна приходится на шестой год жития Сергия в затворе. Происшествие с Маковкиной усиливает душевное смятение отца Сергия. Вера подвижника временами находилась «на колеблющейся ножке».

В эпизоде, когда отец Сергей наблюдает через стекло Маковкину, он думает: «Да, она, женщина <...> с милым, милым, добрым и испуганным лицом <...>». При этом повтор «милым, милым» выделяет нарастание животного любопытства героя. Пригнувшись к стеклу, Маковкина также пыталась разглядеть через тусклый свет лампы затворника. «Глаза их встретились, – пишет Толстой, – и узнали друг друга. Не то чтобы они видели когда друг друга: они никогда не видались, но во взгляде, которым они обменялись, они (особенно он) почувствовали, что они знают друг друга, понятны друг другу» [Толстой 1937-1950 т.31: 21]. Согласимся с В.Гебриалем, считавшим, что «автор показывает Маковкину как проекцию всех негативных черт самого Сергия: животности, вспыльчивости и гордыни» [Гебриаль 2004: 118]. Намерения светской дамы были понятны отцу Сергию.

Духовный мир Сергия был наполнен христианской нравственностью, где кроме любви к Богу, в известном догматическом смысле, присутствовала и любовь к людям. Испуганный и наполненный наивностью монолог Маковкиной побуждает Сергия впустить светскую барыню.

Диалоги Сергия показывают, что он не забыл «привычное обращение с дамами», и поэтому нравственно укорял себя и «не переставая молился». Сердечная молитва протрезвляет монаха от увиденного и услышанного. В то же время голосом совестливого «я» герой слышит и чувствует, «что опасность, гибель тут, над ним, вокруг него, и он может спастись, только ни на минуту не оглядываясь на неё».

Сергий ощущал силу до того времени неиспытанного соблазна; он, невзирая на голос обольстительницы, «отворив свою дверь, не глядя на неё, прошёл мимо неё в дверь в сени, <...> оцупал чурбан, на котором он рубил дрова, и топор <...>, взяв топор в правую руку, положил указательный палец левой руки на чурбан, взмахнул топором и ударил по нему. <...> Палец отскочил <...>» [Толстой 1937-1950 т.31: 25]. Сергий поступает как человек исключительной воли и духовной силы - он калечит своё тело, чтобы спасти душу. Отсечение пальца, побуждённое духом веры, символизировало отсечение прелести сластолюбия. Герой спас себя, так как находил в себе страх Божий и совестливую стыдливость.

Отец Сергий предотвращает влияние пагубных страстей (или, по Ю. Айнхенвальду, «только отсрочивает» [Айнхенвальд 1912: 55] их). А Маковкина, узнав о происшествии, отчаянно просит прощение, обещая «переменить свою жизнь». В письме дочери Маше от 8 апреля 1901 года Толстой писал: «У нас, мужчин, мысль влияет на поступки, а у женщин <...> поступки влияют на мысль» [Толстой 1937-1950 т. 73: 57]. И Маковкина через покаянную исповедь пришла к Богу.

Нравственное самоусовершенствование принесло отцу Сергию целебные плоды. «В затворе прожил Отец Сергий ещё семь лет. Сначала отец Сергий принимал многое из того, что ему приносили <...>. Но чем дальше и дальше шло время, тем строже и строже он устанавливал свою жизнь <...> наконец, дошёл до того, что не принимал больше ничего, кроме чёрного хлеба один раз в неделю <...>. Всё время своё отец Сергий проводил в келье на молитве или в беседе с посетителями <...>» [Толстой 1937-1950 т.31: 27]. Известные события с Маковкиной приумножили славу и подняли нравственный авторитет героя: «около его кельи поселились монахи, построилась церковь и гостиница, а после чудотворного исцеления четырнадцатилетнего мальчика «по округе прошла слава о святой целебной силе старца Сергия <...>» [Толстой 1937-1950 т.31: 28].

В письме В. Черткову от 16 февраля 1891 Толстой пишет об «Отце Сергии»: «Борьба с похотью тут эпизод, ступень; главная борьба с другим – с славой людской» [Толстой 1937-1950 т.65: 71]. И герой мучается вопросом: «„На сколько то, что я делаю, для бога и на сколько для людей?“ <...> Он чувствовал в глубине души, что дьявол подменил всю его деятельность для бога деятельностью для людей» [Толстой 1937-1950 т.31: 29]. В затворе Сергий возлюбил Господа Бога всем сердцем, всею душою, всем разумением своим. Выйдя из затвора он вводит себя в ложный круг суждений о Боге, мире и человеке.

Толстой верит, что Бог сам осуществляет добро в мире, поэтому не нужно препятствовать его воле. Здесь писатель возвращается к системе взглядов Ж-Ж. Руссо об извращении церковью естественных природных стремлений человека к счастью, правде и добру. И этому следует его монашествующий герой: гордыня и тщеславие навязывают Сергию мысли об обретении им личного счастья. Он приходит к выводу, что его призвание навязано духовенством, и хочет призвания естественного, которое должно осуществиться за счёт чистой божественной воли. Такие мысли героя пробуждали жажду к прежней затворной жизни, где лишь и была, по мнению Сергия, «истинная жизнь»: «Он чувствовал <...>, что <...> ему тяжело было, когда его отрывали от его уединения» [Толстой 1937-1950 т.31: 29]. И отец Сергий, желая естественного призвания себе, хочет «уйти, скрыться» от «искусственного» то в затворе, то просто бежать в мир, надев «мужицкую рубаху», соделав себя другим, свободным. Но автор оставляет мысль о побеге и странничестве героя.

По Толстому, жизнь, имеющая смысл, и жизнь, основанная на вере, есть одно и то же. Вера является знанием смысла жизни, осознанием человеком своего положения в мире, которое обязывает его к известным поступкам. Но у Сергия не было стойкой, чистой веры, следовательно, отсутствовала стройная система знаний об истинном смысле жизни. В миру

Степан Касатский разочаровался в царе, в монастыре отец Сергей начинает разуверяться в вере.

Сергий, живя в настоящем, не ощущал божественную благодать, страстно тяготел к урокам прошлого, вспоминая молитвы свои в первое время затвора, когда он молился в даровании ему чистоты, смирения и любви, и едва думая о будущем, которое уже предвещало ему духовное падение.

«Была весна, канун праздника преполовения. Отец Сергей служил всю ночь в своей пещерной церкви <...> когда он вышел, славя... к гробу своего предшественника, он пошатнулся и упал бы, если бы стоящий за ним купец и за ним монах <...> не подхватили его» [Толстой 1937-1950 т.31: 30]. Так начинается прелюдия духовного падения Отца Сергия. «Песнь» весны здесь символизирует природное гармоничное начало в человеке, гармонию души, в противовес разрушительному дисгармоничному началу.

Автор не случайно отмечает «покачивание» Сергия. В «покачивании», как физической потери равновесия, можно усмотреть и духовное «покачивание», завершившееся впоследствии духовным падением.

У Отца Сергия был дар чудотворения. Исцеления просил своей «единственной дочери» и купец. Он рассказал старцу, что его дочь «девица двадцати двух лет, заболела два года тому назад, после скорпостижной смерти матери, ахнула, как он говорит, и с тех пор повредилась <...>. Днём она не ходит, боится света, а может выходить только после заката солнца» [Толстой 1937-1950 т.31: 33]. Отец Сергей не мог не понять просьбу купца «спасти болящую дочь». Монах, необходимым образом руководствуясь не чувствами, а верой, должен был видеть в девушке воспитанницу, личность, предмет исцеления. Но с нарастанием внутреннего безбожия Сергей воспринимает её не как больную, а как представительницу противоположного пола: «Ему было приятно узнать, что купцовой дочери двадцать два года, и хотелось знать, красива ли она». Молитвы Сергия, направленные против «животного», не приносили духовного отрезвления, так как герой сомневается в существовании самого Спасителя: «Да есть ли он?» [Толстой 1937-1950 т.31: 35].

22 июня 1891 года Толстой записал в дневнике: «К отцу Сергию. Когда он пал с купеческой дочерью и мучается, ему приходит мысль о том, что если падать, то лучше бы ему пасть с красавицей, а не с этой гадостью. И опять гадость захватила его» [Толстой 1937-1950 т.31: 47]. В сознании монаха начинают появляться резкие контрасты душевных проявлений, как соединение в духовном мире добра, евангельских истин и зла, бесовской плотской страсти.

Столь разные люди, отец Сергей и Марья поддаются своей животной стороне потому, что каждый из них видел в другом любовный интерес. «Апостол праведной» жизни лишается духовных стремлений, постепенно уводя его к бессознательным животным-стихийным корням жизни. Марья являлась кульминацией накопившегося соблазна, животного падения.

Толстой подвёл своего героя под чувственное падение. «Чувственность и слабоумие оказались намного сильнее и жизнеспособнее псевдоаскетичности и умственной изощрённости Касатского в силу их естественности подлинности» [Кондратьев 1998: 106], – отмечает по этому поводу А. Кондратьев.

Победа животного становится последним аккордом сложных душевных переживаний отца Сергия, за которым последуют два варианта окончания повести. В первом варианте он убил соблазнительницу, во втором скрылся из монастыря и стал благочестивым странником.

Физическое убийство дочери купца, подводившее Сергия под ответственность перед совестью и судом, делало, по мысли Толстого, почти невозможным его возвращение к нормальной жизни, и автор отменяет убийство. Так герой после животного падения бежит из монастыря в мир.

Наутро после падения через монолог Сергия «„Неужели всё это было? Отец придёт. Она расскажет. Она дьявол. Да что же я сделаю?“» [Толстой 1937-1950 т.31: 36], Толстой раскрывает его страх и стыд. Поэтому «дьяволом» он называет, как до, так и после падения, Марью, так как «искушала» и может «рассказать». Вопросительное «что же я сделаю?»

отображает, с одной стороны, намёк на духовное смятение, катастрофу, с другой - на зарождающееся начало переворота в сознании Сергия, который с ужасом почувствовал, что и сам состоит из плоти.

Пройдя в келью, Сергей «снял мужицкое платье, оделся, взял ножницы; обстриг волосы и вышел по тропинке под гору к реке. <...> К вечеру он пришёл к деревне на реке» [Толстой 1937-1950 т.31: 37]. Первые строки описания бегства развёртывают эволюцию опрощения старца, осуждение им прошлой жизни, всех своих прежних взаимоотношений с окружающим миром. «Как Лютер, – пишет Л. Шестов, – он ушел в монастырь, чтоб святыми делами спасти свою душу», и, как Лютер, он с ужасом убедился», что дела не спасают, а губят душу - будь то самые святые дела, и что, принимая сан, он начал служение дьяволу» [Шестов 2001: 134]. Как некогда Касатский ушёл в затвор, теперь покидает монастырь отец Сергей.

Сергий подаётся в бега не от Марьи, а от своего положения архипастыря. Не было у монаха раскаяния и церковного покаяния, не было и смирения, а была гордыня, не нуждающаяся в благодатной помощи Бога, которая и подвигает старца на самоспасение, спасение естественными, человеческими силами.

Сергий прорывается в мир с «течением несвязанных чувств и мыслей, беспорядочных воспоминаний о прошлом и смутных гаданий о будущем» [Бунин 1978: 153]. После падения в душе отца Сергия звучит одно: «„Да, надо кончить. Нет бога. Как покончить? Броситься. Умею плавать, не утонешь. Повеситься? Да вот кушак, на суку”». Это показалось так возможно и близко, что он ужаснулся. Хотел, как обыкновенно в минуты отчаяния, помолиться. Но молиться некому было. Бога не было» [Толстой 1937-1950 т.31: 37].

На пути к «подруге детства», Пашеньке, Толстой проводит героя через воспоминания о ней с раннего детства до приезда её в монастырь. Сначала Сергей вспоминает о её «ничтожности», «жалкости», обо всём том, что наделяет её нелепостью и беспомощностью. Он то перестаёт думать о ней («Да что мне об ней думать?»), то опять, чтобы спастись от мысли самоубийства, «стал думать о Пашеньке». Так, то размышляя о «своём необходимом конце, то о Пашеньке», Сергей засыпает. «И во сне он увидел ангела, который пришёл к нему и сказал: „Иди к Пашеньке и узнай от неё, что тебе надо делать, и в чём твой грех, и в чём твоё спасение”» [Толстой 1937-1950 т.31: 38]. Образ Прасковьи Михайловны построен Толстым в манере сопоставления внешнего с внутренним: чем более жалкой изображается несчастная женщина, тем ярче выступает её внутренняя красота. В её доме начинается решаться судьба кающегося грешника, где правде Сергия противопоставляется истинная правда живой жизни Прасковьи Михайловны.

Диалог учительницы музыки и монаха о прожитом волнует обоих. Отец Сергей исповедуется в грехах: «**Я** блудник, я убийца, я богохульник и обманщик, <...> И я, который думал, что всё знаю, который учил других, как жить, – я ничего не знаю, и я прошу тебя научить» [Толстой 1937-1950 т.31: 41].

Поучительная беседа раскрывает в сознании Сергия пути оправдания перед Богом кающегося грешника. Герой нашёл бога в Прасковье, он видит в ней всеми униженную и оскорблённую женщину, всё выдерживающую с великим трудом и терпением, благодарившую и хвалившую Бога. И приходит к выводу: «„Так вот что значил мой сон. Пашенька именно то, что я должен был быть и чем я не был. **Я** жил для людей под предлогом Бога, она живёт для Бога, воображая, что она живёт для людей. Да, одно доброе дело, чашка воды, поданная без мысли о награде, дороже облагодетельствованных мною для людей. Но ведь была доля искреннего желания служить богу?” <...> Да, но всё это было загажено, заросло славой людской. Да, нет бога для того, кто жил, как я, для славы людской. Буду искать его”» [Толстой 1937-1950 т.31: 43].

По мнению И. Егоровой: «<...> кроткая Пашенька воспринимается не столько как пример истинной мудрости, сколько как выражение неудавшейся жизни <...> её кротость в большей степени вызвана тяжкими обстоятельствами, практическим бессилием, а не религиозным чувством» [Егорова 1976: 47-48]. Однако, Прасковья Михайловна однозначно способствует духовному возрождению отца Сергия.

Герой Толстого хочет понять другого едва ли не в той же степени, как и самого себя: лишь в отношениях с другими он познаёт, а следовательно, и совершенствует себя. Натура отца Сергия перестраивается, освобождается от гордыни, от животного, воспринимающегося самим Толстым едва ли не главным препятствием к достижению идеала. Герой «Отца Сергия» становится праведным странником, растворяется в безвестном, безымянном существовании, решаясь через скитальничество заслужить спасение.

В конце повести каждый шаг странника, его смиренная помощь людям комментируется как раскрытие в его душе истинного Бога: «Кротость его побеждала всех <...> И понемногу бог стал проявляться в нём <...> Чем меньше имело значения мнение людей, тем сильнее чувствовался бог» [Толстой 1937-1950 т.31: 46].

Повесть заканчивается кратким эпилогом: Сергия ссылают в Сибирь, где он поселяется на заимке у богатого мужика и живёт там. Он работает у хозяина в огороде, учит детей, ходит за больными. Конец повести, по мнению С. Толстой, несёт в себе малую художественную убедительность. «Фальшь в этой повести: это конец в Сибири» [Толстая 1928: 400], – заключает она.

«Русский роман, начиная с Гоголя, ставит проблему не изменения положения героя, а преобразование его внутренней сущности», – подчёркивает Ю. Лотман [Лотман 1992: 97]. Сергей пытается «поднять» себя, «преобразить» то уходом в монастырь, что совершается отнюдь не в результате просветления, то уходом из монастыря из-за обиды на преуспевающего игумена, оскорбляющего его своей бездуховностью, то бегством из затворнической кельи, оваянной славой его святости, вызванным его искушением. И только последний, четвертый уход – из дома Пашеньки – вызван истинным просветлением. Таким образом, шаг за шагом герой «выламывался» из прежней среды. Лишь в миру толстовский герой обретает правду, понимаемую как истина жизни, не только им самим, но и писателем. Как справедливо подчёркивает И. Концевич, «духовная катастрофа Сергия и есть личная драма Толстого» [Концевич 1960: 55].

Произведения Толстого несут на себе яркие следы «всех тех фазисов духовного развития автора, которые приводили его от одной крайности в другую. <...> Он ошибочно видел в собственной жизни тип человеческой жизни вообще: „Я спросил себя: что такое жизнь? Говорит он, и получил ответ – зло и бессмыслица. И точно, моя жизнь – жизнь потворства и похоти плоти – была бессмысленна и зла <...>”» [Уард 1943: 21]. В таком морализаторском ключе в 1890-е годы Толстой и анализирует брачно-плотские отношения и религиозную веру, сводя их к бесчестию, подлости и обману.

### **Литература:**

*Айхенвальд, Ю.* Посмертные сочинения Л.Н.Толстого. [Электронный ресурс] / Ю. Айхенвальд. – Режим доступа: <http://www.tolstoj.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=10482>.

*Бунин, И.* Освобождение Толстого [Текст] / И. Бунин. – М., 1978.

*Гебраиль, В.* Анализ повести Л.Н.Толстого «Отец Сергей» в парадигме К.Г.Юнга [Текст] / В. Гебраиль // Вестник Московского ун-та. Серия 7. Философия. – 2004. – №2.

*Егорова, И.П.* Проблемы веры и её художественное выражение в творчестве Л.Н.Толстого 90-х годов [Текст] / И.П. Егорова. – Хабаровск, 1976.

*Жданов, В.А.* От «Анны Карениной» к «Воскресенью» [Текст] / В.А. Жданов. – М., 1968.

*Кондратьев, А.С.* Творческие искания Л.Н.Толстого 80-90-х годов. Поэтика прозы [Текст] / А.С. Кондратьев. – Липецк, 1998.

*Концевич, И.М.* Истоки душевной катастрофы Л.Н.Толстого [Текст] / И.М. Концевич. – Мюнхен, 1960.

*Лакшин, В.Я.* Л.Н.Толстой [Текст] / В.Я. Лакшин. – М., 1977.

*Лотман, Ю.* Сюжетное пространство русского романа XIX. Избр. статьи: в 3 т. Т.3. [Текст] / Ю. Лотман. – Таллин, 1992.

*Лученецкая-Бурдина, И.Ю.* Парадоксы художника. Особенности стиля Л.Н.Толстого в 1870-1890 годы [Текст] / И.Ю. Лученецкая-Бурдина. – Ярославль, 2001.

*Лученецкая-Бурдина, И. Ю.* Реконструкция художественного целого в повестях Л.Н. Толстого 1880–1890-х гг. 2014. [Электронный ресурс] / И.Ю. Лученецкая-Бурдина // [http://vestnik.yspu.org/releases /2014\\_2g/36.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases /2014_2g/36.pdf).

*Толстой, Л.Н.* Полн. собр. соч. в 90 т. (юбилейное издание). Т. 31, 52, 65, 73. [Текст] / Л.Н. Толстой. – М., 1937-1950.

*Толстая, С. А.* Записки о словах, сказанных Л. Н. Толстым во время писания. – «Дневники Софьи Андреевны Толстой. 1860-1891» [Текст] / С.А. Толстая. – М., 1928.

*Уард, О.* Жизнь Толстого [Текст] / О. Уард. – Одесса. 1943.

*Шестов, Л.И.* На весах Иова [Текст] / Л.И. Шестов. – М., 2001.

*Беседина В.Г.*

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

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ**

*Ключевые слова:* этнические стереотипы, язык вражды, поликодовый текст, интернет-коммуникация, произвольное запоминание, репрезентация концепта.

*Keywords:* ethnic stereotype, hate speech, polycode text, Internet communication, incidental memory, concept representation

В последние годы в сети Интернет, и особенно в социальных сетях, в сфере молодежной коммуникации стремительно набирает популярность новый вид поликодовых текстов – интернет-мем, становясь одним из основных культурных продуктов, потребляемых современным молодым человеком, и, как следствие, оказывающим значительное влияние на формирование его сознания.

Закономерно, что этот тип текста становится предметом всё большего числа исследований, выполненных на стыке различных наук: лингвистики, социологии, политологии, психологии и др.

Так, в частности, отмечается широкое использование интернет-мемов как инструмента предвыборной борьбы и даже их значительная роль в определении исхода выборов президента США [Канашина 2018]. Иностранцами авторами активно изучается интернет-мем как средство формирования расовых стереотипов [Smith 2015, Ding 2015, Williams 2016]. В указанных работах исследователи указывают на то, что многие мемы, отражающие межрасовое взаимодействие, содержат «язык вражды» и другие – невербальные – элементы, транслирующие агрессию по отношению к представителям той или иной расы.

В связи с изменением социально-демографической ситуации в нашей стране, в частности, притоком мигрантов из стран ближнего зарубежья, представляется актуальным исследовать способы репрезентации этнических стереотипов в русскоязычных интернет-мемах.

Поскольку под мемом может пониматься любой объект культуры (чаще нематериальной), который передается от одного индивида другому и перенимается многими членами сообщества [Щурина 2012: 162], а согласно Оксфордскому толковому словарю, мемом считается и «картинка, видео, фрагмент текста, обычно юмористический по природе, который копируется и быстро распространяется интернет-пользователями» [Меме, эл. ресурс], следует уточнить, что в нашем исследовании мы ограничимся рассмотрением мемов в узком смысле слова, как поликодовых текстов интернет-коммуникации, представляющих собой сочетание статичного изображения и краткого вербального элемента.

Проведенное нами исследование таких поликодовых текстов в социальной сети «ВКонтакте» выявило, что конкретные этнические группы в них, как правило, не именуется, а представители различных этносов, традиционно проживающие на территории южных

республик бывшего Советского Союза и имеющие схожие внешние характеристики, репрезентируются как лица, относящиеся к одной крупной полиэтнической группе. Представители этой группы в русскоязычных мемах, как правило, именуется дерогативно маркированным этнонимом «хачи». И хотя понятийный компонент данного концепта изначально относился только к оскорбительному называнию армян, позже он стал охватывать и представителей других народов Кавказа [Словарь-справочник..., 2014], а в последнее время – и народов Средней Азии (см. рис. 1).



Рис. 1 – Интернет-мем, репрезентирующий дерогативно маркированный этноним «хач»

Как было сказано выше, интернет-мем может становиться мощным орудием пропаганды, в данном случае – разжигания межнациональной вражды. В связи с этим представляется актуальным исследование интернет-мемов, репрезентирующих названный концепт, полученных путем сплошной выборки в крупной российской социальной сети «ВКонтакте», с целью выявления транслируемых в них этнических стереотипов. Всего было изучено 80 поликодовых текстов.

Поскольку этнические стереотипы – это «схематизированные, упрощенные, эмоционально-окрашенные представления о моральных, умственных, физических характеристиках представителей различных этнических общностей» [курсив мой – В.Б., цит. по: Качмазова 2015: 8], они репрезентируются в интернет-мемах в виде повторяющихся характеристик рассматриваемого этноса. В нашем исследовании совокупность таких характеристик представляет образно-перцептивную сторону концепта «хач» – «комплекс зрительных, слуховых, тактильных характеристик предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, т.е. релевантные признаки практического знания» [Карасик 2005: 8].

Самая значительная доля – пятая часть всех изученных мемов (16 из 80) вербальными и невербальными средствами фокусировала внимание реципиента на характерной внешности, отличающейся от внешности славянского типа. Почти такое же количество – 17 %, или 13 из 80 мемов имели отсылки к агрессивному характеру индивидов. Кроме того, в качестве базовых характеристик носителей этнонима выделяются массовая миграция на территорию РФ, употребление наркотиков, религиозность, незнание русского языка и выполнение низко квалифицированного труда:

- внешность (16/80, или 20 %);
- агрессивный характер (13/80, или 17 %);
- большое количество мигрантов (11/80, 16 %);
- наркотики (4/80, или 5 %);
- тонированный автомобиль (3/80, или 2,3 %)
- религия (2/80, или 1,5 %);
- язык (2/80, или 1,5 %);
- профессия (1/80, 0,8 %).

Что касается эмоционально-оценочного компонента исследуемого концепта, то лишь 5 % попавших в выборку текстов не носят явно выраженной отрицательной оценки. Как было показано на рис. 1, создатели интернет-мемов противопоставляют представителей названных в меме этносов (армяне, азербайджанцы, дагестанцы, осетины, таджики, узбеки, киргизы) «нормальному человеку». В общей сложности 9 % интернет-мемов выделяли «хачей» в отдельный биологический вид, а еще больше – 14 % – представляли в качестве людей, а в качестве животных (обезьян и баранов). В этой связи неудивительно, что часть интернет-мемов (11 %) содержат эксплицитный или имплицитный призыв к проявлению неприятия по отношению к указанным выше этническим группам (см. рис. 2) как к «чужим», вплоть до открытого насилия.

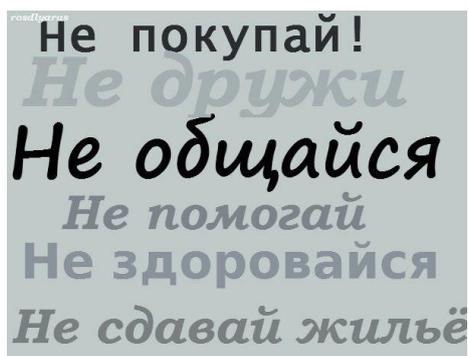


Рис. 2 – Интернет-мем, содержащий эксплицитный призыв к неприятию «чужих»

Третья часть мемов, выражающих агрессию, содержала изображения детей, как лиц, выражающих агрессию, что, на наш взгляд, усиливает эффект воздействия на реципиента, т.к. репрезентирует такое поведение как нормальное, присущее всем возрастам, в каком-то смысле – «семейное дело», отстаивающее семейные, «общечеловеческие ценности». Яркий, необычный визуальный компонент является важным элементом интернет-мема как поликодового текста и одним из ключевых факторов, обеспечивающих его непроизвольное запоминание. В совокупности с другими факторами, такими, как юмористический эффект, эффект неожиданности, отражение ситуаций и эмоций, знакомых реципиенту на личном опыте, авербальный компонент способствует фиксации интернет-мема в сознании реципиента [Беседина 2018], что и делает данный тип текстов мощным инструментом пропаганды в интернет-коммуникации.

Таким образом, в исследованных русскоязычных интернет-мемах находит выражение образ «чуждости» из семиотической оппозиции «свой-чужой». Отличительные внешние черты подчеркиваются, утрируются и преувеличиваются с целью вызвать у реципиента отторжение и неприятие, вплоть до отвращения. Негативная оценка дается эксплицитно или имплицитно и другим элементам этностереотипа: поведенческий компонент связывается с агрессией, в том числе с использованием оружия, употреблением наркотиков, незнанием русского языка и др. Непроизвольное запоминание

#### **Литература:**

*Беседина, В.Г.* Интернет-мем как инструмент в обучении иностранному языку / В.Г. Беседина // Гарантии качества профессионального образования: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул, 2018. – С. 107-110.

*Канашина, С.В.* Роль интернет-мемов в процессе политических выборов [Текст] / С.В. Канашина // Политическая лингвистика. – 2018. – №1 (67). – С. 67-73.

*Карасик В.И.* Иная ментальность [Текст] / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. – М.: ГнОЗИС, 2005. – 350 с.

*Качмазова, А.У.* Когнитивная модель этнической стереотипизации «чужие ↔ свои» (на материале вербальных и креолизованных Интернет-текстов): автореф. дисс. ... к. филол. н. [Текст] / А.У. Качмазова. – Нальчик, 2015. – 28 с.

Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века [Текст]. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. – 1392 с.

*Щурина, Ю.В.* Интернет-мемы в структуре комических речевых жанров [Электронный ресурс] / Ю.В. Щурина // Жанры речи. – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-v-strukture-komicheskikh-rechevyh-zhanrov-1>

*Ding, Zhao.* The Internet Meme As A Rhetoric Discourse: Investigating Asian/Asian Americans' Identity Negotiation [Electronic resource] / Z. Ding. – 2015. – Access mode: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=bgsu1429219266&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1429219266&disposition=inline)

*Meme* [Electronic resource] / Oxford Dictionaries. – Access mode: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/meme>

*Smith, M.A.* “Dark-Skinned People Be Like”: How Colorism-Promoting Internet Memes and Audience Feedback Influence African Americans' Intragroup Attitude and Perception of Skin – Tone Bias: MA Thesis / M.A. Smith. – Ohio, 2015. – 62 p.

*Williams, A.* Racial microaggressions and perceptions of Internet memes / A. Williams, C. Oliver, K. Aumer, C. Meyers // Computers in Human Behavior. – 2016. – №63. – pp. 424-432.

*А.В. Кремнева*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

## **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСЛОЖНЕНИЯ ПЕРЕВОДА**

*Ключевые слова:* интертекстуальность, перевод интертекстов, интертекстуальный тезаурус, языковая личность переводчика

*Keywords:* intertextuality, translation of intertexts, intertextual thesaurus, language ego of the interpreter

Термин «интертекстуальность», введенный в лингвистический обиход полвека тому назад литературоведом и семиотиком Ю. Кристевой, на сегодняшний день успел прочно закрепиться в метаязыке гуманитарных наук. Появлением этого термина, по ее собственному признанию, Кристева была обязана М. М. Бахтину и его идеям о диалогизме гуманитарного мышления. Теория интертекстуальности представляет собой широкое поле для исследователей, работающих в различных областях гуманитарного знания. Как отмечает немецкий исследователь В. Хайнеманн, в лингвистике текста имеет место т.н. «интертекстуальный синдром», который находит свое проявление в стремлении трактовать любые межтекстовые связи как интертекстуальные (цит. по: [Чернявская, 2009: 178]). Интертекстуальность, теоретические основания которой были разработаны в трудах М. М. Бахтина, Ю. Кристевой, Р. Барта, Ж. Женетта, Ю. М. Лотмана, М. Риффатера и других исследователей, интенсивно изучается сегодня в различных аспектах на материале разных языков. Однако, несмотря на огромное количество работ, посвященных различным аспектам интертекстуальности, интерес к данной проблеме не ослабевает, что обусловлено как многоаспектностью самой проблемы, так и текстовыми практиками, которые постоянно усложняются, привлекая внимание исследователей, и требуют теоретического осмысления.

Сегодня сложилось несколько направлений в изучении интертекстуальности, в рамках которых существует множество определений, отражающих сущность данного феномена с позиции выбранного исследователем подхода. Интертекстуальность определяется как

встреча двух текстов, двух субъектов, двух авторов (М. М. Бахтин); как мозаика цитаций (Ю. Кристева); как ткань, сотканная из побывавших в употреблении цитат (Р. Барт, У. Эко); как сложная сеть функций, устанавливающая и регулирующая отношения между текстом и интертекстом, восприятие читателем отношений между данным произведением и другим (М. Риффатер); как особый способ генерирования смысла путем переключения из одной системы семиотического осознания смысла в другую, специфическое риторическое построение, при котором различие в закодированности разных частей текста делается выявленным фактором авторского построения и читательского восприятия текста (Ю. М. Лотман); как категория коммуникации, выходящая за пределы только литературных текстов и занимающая важное место в структуре языкового существования (Б. М. Гаспаров, Г. В. Денисова); как основное средство воплощения памяти культуры в тексте (Р. Лахманн); как словесный творческий акт, в основе которого лежит механизм семиотической игры между исходным и порождаемым текстом в пространстве культуры (И. П. Смирнов, Е. Е. Бразговская); как способ генезиса собственного текста и постулирования собственного авторского «Я» через сложную систему отношений, оппозиций, идентификации и маскировки с текстами других авторов» (Н. А. Фатеева); как особый способ прочитывания, т. е. то, каким образом «текст прочитывает историю и вписывается в нее» (И. П. Ильин), как текстуальная категория открытости текста (В. Е. Чернявская) [Кремнева: 2017, 87].

Рассматривая интертекстуальность с позиций когнитивно-семиотического подхода, полагаем, что ее можно определить как одну из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры, основанную на принципе диалогизма и представляющую собой особый, неконвенциональный способ кодирования/декодирования (порождения/восприятия) смысла текста путем эксплицитной или имплицитной отсылки к другому тексту, хранящемуся в тезаурусе автора/реципиента и служащему основой для смыслопорождения и смысловосприятия.

Исследование проблемы интертекстуальности как одной из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры включает в себя широкий спектр таких вопросов, как когнитивная сущность процесса смыслообразования при межтекстовом взаимодействии, прецедентность как основа формирования интертекстуального тезауруса, прецедентные высказывания как потенциальные лакуны в межкультурном общении и ряд других. Одним из таких вопросов является передача смысла интертекста в процессе перевода.

Принцип антропоцентризма, являющийся сегодня ведущим принципом научной парадигмы лингвистики, безусловно, нашел отражение в исследованиях по теории перевода. В фокусе внимания находится сегодня не столько объект перевода – тот или иной текст, сколько субъект перевода – языковая личность, языковое сознание переводчика, его переводческая и межкультурная компетенция.

Поскольку перевод представляет собой один из видов межкультурной коммуникации, переводчик предстает прежде всего как посредник, и его важнейшей функцией является медиативная, или посредническая [Пшенкина 2005]. Именно переводчику отводится главная роль в процессе культурного трансфера, осуществляемого в том числе посредством текстов, и именно от его компетенции зависит успех такого трансфера. И так как значительная часть знаний является культурно-обусловленной, успех трансфера знаний при переводе зависит от уровня межкультурной компетенции переводчика, объема его интертекстуального тезауруса, его переводческой компетенции, способности находить различные переводческие решения для трансляции смысла интертекста.

Как мы уже отмечали ранее, интертекстуальные включения неизменно предстают как барьеры на пути понимания и интерпретации смысла текста [Кремнева 2012: 241-244], что позволяет предположить, что интертекстуальные включения могут также представлять потенциальные трудности для переводчика. Это может быть особенно актуально при переводе текстов современных авторов, произведения которых имеют высокую степень прецедентной плотности, что нередко продиктовано своеобразной «модой на

интертекстуальность», когда критерием оценки произведения становится не его содержание и художественная ценность, а наличие в нем интертекстовых практик, своеобразного «текста о тексте».

Эта особенность современных текстовых практик требует от переводчика наличия богатого интертекстуального тезауруса, включающего знание текстов не только своей, но и другой культуры. Отсутствие таких знаний неминуемо приводит к искажению смысла исходного текста при переводе. Пример такого искажения смысла приводит В. Токарева в одном из своих эссе. Говоря о том, что в ее тексте была фраза «*Она смотрела на него растерянно, как княжна Мери*», которую немецкая переводчица, не читавшая Лермонтова, перевела как «*Она смотрела на него как королева Мэри*». В. Токарева делает следующий вывод: «Моя переводчица – халтурщица, что совершенно недопустимо в переводе. Хороший переводчик – совсем другое дело. ...он пропитывается автором, как маринадом, и только после этого приступает к переводу» [Токарева 2017: 84-85]. Полагаем, что одним из ингредиентов такого «маринада» является богатый интертекстуальный тезаурус переводчика.

Приведем еще один пример переводческой неудачи, возникшей как результат отсутствия у переводчика необходимого интертекстуального тезауруса. Данный пример был рассмотрен К.И. Чуковским в книге «Высокое искусство», посвященной проблемам художественного перевода, и иллюстрирует опасность скрытых цитат, приводимых в тексте без ссылки на источник. Попытка обратного перевода такой неопознанной цитаты на язык оригинала может закончиться весьма печально. В одной немецкой книге об экономическом положении Украины в качестве эпиграфа был приведен отрывок из пушкинской «Полтавы»:

*Богат и славен Кочубей.  
Его поля необозримы;  
Там табуны его коней  
Пасутся вольны, нехранимы.  
Кругом Полтавы хутора  
Окружены его садами,  
И много у него добра,  
Мехов, атласа, серебра  
И на виду, и под замками.*

Не будучи опознанным, данное интертекстуальное включение было переведено с немецкого обратно на язык оригинала:

*Был Кочубей богат и горд,  
Его поля обширны были,  
И очень много конских морд,  
Мехов, сатина первый сорт  
Его потребностям служили* [Чуковский 2015].

Эта досадная оплошность не была бы допущена переводчиком при наличии у него достаточных фоновых знаний, позволяющих опознать источник интертекста.

Одним из элементов текста, призванным привлечь читательское внимание и потому зачастую содержащим интертекстуальные включения, является заглавие. Рассмотрим несколько аллюзивных заглавий на английском языке, а также попытаемся проанализировать способы их передачи на русский язык с позиций эквивалентности. Удалось ли переводчику передать все оттенки смысла, заключенного в заглавии? Смог ли он передать всю информацию, в том числе экстралингвистического характера? Являются ли переводческие потери неизбежными при переводе интертекстуальных включений? К примеру, заглавие бестселлера американского бизнесмена, инвестора, автора серии книг по саморазвитию Роберта Кийосаки “*Rich Dad, Poor Dad*” дает прямую отсылку к роману “*Rich Man, Poor Man*” американского писателя Ирвина Шоу. Однако при переводе на русский язык заглавие книги Кийосаки было передано буквально – «Богатый папа, бедный папа». Таким образом,

автору перевода не удалось сохранить аллюзию на роман Ирвина Шоу, хотя данное произведение широко известно российскому читателю под названием «Богач, бедняк». Возможно, вариант перевода заглавия “Rich Dad, Poor Dad”, при котором бы сохранилась связь с интертекстом, это «Папа-богач, папа-бедняк».

Переводческие потери не всегда оказываются неизбежными. Зачастую переводчик прибегает к разного рода приемам и трансформациям, что способствует более полной передаче смысла оригинала. Рассмотрим заглавие книги по психологии “Eat That Frog!”, авторы которой, Брайан Трейси и Кристина Трейси Стайн, пытаются помочь читателю справиться с проблемой прокрастинации, и которое в русском переводе, выполненном Светланой Кировой, звучит как «Поцелуй лягушку! Научись превращать проблемы в возможности». Считаем этот вариант перевода вполне удачным в силу того, что, во-первых, переводчиком был сохранен образ лягушки, который использовали авторы, во-вторых, словосочетание «поцеловать лягушку» широко известно всем, кто говорит по-русски, и моментально вызывает в сознании читателя ассоциацию со сказкой о Царевне-лягушке, и, в-третьих, метафора о заколдованной лягушке была положена самими авторами в основу их книги. Добавим, что сказка о Царевне-лягушке принадлежит к числу т.н. «странствующих сюжетов», которые, претерпевая некоторую модификацию, путешествуют в пространстве и времени, и упоминание прецедентного имени Царевны-лягушки работает как семантический «триггер». Понятие семантического «триггера» было введено в работах Е. Е. Голубковой, которая, рассматривая семантику и особенности функционирования прецедентных имен сказочных персонажей, погруженных во «внесказочные» контексты, выделяет способность прецедентных имен и феноменов «запускать» механизм вычисления значения высказывания благодаря метонимическому «выхватыванию» типичных свойств ситуации и достраиванию необходимых слотов фрейма [Голубкова 2016: 198-199]. Например, при упоминании хрустальной туфельки в памяти возникает весь спектр ассоциаций и сам сценарий сказки о Золушке и прекрасном принце.

В качестве примера переводческой компенсации возьмем перевод заглавия книги Алисы Боуман “Project: Happily Ever After”. Данное заглавие также является аллюзивным и отсылает нас к фразе, встречающейся в конце большинства сказок. Переводчица Н. Балашова предлагает вариант «Долго. Счастливо. Вместе», который вызывает в сознании русскоязычного реципиента тот же спектр ассоциаций, что и оригинальное название в сознании англоговорящей публики, а также выполняет аналогичную функцию в исходной и принимающей культурах.

Другим примером использования приема переводческой компенсации может служить перевод заглавия научно-популярной книги Оливии Джадсон “Sex Advice to All Creation: The Definite Guide to the Evolutionary Biology of Sex”, которое было переведено на русский как «Каждой твари – по паре. Секс ради выживания». Для представителя англоязычной культуры словосочетание “all creation” содержит в себе отсылку к Библии и ассоциируется с процессом сотворения мира, а также его результатом. Например: *The Son is the image of the invisible God, the firstborn over all creation* [Colossians 1:15], *Nothing in all creation is hidden from God’s sight. Everything is uncovered and laid bare before the eyes of him to whom we must give account* [Hebrews 4:13], *But at the beginning of creation God made them male and female* [Mark 10:6]. Исходя из этого, переводчик Екатерина Милицкая выносит в название книги выражение «Каждой твари – по паре». Заимствованное из ветхозаветной притчи о всемирном потопе и Ноевом ковчеге, это выражение вызывает у читателя стойкую ассоциацию, с одной стороны, с Библией, а с другой стороны, с темой продолжения рода и размножения всего живого на Земле, что полностью соответствует содержанию книги Оливии Джадсон.

В заключение хотелось бы отметить, что перевод интертекстуальных включений представляет значительные трудности, и его успех зависит от многих факторов: уровня межкультурной компетенции переводчика, богатства его интертекстуального тезауруса, а также от переводческой компетенции, позволяющей находить различные переводческие решения для трансляции смысла иноязычного текста с интертекстуальными включениями.

### **Литература:**

*Голубкова, Е. Е.* Семантика и функционирование прецедентных имен сказочных персонажей с когнитивной точки зрения [Текст] / Е. Е. Голубкова // Когнитивные исследования языка. Вып. XXIV: Личность. Язык. Сознание: сборник научных трудов. – Москва: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. дом им. Г. Р. Державина, 2016. – С. 198-206.

*Комиссаров, В.Н.* Современное переводоведение [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – Москва: ЭТС, 2002 – 424 с.

*Кремнева, А.В.* Прецедентные высказывания как лакуна в межкультурной коммуникации [Текст] / А.В. Кремнева // Коммуникативистика в современном мире: эффективность и оптимизация речевого взаимодействия в социуме. Материалы Третьей международной научной конференции. Барнаул, 24-29 апреля 2012 г. – Барнаул: изд-во Алт. гос. ун-та, 2012. – С. 241-244.

*Кремнева, А.В.* Интертекстуальность как одна из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры [Текст] / А.В. Кремнева. – Барнаул, 2017 – 378 с.

*Пшенкина, Т. Г.* Психолингвистические основания вербальной посреднической деятельности переводчика [Текст] : монография / Т. Г. Пшенкина. – Барнаул: БГПУ, 2005. – 240 с.

*Токарева, В.* Однажды летом [Текст] // Story. – 2017. – №7-8. – С. 84-85.

*Чернявская, В. Е.* Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность [Текст] : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – Москва: ЛИБРИКОМ, 2009. – 248 с.

*Чуковский, К.И.* Высокое искусство [Текст] / К.И. Чуковский – Москва: Азбука, 2015. – 416 с.

*Holy Bible.* Authorized King James Version [Text]. – USA, World Bible Publishers, 1980.

*Манухина И.А.*

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

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ СКРЫТОГО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

*Ключевые слова:* коммуникативные / речевые стратегии, коммуникативные / речевые тактики, манипуляция / манипулирование, речевое воздействие, коммуникативное/речевое поведение, речевое воздействие, речевые акты.

*Keywords:* communicative / speech strategies, communicative / speech tactics, manipulation, linguistic manipulation, communicative / verbal behavior, speech acts.

В настоящее время в лингвистике существует большое количество трактовок и определений понятия «коммуникативная стратегия». Коммуникативные стратегии можно описать как «обусловленные коммуникативной целью общие стереотипы построения процесса коммуникативного воздействия в зависимости от условий общения и личности коммуникантов» [Стернин 2001: 14]. Их также можно определить как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс 1999: 54] и «когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера» [Иссерс 1999: 100].

До сих пор нет единой классификации коммуникативных стратегий, поскольку разные исследователи берут за основу разные критерии анализа речевого воздействия [Беседина 2012, Кремнева 2017, Манухина 2006]. О.С. Иссерс полагает, что

коммуникативные стратегии с функциональной точки зрения могут быть разделены на основные и вспомогательные. Основные коммуникативные стратегии – это те стратегии, которые на определенном этапе коммуникативного взаимодействия являются наиболее значимыми с точки зрения иерархии мотивов и целей. Вспомогательные стратегии способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия и оптимальному воздействию на адресата [Иссерс 1999].

Коммуникативные стратегии включают в себя коммуникативные тактики, которые представляют собой те или иные речевые действия, которые используются говорящим с целью достижения задач и целей общения, «ограниченных рамками речевого взаимодействия» [Зернецкий 1988: 39].

Одной из распространенных разновидностей речевого воздействия является манипулирование – скрытое воздействие, вынуждающее собеседника как-то реагировать, но неосознанно или вопреки его собственному мнению [Радюк 2013]. Количество манипулятивных стратегий не является фиксированным, однако они могут быть классифицированы в соответствии с различными параметрами. Среди таких параметров наиболее значимыми являются средства воздействия и характер процессов, происходящих в сознании личности:

- манипуляция образами,
  - конвенциональная манипуляция (социальные сценарии, правила, нормы),
  - операционально-предметная манипуляция (способы поведения, структура деятельности),
  - манипуляция умозаключением (когнитивными схемами, познавательными процессами),
  - эксплуатация личности (мотивация, имитация процесса принятия решения)
  - манипуляция духовностью (переоценка ценностей, имитация поиска смысла)
- [Доценко 2000].

По сферам влияния на сознание человека выделяются обращение к

- эмоциям,
- социальным установкам,
- представлениям о мире. [Зарецкая 2008, Паршин 2000].

По критерию «объект манипуляции» выделяются такие коммуникативные стратегии как:

- манипулирование репутацией (черный пиар / дискредитация),
- манипулятивное акцентирование (драматизация, нормализация, персонализация, фрагментация),
- манипулирование стереотипами (или схемами упрощенного поведения),
- манипулирование имплицитными смыслами (doublespeak). [Радюк 2013]

Классификация тактических приемов как средств организации диалогического взаимодействия, предложенная Т.А. ван Дейком, включает в себя множество тактик, которые широко используются как инструменты манипулятивного речевого воздействия:

- перевоплощение,
- обобщение,
- приведение примера/ аргумента,
- усиление или утрирование,
- уступка,
- сдвиг,
- контраст,

- апелляция к авторитету,
- юмор,
- Да-да-да (три да),
- черный оппонент,
- подмазывание аргумента,
- привлечение внимания,
- переключение внимания, или сдвиг.

Например, данный диалог является ярким примером манипулятивного речевого воздействия матери на своего сына, который влюблен и решает жениться на девушке не своего круга. Мать, которая на протяжении всей своей жизни манипулировала мужем и детьми, якобы страдая от болезни сердца, в очень мягкой, но одновременно жесткой манере подводит сына к нужному ей решению.

His mother opened her eyes when David walked into her *dimly lit* (тускло освещённый) bedroom. She *smiled* when she saw who it was.

“Hello, son. You’re up late.”

“I was out with Josephine, Mother.”

She *said nothing*, just watching him with her *intelligent* gray eyes.

“I’m going to marry her,” David said.

She *shook her head slowly*. “*I can’t let you make a mistake like that, David.*”

“You don’t really know Josephine. She’s –”

“*I’m sure she’s a lovely girl. But she’s not suitable to be a Kenyon wife. Cissy Topping would make you happy. And if you married her, it would make me happy.*”

He took her *frail* (хрупкую) hand in his and said, “*I love you very much, Mother, but I’m capable of making my own decisions.*”

“Are you really?” she asked *softly*. “Do you always do the *right* thing?”

He stared at her and she said, “Can you always *be trusted to act properly*, David? Not to lose your head? *Not to do terrible* –”

He snatched his hand away.

“Do you always know what you’re doing, son?” Her voice was even *softer* now.

“Mother, for God’s sake!”

“You’ve done enough to *this family* already, David. *Don’t burden me any further*. I don’t think I could *bear* it.”

His face was white. “You know I didn’t – I couldn’t help –”

“You’re *too old to be send away again*. You’re a man now. *I want you* to act like one.”

His voice was anguished. “I – I love her –”

She was *seized with a spasm*, and David summoned the doctor. Later, he and the doctor had a talk.

“I’m afraid your mother *hasn’t much longer*, David.”

(“A stranger in the mirror.” Sheldon S.)

Как мы уже видим в приведенном примере, в качестве приемов для выражения тактик манипулирования могут выступать средства как вербальной, так и невербальной коммуникации. Комната матери тускло освещена (*dimly lit*), сама женщина – хрупкая (*frail*), мудрая (*intelligent gray eyes*). Ее манера речи нарочито вежлива и спокойна (She *said nothing*, just watching him with her *intelligent gray eyes*, She *shook her head slowly*, she asked *softly*, Her voice was even *softer* now), что еще больше усиливает эффект от используемых ею тактик манипулирования и дискредитации.

Важно отметить, что свое речевое поведение женщина выстраивает в соответствии со своей социальной ролью – женой владельца крупной нефтяной корпорации. Несмотря на то, оба участника общения принадлежат к одной социальной группе, в которой традиционным

считается доминирование мужчины над женщиной, в данной ситуации доминирует именно женщина [Манухина 2006].

*"I can't let you make a mistake like that, David."*, *"She's not suitable to be a Kenyon wife."* Здесь используются тактики обобщения и противопоставления – оба говорящих принадлежат к одному социальному слою, а девушка, как другие «обычные» жители города – нет. Более того, молодой человек является единственным наследником огромного состояния, которого он может лишиться, если пойдет против воли матери (*"You're too old to be send away again"*) или навредит репутации семьи (*"You've done enough to this family already, David"*).

Также в диалоге используются тактики дискредитации, приведения аргументов и даже шантаж. Мать напоминает сыну о его ошибках в прошлом, манипулируя его эмоциями, чувствами вины, долга и благодарности семье. Использование косвенных речевых актов, экспрессивной лексики – все это манипулятор использует для создания образа жертвы – *"Don't burden me any further. I don't think I could bear it."*

Цель использования всех этих тактик в понижении значимости и унижении другого участника коммуникации – *"Are you really?" she asked softly. "Do you always do the right thing?"*, *"Can you always be trusted to act properly"*, в выстраивании того сценария развития событий, который выгоден манипулятору – *"And if you married her, it would make me happy."*, *"You're a man now. I want you to act like one."*

Перепробовав все возможные способы давления, мать имитирует сердечный приступ (*"She was seized with a spasm"*) и привлекает поддержку со стороны, используя тактику апелляции к авторитету ее лечащего врача: *Later, he and the doctor had a talk. "I'm afraid your mother hasn't much longer, David."* Коммуникативная цель достигнута: желания и ценности сына в очередной раз заменены желаниями матери, она и дальше сможет контролировать его поведение.

Манипулятивные коммуникативные стратегии являются ярким примером скрытого речевого воздействия, позволяющего манипулятору реализовать свой замысел и достичь желаемого коммуникативного эффекта.

### Литература:

Антонова, Ю.А. Коммуникативные стратегии и тактики в современном газетном дискурсе (отклики на террористический акт): автореф. дис... канд. фил. наук [Текст]/ Ю.А. Антонова. - Екатеринбург, 2007– 25с.

Беседина, В.Г. Влияние ювенального медиатекста на сознание подростка. [Текст] / В. Г. Беседина // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012. С. 35-39.

Денисюк, Е. В. Манипулятивное речевое воздействие : коммуникативно-прагматический аспект : дисс... к. филол. н. [Текст] / Е.В. Денисюк. – Екатеринбург, 2003. – 200 с.

Дейк, Т. А. Стратегии понимания связного текста [Текст] / Т. А. Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1998. – 344 с.

Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. [Текст] / Е.Л. Доценко– М.: ЧеРо; Юрайт, 2000.

Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики: Монография [Текст] / О.С. Иссерс. – Омск: Омск. Гос. Ун-т, 1999, – 258 с.

Зарецкая, Е.Н. Деловое общение [Текст] / Е.Н. Зарецкая – М.: Дело; АНХ, 2008. – Т. 1.

Зернецкий, В.П. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности [Текст] / В.П. Зернецкий // Языковые процессы и единицы. – Калинин, 1988. – С. 36-41.

Кремнева, А.В. Интертекстуальность как одна из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры. [Текст]/ А.В. Кремнева. – Барнаул, 2017. – 378 с.

Манухина, И.А. Гендерные предпочтения в выборе стратегий и тактик речевого поведения (на материале диалогов современной американской литературы) [Текст] /

И.А. Манухина // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2017. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2017. – С. 18-21.

Паршин, П.Б. Речевое воздействие и манипулирование в рекламе [Текст] / П.Б. Паршин // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. – М., 2000. – С. 55-75.

Радюк, А.В. Коммуникативные стратегии как способ манипулятивного речевого воздействия в английском деловом дискурсе. [Текст] / А. В. Радюк // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – СПб, 2013. – С. 181-190.

*Манухина И.А., Головина Т.А.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

## **МЕМ КАК ОБЪЕКТ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

*Ключевые слова:* мем, манипулирование, интернет мем, политический дискурс.

*Keywords:* meme, manipulation, internet meme, intention, political discourse.

В настоящее время существует большое количество работ, посвященных исследованию политического дискурса, его различных жанров, объектов, тактик и стратегий, используемых для достижения определенных целей в процессе политической коммуникации. Главная специфика политического дискурса хорошо отражена в его основной функции, а именно в применении его как инструмента политической власти, который реализуется в борьбе за власть и ее сохранении, осуществлении, стабилизации и перераспределении власти. [Халатян 2010: 53]. Другими неотъемлемыми признаками политического дискурса являются дистанцированность, информативность, динамичность, авторитарность, фактор масс-медиа, и даже в некотором роде театральность.

Изучение политического дискурса ранее в основном было связано с обращением к таким его жанрам, как парламентские дебаты, предвыборная компания и, сопровождающие ее дебаты и полемика, политическое интервью, политические плакаты и скандалы. Однако в последнее время все больше внимания получает мем и его возрастающее использование в политическом дискурсе. Свое наибольшее признание и пик популярности мем как инструмент политической борьбы получил во время предвыборной кампании США в 2016 году.

Популярность мема связана с его запоминающейся формой, богатым ассоциативным рядом, ярко выраженной социокультурной спецификой, его способностью к самокопированию и широкому распространению благодаря процессу имитации. [Кузнецов 2016] В лингвистике мем рассматривается как креолизованный текст, такой тип текста, в котором задействовано несколько каналов передачи информации (вербальный и визуальный). Как креолизованный текст, мем стоит в одном ряду с жанрами карикатуры, плаката, рекламы и т. д. [Канашина 2017] Политический потенциал мемов довольно высок, т.к., с одной стороны, они представляют собой реакцию на происходящие политические события, а с другой стороны, сами влияют на сознание реципиентов.

На примере интернет-мемов можно рассмотреть некоторые закономерности в их функционировании в политическом дискурсе.

Прежде всего, мемы, встречающиеся в сети интернет обладают высокой политической окрашенностью, о чем свидетельствует большое количество интернет-мемов, связанных с политикой. Политически окрашенные интернет-мемы представляют собой реакцию пользователей на злободневные политические события. Визуальный компонент усиливает силу воздействия текстов, что объясняет столь продуктивное использование мемов в таких видах политического дискурса как агитационные листовки, политическая карикатура и политический плакате.

Во многих интернет-мемах, широко используются различные сатирические приемы (гипербола, гротеск), опора на прецедентные феномены также усиливает воздействие на реципиента. При этом и сатира и прецедентность рассчитаны на среднестатистического интернет-пользователя, для достижения максимального эффекта воздействия на массовую аудиторию.

Будучи анонимными, интернет-мемы предоставляют возможность свободно высказывать свое политическое мнение, как некая трибуна, с которой можно. Что, в том числе, проявляется и в использовании табуированной лексики наряду с изобразительно-выразительными средствами. Все это свидетельствует о некой схожести между политически окрашенным интернет-мемом и политическим анекдотом. [Канашина 2017]

Однако, несмотря на то, что мемы могут в короткий срок оказывать влияние на массовую аудиторию, это влияние будет носить неустойчивый и не долгосрочный характер. Несомненно, что как инструмент воздействия на массовую аудиторию, мемы обладают как положительными, так и отрицательными чертами. Как показывают существующие исследования, к отрицательным чертам мема можно отнести следующие:

1. Мемы создают у пользователей ложное ощущение политического действия. Обмен мемами редко принимается всерьез и не отождествляется с решением важных проблем.

2. Мемы могут неверно истолковывать общественно важные проблемы. Из-за своего объема (максимум несколько предложений) мемы представляют слишком мало информации о субъекте, которому посвящены, и находятся под сильным влиянием политических убеждений их создателей.

3. Политические мемы несерьезно относятся к процессу выборов. Любые выборы имеют огромное влияние на жизнь страны, и мемы — не лучший способ отображения выборного процесса.

4. Мемы могут быть откровенно раздражающими. Прямота многих мемов может выглядеть оскорбительно, особенно для людей с противоположными взглядами.

Несомненно, положительными являются следующие черты:

1. Мемы относятся к сфере юмора. Они остроумны и являются хорошим способом расслабиться во время монотонного дня.

2. Политические мемы понятны аудитории и легко декодируются. Если бы они не были доступны реципиентам, они не имели бы способность к высокой репликации. Кроме того, они помогают пользователям лучше ориентироваться в мире сложных политических связей.

3. Мемы как формат передачи информации коротки. Это простой и быстрый способ развлечься, который не отнимет много внимания пользователя от работы.

4. Политические медиамемы стимулируют пользователя исследовать и изучать политические вопросы. Пользователь не может быть полноценным участником сообщества, юмор которого он не понимает, что является стимулом к более тщательному изучению информационной составляющей тех медиамемов, которые используются в данном интернет-сообществе.

5. Политические медиамемы могут использоваться разными силами и игроками вне зависимости от идеологических взглядов. Они универсальны, что обеспечивает в некотором роде равные условия игры для обеих сторон при условиях использования мемов как инструментов воздействия на аудиторию.

6. Политические медиамемы обеспечивают позитивный подход к той или иной политической проблеме, создают положительный фон вокруг инфоповода.

Стремительное развитие информационных технологий способствует появлению новых и трансформации уже существующих форм коммуникации. Соответственно меняются и способы передачи информации, возникают более эффективные приемы воздействия на аудиторию, каковым и является мем. Несмотря на то, что мемы обладают как положительными, так и очевидными отрицательными качествами, на данный момент они

представляют собой самую популярную, доступную и эффективную форму воздействия на аудиторию.

#### **Литература:**

*Канашина С.В.* Интернет-мем и политика [Текст] / С.В. Канашина // Политическая лингвистика. 2017. № 1. С. 69—73.

*Халатян А.Б.* Особенности организации современного политического дискурса [Текст] / А.Б. Халатян // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 6. С. 51—54.

*Кузнецов И.С.* Особенности использования медиамема в политическом дискурсе. [Электронный ресурс] / И.С. Кузнецов // Медиа. Информация. Коммуникация. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/2016g/17-nomer-2016/572-osobennosti-ispolzovaniya-mediamema-v-politicheskom-diskurse>

*Axelrod E.* The Role of Memes in Politics [Электронный ресурс] / E. Axelrod. – Режим доступа: <http://www.brownpoliticalreview.org/2016/03/role-memes-politics/>

*Williams J.* The good and the bad of political memes during election seasons [Электронный ресурс] / J. Williams. – Режим доступа: <http://www.dukechronicle.com/article/2016/06/political-memes>

*Меркулова Е. Н.*

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

### **ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК КОМПОНЕНТ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ»**

*Ключевые слова:* семиосфера, семантика уверенности, прагматическое воздействие, метод компонентного анализа.

*Keywords:* semiosphere, semantics of confidence, pragmatic influence, method of componential analysis.

Языковая онтология семиосферы (далее: СС) «Уверенность» в английском языке репрезентируется определенным набором языковых знаков, выражающих семантику уверенности. Данные средства обнаруживаются на лексическом, грамматическом, экстралингвистическом уровнях.

На лексическом уровне для выражения СС «Уверенность» привлекается предикативная лексика, которая может быть представлена всеми знаменательными частями речи: именами прилагательными, именами существительными, глаголами и различными сочетаниями. Семантический объем целого ряда лексем позволяет причислить их к классу лексики, актуализирующей данную семиосферу (далее – СС). Определяя общие характеристики всего разряда единиц, репрезентирующих СС «Уверенность», следует отметить наличие в составе данного класса лексики двух категориальных сем: уверенный / неуверенный. Выделение такого рода слов проводится в настоящем исследовании на основе логико-понятийной соотнесенности, а также семантической и функциональной общности. Семантическая связь между исследуемыми лексемами устанавливается в данной работе на основе анализа дефиниций в толковых и энциклопедических словарях, а также анализа фактического материала. Показателем этой связи считается наличие в толкованиях лексем общих компонентов. Для определения степени семантической близости применяется метод компонентного анализа. В результате сопоставления были выделены семантические признаки, отграничивающие значение одного слова от другого в пределах СС «Уверенность».

СС «Уверенность» представляется в языке значительным количеством средств: существительные, глаголы, наречия, прилагательные. Отличаясь друг от друга частеречной принадлежностью, лексические средства, тем не менее, едины в том, что манифестируют семантику уверенности оптимальным способом по сравнению с грамматическими средствами.

В качестве лексических средств были отобраны лексемы *sure, certain, confident, convinced* на основании компонентного анализа исследуемого фактического материала. Данные слова содержат сему уверенности.

Одним из самых распространенных средств, репрезентирующих семантику уверенности, является лексема *sure*. Для подтверждения интуитивного посыла из фактического материала была сформирована выборка, представляющая 1000 страниц общего текста. Данная выборка была разделена на 5 подвыборки сплошного текста, в каждой из которых установлены лексические языковые знаки семиосферы уверенности. Абсолютный подсчет употреблений лексемы *sure* дал количество от 25 до 70 в соответствующих подвыборках, что превышало использование других языковых средств в 5-8 раз. Поэтому данная лексема выбрана в качестве ведущей, исходя из анализа словарных дефиниций: а) *marked by or given to feelings of confident certainty* б) *characterized by a lack of wavering or hesitation* [Merriam-Webster, эл. ресурс]; *certain that something is real, true, or correct* [Macmillan Dictionary, эл. ресурс]; *confident that you know something or that you are right* [OALD, эл. ресурс], в которых присутствует сема уверенности.

1. “If Cousin Ethel knew, she’d turn in her grave, I’m sure.” [Christie, 2005a: 81].

2. “I am sure that if you mentioned my name they would be happy to show it to you” [Doyle, 364].

3. “Not only *could* Dr Leidner have committed the murder – but I was convinced that he *had* committed it” [Christie, 2005a: 296].

4. “And yet, at that time I was convinced that Mr Gale was the murderer – there was the empty match-box – the contents of his attaché-case” [Christie, Murder in Mesopotamia].

5. “The reason is that I am well convinced that it is from his agents the blow would fall. I have the best of proofs that it would be so.” [Doyle, эл. ресурс].

В высказываниях (3-5) семантика уверенности выражена лексическими средствами – словосочетанием *to be convinced*. В семантике данного слова содержится сема уверенности. Частный детектив демонстрирует высокую степень уверенности, поскольку на последнем этапе расследования он располагает фактами, подтверждающими его первоначальные гипотезы. В примере (3) автор графически делает акцент на вспомогательный глагол *had*, подчеркивая тем самым, что детектив изначально был уверен в своей правоте, ему не хватало необходимой информации для полной уверенности. Обратный порядок слов и модальный глагол *could* с перфектным инфинитивом демонстрируют гипотезу говорящего относительно действий комиссара, что представляет сниженную степень уверенности в совершении преступником убийства, имплицитно значащее предположение с низкой степенью уверенности (*could ... have committed* – грамматическое средство). В системе грамматических средств, служащих для организации эмоциональных предложений, важное место принадлежит такой лингвистической категории, как порядок слов. В предложении с семантикой моральной оценки, где сказуемое стоит на первом месте, происходит интенсификация эмоциональной составляющей данного предложения, акцентируется конкретность совершенного действия объектом оценки [Пашаева 2007: 133]. В том же высказывании (3) говорящий демонстрирует высокую степень уверенности с помощью сочетания лексико-грамматических средств (лексема *convince*, прошедшее время).

6. “He did not doubt that Caroline Crale had ample motive for the crime”

[Christie, The Mirror Crack’d ..., эл. ресурс].

7. “I do not doubt the truth of what you say” [Christie, The Moving finger, эл. ресурс].

8. “I never doubted it. That there is a connection between the cyclist and the Hall. I never doubted that either. That the Hall is tenanted by Williamson” [Doyle, эл. ресурс].

Достаточно частотным средством выражения семантики «уверенность» в детективном дискурсе является сочетание отрицания по и глагольной лексемы *doubt* (6-8), которые вместе актуализуют семантику уверенности говорящего в сообщаемом.

Например, предложение *I do not doubt the truth of what you say* можно перефразировать следующим образом: *I am sure you are honest*, то есть сочетание *do not doubt* приравнивается к *I'm sure*, таким образом можно сделать вывод о том, что лексема *doubt* в сочетании с отрицательным элементом реализует СС «Уверенность».

9. “Though, as a matter of fact, I doubt whether the police have asked any questions at all” [Christie, *The Mysterious Affair...*, эл. ресурс].

10. “The Coroner hesitated for a moment, and then said: “Mr. Ingelthorp, as a mere of form, would you mind telling us where you were on the evening of the Monday, July 16<sup>th</sup>?” [Christie, *Five little pigs*, p. 39].

При изучении фактического материала были найдены лексемы *doubt*, *hesitate*, *waver*, *dubious* (9, 10), в составе которых имеется сема сомнения. В рамках исследования СС «Уверенность» в детективном дискурсе они рассматриваются как лексемы, которые демонстрируют сниженную степень выраженности уверенности.

Таким образом, говоря о лексических средствах актуализации семантики уверенности, можно сделать вывод, что наиболее частотными конститuentами рассматриваемой семиосферы являются лексемы с семой уверенности, а лексемы, содержащие сему сомнения, составляют её периферию. Кроме того, вышеуказанные лексемы оказывают большее прагматическое воздействие на адресата.

#### Литература:

*Кристи, А.* В отеле “Бертрам”: Книга для чтения на английском языке [Текст] / А. Кристи. – СПб. : Антология, 2005. – 192 с.

*Кристи, А.* Смерть в облаках: Книга для чтения на английском языке [Текст] / А. Кристи. – СПб. : Антология, КАРО, 2005. – 256 с.

*Пашаева, И.В.* Семантически сопряженные категории *Das Gute / das Böse* и их актуализация в немецком языковом сознании [Текст] / дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / И.В. Пашаева. – Иркутск, 2004. – 173 с.

*Christie, A.* *Murder in Mesopotamia* = Убийство в Месопотамии [Текст] / А. Кристи. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 352 с.

*Christie, A.* *The Mirror Crack'd from Side to Side* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rutracker.org/forum/viewforum.php?f=2355>

*Christie, A.* *The Moving Finger* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rutracker.org/forum/viewforum.php?f=2355>

*Christie, A.* *The Mysterious Affair at Styles* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rutracker.org/forum/viewforum.php?f=2355>

*Christie, A.* *Five Little Pigs* = Пять поросят [Текст] / А.Кристи. – М. : Айрис- Пресс, 2006. – 384 с.

*Doyle, A. C.* *The Complete Sherlock Holmes* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=977734>

*Merriam-Webster's Dictionary Learner's Dictionary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary>

*Macmillan English Dictionary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british>

*Oxford Advanced Learner's Dictionary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary>

## **ПРОЦЕСС МЕТАФОРИЗАЦИИ В ГРУППЕ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОБЪЕКТЫ ЛАНДШАФТА**

*Ключевые слова:* метафора, модель метафоризации, ландшафт, национальное сознание, терминология.

*Keywords:* metaphor, metaphor pattern, landscape, national consciousness, terminology

В современной лингвистике существует ряд вопросов, которые интересовали и интересуют учёных на протяжении многих поколений. Метафора является одним из таких «вечных» вопросов лингвистики.

**Материалом** данного исследования стали слова, обозначающие различные объекты ландшафта (орографическая лексика) в современном русском языке. Источником материала послужили толковые и терминологические словари.

**Целью** исследования, результаты которого представлены в этой статье, является выявление когнитивных основ и определяемых ими закономерностей процесса метафоризации в указанной тематической группе слов.

**Актуальность** исследования обусловлена двумя факторами. С одной стороны, орографическая лексика активно исследуется на материале говоров, однако до сих пор состав вышеназванной тематической группы в современном русском языке не подвергался детальному описанию, не проводилось и систематическое исследование переносных значений этих слов, таким образом, недостаточная исследованность орографической лексики в современном русском языке определяет необходимость дальнейших исследований слов этой группы. С другой стороны, данное исследование проведено в рамках когнитивной теории метафоры, которая ориентируется на вербальные результаты концептуализации. При этом мировосприятие достаточно специфично для каждой культуры, соответственно, представляется актуальным выявление и анализ языкового и скрытого за ним когнитивного освоения природной среды русской лингвокультурой.

**Новизна** исследования определяется тем, что, во-первых, впервые была проанализирована структура всей тематической группы слов, называющих объекты ландшафта в современном русском языке, во-вторых, впервые в отношении этой группы слов выявлены когнитивные основы и определяемые ими закономерности процесса метафоризации, в-третьих, впервые на материале метафор верифицируется свойственная национальному сознанию ценностная иерархия понятий, вербализуемых словами этой группы, в-четвертых, впервые в отношении когнитивных моделей метафоризации обосновано такое их свойство как продуктивность на современном этапе развития языка.

Традиционно метафора воспринималась как троп и поэтому рассматривалась в рамках риторики, поэтики, стилистики, литературоведения. Однако лингвистика XX века выдвинула в качестве основополагающего принцип антропоцентризма, соответственно, приобрели актуальность исследования, посвященные взаимосвязи языка и мышления, концептуальным системам, различным когнитивным процессам и моделям [Актуальные проблемы российского языкознания 1997: 18-19]. В современной лингвистике именно метафорические средства языка признаются ключом, позволяющим реконструировать национальные и универсальные основы мышления и мировосприятия [Арутюнова 1990: 6]. В связи с этим чрезвычайно актуальным стало определение метафоры как универсального когнитивного процесса, который отражается в мышлении, языке и в невербальной деятельности человека.

Методом сплошной выборки из Словаря современного русского литературного языка было выделено 128 терминов ландшафта. Данные термины можно разделить на

тематические подгруппы: 1) реалии, связанные с водоемами (63 термина), 2) реалии «ровного пространства» суши (25 терминов), 3) возвышенности (20 терминов), 4) углубления (20 терминов). Общеизвестно, что чем важнее для общества какая-то часть окружающего пространства (и в целом, действительности), тем детальнее происходит процесс номинации, тем больше наименований, более подробно описана эта часть действительности. Из приведенных выше цифр мы видим, что практически половина всех терминов ландшафта связана с водоемами. Остальные три подгруппы содержат приблизительно одинаковое количество слов.

Из этих 128 терминов только 50 слов имеют переносные значения. Количество слов, имеющих метафорические переосмысления, в вышеперечисленных группах различно: 1) 27 слов связаны с водоемами (т.е. 27 из 63), 2) 10 терминов «ровного пространства» (т.е. 10 из 25), 3) 9 терминов связаны с возвышенностями (т.е. 9 из 20), 4) 4 слова связаны с впадинами (т.е. 4 из 20). Важным показателем отношения к реалиям является и количество переносных значений, т.к. метафорическому переосмыслению, прежде всего, подвергаются наиболее близкие слова, обозначающие наиболее понятные, знакомые и важные понятия. В исследуемой группе 43% терминов, связанных с водоемами, имеет переносные значения. Но на первом месте по количеству переносных значений находятся слова, обозначающие возвышенности – 45%. Только 40% слов, относящихся к реалиям «ровного пространства», и 20% слов, обозначающих впадины, имеют метафорические значения. Эти цифры указывают на особую важность водоемов для сознания носителей русского языка и меньшую значимость в жизни и деятельности русских людей различных впадин.

При этом в тематической подгруппе, связанной с водоемами, можно выделить несколько тематических объединений слов: 1) водоемы (12 слов, из них 6 имеют переносные значения), 2) часть воды водоема (8 слов, из них 6 имеют переносные значения), 3) часть земли водоема (12 слов, из них 4 имеют переносные значения), 4) часть водоема (17 слов, из них только 2 имеют переносные значения), 5) местность возле водоема (9 слов, переносных значений нет), 6) часть реки (5 слов, из них 3 имеют переносные значения).

Таким образом, можно констатировать, что особое место занимают слова, связанные с водоемами, слова, называющие часть воды водоемов, и термины, обозначающие часть реки. При этом именно слово *река* и слова, связанные с ней, занимают доминирующее положение среди слов данной тематической подгруппы. Соответственно, степень поименованности, а также степень вовлеченности в процесс метафоризации отражает степень важности, близости конкретных типов ландшафта для носителей языка. Это, в свою очередь, связано с особенностями ландшафта территорий, где проживали носители русского языка, а также с тем влиянием, которое оказывали различные объекты ландшафта на жизнь и деятельность людей.

Каждая тематическая группа репрезентирует ограниченную совокупность когнитивных моделей метафоризации, которые и мотивируют все метафорические употребления слов из этой группы. Так, нам удалось выделить для русского языка 11 когнитивных моделей метафорического переноса терминов ландшафта, основанных на национальных представлениях об объектах ландшафта: 1) Большой объект – это большое количество, 2) Водный поток – это постоянное движение, 3) Опасный, вредный объект местности – это преграда либо прекращение движения, 4) Течение, струя или русло – это путь развития, 5) Структура реки – это структура чего-либо, 6) Остров и оазис – это что-либо отличающееся, выделяющееся в лучшую сторону, 7) Поле – это место деятельности, 8) Вершина горы – это наивысшая степень развития чего-либо, 9) Сходство формы, 10) Поросль – это молодое поколение, 11) Свойства горы – это свойства человека [Шитикова 2002: 13-14].

При этом исследованный материал свидетельствует о том, что основой процесса метафоризации может быть как единичная когнитивная модель, так и комбинация из нескольких моделей, например, переносные значения слова поток (поток слез, поточная аудитория и др.) образуются при участии двух моделей: № 1 и 2. Разные переносные

значения одного слова могут образовываться по разным моделям. Так, слово лес имеет несколько значений, в том числе «большое количество» (модель модель №1), и «что-либо непонятное» (модель №3). Важно отметить, что при совпадении моделей в разных языках слова и переносные значения могут не совпадать. Например, модель «Свойства горы – свойства человека» представлена и в русском, и в английском языках, однако русское слово кряж актуализирует представление о крепком, коренастом человеке, в то время как английского слово bluff (то есть крутой, отвесный) обычно описывает характер человека (грубовато-добродушный, прямолинейный). Подобные различия связаны, прежде всего, с национальными различиями представлений об объектах ландшафта.

Следует отметить, что только модели № 1, 6 и 9 мотивированы внешним сходством описываемых объектов, остальные модели репрезентируют функциональное сходство сопоставляемых объектов. Однако именно модели № 1 и 9 являются самыми продуктивными как по количеству вовлекаемых лексем, так и по количеству образованных переносных значений. И в совокупности почти половина всех проанализированных метафор репрезентируют именно эти три модели. Эти количественные данные позволяют сделать вывод о том, что для русского языкового сознания функция предмета и его внешний вид, форма одинаково важны.

Каждая модель метафоризации представлена в русском языке несколькими метафорическими значениями (от двух единичных примеров у моделей № 10 и 11 до более двадцати языковых метафор, мотивированных моделями № 3 и 9). Однако сами орографические термины не проявляют тенденцию к широкой многозначности – у 62 % слов этой группы фиксируется только одно конвенциональное метафорическое значение, ещё 22 % слов имеют по два переносных значения. Наибольшее количество метафор появилось у следующих слов: 1) по 3 метафоры – у слов источник, болото, пропасть, кряж; 2) по 4 значения – у слов чаща, пустыня, поток; 3) 7 значений у слова поле. Таким образом, многозначность проявляют две категории слов. С одной стороны, слова поле, источник и, возможно, поток можно отнести к жизненно важным реалиям природной среды. С другой стороны, слова болото, пропасть, кряж, чаща и пустыня в первом своем значении называют неблагоприятные, даже опасные для человека объекты ландшафта. Они охватывают практически все опасности, которые подстерегали русскоязычное население. Представляется интересным, что в этом списке отсутствуют слова, называющие морские реалии – как среди полезных, так и среди губительных для человека, что свидетельствует об особенностях мировосприятия носителей русского языка, вызванных географическим местом проживания.

Когнитивные модели метафоризации не только дают возможность объяснить и классифицировать языковые, конвенциональные переносные значения, но и мотивируют появление новых метафор. Так, отраслевые термины образуются исключительно по этим моделям, например: в нейроанатомии поля Бродмана (модели №7 и №9) и рецептивное поле сенсорного нейрона (модель №7) [Немов 2007]; в строительстве воздушный оазис (модель №6), свайное поле (модели №7 и №9); строительный поток (модель №7) [Терминологический словарь по строительству 1987]; в медицине четверохолмия и холмик верхнего слоя (модель №9), поле зрения и поле облучения (модель №7), источник инфекции, дно полости рта (модель №5), проток поджелудочной железы (модели №5 и №9), островок головного мозга (модель №6), слуховой бугорок, сифилитический бугорок (модель №9) [Большая медицинская энциклопедия 1975-1985].

Исследование современной терминологии также верифицирует предположение о ключевом положении концепта «поле» в русском языковом сознании, так как это слово лидирует по количеству переносных значений не только в литературном языке (7 значений), но и в терминологии различных отраслей, в то время как остальные слова этой группы представлены в терминологии единичными примерами. Например, в математике слово поле входит в состав 92 терминов (поле рациональных чисел, поле Галуа и т.п.), второе место среди математических терминов занимает слова поток – 21

терминологическое словосочетание, перевал – 2, источник – 2, струя – 2, лес – 1, вершина – 1, дно – 1 [Математическая энциклопедия 1977-1985].

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. В тематической группе терминов ландшафта можно выделить четыре подгруппы: термины, связанные с водоемами, термины «ровного пространства», термины, связанные с возвышенностями и углублениями.

2. Для русского национального сознания наиболее важной является подгруппа, связанная с водоемами, и, прежде всего с рекой. Это объясняется особенной ролью воды для жизни человека, первоначально люди селились рядом с водоемами.

3. Степень вовлеченности слова *поле* в процесс метафоризации в современном русском языке (преимущественно в рамках моделей №7 и №9) свидетельствует о ключевом положении концепта «поля» в сознании носителей русского языка.

4. Проанализированные выше когнитивные модели метафоризации на современном этапе развития русского языка носят не только объяснительный характер, но и обладают высокой степенью продуктивности, например, в области терминологии.

### **Литература:**

*Актуальные проблемы российского языкознания: 1992-1996 гг.: к международному конгрессу лингвистов. Париж. Июль 20-25 1997* [Текст] / М.: ИНИОН РАН, 1997. – 204 с.

*Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс* [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры / под ред. Н.Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.

*Большая медицинская энциклопедия: в 30-ти т.* [Текст] / под ред. Б.В. Петровского. – М.: Советская энциклопедия, 1975-1985.

*Математическая энциклопедия: в 5-ти т.* [Текст] / под ред. И.М. Виноградова. – М.: Советская энциклопедия, 1977-1985.

*Немов, Р.С. Психологический словарь* [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

*Словарь современного русского литературного языка: в 17 т.* [Текст] / под ред. В.И. Чернышева. – М.-Л.: Из-во АН СССР, 1950-1965.

*Терминологический словарь по строительству на 12 языках* [Текст] / под рук. М.А. Эйнгорн. – М.: «Русский язык», 1986. – 1186 с.

*Шитикова, Е. В. Процесс формирования метафорического значения: когнитивный аспект: автореф. дисс. ... канд. филол. наук* [Текст] / Шитикова Е.В. – Барнаул, 2002. – 19 с.

*Позднякова Е. Ю.*

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

## **МОДЕЛИ ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Ключевые слова:* восприятие, языковое сознание, перцептуальное и концептуальное время, природное и социальное время, цикличное и линейное время.

*Keywords:* perception, language consciousness, perceptual and conceptual models of time, natural and social time, cyclic and linear time.

Конец XX – начало XXI века ознаменовались переходом лингвистической науки в новую антропоцентрическую парадигму. В связи с актуализацией исследований «языкового быта» человека одним из важных вопросов стал вопрос о восприятии и отражении человеком двух наиболее существенных характеристик его бытия – времени и пространства. Как

человек понимает мир, какими средствами осуществляется познание, как человек воспринимает окружающую действительность – эти и другие проблемные вопросы находятся в центре внимания ученых-лингвистов.

Интерес исследователей сместился от изучения макроуровневых структур (языка, общества, нации) к микроуровню – отдельному человеку, личности, индивидууму. Показательно, что «антропологизация» затронула не только лингвистику, но и другие гуманитарные науки, такие, например, как история и культурология. Однако заметим, что обращение к человеку, его индивидуальному опыту в гуманитарном знании началось еще в 60-х годах прошлого века. Среди первых ученых, которые обратили свой взгляд на человека, его повседневную жизнь, «обыденную историю», был английский историк Э. П. Томпсон. В работе «Время, трудовая дисциплина и промышленный капитализм» Э. П. Томпсон еще в 1963 году затронул проблему перехода от «природного», конкретного времени (*«lived» time*), к абстрактному (*clock-time*), определяющему жизнь современного человека, и описал соотношение «природного» и «социального» времени.

По утверждению Э. П. Томпсона, *«it is commonplace that the years between 1300 and 1650 saw within the intellectual culture of Western Europe important changes in the apprehension of time»* («всем известно, что в период между 1300 и 1650 гг. в интеллектуальной культуре Европы произошли важные изменения в отношении ко времени») [Thompson 1967: 56]. В прошлом измерение времени, как правило, было связано с привычными процессами сезонных работ или с кругом домашних обязанностей, и находилось в прямой зависимости от естественных, природных ритмов жизни. В настоящее время абстракция времени (*the abstraction of time*) неотделима от абстракции труда (*the abstraction of labour*). Решающей становится цена времени, выраженная в деньгах, деньгах работодателя [Там же: 56]. Абстрактное время («время по часам», *clock time*) рассматривается учёным как часть процесса, в ходе которого занятие становится безразличным к самому себе, часть процесса трансформации занятий человека в труд.

Проблема корреляции «природного» и «социального» времени находит отражение и в лингвистических исследованиях. «Природное» время описывается как цикличное, основанное на личностном восприятии природных циклов, а время, переживаемое человеком, рассматривается как линейное. Н.Д. Арутюнова пишет: «Если чувство времени основано на восприятии природных циклов, то психические структуры связали себя с линейным временем расчлененным “точкою присутствия” на прошлое, будущее и соединяющее их в единый поток настоящее» [Арутюнова 1999: 688], при этом данное деление вытекает из одного главного условия, «определяющего положение человека в мире: укрытости от него будущего, известности (пережитости) прошлого и данности (переживаемости) настоящего» [Там же: 688].

Таким образом, разделение моделей времени на «природное» и «социальное» представляется одним из основополагающих в современной лингвистике. Как отмечает Н. С. Сергиева, «в этих двух моделях категория времени предстает как концептуально-языковая (или лингвокультурологическая) категория, языковыми средствами выражающая представления о времени, сложившиеся в сознании человека и культуре» [Сергиева 2009: 19]. Данные модели, традиционно выделяемые историками (Э. П. Томпсон), культурологами (Н. А. Бердяев, А. Я. Гуревич и др.) и лингвистами (Н. Д. Арутюнова, Н. С. Сергиева, Е. В. Падучева, В. И. Постовалова, Е. С. Яковлева и др.), дополняются перцептуальной и концептуальной моделями, представляющими собой разновидности субъективного времени. Концептуальное время – время абстрактное, понятийное, предельно обобщенное; в то время как перцептуальное время – это чувственно воспринимаемое время, которое играет большую роль в процессе отражения человеком объективной действительности.

Э. П. Томпсон уверен, что *«no culture re-appears in the same form»* («...никакая культура не появляется повторно в той же форме») и возвращение к прежней культуре и к традиционному восприятию времени невозможно. По словам Э. П. Томпсона, *«...if men are to meet both the demands of a highly-synchronized automated industry, and of greatly enlarged*

areas of “free time”, they must somehow combine in a new synthesis elements of the old and of the new, finding an imagery based neither upon the seasons nor upon the market but upon human occasions» («...если людям необходимо будет как удовлетворять потребностям высоко синхронизированной автоматизированной промышленности, так и заполнять значительно расширившееся “свободное время”, то им каким-то образом придется сочетать в процессе нового синтеза элементы старого и нового, находя образы, основанные ни на сезонах, ни на рынке, а на событиях человеческой жизни») [Thompson 1967: 96]. Ученый полагает, что следует соединить элементы старой и новой культуры и образовать новое восприятие времени, связанное не с годовым циклом и не с рынком, а с потребностями человека. На вопрос о том, возможен ли подобный синтез, Э. П. Томпсон не дает однозначного ответа.

Тем не менее, следует отметить, что в исследованиях, посвященных изучению категории времени в русском языке (и шире – в русской культуре), утверждается, что описанные модели времени сосуществуют и дополняют друг друга. Е. С. Яковлева выделяет два варианта восприятия жизни: внешнее – восприятие жизни как «локализованной вовне» и внутреннее – восприятие жизни в «категориях внутреннего созерцания». Оба этих варианта восприятия жизни связаны со временем и терминами времени: «Час и день задают две различных проекции описания жизни в терминах времени, и граница, условно говоря, проходит именно между этими временными показателями. Час (а также мгновение, минута, миг) проецируют события на внутренний мир: душевный, духовный, представляемый; в системе временных спецификаторов именно они предназначены для описания ментального плана жизни. День (как и дни, времена, эпоха, годы, лета...) описывают мир внешний: социальный, возрастной, природный, культурно-исторический аспекты; члены этого последнего ряда являются выразителями некоего “вещного” плана жизни» [Яковлева 1998: 65]. Добавим, что восприятие жизни неразрывно связано с восприятием времени: «время отделимо от человека, но человек неотделим от времени» [Арутюнова 1999: 688], таким образом, с этой позиции модели времени можно разделить на модели внешнего и внутреннего времени.

Н. С. Сергиева указывает на то, что «различение концептуальной и перцептуальной моделей не предполагает их противопоставления. Обе модели принадлежат человеку как субъекту познания, восприятия и деятельности» [Сергиева 2009: 19], что позволяет рассматривать данные модели пространства и времени как опосредованные культурой и переживаемые личностью.

Подводя итог, можно сказать, что в современных исследованиях модели природного (циклического) и социального (линейного) времени признаются наиболее значимыми. Модели перцептуального и концептуального времени являются разновидностями субъективного времени, тогда как время, переживаемое личностью, конкретное время, представляется как разновидность природного времени («lived» time) и противопоставляется абстрактному («clock» time) времени (в концепции Э. П. Томпсона) (рис. 1).

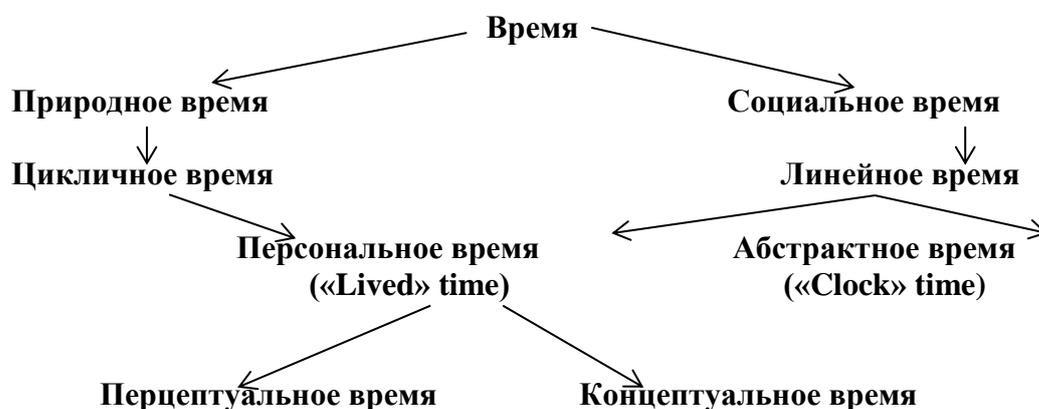


Рисунок 1 – Модели времени в современных исследованиях

Модели природного и социального, внешнего и внутреннего, циклического и линейного времени смыкаются в персональном времени, переживаемом человеком, поскольку именно человек «находится в точке присутствия, которая условно членит линию времени на составляющие» [Арутюнова 1999: 689].

**Литература:**

*Арутюнова, Н. Д.* Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М., 1999. – 896 с.

*Сергиева, Н. С.* Хронотоп жизненного пути в русском языковом сознании: автореф. дисс. ... докт. филол. наук [Текст] / Н.С. Сергиева. – М., 2009. – 42 с.

*Яковлева, Е.С.* О понятии «культурная память» в применении к семантике слова [Текст] / Е.С. Яковлева // Вопросы языкознания, 1998. – № 3. – С. 43-73.

*Thompson, E. P.* Time, work-discipline, and industrial capitalism [Electronic resource] / E.P. Thompson // Past and Present, 1967. – No. 38, Dec. – pp. 56-97. – Mode of access: <http://www.jstor.org/about/terms.html>.

## СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

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

### О РОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

*Ключевые слова:* толерантность, глобализационные процессы, многонациональный, патриотизм, толерантное сознание и поведение.

*Keywords:* tolerance, globalization processes, multinational, patriotism, tolerant consciousness and behavior.

Актуальность изучения темы толерантности особенно в молодежной среде в наши дни невозможно переоценить. К изучению вопроса формирования толерантности, толерантного поведения обращаются очень многие отечественные и зарубежные ученые, исследуя различные аспекты понятия "толерантность". Вслед за такими учеными, как Асмолов А.Г., Леонтьев А.А. и др., мы можем представлять толерантность как социальную норму, принцип межличностных и межгрупповых отношений, условия сохранения человеческого разнообразия и эффективного взаимодействия между людьми.

Этнопсихологические проблемы взаимодействия наций в своих работах рассматривали Г.М. Андреева, Н. Божко, А. Маслоу и др. С точки зрения психологии толерантность представляется как, например, толерантность в процессе обретения личностью единства (Е.Ф. Казаков), психосемантические исследования этнических стереотипов (А.Р. Кравцов, В.С. Осипова, В.Ф. Петренко).

Работами О. Бауэра, Б. Андерсена, Ю.В. Бромлея, Г.Н. Волкова, Л.Н. Гумилева и многих других заложена основа исследования этносов и этнических взаимоотношений.

Как считает Г.У. Солдатова, толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром [Психодиагностика толерантности личности, 2008].

В процессе исследования понятия толерантность с точки зрения разных аспектов было выявлено множество его определений в разных областях знания. Слово "толерантность" происходит от латинского слова *tolerantia* – "терпение, терпимость", связанного с многозначным глаголом *tolerate* с тем же его значением, что и в современном английском языке, – "выносить, переносить, терпеть, сносить" [Толерантность в России, эл. ресурс].

Существует это понятие и во французском языке, где под толерантностью понимается уважение свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов. В китайском языке толерантность означает "позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении к другим". В арабском языке – "прощение и снисхождение, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположение к другим" [Семенова 2010].

В русском языке такое понятие не упоминается в толковых словарях 18-19 веков, а также в "Толковом словаре живого великорусского языка" В.И. Даля. Следовательно, можно сделать вывод, что слово "толерантность" в русском языке получило распространение и вошло в употребление сравнительно недавно, примерно в конце 20 века и является заимствованием. Для русского менталитета ближе будет термин терпимость, чем

толерантность, она вырабатывалась столетиями, сложной и трагической историей русского народа, с целью сохранения и поддержания этнической целостности и государственности.

Президент РФ В.В. Путин говорил, что "толерантность лежит в основе российской государственности, поскольку Россия на всем протяжении своей тысячелетней истории складывалась как многонациональное и многоконфессиональное государство". Так когда же и с чего начинать воспитание толерантности? Как научить подрастающее поколение быть толерантным? Мы считаем, что начинать закладывать основы толерантного отношения нужно с самого детства, конечно, в семье, затем формировать и развивать их в школе, в вузе, в обществе [Агафонова 2014]. Формирование толерантного сознания не должно быть направлено на воспитание чувства страха и неприятия и отчуждения по отношению к другим, не должно существовать сравнение: не такой, как я, значит, – "плохой", "неприемлемый". Важными оценочными категориями в учебном процессе должны быть "иное", "не такое, как у нас". И существенным шагом в процессе формирования толерантного сознания должно быть преобразование "чужого" в "другого", и не просто в "другого", а именно этим и интересного! [Агафонова 2012] Политика и программы в области образования должны быть направлены на укрепление взаимопонимания и терпимости между людьми, социальными, культурными, языковыми, этническими группами, нациями.

Наш вуз, Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, является самым крупным и самым многонациональным вузом Алтайского края. У нас обучается огромное количество студентов, из них более 800 являются гражданами стран Европы, Азии, Африки, Америки. В АлтГТУ обучаются студенты из США, Франции, Новой Зеландии, Китая, Монголии, Казахстана, Узбекистана, Туркменистана, Азербайджана, Таджикистана, Афганистана, Египта, Алжира, Индии, Вьетнама, Греции и Нигерии. Как мы видим, это все представители разных народов и разных национальностей стран ближнего и дальнего зарубежья.

У нас работает Студенческое правительство – высший орган студенческого самоуправления, созданный по инициативе студентов АлтГТУ для реализации целей, направленных на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку и реализацию социальных инициатив. Основными его задачами являются: объединение усилий органов самоуправления и управления АлтГТУ для решения проблем студентов; всестороннее развитие каждого члена студенческого коллектива, повышение и развитие общечеловеческой морали и высокой культуры студентов; содействие в реализации прав и обязанностей студентов.

Огромную работу проводят комитеты Студенческого правительства. Так, например, отдел по работе с иностранными студентами является яркой частью Комитета по внешним связям. Студенты оказывают помощь в адаптации иностранных студентов университета, организовывают и проводят массовые мероприятия с их участием. Традиционно учебный год начинается с посвящения в первокурсники иностранных студентов. С иностранными студентами проводится квест-игра, направленная на знакомство студентов из России со студентами других стран. В апреле проводится одно из ярких, запоминающихся мероприятий – «Праздник национальной кухни», где принимают участие студенты из более чем 20 стран. Они готовят и презентуют свои национальные блюда, а все желающие могут их продегустировать. Комитет является обладателем награды за победу во Всероссийском конкурсе «Студенческий актив» в номинации «Лучший проект, направленный на укрепление дружбы между народами России».

Комитет по культуре Студенческого правительства занимается организацией культурно-развлекательных мероприятий в АлтГТУ, таких, как «Зачет Боярд», «Забеги Дедов Морозов», вечеринка в лучших традициях Голливуда, корпоративный «Карнавал Студенческого правительства», на котором представители разных народов показывают свои вокальные и танцевальные способности, демонстрируют эффектные образы и наряды, участвуют в веселых конкурсах; знакомство иностранных студентов с праздниками Пасхи и Вербным воскресеньем.

Комитет по политике и патриотическому воспитанию проводит мероприятия по формированию твердой гражданской позиции и патриотизма. Традиционно, начиная с 2005 года, по инициативе Комитета в АлтГТУ около часовни святой Татьяны, покровительницы российских студентов, проходят собрания и митинги, посвященные памяти жертв бесланской трагедии. С 2006 года на территории АлтГТУ проходит пикет «Антитеррор». Цель мероприятия – обратить внимание общественности на проблему экстремизма и терроризма. Также Комитет уделяет внимание современным политическим проблемам, организуются встречи с политическими деятелями города, проводятся круглые столы по различной тематике.

Комитет по спорту организует спортивные мероприятия в АлтГТУ, занимается пропагандой здорового и активного образа жизни. Особое внимание уделяется работе с иностранными студентами. В феврале было организовано спортивное первенство АлтГТУ-2018 для иностранных студентов. Вместе со спортивным клубом «Политехник» Комитет по спорту Студенческого правительства проводит соревнования по 13 видам спорта, особое внимание уделяется новым популярным видам спорта, таким, как боулинг, пейнтбол, стритбол и т.д.

Следовательно, мы понимаем, что современная молодежь способна на понимание и принятие различий между людьми. Молодые люди глубоко уважают традиции и культуру России, но и, безусловно, гордятся ценностями своих культур, своих народов, охотно делятся информацией об истории, политическом строе, культурных традициях, современной жизни. В свою очередь, эти знания закладывают основу уважительного и доброго отношения к культурам их стран и народов. Такое отношение и поведение и должно считаться толерантным.

Таким образом, формирование толерантности, толерантных отношений у молодежи в современном мире должно стать одной из важнейших задач 21 века. Особая потребность в ней в современную эпоху обуславливается глобализационными процессами, которые "сжали" мир в единый социально-политический организм и поставили его существование в прямую зависимость от того, насколько успешно сумеют ужиться сообщества, придерживающиеся различных, часто противоположных норм и ценностей [Толерантность в России, эл. ресурс]. Основной задачей должно стать воспитание ответственных граждан, которые уважают человеческое достоинство, ценят свободу и равноправие, воспринимают любую культуру, способны предупреждать конфликты и, если таковые все же возникли, решать их мирно, ненасильственными способами.

### **Литература:**

*Агафонова, Е.А.* Диалог культур как принцип формирования толерантности [Текст] / Е.А. Агафонова. / «Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2014»: Материалы Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2014. – С. 79-81.

*Агафонова, Е.А.* Формирование толерантности посредством изучения иностранного языка [Текст] / Е.А. Агафонова, Е.Г. Карягина. / «Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход»: Материалы Международной научно-практической конференции – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012. – С. 140-143.

*Семенова, Е.М.* Толерантность: проблема осмысления и понимания [Текст] / Е.М. Семенова. // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2010. – №4 (28): Проблема субъекта в гуманитарной психологии. – С. 88-92.

Психодиагностика толерантности личности [Текст] / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

Толерантность в России: свои и чужие [Электронный ресурс] / Агентство Социальной Информации. – Режим доступа: <http://tolerance.ru/review-hist/tol.html>

## **ДИСКУССИЯ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА И КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

*Ключевые слова:* дискуссия, развитие интереса студентов, мыслительная деятельность, эмоции.

*Keywords:* Discussion, students' interest development, mental activity, emotions.

Иностранный язык становится средством развития когний студентов лишь в том случае, если он вызывает интерес. Об этом написано много, принимая во внимание внешнюю и внутреннюю мотивации.

Как это сделать? Прежде всего, мы должны ознакомить студентов с незнакомой лексикой и после этого предоставить специальные тексты, содержащие новую лексику. Зачастую интерес студентов вызывает название текста, что ведет к своеобразному мостику от известной информации к неизвестной. Такой мостик заставляет студентов задуматься над содержанием текста. В этом случае студенты получают задания, которые отражали бы главную мысль текста, для чего дается определенное время. По истечении заданного времени начинается дискуссия, т.е. работа в проблемной ситуации, что немисливо без процесса мышления. Студент идет от известному к неизвестному. Наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью решения проблемы порождает процесс мышления. При этом отдельные этапы закрепления основных знаний требуют у студентов разного количество времени. Действенная поддержка студентов связана с непрерывной дифференцированной работой над повышением уровня требований для каждого студента. Подготовка материала для различных ступеней владения языком требует много работы, но это стоит того, т.к. именно при тренировке закрепляемого материала обнаруживаются различия в подготовленности студентов очень ярко.

«Внешняя», или навязанная, мотивация способна сосредоточить студента на знании речевых образцов и форм лишь на определенный минимальный срок, тогда как речевые образцы, усвоенные в результате «внутренней» мотивации, то есть потребности самого обучаемого, действуют весьма длительное время [Аладышева 1983: 73]. Например, на первом курсе студенты, не работая с оригинальной литературой по специальности, основным видом речевой деятельности, интересующим их, называют говорение, устную речь. Развитие, дальнейшее формирование этого интереса представляется нам немаловажной задачей в обучении иностранному языку. Поскольку содержание речи является результатом трех психологических процессов: 1) извлечения из памяти, 2) воображения, 3) мыслительной деятельности, то, «обучая студентов говорению, речевому высказыванию, мы тем самым побуждаем к деятельности их память, воображение, весь мыслительный аппарат» [Алексашина 1983: 215], процесс переработки которым воспринятого материала обусловлен тремя факторами:

1. Процессом осмысления материала и эмоциональным отношением к нему, что выражается в иной интерпретации материала;
2. Характером самого материала;
3. Установкой личности на свободное воспроизведение смыслового содержания материала.

Интерес студентов к чтению как источнику информации возрастает по мере усложнения этапов обучения иностранному языку. Здесь нам представляется целесообразным напомнить многообразие ролей чтения при обучении иностранным языкам. Чтение может выступать как самостоятельная цель в обучении, это чтение, дающее интересный информативный материал по избранной специальности, чтение, влияющее на

эмоциональное состояние читающего, его волю. Факт влияния литературы на формирование личности общеизвестен, поэтому и выбору литературы для чтения преподаватель должен уделять большее внимание» [Алхазидзе 1971: 380].

Активизация деятельности и памяти человека сочетаются с усилиями найти способы компрессии информации, выделения наиболее существенных ее аспектов, определения структурной основы. Повышение эффективности извлечения информации может быть достигнуто двумя путями:

1. Совершенствованием самой деятельности, что должно привести к увеличению темпа и улучшению качества приема информации.

2. Путем увеличения количества информации, получаемой за единицу времени.

Здесь важно исключить информативные перегрузки, загромождающие главную мысль текста рядом несущественных деталей, цифр, дат. Но и тексты с небольшой информацией не дадут желаемого эффекта, поскольку совершенствование навыков чтения реализуется лишь при напряженной мыслительной деятельности, напряженным проявлением всех психических свойств личности, ее волевых усилий, внимания, памяти, мышления. Оптимальным поэтому представляется такое соотношение информационной избыточности, при котором максимальная информативность текста не вызывает еще информационной перегрузки.

«Учитывая исключительную релевантность обучения чтению в неязыковом вузе, нам бы хотелось указать на роль эмоциональных состояний объекта нашего изучения – студента – в тот или иной момент деятельности для установления благоприятной атмосферы обучения. Известно, что отрицательные эмоции, как правило, ухудшают восприятие». Эмоционально активированный мозг начинает по-иному воспринимать и перерабатывать поступающую информацию, использовать ранее накопленный опыт» [Симонов 1984: 16].

Важным моментом в формировании эмоций является мотивация деятельности, опосредованная потребностями человека и осознание им этих потребностей. Какая мотивация может лежать в основе деятельности студента при обучении его чтению на иностранном языке? Прежде всего, чисто познавательная потребность. Возможна и более «практическая мотивация» – указание на диапазон использования изучаемой грамматической структуры, лексической формы. Включение изучаемого содержания в контекст жизненной ситуации особенно способствует его усвоению.

«... Можно просто ввести студента в конкретную ситуацию, поставить перед неразрешимым на первый взгляд противоречием, вызвать состояние удивления и потребность в его преодолении – так называемая эпистемическая любознательность» [Берлайн 1966: 60]. Можно найти опору и в оценочной мотивации, когда решение поставленной перед студентом проблемы стимулируется высокой оценкой (моральной, интеллектуальной и т. п.)

Не менее важным, на наш взгляд, представляется подбор текстов для чтения, обеспечивающих довольно высокий показатель эффективности извлечения информации на иностранном языке, т. е. количество информации, усваиваемое реципиентом за единицу времени.

С пониманием же тесно связан другой фактор – мышление. Мышление воссоздает образ целого из воспроизведенных частей материала. Наряду с мышлением в этом процессе воспроизведения участвуют фантазия, воображение, чувство языка, интуиция. «Аффективное условие личности – эмоциональное состояние, интересы, чувства непосредственно влияют на воспроизведение читаемого материала» [Комм 1940].

Итак, только учет всех факторов, играющих определенную роль в процессе обучения на иностранном языке (информативность и мотивированность текста, психологические и личностные характеристики обучаемых), может дать желаемый эффект не только в формировании у студентов навыков чтения, но и их готовности к дискуссии, т.е. выражению собственного мнения.

Дискуссия предполагает владение содержанием заданного текста на родном языке и подготовку обсуждения его на немецком языке с определенной целью для каждого студента.

При этом студенты должны знать, для чего позже им понадобится полученная информация. Формирование учебного занятия при этом основывается на таких моментах, как:

1. Подготовка такого задания, которое может быть решено в дискуссии на немецком языке;
2. Задание должно быть выполнено в реальных временных рамках;
3. Прозрачность задания, чтобы студенты знали, зачем они выполняют определенное задание.

Такого рода учебное задание предусматривает проблему формирования мотиваций предстоящей деятельности, опираясь на постулаты когнитивной психологии, учитывающей роль знаний в определении линии поведения субъекта. Так, Н.В. Ефимова рассматривает соотношение когнитивных и аффективных факторов в процессе формирования мотиваций поведения и делает вывод о значимости сочетания влияний того и другого факторов [Ефимова 1985]. При этом тренировочные упражнения для отдельных фаз занятия должны соответствовать выбранным текстам с точки зрения студентов. Какие темы мы можем предложить студентам? Это:

1. ассоциогаммы, мозговой штурм, портфель мнений (т.е. все, что касается дискуссии);
2. применение наглядных картин, объектов для предварительного обсуждения текста;
3. формирование коллажа для подготовки к тексту;
4. найти в пазлах ключевые слова к теме;
5. продолжить начало предложений по теме;
6. комбинирование тезисов и примеров к теме;
7. сформулировать гипотезы, исходя из содержания текста;
8. составление каталога к теме и оценка его;
9. дискуссия по поводу конкурентного примера;
10. спонтанная игра по ролям на заданную тему.

Работа над предложенными темами способствует развитию когнитивных способностей и особенностей студентов, поскольку подтверждает взаимодействие внешнего воздействия с внутренними условиями психического состояния личности, т.е. «... многостороннее мысленное восстановление объекта реальности, исходя из чувственных данных, возникающих в результате воздействия объекта» [Рубинштейн 1958: 146]. Поскольку неотъемлемой частью познания является проблемность, для развития когнитивных способностей и интереса студентов к языку мы используем некоторые упражнения, позволяющие включать дискуссию как необходимое средство в обучении.

Например:

1. Сегодняшняя наша тема такая...
2. Какие дополнительные вопросы вы можете поставить к теме...?
3. Все ли согласны с общим мнением дискутируемой темы?
4. Я хотел бы предложить в рамках темы, что...
5. Мне понятна ваша точка зрения, но...
6. Что вы можете сказать к завершению дискуссии?

При этом мы учитываем отдельные фазы дискуссии:

1. Начальная фаза, разъяснение важности дискуссии;
2. Побуждаем студентов к разговору, спрашивая их мнение о обсуждаемой теме;
3. Выслушиваем предложения студентов;
4. Включаем возможности прерывать разговор и выступать самому со своим мнением;
5. Формулируем возражения;
6. Заключительная фаза – высказывание резюме.

При такой постановке работы над языком студенты стремятся работать самостоятельно, выразить свои идеи для последующей дискуссии. Таким образом, студенты показывают более высокую мотивацию и более эффективное понимание текста.

## Литература:

*Аладышева, З.С.* Метод малых групп как одна из форм активизации самостоятельной работы студентов [Текст] / З.С. Аладышева / Содержание, формы и методы организации самостоятельной работы студентов по общеобразовательным наукам. – Барнаул: изд. Алт.гос.ун-та, 1983. – С. 70-73.

*Алексашина, И.Ю.* Решение педагогических задач как средство формирования умственной самостоятельности студентов педагогических вузов: дисс. ... канд.пед.наук. – Л., 1983. – 215 с.

*Алхазышвили, А.А.* Мотивационная основа обучения устной иностранной речи [Текст] / А.А. Алхазышвили / Ученые записки МГППИЯ им. М. Тореца, т.60. – М.: Изд-во МГППИЯ им. М. Тореца, 1971. – 380 с.

*Ананьев Б.Г.* Формирование одаренности [Текст] / Б.Г. Ананьев / Склонности и способности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962. – 124 с.

*Арстанов, М.Ж.* Проблемно-модельное обучение. Вопросы теории и технологии [Текст] / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Т.С. Хайдаров. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 207 с.

*Артемьева, Т.М.* Методологический аспект проблемы способностей [Текст] / Т.М. Артемьева. – М.: Наука. – 1977. – 184 с.

*Берлайн, Д.* Любознательность и поиск информации [Текст] / Д. Берлайн // Вопросы психологии. – 1966. – №3. – С. 54-60.

*Володько, В.Н.* Активизация познавательной деятельности курсантов высших командных училищ в преподавании общественных наук: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук [Текст] / В.Н. Володько. – Вильнюс, 1984. – 20 с.

*Выготский, Л.С.* Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН, 1960. – 500 с.

*Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1956. – 519 с.

*Ефимова, Н.В.* Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ [Текст] / Н.В. Ефимова // Вопросы психологии. Педагогика. – 1985. – №5. – С. 162-168.

*Изард К.Е.* Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 427 с.

*Кан-Калик, В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс. Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога [Текст] / В.А. Кан-Калик. – Грозный: Чечено-Ингушское книжное изд-во, 1976. – 286 с.

*Кан-Калик, В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс. Отдел научной информации [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: НИИ ВШ, 1974. – 38 с.

*Комм, А.Г.* Реконструкция в воспроизведении [Текст] / А.Г. Комм / Ученые записки Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена, т. 34. – Л., 1940.

*Кулюткин, Ю.Н.* Эвристический поиск, его операционные и эмоциональные компоненты [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1973. – №1. – С. 48-58.

*Леонтьев, А.Н.* О формировании способностей [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Вопросы психологии. – 1960. – №1. – С. 7-17.

*Лозанов, Г.* Суггестология и суггестопедия: Автореф.дис. ...докт. пед. н. [Текст] / Г. Лозанов. – София, 1970. – 48 с.

*Мясищев, В.Н.* О связи склонностей и способностей [Текст] / В.Н. Мясищев / Склонности и способности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962. – С. 3-15.

*Симонов, П.В.* Темперамент. Характер. Личность. [Текст] / П.В. Симонов, М.М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 160 с.

## **О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОВЫСИТЬ МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Ключевые слова:* мотивация, Гёте-институт, интегрированное изучение языка, творческая мастерская, интерактивное обучение.

*Keywords:* motivation, Goethe institute, Content and Language integrated Learning, workshop, interactive learning.

Давно известно, что одной из важнейших предпосылок успеха в обучении является мотивация обучающихся, то есть высокая степень готовности овладеть определённым учебным материалом. Именно она помогает ускорить процесс обучения и повысить его результат. Всё это применимо и по отношению к обучению иностранному языку.

По мнению венгерских учёных-филологов Дороте Соломо и Умке Мор [Соломо 2016: 42], факторами, влияющими на повышение мотивации к изучению немецкого языка, являются:

- 1) опыт языкового взаимодействия;
- 2) возможность самовыражения при помощи языка;
- 3) интерес к изучаемому материалу;
- 4) актуальность немецкого языка;
- 5) образ страны изучаемого языка в мире.

Последний из названных факторов является немаловажным по степени влияния на позицию обучающихся по отношению к изучаемому иностранному языку. Под ним понимается положительный имидж Германии, созданный у изучающих немецкий язык как иностранный. Так, например, в представлении многих народов типичный житель Германии выглядит аккуратным, надёжным, дружелюбным и пунктуальным. К этому имиджу многие также добавляют прогрессивность, хорошее образование и экологическое мышление.

Но не всегда взгляд на страну и её жителей является положительным. Как раз наша страна и являет собой пример такой неоднозначности. Ведь в связи с кровопролитным противостоянием наших держав в двух мировых войнах Германия часто ассоциируется в глазах нашего народа как страна-захватчица, распространившая когда-то по всему миру смертельно опасную фашистскую идеологию. Поэтому данный фактор в некоторых случаях может снижать мотивацию обучающихся к изучению немецкого языка.

В связи с вышесказанным хочется отметить, что вопрос имиджа своей страны в глазах народов других стран не пущен немцами на самотёк. Данный вопрос является основным в работе такой культурной организации, как институт имени Гёте, который уже несколько десятилетий занимается продвижением немецкого языка и культуры Германии во многих странах мира. Данный институт позиционирует себя как гарант основательного методико-дидактического обучения немецкому языку как первому и второму иностранному. Ближайший к нам филиал Гёте-института, находящийся в г. Новосибирск, предлагает широкую палитру возможностей языкового обучения, среди которых курсы повышения квалификации в Германии и в России, семинары референтов, ежемесячные вебинары, учебные и обучающие материалы, а также ряд культурных мероприятий и конкурсов, помогающих преподавателям в первую очередь повысить мотивацию обучающихся. Об одном из таких мероприятий, «Дне учителя немецкого языка», которое состоялось 11 ноября 2017 г., хотелось бы рассказать более подробно.

Слоган семинара был следующий: «Немецкий движет Сибирью: вон из класса, ближе к жизни!»

Согласно этому слогану, в ходе мероприятия обсуждались и рассматривались новые идеи и методы обучения современной коммуникативной дидактики преподавания

иностранных языков, благодаря которым язык должен стать инструментом естественной коммуникации и средством изучения профессиональной и обучающей информации. Благодаря этому процесс обучения должен стать более увлекательным и выигрышным для обеих сторон: обучающего и обучающегося.

Взгляд на немецкий язык как на средство получения необходимой профессиональной информации заставил участников мероприятия уделить основное внимание интегрированному изучению иностранного языка CLIL (engl.: Content and Language Integrated Learning), то есть возможностям изучения других учебных дисциплин посредством иностранного языка. На эту тему были прочитаны доклады специально приглашёнными из Германии профессором Вестфальского Вильгельм-университета (г. Мюнстер) доктором Д. Румлих и преподавателем Эрнст-Моритц-Арндт-гимназии (г. Бонн) Д. Остерло.

Особый интерес у участников мероприятия, а это были учителя и преподаватели немецкого языка из многих городов и сёл Западной и Восточной Сибири, вызвала практическая часть семинара, организованная в виде тематических творческих мастерских (мастер-классов). В этой части присутствующие на семинаре преподаватели имели возможность «испытать на собственной шкуре» все предложенные ведущими мастер-классов концепты, а также проанализировать и обсудить вопрос их применимости на занятиях по языку.

Здесь следует упомянуть о том, что каждый из участников имел возможность предварительно сделать заявку на участие в трёх мастер-классах из пятнадцати предложенных и быть допущенным к двум из них. Тематика мастер-классов колебалась от традиционной до в некоторых случаях совершенно неожиданной. Чего только стоят, например, следующие названия:

- 1) «И всё же я смеюсь!» – Юмор на занятиях как профилактика стресса»;
- 2) «Кухня: изучать немецкий язык, готовя»;
- 3) «Химическая лаборатория: подводная лодка для резиновых мишек»;
- 4) «Немецкий цифровой детский университет: от студентов к профессорам».

Некоторые из тем мастер-классов были направлены на расширение кругозора обучающихся, затрагивали эстетическое воспитание:

- 1) «Теория и практика студенческих театров: открывать новое – углублять уже известное»;
- 2) «Типично немецкое: криминальные фильмы»;
- 3) «Ателье художника: литература кистью, карандашом, красками»;
- 4) «Учить немецкий язык в музее»;
- 5) «Больше, чем книги: мультимедийная литература»;
- 6) «В путешествие по окрестностям с немецким».

И, наконец, традиционное:

- 1) «Изменения в немецком языке»;
- 2) «Языковые компетенции и профессиональные знания на учебном предприятии»;
- 3) «Использование актуальных онлайн-предложений Гёте-института на занятиях по немецкому языку»;
- 4) «Игры на занятиях по немецкому языку»;
- 5) «Мы учимся не для учёбы, а для практики».

Референтами данных мастер-классов были опытные референты Гёте-института, а также приглашённые из Германии лекторы и преподаватели. Например, «тренерами по юмору» выступили два школьных учителя из Германии Ульрих Мунц и Мартин Руппенталь, настолько творчески ведущие мастер-классы, что в итоге создали свой, с большим успехом выступающий на сцене, комик-дуэт. В этом смогли убедиться все участники мероприятия, так как оно завершилось часовым юмористическим выступлением именно этого дуэта.

В завершении хотелось бы посоветовать на необходимость придерживаться временных рамок семинара, не позволивших посетить все интересующие мастер-классы, поскольку предложенные для проведения занятий методики интерактивного обучения дали возможность обучающим ощутить интерес к изучению немецкого языка не только у обучающихся, но и у преподавателей.

В качестве подтверждения этой мысли хочется привести слова немецкого филолога, преподавателя немецкого языка как иностранного Райнера Вике, который в своей работе «Учиться активно и креативно» [Вике 2004: 15] сказал: «Чтобы смочь мотивировать своих учеников, нужно самому быть мотивированным». Мероприятия же, подобные этому, дают большой стимул к самосовершенствованию, к обмену опытом, доступ к новым источникам знаний и новым возможностям, в том числе к возможностям сделать свои занятия современными, актуальными, содержательными, разнообразными, полезными и незабываемыми для обучающихся.

### **Литература:**

*Соломо, Д.* Немецкий язык как иностранный для подростков [Текст] / Д. Соломо, У. Мор. – Штутгарт: Эрнст Клетт, 2016. – 199 с.

*Вике, Э.Р.* Учиться активно и креативно [Текст] / Э.Р. Вике. – Исманинг: Макс Хюбер, 2004. – 207 с.

Институт Гете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.goethe.de/rusland](http://www.goethe.de/rusland)

*Беседина В.Г.*

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

*Бобровская А.С.*

*Алтайский государственный педагогический университет*

## **НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ И ОПОСРЕДОВАННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ В РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА**

*Ключевые слова:* стили педагогического общения, педагогические требования, речевая культура педагога.

*Keywords:* manners of communication in education, teacher requests, verbal culture in teaching.

Культура речи является неотъемлемой частью этикета и общей культуры человека современного общества. Ей уделяется немало внимания, т.к. она свидетельствует о многих важных в деловом мире качествах человека, например, таких, как общий уровень воспитания, интеллигентность, уровень эрудиции и т.д. Речевая культура важна для каждого человека, вне зависимости от возраста, персональных увлечений и профессии.

В профессиональных областях, которые предполагают работу и непосредственное общение с людьми, речевая культура наиболее важна. Профессия педагога наиболее часто, а точнее – постоянно сводится к необходимости контакта с людьми, именно поэтому речевая культура является очень важным качеством для педагога. Речь учителя служит основным приёмом воздействия на обучающихся, одновременно являясь для них также главным примером и образцом.

Основу коммуникативной деятельности учителя составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Такие знания – залог овладения профессией [Педагогическая риторика..., эл. ресурс].

Речевая культура педагога – это вербальная часть профессиональной педагогической сферы, основанная на владении приёмами, стилями и видами общения, которые в

совокупности приводят к наиболее эффективному взаимодействию преподавателя с учениками и плодотворному процессу обучения.

Основываясь на общих понятиях, используемых для характеристики речевой деятельности и культуры педагога, в педагогике выделяют различные виды и стили речевого воздействия, которые, в свою очередь, выполняют определённые функции: гностическую (познавательную), конструктивную (отбор и организация учебного материала), организаторскую (организация учебной деятельности, выбор форм работы) и воспитательную [Педагогическая риторика..., эл. ресурс]. Исходя из вышеперечисленных функций, соотносящихся с основной целью деятельности учителя, определяются методы, необходимые для их осуществления.

Развитие теории методов обучения привело к разработке положения о единых методах педагогического процесса. Система общих методов осуществления целостного педагогического процесса включает в себя:

- методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе, куда входят рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспуты, работа с книгой, метод примера;

- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрации и демонстрации, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы;

- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения: соревнование, поощрение и наказание и др.;

- методы контроля эффективности педагогического процесса: специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка и др. [Селиванов, эл. ресурс].

Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, на наш взгляд, являются наиболее важными в педагогической системе, т.к. способствуют достижению у ученика общей подготовленности к процессу обучения, а, как следствие, и качественному результату данного процесса. Так, например, педагогическое требование служит значимым фактором в осуществлении образовательного процесса. Влияя на волевую сферу, требование непосредственно побуждает ученика к конкретным действиям.

Требование – прямое эмоционально-волевое воздействие воспитателя на воспитанника и выполнение воспитанником соответствующего поступка или соблюдение конкретного правила поведения [Селиванов, эл. ресурс]. По форме предъявления различаются *непосредственные требования*, для которых характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований, и *опосредованные требования*, при которых стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее частых форм косвенного воздействия выделяются: требование-совет, требование-игра, требование доверием, требование-просьба, требование-намёк, требование-одобрение [Рожков, эл. ресурс].

Данные методы используются в зависимости от вида и стиля педагогического общения. Стили педагогического общения главным образом зависят от речевой культуры педагога, которая формируется на основе опыта, знаний и личностных качеств. Исходя из этого, В.С. Селиванов выделяет следующие стили:

- общение-устрашение;
- общение-заигрывание;
- общение с чётко выраженной дистанцией;
- общение дружеского расположения;

- общение совместной увлечённости [Селиванов, эл. ресурс].

В ходе общения-устрашения педагог, диктуя свои правила и условия, выполняет роль некоего «деспота» и «тирана», который предъявляет непосредственные твёрдые требования к ученикам, и тем самым пытается выразить свой авторитет.

Общение-заигрывание так же, как и общение-устрашение, во многом построено на педагогических требованиях, но в данном стиле, в отличие от предыдущего, применяются опосредованные требования. Например, используя наиболее косвенный метод воздействия – требование-игру – неопытный педагог стремится достичь дисциплины в классе.

В ходе общения с чётко выраженной дистанцией преподаватель постоянно подчеркивает разницу между собой и учениками, указывая на свой опыт, знания и понимание. При этом обучаемые должны чётко слушать и выполнять его непосредственные требования, которые выдвигаются им на основе своего превосходства.

Общение дружеского расположения представляет учителя в роли старшего друга, приятеля, более знающего, желающего прийти на помощь обучаемому. В данном случае используются как непосредственные, так и опосредованные требования в зависимости от ситуации, в которой педагог их предъявляет. При этом он не использует агрессивных методов их предъявления.

Общение совместной увлечённости, как и общение дружеского расположения, предполагает в себе использование обоих видов требований в гораздо более мягкой форме, чем, например, непосредственные требования в процессе общения-устрашения.

Смещение видов требований и снижение твёрдости при их выражении в последних двух случаях обусловлено тем, что в этих ситуациях у педагога лучше всего налажен контакт с его учениками, и они понимают важность требований своего учителя, заинтересованы в их выполнении.

Общение с чётко выраженной дистанцией не является ошибочным, в его ходе педагог не представляет роль диктатора, но, в зависимости от ситуации и наличия при этом других стилей педагогического общения в поведении педагога, может отталкивать учащихся, вследствие чего непосредственные требования будут расценены как диктатура, что может повлечь за собой отрицательные последствия. Данный стиль применим в сочетании с общением дружеского расположения и общением совместной увлечённости.

Общение-устрашение и общение-заигрывание являются недопустимыми, т.к. требования в этом случае имеют характер крайности их предъявления и влекут за собой в основном только негативные результаты.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что форма выражения требований педагога, качество их выполнения учениками, а также весь процесс контакта обучающего с обучаемыми зависит от уровня речевой культуры педагога. Грамотно подходя к выбору стиля педагогического общения, учитель приходит к наиболее положительным результатам в ходе своей профессиональной деятельности.

### **Литература:**

Педагогическая риторика в вопросах и ответах. Учебное пособие [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://kartaslov.ru>.

Рожков, М.И. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1620124/>

Селиванов, В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс] / В.С. Селиванов. – Режим доступа: [http://elibrary.bsu.az/books\\_163/N\\_10.pdf](http://elibrary.bsu.az/books_163/N_10.pdf)

## СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Ключевые слова:* принципы обучения, приёмы обучения, этапы обучения, подходы в обучении.

*Keywords:* training rules, training techniques, training stages, training approaches.

Обучение иностранному языку, в отличие от других предметов, имеет особую специфику, т.к. межъязыковая коммуникация является сложным процессом. Начальный этап этого обучения наиболее важен, т.к. в этот период формируется основа владения языком, первичная база накапливаемого запаса слов.

Владение иностранным языком является важным фактором в процессе формирования личности, помогает в реализации амбиций и потенциалов. На первоначальном этапе важно сформировать у студентов понимание этого факта и мотивировать их тем самым к дальнейшему процессу изучения.

Для того, чтобы сформировать грамотное владение иностранным языком у обучаемых, необходимо учесть многие факторы и принять на рассмотрение различные способы и методики, т.к. студенты имеют разный уровень приспособленности, преследуют не всегда одинаковые цели в процессе обучения, а также обладают отличной друг от друга степенью самомотивации.

Исходя из этого, в основу обучения иностранному языку, как и любому другому предмету, закладываются дидактические принципы.

Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова выделяют дидактические принципы:

- принцип воспитывающего обучения;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип дифференцированного и интегрированного обучения;
- принцип учёта родного языка;
- принцип сознательности;
- принцип активности;
- принцип наглядности;
- принцип доступности и посильности;
- принцип прочности;
- принцип индивидуализации [Пассов 1991].

Принцип воспитывающего обучения предполагает общий процесс воспитания у студентов самоорганизации не только в ходе обучения иностранному языку, а в целом в процессе обучения. Необходимо привить обучающимся стремление к умственному труду, научить их рациональному мышлению и распределению ресурсов в процессе обучения.

Принцип коммуникативной направленности означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную и письменную коммуникацию, т.е. в общение на изучаемом языке на протяжении всего курса. Принцип коммуникативной направленности определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса. Этот принцип определяет содержание обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах [Пассов 1991].

Принцип дифференцированного и интегрированного обучения предполагает разделение всего процесса на письменные и устные виды изучения иностранного языка, акцентирование внимания на каждом из них в отдельной форме и с различными подходами.

Принцип учёта родного языка основан на грамматических и лексических отличиях языков. Различия и идентичность в языках заставляет по-разному подходить к тем или иным аспектам обучения. Умения и навыки, полученные при изучении родного языка, частично сокращают количество знаний, необходимых для усвоения языка иностранного.

Принцип сознательности исходит из принципа воспитывающего обучения. В ходе реализации первого принципа к обучаемому приходит умение отделять правильный и нужный для обучения иностранному языку материал от излишков информации. Здесь формируется умение правильного выражения своих мыслей и знаний.

Принцип активности включает в себя интеллектуальную, речевую и эмоциональную активность [Пассов 1991]. Он основывается на общем стремлении студента к познанию в области иностранного языка.

Принцип наглядности необходим для активации чувственного познания. Визуализация речевых ситуаций, использование аудирования и прочие методы, входящие в данный принцип, помогают студенту сильнее вникнуть в процесс обучения, понять некоторые особенности изучаемого языка.

Принцип доступности и посильности призывает преподавателя более подробно останавливаться на сложных для понимания студентов особенностях иностранного языка. Данный принцип не предполагает полного отсутствия трудностей в ходе изучения, т.к. с их преодолением приходит более ясное понимание некоторых грамматических и речевых основ, но в некоторых ситуациях обучающий должен вносить ясность в определённые детали.

Принцип прочности основывается на умении сохранять и применять важный для успешного обучения материал. Для этого необходимо акцентировать внимание на важности изученного, повторять информацию и тренироваться в применении её на практике.

Важная роль принадлежит принципу индивидуализации. Необходимо учитывать природные особенности каждого студента: его навыки, личностные качества, общую готовность к общению и т.д. И основываясь на этом, подбирать отдельный подход для овладения иностранным языком.

Исходя из данных принципов, определяются следующие приёмы обучения иностранному языку на начальной ступени.

*Социальный контакт* как основа обучения – локально соотнесённое, кратковременное взаимодействие общающихся, речевые поступки которых обусловлены социальными нормами речевого общения и имеют небольшую степень свободы. Социальный контакт следует считать основой обучения на начальной ступени, потому что благодаря ему могут быть реализованы основные положения коммуникативного принципа [Рогов 1991].

*Ролевая игра* как упражнение является основой в методе активизации резервных возможностей обучаемого. В данном случае необходимо, чтобы обучающийся исполнял психологически и социально близкие ему межличностные роли [Рогова 1991]. Данный приём является воплощением социального контакта, поэтому в самом начале обучения очень эффективен.

*Приём разделения начальной ступени обучения на этапы* включает пять этапов:

1) Диффузный репродуктивный этап формирует первоначальный опыт иноязычного речевого общения, приобретая который студент усваивает речевые единицы нерасчленённо, диффузно и использует их чисто репродуктивно.

2) Структурный этап поможет развить способность поэлементного разделения фраз, без чего не может работать механизм аналогии.

3) Функциональный этап позволяет выделить сами речевые функции и осознать их.

4) Функционально-содержательный этап призван показать конкретизацию отношений общающихся в зависимости от той или иной деятельности.

5) Диффузный продуктивный этап – это интеграция всех предыдущих этапов. Его целью является поднятие владения всем материалом на новый качественный уровень. Студент получает возможность самостоятельно осуществлять стратегию и тактику

говорения в рамках социального контакта на основе усвоенного материала. Продуктивность работы заключается в самостоятельном осуществлении выбора речевой функции, речевого образца и комбинирования речевого материала [Рогова 1991].

Развитие способностей к усвоению речи включает в себя:

- Развитие имитационных способностей;
- Развитие фонематического слуха;
- Развитие объёма слуховой памяти;
- Развитие способности говорить эмоционально;
- Развитие способности использовать жесты и мимику;
- Развитие способности скоростного произнесения;
- Развитие способности к общению;
- Развитие способности к логическому ударению [Рогова 1991].

На основе вышеперечисленных принципов и методов, на начальном этапе обучения иностранному языку необходимо грамотно подходить к выбору программы обучения, формировать индивидуальный подход к каждому студенту, а также развивать у обучаемых способность к самоорганизации, самообучению, используя для этого правильные методы мотивации.

#### **Литература:**

*Пассов, Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов / Москва: Просвящение, 1991.

*Рогова, Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва: Просвящение, 1991.

*Голуенко Т. А., Контева О. Е.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова*

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

*Ключевые слова:* учебно-методическое обеспечение, самостоятельная работа студентов, электронные образовательные ресурсы, тестовая методика проверки знаний.

*Keywords:* educational and methodological support, independent work of students, electronic educational resources, test methodology for testing knowledge.

В современном образовательном процессе все более актуальной становится задача организации самостоятельной работы студентов, поскольку это рассматривается как важное условие повышения качества образования. «Самостоятельная работа – это активные формы и методы обучения, это единство учебно-воспитательной и научно-производственной работы, это сотрудничество студента с преподавателем» [Сенашенко 2006: 103].

Вместе с тем, на современном этапе развития высшего образования государственные образовательные учреждения должны дать студентам навыки самостоятельного обучения как инструмент будущей профессиональной мобильности. В организации современного учебного процесса существуют и так называемые количественные показатели, когда желательное соотношение преподаватель/студент определяется как 1:12. Такое соотношение заставляет преподавателей значительно корректировать методику преподавания, делать процесс обучения более интенсивным. Студент становится не только активным, а по

существо, самостоятельным участником учебного процесса: «учись сам, а преподаватель тебе поможет».

Объем самостоятельной работы студентов определяется при разработке рабочих учебных планов направлений подготовки, формы СРС обозначаются в учебных программах и учебных методических комплексах дисциплин, в содержании учебной дисциплины.

Задача преподавателя, в этой связи, заключается в том, чтобы предоставить студенту разнообразные типы и формы самостоятельной работы, которые будут повышать познавательную активность и самостоятельность обучающихся, формировать у них познавательный интерес и положительную мотивацию обучения. Причем, в новых условиях формирование мотивации студентов к обучению, а по сути, к самообучению становится приоритетной задачей. Студент на определенном этапе остается один на один с новым теоретическим материалом, и к этому времени он должен иметь багаж умений и навыков работы с ним.

В научной литературе разработано несколько классификаций видов самостоятельной работы студентов. Самой, на наш взгляд, распространенной является практика деления самостоятельной работы студентов (далее – СРС) на аудиторную и внеаудиторную. Однако для преподавания гуманитарных дисциплин и, в частности, дисциплины «История» правильным было бы выделять базовую СРС и дополнительную. Первый вид самостоятельной работы включает системную подготовку к учебным семинарским занятиям, а также к контрольным испытаниям. В результате такой подготовки студенты могут активно и содержательно работать с преподавателем, выполнять проверочные работы, тестовые задания, выступать с докладами, успешно проходить контрольные испытания. Дополнительная СРС направлена на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Можно выделить следующие основные элементы СРС: выполнение контрольных и курсовых работ, прохождение практик и выполнение предусмотренных ими заданий, выполнение квалификационной выпускной работы, участие в научной работе, в научно-практических конференциях и семинарах.

Можно выделить несколько типов или уровней самостоятельной работы студентов. «Первый тип формирует умение выполнять задания по образцу. Второй – формирует умение воспроизводить информацию по памяти. Третий – направлен на обучение решению нетиповых задач. Четвертый – предполагает выполнение заданий, ориентированных на творческую активность. Сочетание всех уровней и типов является залогом успешной организации самостоятельной работы студентов» [Пак 2015: 139].

Работая самостоятельно, студент, как справедливо отмечает Л.М. Галутво, реализует деятельностный подход в профессиональной подготовке, при котором все обучение ориентировано на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т.е. на реальные ситуации, в которых студентам надо проявить знание конкретной дисциплины [Галутво 2012: 5].

Важной частью процесса организации СРС является методическое обеспечение учебной дисциплины. Учебно-методический комплекс дисциплины (далее – УМКД) включает в себя всю документацию, такую как учебный план, учебную программу, перечень методик, учебные пособия, электронные образовательные ресурсы и т.д. УМКД является дидактическим средством управления подготовкой студентов, комплексной информационной моделью педагогической системы, задающей структуру и отображающей определенным образом ее элементы. УМКД позволяет организовать учебный процесс на должном методическом уровне и обязательно должен включать учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

Важными факторами успешной организации самостоятельной работы в рамках освоения гуманитарных дисциплин студентами являются следующие условия: материально-техническое обеспечение СРС, учебно-методическое и информационное обеспечение СРС и уровень кадрового обеспечения.

Материально-техническое обеспечение предполагает наличие необходимого аудиторного фонда, оснащенного компьютерной техникой, обеспечение свободного доступа в сеть Интернет, наличие необходимой для индивидуальной учебной работы инструктивной и нормативной документации. Эти моменты особенно важны при работе с электронными образовательными ресурсами, размещенными на информационных ресурсах, таких как ILLIAS (образовательная среда АлтГТУ).

Уровень кадрового обеспечения должен быть не ниже требуемого при аккредитации вуза – старший преподаватель, доцент, профессор. Учебно-методическое и информационное обеспечение включает нужное количество учебной литературы на бумажных и электронных носителях, учебно-методическую документацию по организации и планированию различных видов СРС, необходимое количество вариантов заданий и методических рекомендаций по их выполнению, достаточное количество научных и научно-популярных периодических изданий.

В организации СРС особую значимость приобретает методическое обеспечение учебной дисциплины. Оно, как правило, должно включать следующие методические материалы: учебники, учебные пособия, видео-лекции, банк тестовых заданий для самоконтроля, методические указания к выполнению практических и лабораторных работ, обучающие программы, наглядные пособия. При необходимости дисциплина может сопровождаться понятийным аппаратом (гlossарий), образцами выполнения индивидуальных заданий, проектов и другими дидактическими материалами.

В преподавании гуманитарных дисциплин семинарские занятия несут огромную дидактическую нагрузку. Даже у студентов заочной формы обучения такие виды занятий должны оставаться в учебных планах. Студенту очень важно научиться использовать имеющийся объем знаний по предмету в диспутах, дискуссиях, уметь формулировать и отстаивать свою точку зрения. Преимущество семинарского занятия перед лекцией состоит в большей степени индивидуализации обучения, включении студентов в научную коммуникацию. На семинаре происходит не столько оценка знаний студента, сколько вырабатывается его способность к аналитическому и творческому мышлению по теме семинара на базе имеющихся знаний. Форму семинара задает преподаватель. Он может предложить семинар-собеседование, семинар-дискуссию или семинар-диспут. В последнем случае особое внимание уделяется подготовке студента как полемиста. В основе лежит спор, рассуждения. При подготовке же к дискуссии необходимо провести предварительную работу: четко определить для студентов степень и глубину исследуемой проблемы.

Семинары являются одной из основных форм самостоятельной работы студентов. Они содержат подробный перечень вопросов для самостоятельной подготовки, список учебников, учебных пособий и литературы. К каждому семинару прилагается перечень тем для докладов, подготовка к которым позволит более углубленно изучить отдельные аспекты того или иного вопроса. Список литературы должен включать монографии, сборники статей, публикации периодических изданий и источники по изучаемым проблемам.

Важным условием самостоятельной работы студентов является наличие отдельного методического пособия, как методические рекомендации по подготовке к семинарским занятиям, поскольку именно на основе данных методических указаний или рекомендаций студент может более качественно подготовиться к занятию.

В учебных планах направлений подготовки Алтайского государственного технического университета определено несколько гуманитарных дисциплин, в частности, дисциплины «История» и «История государственного и муниципального управления».

Рассмотрим методические указания для студентов дневной формы обучения АлтГТУ по подготовке к семинарским занятиям по дисциплине «История Отечества» (в действующих рабочих учебных планах – дисциплина «История») [Контева 2009, 2016]. Методический материал по данной дисциплине особенно необходим, поскольку она изучается студентами на первом курсе. Методические указания по дисциплине «История Отечества» начинаются с введения, в котором излагается хронологический принцип построения материала и основные

тематические разделы, предлагаемые для изучения. Структура каждой темы включает в себя вопросы к семинарскому занятию, персоналии (краткие биографические справки о выдающихся и значимых деятелях данного периода), словарь понятий и терминов, а также хронологию основных событий. По мнению автора, такая структура пособия направлена на освоение и осмысление исторических фактов, знание которых является основополагающим при изучении истории. Именно они проверяются на устном экзамене и при итоговом тестировании в рамках федерального экзамена профессионального образования [Контева 2009: 3]. Весь материал разбит на четыре модуля, каждый из которых охватывает определенный период развития отечественной истории. В каждом модуле приведены темы семинарских занятий с перечнем вопросов, основными терминами, относящимися к теме, и хронологией событий, что дает студентам возможность целенаправленно подготовиться к занятиям.

Методологической основой в преподавании дисциплины «История государственного и муниципального управления в России» является системный подход (данная дисциплина преподается студентам направлений подготовки 38.03.02 «Менеджмент» и 38.03.03 «Управление персоналом»). Система органов государственной власти, органов местного управления и самоуправления четко выражается в соответствующих схемах. Работая с ними, студенты могут делать вывод об их месте в «вертикали власти», о возможностях и формах взаимодействия с другими административными структурами. Существенным отличием учебного пособия для организации СРС по данной дисциплине стало наличие схем систем государственного и муниципального управления. Кроме того, в методическом пособии содержится словарь терминов, с которыми студенты знакомятся при освоении данной дисциплины [Контева 2016б].

Совершенно самостоятельным видом СРС является подготовка к промежуточной аттестации. За последние десять лет тестовая методика проверки знаний по дисциплине прочно вошла в систему высшего образования [Контева 2009]. Отношение к тестам по гуманитарным дисциплинам специалистов неоднозначное, и мы постоянно слышим жесткую критику в адрес тестов. История – это не набор дат, имен и географических названий. Вместе с тем, знание фактологического материала – это важный элемент в освоении дисциплины, его основа. Учебное пособие для самостоятельной работы при подготовке к тестированию содержит задания разного уровня сложности, различных форм, давая студентам общее представление о предстоящем тестовом испытании [Контева 2014].

Принципиально новой формой в организации самостоятельной работы студентов является электронный образовательный ресурс по дисциплине «История» автора-составителя доцента кафедры «История Отечества» О.В. Степановой. Электронная платформа ILIAS Алтайского государственного технического университета позволяет представить материал более системно, выстраивая его не только по темам, но и по сложности оценочных средств. Подобный методический материал дает студенту возможность развивать способности к аналитическому и творческому мышлению по заданным темам на базе имеющихся знаний. Таким образом, в электронном ресурсе по дисциплине содержится наиболее важная часть информации, необходимой студенту для организации своей самостоятельной работы. Всестороннее методическое обеспечение дисциплины «История» позволит оптимизировать учебный процесс и поднять уровень усвоения преподавания и самостоятельной работы студентов.

Итак, в настоящее время важную роль в образовательном процессе играет организация самостоятельной работы студентов. В связи с этим, необходимо наиболее полное методическое обеспечение самостоятельной работы, желательно с использованием инновационных подходов к повышению ее результативности. Стоит согласиться с мнением А. Алханова: «Самостоятельная работа студентов – это важная форма учебного процесса под руководством и контролем преподавателя, в ходе которого совершается творческая деятельность по приобретению и закреплению научных знаний, осваиваются новые навыки познания, формируется научное мировоззрение и личные убеждения по использованию

полученных знаний и умений в практической деятельности» [Алханов 2005: 88]. Роль преподавателя в процессе обучения при этом не только не уменьшается, а увеличивается. Все, с чем работает студент в рамках самостоятельной учебной работы, продумано, выстроено и систематизировано именно педагогом. Более того, все методические разработки для СРС должны помочь студентам качественно подготовиться к аудиторным занятиям с преподавателем, выйти на уровень научной дискуссии и анализа освоенного фактического материала.

### **Литература:**

*Сенашенко, В.* Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы [Текст] / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103.

*Пак, Ю. Н.* Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения (Опыт Казахстана) [Текст] / Ю. Н. Пак, И. О. Шильникова, Д. Ю. Пак // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 139.

*Галутво, Л.М.* Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.М. Галутво. – Краснодар, 2012. – С. 5.

*Контева, О.Е.* История Отечества: Методические указания для студентов дневной формы обучения по подготовке к семинарским занятиям (персоналии, термины, хронология) [Текст] / О.Е. Контева. – Барнаул, 2009. – С. 3.

*Контева, О. Е.* История (персоналии, термины, хронология): Методическое пособие для студентов очной, очно-заочной (вечерней) и заочной форм обучения всех направлений подготовки [Текст] / О. Е. Контева. – Барнаул, 2016. – 120 с.

*Контева, О.Е.* История государственного и муниципального управления в России: Методическое пособие для студентов очной, очно-заочной (вечерней) и заочной форм обучения направлений подготовки 38.03.02 «Менеджмент», 38.03.03 «Управление персоналом». Ч. 1. – Барнаул: Типография АлтГТУ, 2016. – 60 с.

*Контева, О.Е.* История государственного и муниципального управления в России: Методическое пособие для студентов очной, очно-заочной (вечерней) и заочной форм обучения направлений подготовки 38.03.02 «Менеджмент», 38.03.03 «Управление персоналом». Ч.2. – Барнаул: Типография АлтГТУ, 2016. – 62 с.

*Контева, О.Е.* Тестовая методика проверки качества образования в рамках изучения курса «Отечественная история» // Механизмы гарантии качества образования: системы, технологии, инновация: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2009. – С. 270-272.

*Контева, О.Е.* История: учебно-методическое пособие для организации самостоятельной работы студентов / Барнаул: Типография АлтГТУ, 2014. – 68 с.

*Алханов, А.* Самостоятельная работа студентов / А. Алханов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 88.

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСКРАЙБИНГА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Ключевые слова:* инновации, видеоскрайбинг, презентация, коммуникативный.

*Keywords:* innovation, video scribing, presentation, communicative.

Основные методические инновации связаны с применением интерактивных форм и методов обучения иностранному языку. Использование интерактивных форм в значительной мере изменило подходы к разработке учебных программ и пособий. Применение

интерактивных методов обучения способствует повышению мотивации и интереса к изучаемому предмету. Обучающиеся запоминают материал лучше, если он представлен с применением интерактивных приемов, которые заставляют их мыслить креативно, задействуют навыки, умения и способности студентов. Одним из таких методов является видеоскрайбинг и его использование для презентации с целью повышения качества обучения. Скрайб-презентация не только способствует приобретению навыков работы с различными гипермедийными информационными объектами, но и улучшению качества обучения, а также способствует улучшению познавательной деятельности обучающихся. Задача скрайб-презентации заключается в том, чтобы донести информацию, сделать ее привлекательной для слушателя и зрителя, помочь лучше ее запомнить и усвоить. Для этого используются: рисунки, аппликации, пиктограммы, символы, отдельные ключевые слова, надписи, лозунги, схемы и диаграммы. Глядя на скрайб-рисунки, студенты лучше воссоздают в памяти услышанное и воспроизводят его. Следовательно, задача преподавателя состоит в том, чтобы правильно подобрать рисунки и предъявляемый материал так, чтобы он отложился в памяти учащихся. Наиболее перспективным считается использование скрайб-презентаций в проектной деятельности студентов.

Повышение качества обучения позволяет отметить повышение уровня предметных образовательных результатов обучающихся. Студенты участвуют в олимпиадах, презентациях, конкурсах, конференциях. Скрайбинг – это новейшая техника презентации, изобретенная британским художником Эндрю Парком. Очень актуальным является вопрос о создании графических презентаций, позволяющим учащимся воспринимать и усваивать информацию более эффективно. Видеоскрайбинг – это визуальная информация, преподносимая при помощи графических символов и текста, сопровождающегося закадровой речью. Вы слышите записанную речь, при этом на ваших глазах на доске появляются рисунки и тексты, иллюстрирующие основные моменты выступления. “Scribe” означает «чертить, изображать рисунки или эскизы». Речь выступающего иллюстрируется «на лету» рисунком или эскизом на белой доске. Соответственно, скрайбинг означает иллюстрацию этого рисунка. Видеоскрайбинг выполняется фломастером, карандашом, ручкой или красками на доске под сопровождение закадрового голоса.

Видеоскрайбинг имеет ряд преимуществ.

1. Позволяет быстро заинтересовать зрителя и долгое время удерживать его внимание. Возникает эффект участия самого зрителя в создаваемой скрайбером истории. Любой рассказ оживает под рукой художника.

2. Сочетание изображения, текста и голоса позволяет наглядно представить и доходчиво объяснить сложный материал. Усвоение материала происходит на подсознательном уровне.

3. Студенты не просто пассивно просматривают ролики, а постоянно пытаются угадать, что произойдет дальше. Они воспринимают себя как бы свидетелями чего-то нового и чего-то важного.

4. Видеоскрайбинг заставляет работать воображение, развивает образное мышление. Он служит для визуализации информации.

5. Работа над видеоскрайбингом происходит гораздо быстрее и интереснее, чем создание традиционного видеоролика. Скрайбинг создает эффект «параллельного следования», когда мы одновременно слышим и видим создаваемый рассказ.

Скрайбинг бывает «ручной» и «компьютерный». Ручной скрайбинг называют «классическим», когда голос за кадром рассказывает о чем-либо, а рука в кадре рисует изображение, иллюстрирующее устный рассказ. Создавая такой скрайбинг, используется чистый лист бумаги или доска, скетчбук, флипчарт, цветные маркеры, планшет со стилусом, фломастеры, карандаши, кисть, краски, элементы аппликации. При создании компьютерного скрайбинга не нужны видеокамеры. Такой скрайбинг создается при помощи компьютерных программ.

Видеоскрайбинг создается с помощью сервиса PowerPoint или PowerToon, SparkolVideoScribe и программами VideoScribe, Moovly, GoAnimate, Plotagon и т.д. Сервис SparkolVideoScribe позволяет создать видеоролики с эффектом прорисовывания сюжета от руки. Программы Moovly и GoAnimate позволяют создавать анимированные презентации и видеоролики. В программе Plotagon можно создавать собственные видеофильмы. Презентация в VideoScribe размещается на одном большом поле, а не на нескольких слайдах. Можно создать несколько маленьких скрайб-презентаций, а потом соединить их в один сюжет с помощью видео редактора. Программа VideoScribe позволяет выбрать цвет и текстуру фона, шрифт и варианты изображения руки, которая держит карандаш или кисть.

Скрайб-ролики помогают сосредоточить внимание студентов на главном в предъявляемом материале. Доступность и простота – важное условие для лучшего восприятия информации. Это надежная техника получения или передачи информации. Наш мозг мыслит образами, а скрайбинг помогает создать эти образы в процессе донесения какой-либо информации. Человек воспринимает глазами около 80% информации и лучше запоминает увиденное. С помощью скрайбинга легче привлечь внимание и донести информацию до человека. Скрайбинг предназначен для объяснения сложных задач, образования, продвижения, ведения записей и составления тем.

Скрайбинг может быть: рисовальным, аппликационным, магнитным, фланелеграфным, компьютерным. Для подготовки скрайбинга прежде всего следует определить цель и задачи, затем составить план, проанализировать всю информацию, определить время ее проведения и в заключении сделать выводы. Скрайбинг можно использовать на занятиях как при изучении нового материала, так и для тренировки или обобщения и закрепления изученного материала, а также в качестве домашнего задания, где студенты самостоятельно составляют видео ролик по заданному тексту. Видео скрайбинг активизирует все виды речевой деятельности учащихся: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Скрайбинг является одним из средств повышения коммуникативной компетенции учащихся. Он способствует активизации познавательной деятельности на занятиях английского языка. Это одно из направлений в работе по визуализации информации. Видеоскрайбинг формирует такие качества личности, как способность воспринять новое, умение работать с информацией, адаптироваться в современном обществе. Работа со скрайбингом отражает глубину понимания учащимися изучаемой темы. Его применение на занятиях способствует развитию логического и ассоциативного воображения, проявлению нестандартного мышления и креативности, развитию коммуникативных и регулятивных умений, формированию навыков работы с информацией, повышению мотивации и любознательности к изучаемому предмету. Скрайбинг – это методический прием, который позволяет воплотить в деятельность смену приоритетов, продиктованных целями системы современного образования. Работа с видеоскрайбингом создает условия для самостоятельной, творческой деятельности студента. Преподаватель вовлекает студентов в процесс разработки поставленных задач, повышая их интерес к предмету. Скрайбинг способствует улучшению коммуникативной и творческой деятельности студента: составление диалогов, дискуссий, бесед, обсуждений. В ходе работы студенты делятся своими мыслями и идеями, что способствует развитию навыков диалогической и монологической речи. Умение студентов работать в группах снимает психологический барьер и помогает приобрести чувство уверенности. Видеоскрайбинг помогает студентам при создании авторских проектов: создание лучшей видео-презентации, лучшего видеоролика или рисунка. Для того, чтобы работа с видео скрайбингом была успешной, необходимо научить студентов работать с информацией, правильно определить тему, научить работать с видео редактором.

Таким образом, применение технологии видеоскрайбинга и скрайб-презентаций способствует формированию познавательного интереса у учащихся, а также положительно влияет на учебный процесс в целом.

### **Литература:**

*Прохорова, И.В.* Видеоскрайбинг как средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся [Текст] / И.В. Прохорова // АЯШ. – 2018. – №1(61).

*Андреев, А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. Научно-теоретический журнал. – 2012. – №4. – С. 25.

*Фатеев, А.М.* Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст] / А.М. Фатеев. – М.: МГПУ, 2012.

*Терехина, Н.В.* Использование игровых методов и приемов в процессе преподавания английского языка как способ повышения мотивации к обучению [Текст] / Н.В. Терехина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – №513.

*Кремлева Ю.В.*

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

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Ключевые слова:* иноязычная речевая деятельность, личностно-ориентированный подход, личность, игровые методы.

*Keywords:* foreign language speech activity, personal-oriented approach, personality, game methods.

Отличительной чертой игры в обучении иностранному языку является ее ярко выраженный индивидуальный характер, предполагающий многообразие и взаимосвязь всех сторон деятельности и индивидуальных особенностей обучаемых. Игровые методы обучения являются мощным средством повышения мотивации студентов. Мы использовали языковые и речевые игры как средства повышения эффективности развития иноязычной речевой деятельности студентов в техническом вузе. В процессе игры студенты учились совершенствовать качество своей личности, преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, устраняли те из них, которые препятствуют эффективному исполнению профессиональных функций, например, замкнутость, несдержанность и другие. Преподаватель помогал студенту стать в игре тем, кем он может стать, показывал ему самому его лучшие качества, которые могут раскрыться в динамике обучения. В процессе подготовки и проведения учебной игры обращалось внимание на способность работать в команде, уверенность в себе и умения оценивать последствия действий и убеждений.

Дидактические игры, моделирование производственных ситуаций формируют профессиональные качества специалистов. В процессе игры преподаватель побуждал студента выполнять действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. В процессе изучения иностранного языка перед студентами ставились задачи самостоятельно спроектировать индивидуальную программу профессионально-личностного развития через овладение технологиями самопознания, самооценки, самоанализа и прогнозирования.

На занятиях по иностранному языку нами эффективно использовались ролевые игры и драматизация. Драматизация – представление в виде сцен забавных историй, сюжетных картин. Задача обучаемых состояла в том, чтобы воплотить заданную тему и сюжет в речь. Здесь разыгрывались повседневные ситуации, например: покупка, поздравление, знакомство, выбор маршрута путешествия (в бюро путешествий, в железнодорожной кассе и т.д.). Участники ролевых игр исполняли различные социальные роли (бизнесмен, продавец,

пассажир и др.), а также роли вымышленных персонажей. Их задача при этом заключалась в разрешении проблемной ситуации.

При проведении ролевой игры мы помогали учащимся принять игровую роль, поскольку это обеспечивает образование условного субъекта ("квази-субъекта") моделируемой деятельности и, следовательно, наибольшее приближение условного игрового общения к реальному. Учитывая произвольность принятия игровой роли, а также неустойчивость основного мотива учебной ролевой игры – исполнить роль в коллективно разыгрываемом сюжете, мы стремились к тому, чтобы игровая роль максимально соответствовала интересам учащегося и создавала возможности для реализации его актуальных потребностей в познании, самовыражении, общении, самоутверждении и т.д. Для этого мы учитывали индивидуальные особенности обучающихся, их статус в учебном коллективе, а также соблюдали принцип добровольности и выбора роли. Например, учет экстравертности и интровертности при подборе и распределении ролей, дифференциация коммуникативных задач предметно-содержательного аспекта позволяют создать более комфортную обстановку для формирования коммуникативных умений и по возможности компенсировать отрицательные проявления интроверсии или стремления к доминированию в общении. Студенты были вовлечены в имитационно-деловые и социальные игры, моделирующие профессиональные ситуации. В личностно-ориентированном обучении иностранному языку студентов технических вузов мы использовали также игры-соревнования на иностранном языке с целью развития коммуникативных умений в ситуациях условного (моделируемого) общения. Игры-соревнования являются универсальным приемом формирования навыков и умений, поскольку деятельность любого содержания может быть предметом соревнования.

*Использование игр на занятиях позволяет создать ситуацию успеха*, которая является важным педагогическим условием обучения иноязычной речевой деятельности студентов в техническом вузе [Бондаревская 1995]. В рамках нашего исследования важно подчеркнуть, что ситуация успеха обеспечивается доброжелательностью преподавателя, снятием страха перед конкретными языковыми действиями, авансированием в адрес студента, развитием мотивации, а также инструментальной персональной исключительности студента в данной языковой ситуации.

Переживание успеха внушает студенту уверенность в собственных силах. Ощущение успешности является катализатором общения на иностранном языке. Появляется желание вновь достигнуть хороших результатов, возникает ощущение внутреннего благополучия, что благотворно влияет на развитие внутренней мотивации и, следовательно, на изучение иностранного языка.

*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 субординационное положение студента, превращает его в партнера, самостоятельно развивающуюся личность [Сериков 1994]. Принцип диалогичности является ядром и сущностью педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Использование игр позволяет создать *положительный эмоциональный фон*, который 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 продуцировать 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.

«Преподаватель иностранного языка, – пишет Н.А. Алексеев, – 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» [Алексеев 2006].

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.

Мы считаем, что *использование игр на занятиях позволяет реализовать принцип профессиональной направленности*. Целью обучения иностранному языку в высшей школе является 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.

Таким образом, включение игр в программу личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку объясняется их эффективностью в формировании и развитии коммуникативных навыков и умений студентов.

### **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 ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Ключевые слова:* критическое мышление, когнитивная сфера, знание, понимание, метод концептуальных карт, таксономия образовательных целей.

*Keywords:* critical thinking, cognitive domain, knowledge, comprehension, mind mapping, taxonomy of educational objectives.

Современные требования к высшему образованию в качестве приоритетных задач выдвигают подготовку творчески мыслящего, активного специалиста, способного анализировать полученную информацию, интерпретировать ее и принимать оптимальные решения. В связи с этим повышается интерес к когнитивной педагогической парадигме, которая способствует формированию у обучаемых мыслительных умений и способностей познавательного поиска. Основой развития интеллектуальных способностей является критическое мышление. Специалист, умеющий мыслить критически, способен использовать различные источники для получения необходимых знаний, умеет аргументировать свою точку зрения, рассматривать обсуждаемую проблему с различных аспектов, прислушиваться к точкам зрения своих собеседников и делать самостоятельные выводы.

В настоящее время не существует единого определения понятию «критическое мышление». На наш взгляд, наиболее точно его описал Д. Дьюи. По его мнению, критическое мышление представляет собой «сложную, связанную с поступками человека, основанную на содержании сеть деятельности, вовлекающего всего человека» [Deye, эл. ресурс].

Б. Блум рассматривает критическое мышление как одну из категорий когнитивной сферы образовательных целей наряду с такими категориями, как знание и понимание [Bloom, эл. ресурс].

Очевидно, что умение мыслить критически является неотъемлемым условием плодотворного освоения иностранного языка, так как позволяет перенести центр тяжести с объема полученных знаний и удерживаемых в памяти сведений к готовности конструировать и породить новые знания, а также устанавливать партнерские отношения в общении.

Использование в процессе обучения иностранному языку технологии критического мышления предполагает формирование у обучаемых когнитивных структур языковых явлений, то есть самых рациональных моделей хранения приобретенных знаний в памяти и воссоздания их образов. Процесс обучения/изучения иностранного языка представляет собой проблемную ситуацию, в которой обучаемые поставлены перед большим количеством новой информации и комплексными познавательными задачами. Они (обучаемые) стремятся найти наиболее простой и эффективный путь выполнения поставленной задачи, используя различные виды стратегий изучения иностранного языка, которые условно можно объединить в четыре блока:

- стратегии, включающие предварительное планирование учения, осознание процесса учения, оценку результатов;
- стратегии, связанные непосредственно с оперированием учебным материалом (повторение, группировка, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов);
- стратегии, подразумевающие сотрудничество;
- компенсаторные стратегии для выяснения непонятного.

Эти стратегии являются инструментом для осмысленного, активного и самонаправленного движения, необходимого для выработки ключевых компетенций. Посредством технологии критического мышления осуществляется такая организация учебного процесса и внеучебной деятельности студентов, которая позволяет обеспечить вовлечение максимального спектра стратегий и раскрыть возможности новых информационных технологий в приобретении и совершенствовании языковых знаний и речевых навыков.

Успешность овладения профессионально ориентированным иностранным языком (ESP) в его когнитивной функции способствует формированию языкового чутья. Удовлетворение собственно познавательных мотивов формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним. Использование иностранного языка для расширения потенциала профессиональных знаний делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности обучаемого; развивается «способность создавать новые знания, приходя с его помощью к открытию новых истин» [Абрамова 2006: 53].

Роль преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов применять те или иные стратегии адекватно задаче, стоящей перед ними. Обучение будет протекать успешно в том случае, когда сознание будет создавать свои собственные ментальные структуры, воплощаемые в речи.

В этих целях могут быть использованы определенные приемы и методы, к которым можно отнести следующие:

### **1. Метод концептуальных (смысловых) карт или мозгового штурма.**

Обучение построению концептуальных карт сводится к следующему.

На первом этапе определяется область и сфера общения, тематика коммуникативной ситуации. Преподавателю необходимо при отборе языкового материала учитывать фоновые и лингвистические знания студентов, чтобы обучающиеся не испытывали трудностей в

понимании его общего содержания. Следующим шагом является выделение наиболее общих понятий, связанных с тематикой коммуникативной сферы. При этом опора делается на знания и жизненный опыт студентов. Затем с помощью четких установок и специально составленных преподавателем вопросов ведется поиск более детальных понятий, связанных с общими концептами. Для удобства построения концептуальной карты каждое понятие записывается на отдельной карточке или вносится в компьютерную программу. В дальнейшем выделенные понятия располагаются в иерархическом порядке.

На следующем этапе между обозначенными понятиями устанавливаются связи и формируются суждения. Связками между понятиями служат глаголы, предлоги, союзы. Следует обратить внимание, что характер установленных между понятиями связей может быть самым разнообразным, поэтому преподавателю необходимо четко формулировать вопросы, чтобы сущность устанавливаемых между понятиями связей соответствовала выбранной сфере общения. Например, если темой обсуждения является судопроизводство и между выделенными концептами «Jury», «Case», «Judge», «Accused», «Verdict» необходимо установить связи, можно задать следующий вопрос: What are the functions of the judge? Предполагаемые ответы могут выглядеть следующим образом: 1. After the jury passes the verdict the judge finds the accused guilty or not. 2. Judge decides whether the accused is guilty or not. 3. After the case is brought into court, the accused is tried and the judge pronounces a sentence.

На основании полученных ответов устанавливаются связи.

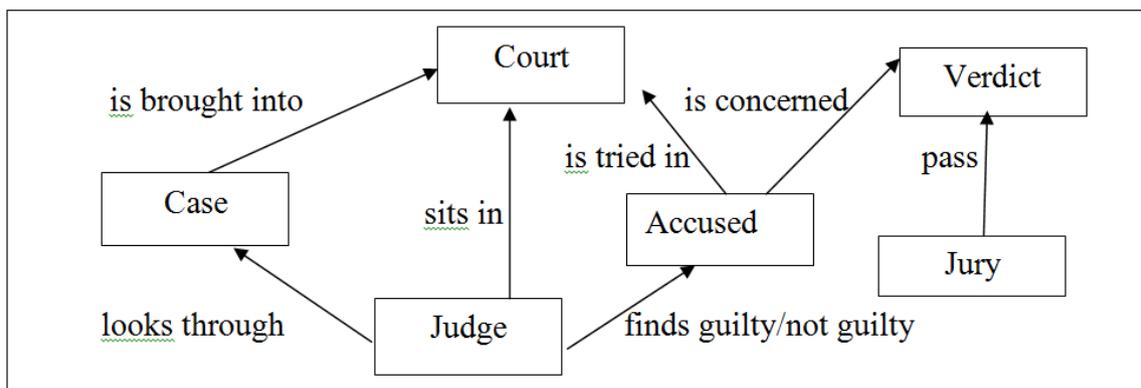


Рис. 1 – Смысловая карта «Legal Proceedings» («Судопроизводство»)

После того, как будет создана первичная смысловая карта, ее можно расширить, добавляя все новые и новые понятия и связи. В этом отношении использование компьютерных программ является весьма эффективным средством, так как всегда можно переконструировать уже созданную карту, внести добавления и изменения.

Данный метод может быть использован как в процессе обучения построению логически связного устного или письменного высказывания, так и в целях проверки понимания и диагностирования непонимания содержания прочитанных или прослушанных текстов. Кроме того, путем наглядной демонстрации этот метод развивает у обучаемых способность рационально организовывать учебный материал. Помимо этого студенты учатся на практике применять стратегии построения собственных высказываний от смысла (что хочу сказать) к форме (какие языковые средства для этого необходимы) и когнитивным структурам (что для этого необходимо знать). В этом случае в центре внимания оказывается функциональная сторона языка, и обучение осуществляется в направлении «от прагматической функции, значений, коммуникативных целей и намерений к имеющимся в данном языке средствам и формальным признакам» [Акопянц 2006: 16], а студент выступает в роли активного участника процесса обучения.

## 2. Прием «Ромашка вопросов»

Этот прием основан на таксономии образовательных целей, предложенной группой ученых под руководством Б. Блума. Согласно этой классификации образовательные цели делятся на когнитивную, аффективную и психомоторную, которые условно именуется понятиями «знаю», «чувствую», «творю». Внутри каждой сферы выделяются несколько уровней. Так, в когнитивной сфере выделяются следующие уровни перехода от низшего уровня к высшему:

1. Знание. На этом уровне осуществляется идентификация и восстановление полученной ранее информации.

2. Понимание. Обучаемые демонстрируют понимание полученных фактических знаний путем их организации, сравнения, интерпретации, описания и выделения основной мысли.

3. Применение. Полученные знания, факты, а также освоенные способы и правила используются в новой ситуации.

4. Анализ. Осуществляется анализ, сравнение, противопоставление, установление различий, распознавание, проверка и критическая оценка полученной информации.

5. Синтез. Информация перефразируется или трансформируется с использованием новых языковых структур и моделей. Возможно предложение альтернативных решений рассматриваемой проблемы.

6. Оценка. Высказывается собственное мнение по поводу полученной информации, оцениваются различные мнения относительно рассматриваемого вопроса, а также происходит оценка и самооценка результатов коммуникативной деятельности.

Каждому уровню соответствует определенные типы вопросов (вопросительные слова) и учебные действия (установки/задания).

Таблица 1. Соответствие учебных действий и типов вопросов различным когнитивным уровням овладения учебным материалом

Знание	действия (установки/задания)	Определить, заполнить пропуски, назвать, подчеркнуть, сопоставить
	типы вопросов	Who? What? Where? When? How? What+ <i>noun</i> is?
Понимание	действия (установки/задания)	Объяснить, интерпретировать, перефразировать, распределить в правильном порядке, кратко пересказать, перевести
	типы вопросов	What is the main___ ? What is the difference between ___? Can you write a brief outline ?
Применение	действия (установки/задания)	Применить, сделать заключение, привести пример, проиллюстрировать, изобразить, решить
	типы вопросов	Why is _____ significant? Do you know another instance when _____? Could this have happen in _____ How is _____ related to _____ ?
Анализ	действия (установки/задания)	Дать анализ, классифицировать, сравнить, аргументировать, составить диаграмму, выделить, выделить основную черту, определить фактор
	типы вопросов	Can you classify _____ according to ___? How does _____ compare/contrast with _____? What evidence can you present for _____ ?

Синтез	действия (установки/задания)	Изменить, соединить, создать, сконструировать, предсказать (догадаться), переставить, предложить, придумать
	типы вопросов	What would you predict from ____? What idea can you add to ____? What solution would you suggest for ____? What might happen if ____?
Оценка	действия (установки/задания)	защитить, выбрать, решить, подтвердить, распределить, отобрать, высказать свое мнение, оценить
	типы вопросов	Do you agree that ____? Explain. What is the most important? What criteria would you use to assess ____? How would you rank ____?

Из приведенной выше таблицы видно, что степень трудности вопросов возрастает в зависимости от повышения уровня познавательной активности:

**простые** → **уточняющие** → **практические** → **объясняющие** → **творческие** → **оценочные**

Помимо перечисленных выше приемов существуют такие методы, как стратегии «Ассоциации», «Идеал» (решение проблем) и «Рафт» («Плот»); методы «Синквейны» (небольшие стихи, состоящие из пяти строк, составление которых обогащает словарный запас и учит формулировать ключевую идею); «Fish bone» и др. Каждый из приемов и методов дает студентам возможность свободно высказывать свою точку зрения, сочетает индивидуальную, парную и групповую работу. В результате повышается мотивация к изучению иностранного языка, и достигаются поставленные образовательные цели.

#### **Литература:**

*Абрамова, Л.* Критическая дидактика С. Гессена [Текст] / Л. Абрамова // Альма-Матер. – 2006. – № 3. – С. 52-54.

*Акопянц, А. А.* Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам [Текст] / А. А. Акопянц // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 15-19.

*Deye, J.* How We Think [Электронный ресурс] / J. Deye. – Режим доступа: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>

*Bloom, B.S.* Taxonomy of Educational Objectives [Электронный ресурс] / B.S. Bloom. – Режим доступа: <http://bookre.org/reader?file=1299656>

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

### **ГАРМОНИЧНОЕ СОЧЕТАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Ключевые слова:* образовательная парадигма, педагогические условия, когнитивно-аффективная методика, личностно-ориентированный подход, коммуникативные способности.

*Keywords:* educational paradigm, pedagogical stipulations, cognitive-affective method, personality oriented approach, communicative competence.

Педагогические условия рассматриваются как существенный компонент, интегрирующий в себе определенную совокупность мер педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели. Исходя из данного положения, в качестве основополагающего

педагогического условия эффективного обучения иностранному языку студентов нелингвистических вузов можно считать организацию обучения в русле гармоничного и сбалансированного сочетания комплекса таких образовательных парадигм, как когнитивно-информационная, личностная, компетентностная и культурологическая.

Когнитивно-информационная парадигма исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи обучаемому максимального количества накопленных человечеством знаний, умений и навыков.

Личностная парадигма переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие обучаемых. Уделяется повышенное внимание их личностному росту, интересам и проблемам. Производится сравнительный анализ успехов обучаемого в свете его предыдущих достижений. Обучаемый рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения, который поможет достичь ей лучших результатов.

Компетентностная парадигма вырастает из прагматической когнитивно-информационной парадигмы образования, но, в отличие от нее, осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации. Под компетентностью понимается синтез когнитивного, предметного и личного опыта. В рамках компетентностной парадигмы создаются условия для формирования ключевых компетенций лингвистического образования – такие отрефлексированные обучающимися знания и опыт коммуникации на иностранном языке, которые служат формированию профессиональной языковой личности.

Культурологическая парадигма, не оспаривая необходимости вооружения обучаемых положительными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, возвращает педагога к главной задаче формирования личности обучаемого. Но, в отличие от личностной парадигмы, она не фетишизирует свободное воспитание, а рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям [Григорьев 1995].

Особенностью реализации культурологического подхода при обучении иностранному языку является тот факт, что культура вводится как объект обучения и рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком. Урок иностранного языка – это диалог культур, поскольку все, что происходит в процессе обучения иностранному языку, отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальное.

Обучение иностранным языкам по своей сути является интегративным процессом, так как включает в себя прагматический, развивающий и воспитательный аспекты. На этом основании успешность обучения в условиях одной образовательной парадигмы, которая «фиксирует какую-то часть действительности и готовит к этому человека» [Матис 2003: 620] не представляется возможной. Единство личностно-ориентированного, коммуникативного, когнитивного, культурологического и компетентностного подходов к обучению иностранному языку предполагает такое построение учебного процесса, при котором сочетаются его вертикальная и горизонтальная дифференциации. Вертикальная дифференциация представляет собой оптимальное сочетание парадигм, горизонтальная – реализацию идей гуманизации образования на каждом этапе обучения. Оба эти процесса выступают в качестве системы координат, в рамках которой у студентов формируются способности и навыки владения иноязычной речью и происходит их личностный, профессиональный и социальный рост. В условиях гармоничного сочетания образовательных парадигм строится динамика состояния языковой способности, коммуникативных возможностей обучаемых, развивается их творческий потенциал и культура взаимоотношений, тренируются социальные аспекты коммуникации.

Из основного педагогического условия, при котором происходит формирование и развитие навыков владения иностранным языком, логично вытекает необходимость синтезировать методы когнитивно-аффективного, личностно-ориентированного и

коммуникативного подходов к обучению иностранному языку с идеей интеграции профессиональной, учебной и социальной сред.

Основными факторами, влияющими на эффективность взаимодействия на иностранном языке, выступают:

- общение и его основные функции – прагматическая (познание самого себя через общение) и внутрличностная (определение диалога с собственным «Я»);
- речь (персональность адресации, спонтанность и непринужденность, педагогическая и языковая ситуативность, субъективный характер восприятия, эмоциональность и приоритетность смысловой наполненности перед грамматической, лексической и стилистической правильностью);
- поэтапность взаимодействия и правило лингвистической относительности;
- сенситип, менталитет и ментальность, которые влияют на установки, настроения, представления, психологический уклад (обучение иностранному языку с одновременным обучением мышлению на этом языке);
- мотивационная сфера, влияние положительных и отрицательных эмоций на взаимодействие, интеракции радости (аффективный компонент) с когнитивными процессами и действием (когнитивный компонент).

Перечисленные факторы представляют блок взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимопереходов основных когнитивно-аффективных, коммуникативных и личностно-ориентированных методов обучения.

Коммуникативная способность обучаемых развивается через их вовлечение в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе. Коммуникативное обучение языку подчеркивает важность развития способности учащихся и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, а изучение структуры и словаря иностранного языка служат этой цели.

Методы коммуникативного подхода предполагают, что:

- целью обучения является общение на языке и выработка коммуникативной компетенции;
- иностранный язык – средство общения в процессе обучения;
- используются аутентичные материалы;
- преподаватель создает ситуации общения и поощряет студентов открыто излагать свое мнение по затронутой теме;
- ситуации общения на уроке имитируют жизненные (бытовые, социальные и профессиональные) ситуации;
- студенты вовлечены в активную речевую деятельность;
- преподаватель осуществляет избирательный подход к исправлению ошибок, рассматривая их как результат неправильного усвоения системы языка и в дальнейшем предлагая упражнения на правильное использование данных элементов системы.
- на занятиях широко используются парная и групповая работа, ролевая игра;
- грамматический материал и вокабуляр для изучения определяются ситуацией общения;
- упражнения носят коммуникативный характер, например, выполнение задания в малой группе, предусматривающего обмен разрозненной информацией между студентами и ее обобщение.

Исключительное использование коммуникативного подхода, разработанного для обучения языку в условиях естественного языкового окружения, вряд ли будет работать эффективно при обучении иностранному языку студентов в ограниченных временных рамках. Нельзя оставлять без внимания некоторые принципы когнитивного подхода, в

рамках которого чтение и письмо приравниваются по значимости к аудированию и разговору.

Коммуникативно-когнитивная методика обучения иностранным языкам предполагает формирование у обучаемых когнитивных структур языковых явлений, то есть самых рациональных моделей хранения в памяти и воссоздания их образов. Процесс обучения/изучения иностранного языка представляет собой проблемную ситуацию, в которой обучаемые поставлены перед большим количеством новой информации и комплексными познавательными задачами. Они (обучаемые) стремятся найти наиболее простой и эффективный путь выполнения поставленной задачи, используя различные виды стратегий изучения иностранного языка, которые условно можно объединить в четыре блока:

- стратегии, включающие предварительное планирование учения, осознание процесса учения, оценку результатов;
- стратегии, связанные непосредственно с оперированием учебным материалом (повторение, группировка, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов);
- стратегии, подразумевающие сотрудничество;
- компенсаторные стратегии для выяснения непонятного.

Эти стратегии являются инструментом для осмысленного, активного и самонаправленного движения, необходимого для выработки интерактивной компетенции. В условиях когнитивного подхода осуществляется такая организация учебного процесса и внеучебной деятельности студентов, которая позволяет обеспечить вовлечение максимального спектра стратегий и раскрыть возможности новых информационных технологий в приобретении и совершенствовании языковых знаний и речевых навыков.

Успешность овладения профессионально ориентированным иностранным языком в его когнитивной функции способствует формированию языкового чутья. Удовлетворение собственно познавательных мотивов формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование иностранного языка для расширения потенциала профессиональных знаний делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности обучаемого; развивается «способность создавать новые знания, приходя с его помощью к открытию новых истин» [Абрамова 2006: 53].

Роль преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов применять те или иные стратегии адекватно задаче, стоящей перед ними, так как обучение протекает успешно, когда мозг создает свои собственные ментальные структуры, воплощаемые в речи. Так как речь – это не простое говорение, а личностное участие в том, что происходит, необходимо создать обстановку, способствующую активизации творческих возможностей, стимулирующие условия работы, при которых обучающийся чувствует себя участником предлагаемых событий. Этому способствуют аффективные методы обучения, направленные на создание особого микроклимата, способствующего успешному взаимодействию: дискуссии, творческие задания, использование наглядности, упражнения и проблемные задания, направленные как на анализ личного опыта студентов, так и на эмоциональную реакцию. Широкое привлечение страноведческого и лингвострановедческого материала, заинтересованное обсуждение актуальных тем и речевых ситуаций, расширение кругозора учащихся и их эстетическое воспитание при проведении ролевых игр и чтении информативных текстов пробуждают живой интерес и личное отношение к обсуждаемой проблематике. На занятиях создается и поддерживается обстановка эмоционального комфорта, принятия, уважения опыта каждого участника учебного процесса.

Личностно-ориентированный подход нацелен на развитие мыслительных, творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей обучающихся, а также смысловой мотивационно-ценностной составляющей личности. Посредством методов личностно-ориентированного подхода в учебный процесс вовлекается личность обучаемого, что приводит к изменениям в самоорганизации и самовоспитании. Совместимость

перечисленных выше подходов возможна на том основании, что все они имеют деятельностную основу, которая:

– стимулирует «самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими» [Ворожцова 2000: 39];

– «способствует формированию способного к критическому синтезу разума, психологическую компетентность: эмоциональную восприимчивость, диалоговое межличностное общение, опыт самореализации, развиваются умения пользоваться полученными знаниями, приращивать интеллектуальный продукт, формируется способность к обучению в течение всей жизни» [Сохраняева 2002: 99].

Взаимодействие рассмотренных выше методов коммуникативного, когнитивно-аффективного и личностно-ориентированного подходов обусловлено факторами, которые обеспечивают их единство и связь. К таковым относятся: направленность на личность обучаемого; совместимость и дополняемость данных методов на основе их коммуникативно-деятельностного характера.

### **Литература:**

*Абрамова, Л.* Критическая дидактика С. Гессена [Текст] / Л. Абрамова // Альма-Матер. – 2006. – № 3. – С. 52-54.

*Андреев, А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.

*Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

*Ворожцова, И. Б.* Личностно-деятельностная модель обучения иностранным языкам [Текст] / И. Б. Ворожцова. – Ижевск, 2000. – 343 с.

*Григорьев, С. Л.* Философский анализ процесса обучения как способа освоения культуры: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / С.Л. Григорьев.– М. : Изд-во Московского гос. пед. ун-та, 1995. – 14 с.

*Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во исследоват. центра проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

*Колесникова, И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова.– СПб. : Петрополис, 1999. – 225 с.

*Ляудис, В. Я.* Продуктивная совместная деятельность учителя с учеником как метод формирования личности [Текст] / В. Я. Ляудис // Активные методы обучения учебному общению и его оптимизации. – М.: Просвещение, 1984. – С. 64-73.

*Матис, В. И.* Стратегия развития поликультурного образования [Текст] / В.И. Матис [Текст] // Перспективы развития межрегионального образовательного пространства на базе гуманитарных кафедр российских университетов: материалы Всероссийского научно-методического симпозиума. 16-19 сент. 2003. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2003. – С. 618-621.

*Сохраняева, Т. В.* Гуманистические ориентиры развития системы образования [Текст] / Т. В. Сохраняева // Вестник Московского университета. – Сер. 7: Философия. – 2002. – № 5. – С. 93-105.

*Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2003. – 624 с.

*Ямбург, Е. А.* Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] / Е. А. Ямбург. – Режим доступа: <http://www.psyinfo.ru>.

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ЛИЧНОСТИ**

*Ключевые слова:* индивидуализация воспитания, духовно-нравственные качества, периоды обучения, формирование нравственной личности, педагогические отношения, система «преподаватель-студент», нравственно-цельная личность, выпускник вуза.

*Keywords:* individual education, spiritually-moral qualities, teaching periods, the formation of moral person, pedagogical relations, “teacher-student” system, morally whole-hearted person, the graduate.

Индивидуальный подход к личности студента в коллективе – это обоснованный ведущий эффективный фактор всего воспитательного процесса. Осуществляется он в системе педагогических действий и отношений «преподаватель-студент». Чем оправдан индивидуальный воспитательный подход к личности по мере ее обучения в образовательной атмосфере? Прежде всего, наличием у каждого воспитанника возрастных, физических и психических особенностей – свой генотип и фенотип одновременно.

В концепции индивидуального подхода к формированию личностных свойств и качеств важную роль играют коллективные и групповые формы и методы педагогической работы. Весь процесс воспитательного воздействия является результативным, если он строится на целенаправленных, последовательных воздействиях на каждого студента. Индивидуализацию следует понимать и как объективный воспитательный процесс, и как субъективный. Объективная индивидуализация связей и отношений происходит вне организованного воспитательного поля, т.е. вне учебного процесса. В этом случае студент как личность действует под влиянием спонтанных, объективно возникающих ситуаций в различного рода коллективных организациях или малых группах. В естественной социальной среде молодой человек сталкивается с выбором принятия собственного действенного решения под влиянием на него окружающих обстоятельств. Он как бы самоиндивидуализируется, осознает себя индивидуальностью и действует как личность в какой-то определенной социальной роли. Здесь человека личностью делает разносторонняя «внешняя» социальная среда, если сравнивать с «внутренней» учебно-воспитательной. Во внешнем социуме индивидуализация происходит в виде разнообразных факторов, которые по-разному воздействуют на человека одновременно. Конечно, более мощным, позитивным фактором развития личности студента является учебно-воспитательный процесс в высшей школе, где иницилирующим, организующим звеном считается педагог как высокоморальный, профессиональный наставник. Именно спланированные индивидуальные действия целенаправленно корректируют процесс формирования будущей социально-востребованной личности.

Индивидуализация в воспитании – одна из ведущих тенденций современного воспитательного процесса любой образовательной школы, а тем более – высшей. Она предполагает осуществление системы педагогических действий и отношений относительно каждого учащегося при использовании наиболее эффективных форм и методов воздействия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности. Без индивидуализации воспитания невозможна корректировка в формировании профессионально-моральных качеств. Педагогическая практика – это осуществление именно индивидуального подхода к каждому студенту, который предполагает целенаправленную систему изучения, проектирования личности будущего высококвалифицированного специалиста и формирования его профессионального и личностного совершенства.

Целенаправленная программа обучения и воспитания включает в себя необходимость разделить весь учебно-воспитательный процесс на отдельные периоды, внутри которых можно эффективно осуществлять планомерную индивидуализацию функциональных и эмоциональных отношений и действий.

Первый период – это I и II курсы, второй период – это III курс, а третий период – это IV курс бакалавриата. Для двух курсов магистратуры требуется разработка специальной программы – для выпускников бакалавриата, которые сразу в нее поступили, и для поступивших после трудовой деятельности.

Структура каждого периода обучения включает в себя характеристику обученности студента и уровень его нравственного развития, цель и задачи его обучения и нравственного совершенства, содержание учебно-воспитательной деятельности и отношений и прогностически достигнутый результат. Контингент учащихся первого периода – это, в основном, вчерашние школьники, большинство из которых обладает сравнительно низким уровнем знаний и не отличается высоконравственной поведенческой основой. Данный переходный адаптационный период требует от преподавателя особого подхода к каждому учащемуся на основе профессионального владения психолого-педагогическим тактом. Это возраст взросления, но без осознанной необходимости сформировать себя как высоконравственную культурную личность. Максимализм молодых людей в это время препятствует принятию и следованию общепринятым нормам поведения. Характерным является переход к самостоятельной жизни (освобождение от домашнего контроля, проживание в общежитии или на квартире и т.п.) и своеобразное самоутверждение взрослости, часто проявляющееся в желании быть с преподавателем на равных, в отстаивании своих принципов. Когда сработала «адаптация», на втором курсе начинается уже утверждение своей престижности в кругу сокурсников, в общении с преподавателями-предметниками и родителями. Безосновательное сомнение в этот период важно направить в русло самопознания, самовоспитания, чтобы привести в соответствие социальный статус и возраст студента с его реальной значимостью, уровнем знаний и индивидуальными возможностями. Самым действенным и эффективным фактором в деле поведенческой корректировки является система профессионально-педагогических действий и отношений, система «преподаватель-студент». В процессе преподавания необходимо устанавливать такой стиль педагогического общения со студенческой аудиторией, который бы способствовал и служил примером для осуществления будущим специалистом социально-значимых деловых и межличностных взаимоотношений. Таким образом, в период адаптации и частичного проявления своего нравственно-волевого потенциала задачи преподавателя заключаются в изучении потенциальных и реальных возможностей развивающейся личности обучаемого, определении уровня сформированности его духовно-нравственного потенциала, выявлении сильных и слабых сторон его социальной активности и обеспечении такого стиля управленческой деятельности, который бы располагал студента к самовоспитанию как средству индивидуального развития. Только при удовлетворении взаимных экспектаций в системе «преподаватель-студент» и достижении доверительного эмоционально-коммуникативного контакта возможно заложить прочный фундамент для формирования духовно-нравственной индивидуальности каждого студента.

Следующий учебный период (III курс) характеризуется углублением осуществления индивидуального подхода к личности студента с целью выравнивания его воспитанности, связанной с производственной практикой и появлением противоречивых тенденций поведения, когда, например, появляется желание создать семью, но при этом нивелируются всякие нравственные устои. В подобных случаях индивидуальный подход к каждой личности может быть единственно эффективной мерой воспитательного воздействия. Необходимо углублять формирование определенного набора нравственных качеств с учетом дальнейшей профессиональной деятельности. Во всей воспитательной работе огромная роль отводится кураторам студенческих групп. В этом периоде следует более активно опираться на коллективное мнение, когда уже сформировался коллектив. Педагогическая деятельность

должна быть направлена на осуществление творческо-созидательной деятельности студентов, привлекая их к участию в различного рода конференциях, научной деятельности и т.п. Следует продолжать путем индивидуализации изживать такие порочные черты и качества, как бездуховность, меркантильность, потребительство, инфантильность, иждивенчество, злоупотребление токсическими и наркотическими средствами, деформирующие человека как личность. Личностный рост будущего специалиста приобретает особую актуальность в целостном воспитательном процессе, чему способствуют партнерские отношения «преподаватель-студент», отношения взаимной зависимости и ответственности.

На завершающих курсах обучения индивидуализация воспитательной деятельности проявляется в беседах «на равных» по вопросам их будущей жизнедеятельности, духовного облика, профессиональной конкурентоспособности, нравственной воспитанности. Становятся оправданными субъект-субъектные партнерские отношения взаимной зависимости и ответственности.

#### **Литература:**

*Галузинский, В.М.* Индивидуальный подход в воспитании учащихся [Текст] / Галузинский, В.М. / Киев: Радянська школа, 1982 – 133 с.

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

*Ключевые слова:* ценностное отношение, воспитательный потенциал, аспекты профессиональной деятельности, важность профессии, профессионально-ориентированные тексты, главный источник мотивации, профессиональная компетенция.

*Keywords:* values-based attitude, bringing-up potential, aspects of professional activities, importance of profession, vocationally-orientated texts, the main source of motivation, professional expertise.

В соответствии с положениями Федерального Государственного Общеобразовательного Стандарта, касающихся инженерных направлений, цикл гуманитарных предметов в ВУЗах играет важную роль в подготовке студентов, так как в них заложен большой воспитательный потенциал. Освоение гуманитарных дисциплин способствует формированию общекультурных компетенций обучающихся, где ценностное отношение к будущей профессии является важным компонентом.

Проблемой формирования личности и ценностных отношений занимаются ведущие специалисты В.Г. Алексеева, М.Н. Артюшина, В.В. Краевский, А.Н. Сазонова, В.С. Шубинский и др. На основании их публикаций следует, что ведущим показателем развития позитивного отношения к жизни вообще и выбранной профессии в частности являются общечеловеческие ценности. Ценность в исследованиях психологов и педагогов рассматривается как особое отношение личности к предметам, явлениям и событиям окружающего мира и придания им определенных социальных значений.

В современных условиях формирование ценностных отношений осуществляется в рамках общественно-полезной деятельности, осознания ее важности и значимости. По мнению В.А. Сластенина в этом процессе человек должен четко обозначить конечную цель своей деятельности и найти эффективные средства для ее претворения в жизнь.

Обобщая точки зрения педагогов и психологов можно сделать вывод, что ценностное отношение к выбранной профессии – это осознание ценностей, принятие их, как основополагающих моментов, «примеривание» профессии на себя, осознание себя в профессии, понимание ее значимости и востребованности.

Общечеловеческие ценности являются основным показателем духовного развития личности студента и его позитивного отношения к жизни, обществу, окружающему миру, профессии. Современному обществу необходимы специалисты, осознающие свою созидательную роль, являющиеся носителями общепринятых знаний, правил и ценностей. Способность личности к творчеству, к креативной деятельности, к воплощению новаторских идей на практике поднимает его на более высокий уровень.

У преподавателя есть великолепная возможность развернуть перед студентами картину с ценностными аспектами их профессиональной деятельности, ее созидательного содержания, важности и значимости их будущей профессии и труда для окружающих; развивать профессиональные качества обучающихся, оказывать содействие подготовке технических кадров высшей квалификации. Этому способствует учебное пособие для строительных специальностей Н.В. Фалеевой, преподавателя кафедры «Английский язык» АлтГТУ [Фалеева 2014]. Оно предназначено для студентов-бакалавров и учащихся колледжа 2 курса, владеющих основами грамматики и имеющих базовый запас английских лексических единиц. В пособии представлены аутентичные тексты с заданиями, способствующими усвоению и запоминанию специальных терминов и реалий, развитию навыков устной речи на профессиональные темы.

Пособие разделено на 8 разделов по количеству учебных недель (по 2 занятия на раздел). Каждая глава содержит:

- актуальные тексты, предназначенные для аудиторной и самостоятельной работы студентов над разными видами чтения (ознакомительное, изучающее и просмотровое) и для подготовки к реферированию;
- профессиональную терминологию, лексику с прилагаемой транскрипцией, реалии, клише;
- большое количество различных упражнений, направленных на понимание прочитанного, на извлечение информации, на усвоение и закрепление изученного материала, на применение в речи тематических лексических единиц и правил грамматики;
- грамматический справочник.

Профессионально-ориентированные тексты учебного пособия призваны стать базовыми источниками мотивации для ознакомления с профессией при изучении иностранного языка по направлению.

Следует начать с того, что сфера строительства всегда пользовалась большой популярностью. Строитель – одна из древнейших профессий, которая берет свое начало в глубине веков. История строительного искусства неотделима от истории развития человеческого общества в целом. Благодаря труду древних строителей, их кропотливой работе, мы имеем прекрасную возможность любоваться величественными египетскими пирамидами и невероятно красивыми замками и дворцами Европы. Восхищаясь произведениями искусства, мы отдаем должное таланту и дарованию, тонкому вкусу и изобретательности древних умельцев-строителей, чьи замечательные творения неподвластны влиянию времени. Строительные шедевры и сегодня не потеряли своего значения и величия. Они по-прежнему являются эталонами красоты для грядущих поколений. Каждый народ гордится культурными достижениями и наследием своих предков, ибо в них заключено не только прошлое, но и будущее человечества.

Профессия строитель в широком понимании – это профессия человека творческого и созидательного, приносящего обществу огромную, созидательную, поистине неопределимую пользу, человека, чей труд воплощен в материальном наследии. Недаром существует вековая заповедь о том, что человек должен «посадить дерево, вырастить сына и построить дом».

С момента возведения первых зданий люди столкнулись с проблемой улучшения орудий труда и созданием новых материалов, усовершенствованием технологий, с поиском решений для возведения строительных объектов в короткие сроки, с уменьшением затрат, средств и усилий.

Тексты, предлагающие информацию о современном уровне развития строительных технологий и материалов, уникальных достижений в области возведения зданий, должны вызвать профессиональный интерес и оказать позитивное воздействие на становление будущего специалиста, привить любовь к избранной профессии.

Информация о проблемах гражданского строительства, о порядке возведения зданий и вводе в эксплуатацию, о правилах поведения на строительной площадке, о защитной одежде и обуви, о правилах противопожарной безопасности необходима будущему строителю. В пособии есть материал о работе высотников (Visiting a Construction Site) [Фалеева 2014: 42], инженера-тоннелепроходчика (Tunnel Engineer) [Фалеева 2014: 23], о строительстве проекта века: уникальной высокоскоростной железнодорожной линии, соединяющей центр Лондона с тоннелем под Ла-Маншем. В ходе работы использовались тоннелепроходческие машины с лазерным наведением. Они бурили 100 метров в день с поразительной точностью, при которой допускается отклонение всего лишь в 25 миллиметров. Тоннель прокладывался под зданиями без ослабления их фундамента. Инженеры-строители нашли нестандартный подход к решению сложной задачи по прокладке подводного туннеля. Такая работа вызывает восхищение и гордость.

Интересным материалом является интервью с дизайнером проектов земляных домов (Earth Houses) [Фалеева 2014: 53]. Такие сооружения сегодня – одно из современных направлений в строительной промышленности. В ходе беседы обсуждаются технические аспекты возведения, преимущества такого строительства, низкочувствительность в содержании, естественное освещение и вентиляция, применение так называемых “зеленых” технологий.

Такие профессионально-направленные тексты по строительной тематике призваны стать главными источниками мотивации для студентов при изучении иностранного языка и применении полученных знаний на практике. Они способствуют принятию молодым специалистом основ своей будущей профессии. Это происходит при получении новой информации, при усвоении накопленного опыта, при обсуждении, общении на профессиональные темы, проведении “круглого стола”, отстаивании своей точки зрения и т. д.

Важное место занимают ценности, раскрывающие значение будущей профессиональной деятельности в свете современных задач:

- осознание важности своей профессии, проявление творческих и дизайнерских способностей, развитие творческой компетенции;
- учет отношений между людьми в процессе созидания, признание важности норм существования и общения в коллективе;
- формирование способности работать в команде при решении поставленных задач, умение создать условия для взаимоуважения;
- умение выслушать другого человека, выделить полезное в его информации, проанализировать полученные данные;
- стремление к развитию собственной личности, постоянное совершенствование своих профессиональных умений и навыков, осознание важности знаний для становления в профессии;
- воспитание чувства ответственности за свой труд, важности качества в выполненной работе;
- получение удовлетворения от работы, которая дает возможность проявить себя в качестве профессионала, воплотить свои идеи и замыслы в архитектуре здания, насладиться творческой самореализацией.

Аутентичные тексты являются источниками профессиональных знаний, содействуют самообразованию, обобщают отечественный и зарубежный опыт в сфере строительства, оказывают положительное влияние на практическую деятельность студентов, на приобретение профессиональной компетенции. На практических занятиях, в дискуссиях, диалогах и монологах происходит обсуждение профессиональной деятельности. Благодаря этому у студентов формируются ценностные приоритеты. Применение интерактивных методов обучения, использование современных педагогических и информационных технологий, мультимедийных средств и Интернет ресурсов значительно повышает эффективность занятий.

Совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере строительства способствует формирование ценностного отношения к будущей профессии, удовлетворение осознанных потребностей в получении образования.

### **Литература:**

*Артюшина, М.Н.* Социально-педагогические условия формирования ценностных отношений [Электронный ресурс] / М.Н. Артюшина // Психологическая наука и образование. – 2012. – №2. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53600\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53600_full.shtml) .

*Демкина, Е.А.* Формирование ценностного отношения к будущей профессии у студентов педагогических специальностей вуза [Текст] / Е.А. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – №4. – С. 39-42.

*Фалеева, Н.В.* English for Civil Engineers: Учебное пособие. [Электронный ресурс] / Н.В. Фалеева. – Барнаул: АлтГТУ, 2014. – 83 с. – Режим доступа: [http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Faleeva\\_civil.pdf](http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Faleeva_civil.pdf).

*Петрушова Н.В.*

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

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*Ключевые слова:* говорение, обучение английскому языку, коммуникативный подход, формирование лексических и грамматических навыков, речевая деятельность, языковой материал.

*Keywords:* speaking, English teaching, communicative approach, formation of lexical and grammatical skills, speech activity, language material.

В эпоху глобализации все больше людей изучают английский язык, который является международным средством общения во всех сферах жизни. Владение английским языком способствует успеху специалиста с высшим образованием в профессиональной деятельности. Обучение английскому языку предполагает, прежде всего, формирование коммуникативной компетенции. Соответственно, одна из главных задач преподавателя по английскому языку в университете – сформировать у студентов такие коммуникативные умения, которые позволят им решать речевые задачи в конкретных ситуациях общения.

Преподаватель должен как можно больше мотивировать студентов на говорение. Задания на говорение способствуют созданию искусственной языковой среды, в которой можно практиковать жизненные ситуации. Выполняя такие задания, студенты стараются применить весь изученный ими языковой материал. Задача преподавателя на данном этапе – наблюдать за прогрессом в изучении языка и выявлять трудности, на которые необходимо обратить внимание еще раз. Чем больше студенты используют изученный языковой

материал, тем больше они научатся применять его автоматически. Как результат, они смогут легко и не задумываясь использовать слова и фразы, изученные на занятиях, в реальных ситуациях общения.

Обучение говорению возможно только в условиях речевого общения. Это общение может проходить в виде диалога, монолога или полилога. Диалог – это простая разновидность устной речи. В диалоге попеременно меняются роли, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, становится возможным согласование поведения и действий общающихся. В монологической речи необходимо соблюдать логику и последовательность в изложении, завершенность мысли, следовать грамматическим правилам. Задача преподавателя при обучении говорению – методически правильно организовать занятие, отобрать и распределить речевой материал и упражнения.

Навыки говорения не формируются сами собой. Необходимо использовать специальные задания и упражнения, которые являются важным компонентом обучения и способствуют формированию данных навыков.

Перечисленные ниже упражнения приближены к реальным коммуникативным действиям и направлены на развитие и совершенствование навыков и умений устной речи.

1. Дискуссия в группе. Состоит из обсуждения вопросов по конкретной теме, обмена высказываниями и т.д. Участники группы высказывают свое согласие или несогласие по отношению к обсуждаемым вопросам.
2. Ролевая игра. В ней студенты осваивают процесс общения и исполняют разные социальные и психологические роли [Казанцев 2012: 22].
3. Устное сообщение. Развивает навыки монологического высказывания на заданную тему.
4. Задания на ранжирование информации. Данный вид задания предполагает распределение полученной информации согласно определенным критериям.
5. Проектная работа – это самостоятельная работа студентов по конкретной теме. Студенты участвуют в исследовании по теме, затем делятся полученной информацией и делают собственные выводы [Зимняя 1991: 11].
6. Задания на догадку. Такие задания связаны с узнаванием предмета, лица или процесса при помощи общих вопросов, требующих ответов «да» или «нет».
7. Задание на обмен информацией с целью получения более полных сведений по предложенной теме. Студенты работают в парах и задают друг другу вопросы в соответствии с заданной тематикой. Полученная информация фиксируется письменно.

Данные упражнения способствуют общению. С их помощью отрабатывается специфическая лексика по теме. Одно из требований к структуре данных упражнений состоит в том, что они должны обеспечивать взаимодействие.

Как известно, любая речевая деятельность обусловлена ситуацией. Ситуация представляет собой речевые и неречевые условия, которые необходимы для речевого общения. На начальном этапе и среднем этапах ситуация моделируется преподавателем, который одновременно с этим определяет тему и языковой материал.

На занятиях можно использовать ситуации, которые управляются преподавателем частично. Преподаватель определяет тему и частично речевой материал, а студенты при выполнении задания должны также использовать самостоятельно отобранный, ранее пройденный материал. С продвинутыми студентами могут практиковаться упражнения в так называемых свободных ситуациях речевого общения, наполнение и выбор которых задаются самими студентами. Задача преподавателя в данной ситуации – контролировать процесс с точки зрения тематики, а также нормативной правильности.

При обучении говорению должно сформироваться речевое умение, которое складывается из лексической, грамматической и произносительной систем. Единица умения – это навык. Для его формирования и отработки можно использовать условно-речевые упражнения, которые призваны решать коммуникативные задачи. Например, задание «Раскройте скобки и поставьте глаголы в предложениях в прошедшем времени» можно сформулировать следующим образом: «Расскажите, как вы провели летние каникулы».

Грамматическое оформление высказывания неразрывно связано с владением лексикой. Таким образом, формирование грамматических навыков возможно только на уже усвоенных студентами лексических единицах.

Для формирования и развития лексических навыков у студентов нужно мотивировать их к изучению новой лексики и презентовать ее в удобной форме. Обучение лексике происходит в два этапа: сначала лексические навыки формируются, а затем они совершенствуются. На начальном этапе формирования лексических навыков можно использовать вербальные зрительные опоры (карточки или таблицы). На этапе совершенствования навыков студенты могут выполнять репродуктивные речевые задания. Студентам дается задание выразить свое мнение по обсуждаемой проблеме, используя вопросы, которые помогли бы раскрыть эту тему глубже. Выполняя данное задание, студенты могут использовать таблицу с различными сочетаниями усваиваемых слов. Таким образом, они повторяют уже усвоенную лексику и запоминают ее сочетаемость.

Обучение говорению как средству общения на английском языке возможно только при использовании коммуникативного подхода. Характерными особенностями данного подхода являются речевая направленность и индивидуальный подход, новизна материала, ситуативность и функциональность упражнений, методов и форм обучения. Активное использование коммуникативных упражнений стимулирует речевую деятельность студентов, побуждает их к логическому высказыванию в форме монолога, диалога или полилога, способствует общению в непринужденной обстановке.

#### **Литература:**

*Казанцев, А.Ю.* Особенности проведения игровых занятий в обучении иностранному языку в высшей школе [Текст] / А.Ю. Казанцев, Г.С. Казанцева // Вестник Томского гос. пед. ун-та, 2012. – Выпуск 11(126). – С. 20-23.

*Зимняя, Т. А.* Проектная методика обучения иностранному языку [Текст] / Т.А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // ИЯШ, 1991. – № 3. – С. 9-15.

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

### **О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Ключевые слова:* обучение чтению, аутентичная литература, оригинальные источники, адаптация текста, выбор текста.

*Keywords:* reading teaching, authentic literature, original sources, text adaptation, text choice.

В настоящее время обучение чтению занимает одно из центральных мест в обучении иностранному языку, что связано с требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, выпускнику высшего учебного заведения. Специалист должен обладать умением извлекать профессионально значимую информацию из оригинальных иноязычных текстов, относящихся к его сфере деятельности, с целью ее дальнейшего практического применения. Объем научно-технической информации в мире возрастает с каждым днем (в том числе в ресурсах «всемирной паутины»), что предоставляет невиданные ранее возможности для профессионального роста специалиста в любой области. Чтобы воспользоваться этими возможностями, необходимо умение работать с аутентичной иноязычной литературой, т.е. необходимо обладать соответствующими навыками чтения.

В связи с тем, что к выпускнику вуза предъявляется требование уметь читать аутентичную литературу, целесообразно более внимательно рассмотреть, какой смысл вкладывается в понятие «аутентичности». Существует множество определений аутентичных текстовых материалов. Одним из распространенных является определение Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: аутентичный текст – это «реальный продукт носителей языка, не предназначенный для учебных целей и не адаптированный для нужд учащихся. Аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств» [Азимов 2009: 34]. М.А. Казакова и А.А. Евтюгина, обобщая многочисленные определения аутентичности, определяют аутентичные материалы как «материалы, продуцируемые носителями языка для носителей языка, представленные на языке носителей в текстовом, видео- и аудиоформате, а также в виде иллюстраций» [Казакова 2016].

Исходя из вышеприведенных и ряда других определений, можно сделать вывод, что большинство текстов, используемых при обучении чтению и предлагаемых авторами учебников, не отвечают критериям аутентичности. Эти тексты предназначены именно для учебных целей и в значительной степени адаптированы для нужд учащихся. (Речь, конечно, идет о текстовых материалах, используемых в неязыковых вузах).

Еще в 20–30-е годы XX в. английский методист Майкл Уэст разработал свою систему обучения чтению, которая оказала большое влияние на дальнейшее развитие методики. Уэст выделил два типа чтения: наблюдательное (изучающее) и поисковое (беглое). Согласно Майклу Уэсту, целью обучения чтению является второй тип чтения – поисковое чтение. Чтобы чтение было успешным, в предлагаемых для чтения текстах должен быть ограниченный объем незнакомой лексики. Оптимальный объем незнакомой лексики, по мнению Уэста, – это одно незнакомое слово в ряду идущих подряд 50-60 слов. В этом случае незнакомые слова не будут препятствием для успешного процесса чтения [West 1926]. Это положение Уэста до сих пор широко применяется методистами при отборе текстов. В аутентичных текстах, не подвергшихся методическому «препарированию», незнакомая лексика может значительно превышать установленные Уэстом нормы.

Если учесть, что при отборе дидактического материала одним из основных требований является доступность, то, казалось бы, об аутентичных текстах можно забыть, по крайней мере, на начальном этапе вузовского обучения иностранному языку. Это вызвано крайне низким уровнем предшествующей языковой подготовки значительной части первокурсников, в то время как работа с аутентичным текстом «требует от читающего в первую очередь знания самого языка, что включает знание лексики, правил и моделей порождения языковых единиц, знание идиоматических выражений, правил грамматики (морфологии и синтаксиса), правил орфографии, знание лексических и синтаксических средств связности текста и т. д.» [Самосудова 2017]. Однако даже на начальном этапе обучения могут быть использованы простейшие аутентичные текстовые материалы, в роли которых могут выступать различного рода объявления, рекламные проспекты, дорожные указатели, открытки и т.д., взятые из оригинальных иноязычных источников. Такого рода материалы не имеют значительной образовательной ценности с точки зрения постижения законов функционирования языка, но они оживляют учебный процесс, привносят подлинные социокультурные реалии другой страны и в некоторой степени компенсируют отсутствие языковой среды.

Несмотря на наличие и использование большого количества дополнительного материала, основным содержанием занятия является текст и базирующиеся на нем другие виды речевой деятельности. Выбор текста определяется целью занятия, при этом преподаватель должен учитывать множество факторов: возрастной и количественный состав группы, интересы обучаемых и их предшествующий языковой опыт, цель обучения, сроки обучения и т.д. Выбранный текст, если он не является готовой методической разработкой, неизбежно подвергается обработке преподавателем с учетом вышеуказанных факторов и ряда других, носящих индивидуальный характер. Лексическая и грамматическая адаптация

учебного текста позволяет постепенно и систематизировано знакомить обучаемых с языковыми явлениями, а также с социокультурными реалиями страны изучаемого языка. При этом появляется возможность избежать избыточного количества незнакомых слов и сложных конструкций, обычно встречающихся в аутентичных текстах и пока еще недоступных для понимания обучаемых. Короткий «авторский» текст, не будучи аутентичным в полном смысле этого слова, тем не менее, может содержать подлинные языковые и страноведческие реалии, а также образцы речевого этикета. «Авторский» текст, благодаря тому, что в нем сняты излишние лексические и грамматические трудности, позволяет использовать широкий спектр упражнений, направленных не только на отработку и закрепление изучаемого языкового материала, но и на развитие речевых навыков. Текст, как правило, является фабульным, что делает возможным диалогическую работу на его базе, вынесение студентами оценочных суждений и высказывание своего мнения о прочитанном. Правильно подобранный текст стимулирует речевую деятельность обучаемых и может служить базой для ролевой игры.

По мере накопления языкового багажа учащимися можно постепенно переходить к аутентичным текстам, к языку специальности. В техническом вузе студенты чаще всего начинают изучать специальные предметы на втором или даже третьем курсе, а изучение иностранного языка, как правило, завершается после второго курса. Поэтому с языком специальности студенты зачастую впервые сталкиваются на занятиях по иностранному языку, что создает дополнительные трудности для преподавателя в выборе аутентичных текстов для чтения по специальности. Текст должен носить информативный характер, но быть доступным для понимания неспециалиста. Он не должен быть перегружен терминами, но в то же время содержать необходимое их количество. Текст должен быть построен на знакомом грамматическом материале, но не быть простым до примитивизма и оставлять место для лингвистической догадки. Желательно, чтобы тексту была присуща определенная фабульность, что облегчало бы передачу содержания. Очень важным качеством текста является наличие коммуникативной ценности. Подбирая текст для чтения, преподаватель должен всегда ориентироваться на определенный тип чтения – просмотровое или ознакомительное. Ознакомительное чтение предполагает полное понимание не менее 70 % текста и является наиболее распространенным при чтении аутентичных информативных текстов.

На заключительном этапе изучения иностранного языка задача поиска и отбора текстов для чтения должна быть возложена на обучаемых. Студенты самостоятельно собирают материал по интересующим их темам для написания реферата или при подготовке доклада для конференции. Деятельность преподавателя здесь заключается в информировании студентов об имеющихся источниках (чаще всего это материалы сети Интернет), если необходимо, помощи в выборе текстов и контроле прочитанного.

### **Литература:**

*Азимов, Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин / М.: ИКАР, 2009 – 416 с.

*Казакова, М.А., Евтюгина, А.А.* Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку [Эл. ресурс] / М.А. Казакова, А.А. Евтюгина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>

*Самосудова, Л.В.* Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / Л.В. Самосудова. – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=290>

*West, M.* Learning to Read a Foreign Language; an experimental study [Электронный ресурс] / М. West. – Режим доступа: <http://www.worldcat.org/title/learning-to-read-a-foreign-language-an-experimental-study/oclc/6467183>

## **О ЯВЛЕНИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПУТЯХ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*Ключевые слова:* интерференция, родной язык, грамматические навыки, коммуникативные умения, грамматические трудности, сопоставительный анализ.

*Keywords:* interference, native language, grammatical and communicative skills, grammar difficulties, comparative analysis.

При обучении иностранному языку как взрослых, так и детей преподаватель неизбежно сталкивается с проблемой влияния родного языка обучаемых на изучаемый иностранный язык. Обучаемые склонны переносить привычные фонетические, лексические, грамматические, семантические и другие нормы родного языка на изучаемый язык. Такое явление получило название интерференции. Этот термин впервые появился в физике, а позднее был заимствован лингвистами. В.В. Виноградов определял интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях многоязычия, при котором происходит неконтролируемое перенесение определенных структур или элементов одного языка в другой. При этом имеет место отклонение от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [Виноградов 1967: 96].

Возникающее в процессе обучения взаимодействие языков может быть как положительным, так и отрицательным фактором. На положительную сторону явления интерференции обращали внимание еще ученые Пражского лингвистического кружка, которые подчеркивали, что интерференция способствует взаимообогащению контактирующих языков, взаимопроникновению их структурных элементов.

Однако большая часть лингвистов, занимающихся проблемами методики преподавания иностранного языка, и особенно преподаватели-практики склонны трактовать интерференцию в основном как отрицательное явление, препятствующее овладению иностранным языком на должном уровне. Негативное влияние интерференции особенно ярко проявляется, если изучаемый иностранный язык не является родственным родному языку. Таким «неродственным» для русскоязычных студентов является, в частности, английский язык, и интерферирующее влияние русского языка на английский проявляется в полной мере. На самом раннем этапе обучения английскому языку преподаватель вынужден преодолевать интерференцию на фонетическом уровне, так как обучающиеся склонны «подгонять» звуки английского языка под привычные звуки русского языка, особенно если в фонетической базе русского языка нет более или менее близких аналогов. В большинстве случаев у значительной части учащихся все-таки закладывается типичный «русский» акцент, который трудно преодолеть при отсутствии англоязычной среды. Следует, однако, отметить, что в современном поликультурном обществе национальный акцент зачастую не рассматривается как недостаток, если он не препятствует общению (за исключением тех случаев, когда безукоризненный английский является профессионально необходимым). Тем не менее, преподаватель должен стремиться «снять» акцент у своих учеников. Для преодоления фонетической интерференции русского языка эффективным средством является сопоставление английских звуков со схожими звуками русского языка, объяснение различий в их артикуляции и, разумеется, прослушивание аудиозаписей. Очень благотворно на постановку правильного английского произношения влияет общение с носителями языка, что, к сожалению, не всегда является возможным.

Наиболее ярко интерферирующее влияние русского языка на изучаемый английский проявляется на грамматическом уровне в синтаксических и морфологических ошибках в речи студентов на английском языке. В значительной степени это вызвано несовпадением

или отсутствием в русском языке ряда грамматических категорий, свойственных английскому языку или наличием несовпадающих грамматических категорий в этих языках. Так, например, категория артикля в английском языке не имеет аналога в русском, что вызывает трудности при усвоении правил употребления артиклей (чаще всего обучаемые вообще «забывают» о них). Значительные проблемы возникают при построении вопросительных и отрицательных предложений на английском языке в тех случаях, когда необходимо использование вспомогательных глаголов. Студенты склонны обходиться без вспомогательных глаголов, а для выражения вопроса ограничиваются привычной «русской» вопросительной интонацией (тоже, кстати, существенно отличающейся от англоязычной интонационной модели).

Следует отметить важную роль использования русского языка при обучении грамматическим моделям, которые значительно отличаются от русскоязычных или вообще не имеют аналогов в русском языке. Это, прежде всего, порядок слов в английском предложении, артикли, глагольная система, предлоги и некоторые другие. Отношение методистов к использованию родного языка при обучении иностранному издавна варьировалось в широких пределах – от полного неприятия родного языка до его широкого применения. Однако, во многих случаях, когда явно проявляется интерферирующее влияние родного языка, его использование для проведения сопоставительного анализа двух языков (родного и иностранного) представляется необходимым, значительно облегчает усвоение иноязычных структур и экономит время. Л.В. Щерба указывал, что «можно изгнать родной язык из аудитории, но нельзя его изгнать из голов учащихся» [Щерба 1974: 62]. Преодоление интерференции русского языка – это, пожалуй, единственная сфера при обучении иностранному языку, где преподаватель-носитель языка может оказаться значительно менее эффективным, чем преподаватель, для которого русский язык является родным. Преподаватель-носитель языка зачастую не может почувствовать или предвидеть трудности, с которыми столкнутся обучаемые вследствие влияния родного языка. Точно так же международные учебники английского языка, получившие широкое распространение в российских вузах, не всегда достаточно эффективны в русскоязычных группах. При всех несомненных достоинствах таких учебников в них отсутствует опора на русский язык, что затрудняет усвоение материала взрослой русскоязычной аудиторией. На продвинутых этапах обучения международные учебники, безусловно, необходимы, но, к сожалению, в техническом вузе при ограниченном времени на изучение иностранного языка лишь очень незначительное количество студентов поднимаются до продвинутого уровня. Старый добрый грамматико-переводной метод и построенные на его базе учебники оказываются в такой ситуации весьма полезными. При обучении любому языковому явлению преподаватель после объяснения материала переходит к его закреплению. Он либо разрабатывает систему упражнений, направленных на закрепление материала, либо пользуется уже разработанными упражнениями из учебников. Упражнения, как правило, заключаются в нахождении изучаемого явления в предложении или отрывке текста, переводе его и построении примеров по аналогии. При этом явление грамматической интерференции сводится до минимума. В результате, после множества проделанных упражнений студент «видит» данное явление и правильно его переводит, т.е. правильно совершает формально-аналитические действия с языковым материалом. Прилежный студент правильно использует изученный и закреплённый языковой материал в репродуктивной речи, но зачастую совершенно теряет навыки его использования в продуктивной речи, когда ему необходимо выразить свои мысли. При переходе к продуктивной речи снова начинает в полной мере проявляться влияние родного языка. Грамматическая сторона оказывается оторванной от решения реальных коммуникативных задач и существует сама по себе на уровне упражнений. Для преодоления этого недостатка представляется эффективным сопровождение грамматических упражнений упражнениями на решение простейших коммуникативных задач. На этом этапе чрезвычайно полезным может быть использование коммуникативных игр.

Для преодоления лексической интерференции самым простым и экономным (по затратам времени) средством является использование русского языка для объяснения значения слова и сферы его употребления. В более продвинутой аудитории раскрытию значения слова без привлечения русского языка могут способствовать: контекст, если он однозначен; дефиниция (требует высокого уровня владения языком); словообразовательные элементы; синонимы и антонимы. Очень действенным экстралингвистическим способом объяснения значения нового слова является наглядность, но этот способ, в основном, применим для «вещественных» понятий и чаще всего используется на самом раннем этапе обучения языку.

Кроме фонетической, грамматической и лексической интерференции серьезной помехой для успешной коммуникации является лингвокультурная интерференция. Участник коммуникации воспринимает нормы поведения, системы ценностей другой культуры через призму менталитета родной культуры, присущих ей этических норм. Для преодоления такого вида интерференции необходимо целенаправленное изучение коммуникативного поведения представителей культуры изучаемого языка в различных ситуациях, формирование фоновых знаний о стране изучаемого языка и осознание принципиальных различий «своей» и «чужой» культуры. Эффективными являются упражнения на сопоставление языкового поведения представителей разных культур в типичных ситуациях общения, и, разумеется, широкое использование аудио- и видеоматериалов, помогающих понять специфические черты культуры изучаемого языка. Ролевые игры, воссоздающие бытовые и профессиональные ситуации общения в иноязычной культуре, помогают усвоить определенные речевые формулы, закрепленные за ними, и с интересом воспринимаются студентами. Именно здесь неопределимой может быть роль преподавателя-носителя языка или просто общение с носителем языка, так как даже наилучшим образом разработанные ролевые игры и коммуникативные ситуации являются в определенной степени искусственными и не могут в полной мере заменить естественную языковую среду.

Интерференция родного языка при обучении иностранному представляет собой сложное явление, в значительной степени препятствующее успешной коммуникации между представителями различных языковых общностей, и решение этой проблемы требует комплексного подхода.

### **Литература:**

*Виноградов, В.В.* Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития [Текст] / В.В. Виноградов / М.: Наука, 1967. – 197 с.

*Гасанова, Р.Г.* Преодоление грамматической интерференции в процессе обучения английскому языку в условиях взаимодействия родного языка и русского языка [Электронный ресурс] / Р.Г. Гасанова. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/75212.htm>

*Шомова, Д.З.* Явление интерференции родного и русского языков при контакте с иностранным [Электронный ресурс] / Д.З. Шомова. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1123116>

*Щерба, Л.В.* К вопросу о двуязычии [Текст] / Л.В. Щерба / Л., 1974. – 318 с.

## **РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ**

*Ключевые слова:* этническое и культурное многообразие, рост интолерантности, этнические предрассудки, межкультурная компетентность, межкультурное образование.

*Keywords:* ethnic and cultural diversity, growing intolerance, ethnical prejudice, intercultural competence, intercultural education.

Одной из наиболее выраженных тенденций современного этапа развития человечества, безусловно, является расширение этнокультурного взаимодействия, в значительной степени вызываемого интенсификацией миграционных процессов [Рогозина 2015, 2016, 2017]. Закономерно, что эта тенденция более всего обнаруживает себя в странах Евросоюза, в которые направлены основные потоки мигрантов. Как следствие, закономерно и то, что академическое сообщество европейских стран предпринимает попытки как научного осмысления быстро изменяющейся полиэтнической ситуации, так и обобщения позитивного практического опыта, за предыдущие годы накопленного в области продвижения межэтнической толерантности в различных частях Европы.

Сама этническая ситуация в странах Евросоюза политически корректно характеризуется исследователями как ситуация растущего этнического и культурного многообразия (*growing ethnic and cultural diversity*), предоставляющая европейскому сообществу не только дополнительные возможности (*opportunities*), но и вызывающая сопряженные с определенными вызовами проблемы (*challenges*) [Van Driel 2016: 15]. Дополнительные возможности появляются при условии правильного менеджмента ситуации этнокультурного многообразия, что способно повысить производительность и эффективность, а также стимулировать развитие креативности в обществе в случае создания условий для ее реализации [Meinhoff 2013]. В качестве основных вызовов последние европейские исследования фиксируют рост интолерантности в отношении мигрантов и усиление их социальной изоляции, что приводит к социальному напряжению и отдельным случаям, сопряженным с применением насилия. Примечательно, что постоянно проводящийся мониторинг динамики миграционных процессов дает все основания ожидать, что рост этнического и культурного многообразия в Европе продолжится [Van Driel 2016].

По мнению группы исследователей – авторов доклада «Политика в области образования с целью формирования толерантности у детей и молодежи» (*Education policies to foster tolerance in children and young people in the EU / 2016*), образование играет ключевую роль в подготовке общества к разрешению проблем, связанных с этническим и культурным многообразием посредством формирования межкультурных компетенций, включающих и развитие толерантности [Van Driel 2016]. Поскольку миграционные процессы, пусть и в значительно меньшей степени, характерны и для Российской Федерации, а ее система образования обладает существенным потенциалом, представляется целесообразным ознакомиться с той частью представленных в докладе мыслей, которые могут быть релевантными для поддержания гармоничных межэтнических отношений и в нашей стране.

Б. ван Дриел и др. считают, что система образования должна разрабатывать стратегии для обеспечения принятия этнического и культурного многообразия, что способно многому научить участников межэтнического взаимодействия [Van Driel 2016]. По мнению ученых, именно общеобразовательные и высшие учебные заведения являются наиболее благоприятным местом формирования навыков и компетенций, которые способны помочь обучаемым разрешать конфликтные ситуации мирным способом и учиться жить в ситуации этнокультурного многообразия изо дня в день. Голландские ученые Э. Хелло, П. Шиперс и

М. Гийсбертс в своем прикладном исследовании экспериментально подтверждают мысль о важной роли образования в противодействии формированию этнических предрассудков [Hello 2002]. Они указывают на наличие основательной доказательной базы, поддерживающей тезис о том, что люди с хорошим образованием имеют значительно меньше этнических предрассудков в отношении миноритарных этнических групп по сравнению с людьми малообразованными. Это объясняется тем, что образование само по себе является мощным инструментом социализации, благодаря которому обучаемые усваивают социальные нормы поведения, препятствующие формированию этнических предрассудков [Hello 2002: 7].

В этой связи авторы доклада о политике в области образования с целью формирования толерантности задаются вопросом о том, насколько способна система образования, продолжающая во многом оставаться формальной, изменить приоритеты. По их мнению, возможности системы образования в плане продвижения толерантности и уважения к этническому и культурному многообразию значительно шире, чем принято считать. Но сама система образования должна проделать определенную работу на концептуальном уровне с тем, чтобы любая деятельность прикладного характера базировалась на неких основополагающих, базовых исходных концептах. Концептами такого свойства в докладе предлагается считать следующие:

- поликультурное образование (diversity education);
- межкультурное образование (intercultural education);
- интеграция (integration);
- межкультурная компетентность (intercultural competence);
- толерантность (tolerance) [Van Driel 2016: 16-17].

Концепт поликультурного образования (diversity education) включает принятие людей из других этнических и социальных групп и уважение к ним. Он означает понимание того, что каждый человек уникален, что необходимо принимать индивидуальные отличия, т.е. речь идет о таком понимании этнически друг друга человека, которое превосходит толерантность [Evans 2014].

Концепт межкультурного образования (intercultural education) в настоящее время противопоставляется мультикультурному образованию и является предпочтительным: от него отказываются потому, что теперь считается, что он скорее разделяет, нежели объединяет. Интеркультурализм представляет собой «динамический процесс, посредством которого люди – носители различных культур – взаимодействуют, чтобы узнать больше о культурах друг друга. Он признает наличие неравенства в обществе и необходимость его преодоления. Это процесс, который требует взаимоуважения и признания прав человека» [James 2008: 25].

Концепт интеграции (integration) подразумевает двусторонний процесс, который предполагает не только обеспечение мигрантов необходимыми инструментами, которые позволяли бы им лучше встроиться в европейское общество и преуспевать, но и быть им принятыми и уважаемыми [Van Driel 2016: 18]. Особое внимание уделяется снятию тех барьеров, которые не позволяют мигрантам встраиваться в общество.

Концепт межкультурной компетентности (intercultural competence) относится к способности понимать человека с другим опытом и образованием. Он определяется как «способность эффективно коммуницировать в межкультурных ситуациях и адекватно и с пониманием реагировать на широкий спектр культурных контекстов [Bennet, 2004: 149].

Что касается толерантности (tolerance), то она как концепт имеет различные трактовки, но большей частью понимается узко, как простое разрешение мигрантам жить в стране, а не быть принятыми ее обществом, в то время как она должна трактоваться более широко – как принятие этнических и иных отличий [Forst 2003].



Рисунок 1 – Связь между концептуальным и компетентностным уровнями

Таким образом, только единые трактовки базовых для области межкультурного общения концептов должны быть приложимы как к взаимодействию различных этнических групп в рамках полиэтнического социума, так и к сфере образовательной деятельности (рис. 1). Что касается образовательной деятельности, то единое терминологическое пространство способно служить прочной основой для выработки таких стратегий в этой сфере, реализация которых приведет к формированию у обучаемых эффективных и адекватных этническим реалиям межкультурных компетенций.

#### Литература:

*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.

*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.

*Рогозина, И.В.* Использование методики «вопроса о соседях» для ранжирования этнической толерантности [Текст] / И.В. Рогозина, Н.Ю. Бухнер // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2017 : материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул, 2017. – С. 5-13.

*Van Driel, B.* Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU [Text] / B. Van Driel, M. Darmody, J. Kerzil / NESET II report. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

*Meinhof, U. H.* Cultural Diversity in Europe: a story of mutual benefit [Text] / U.H. Meinhof / EUI Working Paper RSCAS 2013/71.

*Hello, E.* Education and Ethnic Prejudice in Europe: explanations for crossnational variances in the educational effect on ethnic prejudice [Text] / E. Hello, P. Scheepres, M. Gijsberts // Scandinavian journal of Educational Research. – 2002. – Vol. 46, No 1.

*Evans, M.* Diversity Act III [Text] / M. Evans / Semionaut. – 2014. – Feb 5.

*James, M.,* Interculturalism, Theory and Policy [Text] / M. James. – 2008.

*Bennett, M.,* Becoming Interculturally competent [Text] / M. Bennett / Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (2nd ed.). – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004. – P. 62-77.

*Forst, R.* Toleration, justice and reason [Text] / R. Forst / The culture of toleration in diverse societies. – Manchester: Manchester University Press, 2003. – P. 71-85.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ БЕГЛОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Ключевые слова:* английский, беглая речь, запоминание, активный словарь, контекст (ситуация), содержание (информация).

*Keywords:* English, fluent speech, memorizing, active vocabulary, context, content.

Как выучить английский язык? Как свободно заговорить на иностранном языке? Как научиться 'бегло' говорить на английском языке? Во-первых, нужно дать четкое определение слову «fluent». Используем определение, данное в словаре Cambridge Dictionary: 'Fluent' – 'Когда человек свободно говорит, он может говорить на языке легко, хорошо, быстро и без многочисленных пауз'.

Первое, что нужно знать: свободно ли обучающийся говорит на своем языке? Говорит ли он на своем родном языке легко, хорошо, быстро и без пауз? Невозможно свободно владеть иностранным языком/ английским языком, не владея свободно родным языком, т.е. не разговаривая бегло на родном языке. Не нужно винить свой иностранный язык в том, что он недостаточно беглый. Свободное владение вторым языком, вероятно, отражает свободное владение родным языком. Это – первое условие для свободного владения английским языком: необходимость свободно говорить на своем родном языке.

Второе условие для развития навыков 'беглой'/'свободной' речи – это большая практика чтения и аудирования (прослушивания), это то, что называется 'входом', но главным образом чтение. Многие считают, что на беглость их речи оказывает влияние отсутствие у них разговорной практики. Однако, значение разговорной практики преувеличено, причина, по которой не получается говорить по-английски в том, что обучающийся недостаточно читает и слушает. Нетрудно представить, сколько времени требуется для того, чтобы ребенок начал говорить бегло/свободно. Не менее 6-7 лет интенсивного прослушивания. Чтение может сократить это время, и это одно из огромных преимуществ, которое имеется у взрослых перед детьми. С первого же дня им можно начать читать текст на английском языке.

Третьим условием для развития беглой речи является использование монолингвальных или толковых словарей. Такие словари используют только один язык – английский – для объяснения значений слов. Нужно больше читать и использовать одноязычные словари каждый раз, когда приходится сталкиваться с новым словом. Топ-6 английских монолингвальных словарей – это 1. Кембриджский словарь 2. Словарь Лонгман 3. Оксфордский Словарь словосочетаний 4. Тезаурус 5. Оксфордский словарь 6. Free online dictionary.

Четвертым условием для развития навыков беглой речи является необходимость говорить, и, конечно, без ошибок. Чтобы произнести одно предложение на английском языке, нужно прочитать, по крайней мере, десять страниц на английском языке.

Одна из самых больших проблем, с которыми сталкиваются изучающие язык, – это то, что человек забывает. Трудно вспомнить слова и грамматику, которые были изучены вчера, час назад. Что нужно сделать, чтобы запоминать быстрее и сохранить в памяти надолго? Как вспомнить лексику? Во-первых, невозможно контролировать то, что мы запоминаем. Невозможно заставить свой мозг запомнить. В то время как человек хочет запомнить это слово и то, это выражение и то, эту идиому и ту, фразовый глагол, сленг, мозг не заботится о том, чего хочет индивид. Единственный способ обмануть мозг, чтобы запомнить то, что он хочет, это повторение. Делать что-то снова и снова в течение

длительного периода времени. Этот метод срабатывает в отношении изучения иностранного языка так же, как и в обучении игре на музыкальном инструменте, занятиях спортом и всем остальным. Повторение. Нужно увидеть новое слово и выражение снова и снова, чтобы запомнить его. Нельзя заставить свой мозг силой мгновенно вспомнить, это неподвластно человеку. Это относится не к 20-30 словам, это относится к тысячам слов. У нас нет контроля над тем, что мы помним. Единственный способ запомнить – повторение. Но не простое повторение, не через карточки. Мозг отвергает их, потому что они скучны. Скука убивает запоминание. Мозг легко воспринимает истории, мозг усваивает контекст, то, где есть начало, середина и конец. Мозг запоминает «богатый» контекст и интересное содержание. Нужно читать и слушать интересный контент: как текст, так и аудио, и делать это ежедневно. Вот так можно сохранить и запомнить новые слова.

Ответ на вопрос, как запомнить английскую лексику – это ответ на вопрос, как выучить английский. Если обучающийся смог запомнить слова, значит, он смог выучить язык. Как удерживать в памяти словарный запас? Когда говорится ‘помнить’, обычно подразумевается то, что человек помнит во время высказывания, помнит, когда пытается высказать свою точку зрения в личном разговоре, быстро вспоминает слова и грамматику. Итак, когда человек спрашивает: «Как можно запомнить английский словарный запас?», он обычно имеет в виду, как вспомнить во время беседы, вспомнить тотчас же, вспомнить быстро, мгновенно и без усилий. Помнить, это когда речь идет о ‘выходе’, вспомнить, произнести слово тотчас же. Самое главное, что нужно знать о ‘выходе’, это то, что он на сто процентов зависит от ‘входа’. Нет ‘выхода’ без ‘входа’. ‘Выход’ – говорение и письмо. ‘Вход’ – чтение и аудирование/прослушивание. Сначала ‘вход’, потом ‘выход’. Принять/усвоить перед тем, как высказаться (In before Out) – это самая логичная вещь, но наиболее игнорируемая. Качество ‘входа’ – усвоения/принятия – определяет качество ‘выхода’, т.е. говорения/высказывания.

Когда говорят о том, что вспоминается во время разговора, говорят об активном словаре. Активный словарь – это общее количество слов, которые человек использует в речи и письме. Пассивный словарь – это все слова, которые человек может понять, когда слышит или читает, но не использует ежедневно. Активный означает обычный, частый, пассивный – редкий. Единственный способ увеличить активный словарный запас – повторение, просмотр и прослушивание одного и того же слова снова и снова. Этот процесс подтверждает то, как сохраняется и извлекается (=вспоминается) информация. Чтобы увеличить активный словарный запас, нужно сосредоточиться на высокочастотных словах, и лучший способ сделать это – использование монолингвальных английских обучающих словарей. В них содержится ограниченный список высокочастотных слов для написания простых определений каждого слова в словаре. Список называется Defining Vocabulary. Используя английские монолингвальные обучающие словари, можно подсознательно повторять 2000-3000 наиболее распространенных слов, тем самым увеличивая свой активный словарь, это является одним из самых больших преимуществ при использовании монолингвальных словарей. Можно обмануть мозг, повторяя одни и те же слова снова и снова, не давая ему скучать. Разумно тратить больше времени на высокочастотные слова и меньше – на редко используемые слова: сленг, фразовые глаголы, идиомы и т.п. Качество превыше, чем количество.

Ответ на вопрос, как запомнить английскую лексику, дает ответ на вопрос, как изучать английский. Суммируя вышесказанное, ответ состоит в следующем: во-первых, невозможно контролировать то, что мы запоминаем, вспоминаем в тот момент, когда беседуем, слова просто появляются или нет – это первое, что нужно понять и принять, и не бороться с этим. Нельзя заставить свой мозг запомнить что-то.

Во-вторых, повторение – это единственный способ увеличить свои шансы на запоминание. Видеть и слышать новое слово или выражение снова и снова – в этом нет волшебного трюка.

В-третьих, нужно не просто повторение, а значимое повторение – богатый контекст, интересное содержание, значимый 'вход'.

В-четвертых, сначала 'вход' (усвоение), потом 'выход' (высказывание). Ежедневное чтение и прослушивание интересного информативного контента. Важно: чтение дает больше повторений, чем аудирование/прослушивание.

В-пятых, использование монолингвальных обучающих словарей каждый раз, когда изучающий сталкивается с новым словом. Это – удвоенное или даже утроенное воздействие на язык. Больше повторений. Сосредоточиться на высокочастотных словах и тратить меньше времени на редко употребляемые слова.

Шестое, что нужно сделать, чтобы запомнить новые слова – это писать. 'Письмо' является наиболее недооцененным навыком в изучении иностранного языка. 'Письмо' помогает запомнить более ста процентов. Нужно начать вести блог и т.п.

И последнее, что нужно сделать, чтобы запомнить новые слова, – это практиковаться в 'говорении'.

Итак, чтобы легко вспомнить, нужны: повторение, значимое повторение; сначала значимый 'вход' и только потом – 'выход'; больше времени на чтение, чем аудирование/прослушивание; монолингвальные обучающие словари; больше внимания на часто употребляющиеся слова и меньше на редко встречающиеся; начать писать блог; говорить, когда есть возможность.

#### **Литература:**

Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/>

Longman Dictionary [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/>

Oxford Collocations Dictionary [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ozdic.com/>

Thesaurus.com [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.thesaurus.com/>

Oxford Dictionaries [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/>

The Free Dictionary [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.thefreedictionary.com/>

*Симонова Н.Н.*

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

## **ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Ключевые слова:* студенты, финансовая грамотность, финансы, бюджет, иностранный язык.

*Keywords:* students, financial literacy, finance, budget, foreign language.

Понятие "финансовая грамотность" вошло в нашу жизнь относительно недавно. В 2009 г. была разработана концепция национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. Несмотря на наличие некоторых позитивных сдвигов в деле повышения уровня финансовой грамотности населения, ее уровень оставляет желать лучшего. Одним из основных критериев финансовой грамотности является ведение учета всех доходов и расходов своего бюджета. Являясь целевой группой наиболее восприимчивой к новым знаниям, студенты способны не только получить предложенные знания о финансах, но и начать их применять с первых дней самостоятельной жизни. Преподаваемые курсы в вузах в основном имеют чисто академическое наполнение и совершенно оторваны от реальных бытовых ситуаций [Жилюк 2017]. А вот обучающие уроки на иностранном языке (английском), рассматривающие реальные ситуации с личными

финансами конкретных людей являются востребованным средством коммуникации, способствующим повышению финансовой грамотности данной целевой группы.

Студенты АлтГТУ с большим интересом изучают такие темы: 1) «Как правильно тратить деньги?» или «На чем можно экономить?» 2) «На что бы я потратил выигрыш в лотерею 5 миллионов рублей?» Для ответов на эти вопросы были подобраны тексты: “The Money Doctor” и “What would you do?” Первый текст о телевизионной программе, в которой Лиза Патэрсон дает практические советы молодым людям с финансовыми проблемами. Это беседа между Лизой и Демьяном, который тратит больше, чем зарабатывает. Он задолжал по своей кредитной карте компании много денег. Девять иллюстраций наглядно показывают, на что Демьян тратит деньги. Поэтому перед прослушиванием диалога из пяти частей, студентам предлагается ответить на вопрос, что они видят на иллюстрациях. Они описывают картинки: дорогостоящие туфли, огромный букет роз, бутылка шампанского в ресторане, окурки от сигарет в пепельнице, коробки с едой для разогрева, видео диски, глянцевые журналы, лотерейные билеты, счета за телефон. После этого они слушают первую часть диалога и заполняют пропущенные фразы в предложениях, которые кратко описывают ситуацию (далее подчеркнутые слова). «Демьян тратит слишком много». Он может зарабатывать больше или тратить меньше. Он не может устроиться на вторую работу, потому что у него недостаточно свободного времени. Он должен сократить расходы. Он должен отказаться от дорогих привычек. Он не может позволить себе оплачивать ежемесячные выплаты по кредитной карте».

Далее студенты слушают вторую часть диалога и заполняют таблицу, в которой обозначена проблема: «Быть членом спортклуба очень дорого», и способ экономии: «членство в клубе, бензин и парковка», им нужно ответить на вопрос: «Какое решение принимает Лиза по первой проблеме?». Студенты дают следующий ответ: «Ему следует перестать ездить на работу на автомобиле, приобрести велосипед, «крутить педали», перестать быть членом спортклуба». Далее они слушают 3-4 часть, и заполняют все три части таблицы: проблема, решение, экономия. После прослушивания 5 части, студенты отвечают на вопрос: «Что говорит Лиза?», используя фразы с модальными глаголами “you shouldn’t / mustn’t buy lottery tickets” или “you should/must cut up your credit card”. Затем студентам предлагается разыграть по ролям диалог, дополнив его своими советами по тем иллюстрациям, которые не были озвучены в диалоге. В следующем задании студентам предлагается составить свой список вещей, на которые они тратят слишком много денег. Обменяться списками с партнерами, и каждый, взяв на себя роль Лизы, должен дать советы, на чем можно сэкономить.

Постепенно усложняющиеся задания с образцами аутентичной речи выводят студентов на уровень самостоятельного высказывания по актуальной и жизненно важной для данной возрастной группы теме. Таким образом решается несколько задач: овладение грамматическими умениями (использование модальных глаголов «must» и «should») и навыками английской речи (аудирования, письма и говорения), развитие критического мышления, анализ важных проблем и принятие решения, умение донести это решение до собеседника. Наряду с языковыми решаются и воспитательные задачи. Студенты начинают понимать, что экономить можно на сигаретах, в первую очередь, так как это ещё и дурная привычка, на лотерейных билетах, которые очень редко выигрывают, на телефонных разговорах, на DVD-дисках с фильмами, которые можно брать на прокат, на глянцевых журналах, которые можно посмотреть в библиотеке, на самостоятельно приготовленной еде, которая дешевле и полезнее готовой замороженной еды. А вместо обеда в ресторане по поводу торжества, букета цветов и бутылки шампанского, можно ограничиться самостоятельно приготовленным ужином при свечах, одной розой и бутылкой более дешевого, но хорошего вина, а лучше стаканом свежавыжатого апельсинового сока.

Следующий текст “What would you do?” («Что бы вы сделали?») о семейной паре О’Доннелл, которая выиграла 10 миллионов евро в Ирландской лотерее. Существует множество примеров, когда внезапно обрушивающийся денежный выигрыш разрушает

судьбы людей. Но, в случае с Патриком и его женой Бриджид – наоборот, деньги сделали их счастливыми. Почему? Потому что они осчастливили множество людей. В тексте рассказывается о том, что они сделали сразу же, как они распорядились выигрышем и на что потратили деньги. «Первым делом Патрик сообщил начальнику, что увольняется с работы. Ему шестьдесят два года, а Бриджид – пятьдесят девять лет. Они продали свой дом с тремя спальнями и купили с четырьмя в той же местности, купили недорогую новую машину, оформили заграничные паспорта и отправились в кругосветное путешествие. Также они приобрели дома трем своим детям, сестре Патрика и брату Бриджид, вложили деньги в семерых внуков (очевидно, в образование), передали миллионы в местную больницу и на детскую благотворительность, оплатили поездку в Дублин и шоу детям из местной школы, потратили десять евро на новые лотерейные билеты».

После чтения текста студентам предлагаются следующие задания:

I. Выбрать прилагательные, характеризующие Патрика и Бриджид: великодушный, добросердечный, обычный, бескорыстный, надоедливый, скучный, «лучше, чем я», хороший, экстравагантный, глупый.

II. Ответить на вопросы по теме: «Как бы ты поступил, если бы выиграл в лотерею?» и затем обсудить их в парах. Вопросы следующие: 1) Что бы ты сделал сразу же? 2) Оставил ли бы ты работу? 3) Купил ли бы ты новый дом? 4) Переехал ли бы ты в другой район/местность? 5) Что бы ты купил для себя? 6) Отправился ли бы ты в путешествие? Куда? 7) Отдал ли бы ты часть денег? 8) Сколько бы денег ты отдал? 9) Кому бы ты дал денег? 10) Остался ли бы ты в дружбе с прежними друзьями? 11) Как ты думаешь, друзья позавидовали бы тебе?

Вот какими были ответы студентов. Часть студентов затруднилась ответить на первый вопрос, другая сообщила бы родителям, братьям или сестрам о выигрыше. Большинство студентов продолжили бы учёбу (или предполагаемую работу). Половина студентов купила бы себе дом или квартиру в той же местности, где проживают, вторая половина – в другом городе или стране (в Барнауле, Ленинграде, Сочи, Крыму, Лос-Анжелесе, Таиланде, Дубае, Австралии, Исландии, на Кипре). Большинство студентов с легкостью переехало бы в другие области. Для себя они приобрели бы смартфоны или новые телефоны, компьютеры, книги, домашних животных, автомобили, одежду и обувь, путевку на лечение в санаторий, оплатили бы учебу в вузе. Большая часть студентов поехала бы в круиз вокруг света или по Европе, часть посетила бы Египет, Турцию, Японию, Англию, США. К сожалению, не все студенты отдали бы часть выигрыша. Но большинство отдало бы десятую его часть на благотворительность: больным детям, нуждающимся в помощи (которых показывают по телевизору), хосписам, больным онкологией и другими неизлечимыми болезнями, на приюты для животных, на библиотеку, на сельский клуб. Почти все студенты отдали бы часть денег родителям, братьям и сестрам, немногие – бабушкам и дедушкам («пусть их дети их и обеспечивают»). Никто из студентов не отказался бы от своих друзей, так как все они уже понимают, что «дружбу не купишь». Но некоторые думают, что друзья могли бы им завидовать. И чтобы этого избежать, они купили бы авто и поехали бы вместе с подругой/другом/друзьями в Горный Алтай, в Парижский Диснейленд, на Черное море, на пикник с шашлыками на речку или пошли бы в кафе или ресторан, купили бы телефон другу.

Когда студенты отвечали на второй вопрос о продолжении учебы или предполагаемой работы, пришлось задать дополнительные вопросы: «Что нужно сделать, чтобы человеку не хотелось бросать работу? Почему важно выбирать профессию по душе? Сколько времени человек проводит на работе?» И в ходе обсуждения студенты пришли к выводу, что без работы жить скучно, отдыхать всю жизнь тоже надоест, поэтому, желательно, чтобы работа совпадала с каким-нибудь увлечением человека, тогда она будет доставлять радость, да ещё и приносить доход. А чтобы достичь вершин в любом деле, нужно учиться, значит, бросать учёбу тоже не стоит.

На завершающем этапе работы проводилась игра «Твой выигрыш – пять миллионов фунтов стерлингов». На каждой карточке игры два варианта выбора. И от того, какой

вариант выберут студенты, они переходят на карточку со следующим номером и указанием предполагаемых дальнейших действий. Игра проводится в командах из двух–трёх человек, в ходе игры студентам предстоит множество раз делать свой выбор из двух вариантов, и они, зачастую, приходят к разным результатам: либо остаются работать, либо оставляют работу, либо тратят все деньги на вечеринки с друзьями, либо вкладывают свои деньги в бизнес, либо в круиз, либо в благотворительность. В конце игры студенты либо остаются без денег в результате банкротства, и им приходится возвращаться на свою прежнюю работу, либо получают звание Почетного гражданина из рук Королевы в Букингемском дворце, либо имеют постоянный доход от банковских вкладов после продажи бизнеса. Во время игры у студентов постоянно поддерживается интерес, что же будет на следующей карточке, какой выбор будет лучшим. Так как это командная игра, студенты должны выбирать тот вариант, который будет более приемлемым для всех. После игры даже при отрицательном результате у студентов остается хорошее настроение и положительное отношение к изучению иностранного языка. В конце игры все группы обмениваются опытом, и каждая группа объясняет, как она тратила свои миллионы и к какому результату пришла. В ходе обсуждения некоторые студенты «подбрасывают шуточные замечания», вызывая смех группы. И после таких занятий студенты приходят к выводу, что важно не только уметь зарабатывать деньги, но и разумно их тратить.

Таким образом, успешное обучение подростков финансовой грамотности зависит в большей степени от значимости содержания текста для студентов, от того, какие практические советы даются в тексте подросткам, как поступать в сложных жизненных ситуациях, от наличия заданий, которые учат их делать правильные выводы, брать на себя ответственность и принимать самостоятельные решения, опираясь на примеры, приведённые в текстах.

#### **Литература:**

*Жилюк, Д.А.* Новые подходы к повышению финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей [Электронный ресурс] / Д.А. Жилюк // Экономические науки. – 2017. – №6. – Режим доступа: [http://ecsn.ru/files/pdf/201706/201706\\_51.pdf](http://ecsn.ru/files/pdf/201706/201706_51.pdf)

*Фалеева Н.В.*  
*Алтайский государственный технический*  
*университет им. И.И. Ползунова,*

### **МОТИВАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Ключевые слова:* мотивация, познавательная самостоятельность, иностранный язык, учебный материал

*Keywords:* motivation, self-determined learning, foreign language, learning material

В современных условиях все большей интеграции культур, развития международного сотрудничества в различных сферах деятельности перед образованием встают новые цели и задачи. Проблема изучения иностранного языка так же, как и проблема обучения иностранному языку, предстает в новом видении.

Сегодня в условиях реализации концепции модернизации образования значительно повысились требования к практическому владению иностранным языком. Однако, количество часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, является крайне недостаточным. В этой связи, большое внимание уделяется изучению процесса

формирования познавательной самостоятельности студентов в изучении иностранного языка.

В ходе исследования проблемы активизации познавательной самостоятельности учеными были выделены ее важные составляющие: мотивация, воля и способность использовать систему ведущих знаний, методов, приемов и способов познавательной деятельности [Зюбанов 2006: 82].

Анализ научной литературы показывает, что из вышеперечисленных компонентов мотивация является наиважнейшим компонентом, который обеспечивает интерес студента к преподаваемому предмету, желание и готовность его изучать. Вслед за современными педагогами и психологами В.Г. Леонтьевым, А.К. Марковой, И.А. Васильевым, G. Merphy и др. мы полагаем, что качество выполнения деятельности, а также результат деятельности зависят, прежде всего, от мотивации индивида.

Мотивация изучается в разных аспектах, в силу чего в различных теоретических подходах термин «мотив» трактуется авторами по-разному.

Наиболее распространенная классификация мотивов предполагает разделение их на внутренние и внешние. К внутренним мотивам относят мотивы, которые связаны непосредственно с самой деятельностью. К внешним мотивам относят мотивы, которые побуждают индивида к деятельности.

Организованная определенным образом совокупность внутренних и внешних мотивов составляет мотивационную сферу личности, которая в свою очередь определяется А. Маслоу как «иерархическая система мотивов личности» [А. Маслоу, цит. по: Сергеева 2012: 115].

Структура мотивационной сферы очень сложна. Следует отметить, что мотивация имеет определенную иерархию не только внутри отдельного вида деятельности, но следует говорить о ранжировании мотивации различных видов деятельности [Сергеева 2012: 115].

В настоящей работе интерес представляют два вида деятельности: «учебная» и «учебно-профессиональная», в них действуют и внутренние, и внешние мотивы [Горлова 2009: 49].

В сфере учебной деятельности Л.И. Божович и А.К. Марковой даются сходные классификации мотивов. Последние в свою очередь подразделяются на две большие группы: познавательные и социальные.

К познавательным мотивам следует относить мотивы, связанные непосредственно с самой учебной деятельностью, которая направлена на получение нового знания.

Социальные мотивы связаны с различными социальными взаимодействиями учащегося [Сергеева 2012: 115].

Чтобы перейти к анализу мотивов изучения иностранного языка, необходимо, прежде всего, сказать о самой специфике учебного предмета.

Так, И.А. Зимней выделяются три основные особенности иностранного языка как учебного предмета: беспредметность, беспредельность и неоднородность. Иностранный язык как учебный предмет в сравнении с другими предметами отличается тем, что его усвоение не дает непосредственных знаний о реальной действительности. В этом смысле язык как учебная дисциплина беспредметен. Его беспредельность связана с тем, что изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики. Неоднородность является существенной особенностью языка. Язык включает в себя целый ряд других явлений, например, речевую деятельность, языковую систему и т.д. [Архипова 2015: 145].

Вышеперечисленные особенности иностранного языка формируют к нему субъективное отношение как к очень трудному предмету. У студентов 1-2 курсов можно наблюдать высокий уровень иноязычной тревожности. Наибольший стресс вызывает «устная речь» и «вероятность ошибки» [Е.А. Седова, цит. по: Архипова 2015: 144]. Как следствие мы наблюдаем отсутствие интереса, что в свою очередь негативно влияет на учебную деятельность.

Следовательно, поиск эффективных средств и приемов обучения иностранному языку, влияющих на повышение мотивации к его изучению представляется актуальным и необходимым.

Большой вклад в изучение проблемы мотивации в обучении иностранному языку внесли И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.М. Симонова и др. Опираясь на работы вышеуказанных авторов, мотивацию в изучении иностранного языка следует понимать как систему побуждающих импульсов, которые направляют учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование, стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. Так, в частности, А.Н. Леонтьев рассматривает мотив как объект, отвечающий определенной потребности студента и направляющий процесс обучения. Иначе говоря, мотив нужно рассматривать как естественную внутреннюю причину, по которой обучающийся принимает участие в процессе обучения, как некую внутреннюю цель, поставленную самим обучающимся под влиянием общества [Рябцева 2012: 126].

Так, внутренняя мотивация может быть связана непосредственно с изучаемой дисциплиной. Внутреннюю мотивацию часто называют процессуальной мотивацией. Учащемуся нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие же внешних мотивов (самоутверждения, престижа) может усилить внутреннюю мотивацию [Сергеева 2012: 116].

Проблема мотивации сложна и многогранна, поэтому в данной работе мы не ставим своей целью полное освещение данной проблемы, но остановимся на некоторых важнейших, с нашей точки зрения, условиях и путях развития положительной мотивации в изучении иностранного языка.

Исследователями предлагаются различные методы повышения мотивации учащихся. Мы считаем необходимым акцентировать внимание на том, что важную роль в формировании и развитии мотивации играет как содержание учебного материала, так и способы его подачи. Так, сложный, кажущийся на первый взгляд неинтересным, материал при его правильной организации может быть достаточно успешно воспринят учащимися.

В ходе исследований по изучению отношения «сетевого» поколения студентов к традиционной лекции было выявлено, что одним из главных мотивов посещения лекции является необходимость соблюдать требования вуза или преподавателя [Крылова 2014: 108].

Следует отметить, однако, что студенты позитивно реагируют на сопровождение занятий презентациями и интерактивными заданиями. Очевидно, что на развитие мотивации может оказывать положительное воздействие такой материал, информационное содержание которого отвечает потребностям учащихся. При этом очень важно, чтобы содержание учебного материала было достаточно доступным для обучающихся и опиралось на уже имеющиеся у них знания и жизненный опыт. В то же время учебный материал должен быть достаточно сложным, так как сложность материала требует от студентов работы по его осмыслению и усвоению, что вызывает яркие эмоции (положительные или отрицательные) и, как следствие, удовлетворяет потребность в эмоциональном насыщении, способствует возникновению и развитию новых потребностей.

Следовательно, при выборе учебного материала необходимо учитывать его актуальность и информативность. Также очень важно, чтобы учебный материал являлся лично значимым и был направлен на решение коммуникативных задач. Именно коммуникативные задачи формируют умение общаться, что является главной и естественной потребностью изучающих иностранный язык. Организованное таким образом содержание учебного процесса создает основу для формирования содержательных мотивов учебной деятельности [Рябцева 2012: 127].

Одним из способов повышения эффективности учебного процесса является интеграция в него Интернет-ресурсов. Совершенно естественно, что в методике преподавания иностранного языка появилось новое направление с применением электронных средств, так называемое e-learning, предоставляющее достаточно разнообразные формы работы и

позволяющее обучать студентов всем видам речевой деятельности. Это направление вызывает интерес как у отечественных исследователей, так и у зарубежных.

Говоря о преимуществах интеграции Интернет-ресурсов в учебный процесс в неязыковых группах на наш взгляд очень важным является сделать акцент на развитие у студентов способностей творческого информационного взаимодействия, что в свою очередь влияет на эффективность изучения иностранного языка. Применение Интернет-ресурсов дает студентам возможность получить быстрый доступ к обширным информационным ресурсам, а также разнообразить формы работы. Например, проводить совместную работу над проектами.

Следует подчеркнуть, что использование Интернет-ресурсов является дополнением к обычным формам обучения иностранному языку. Несмотря на все преимущества электронное обучение не может заменить традиционные формы обучения.

Итак, оптимально отобранный материал, который представляет когнитивную, коммуникативную и профессиональную ценности, укрепляет все составляющие мотивации, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности студентов.

### **Литература:**

*Архипова, М.В.* Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования [Текст] / М.В. Архипова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №4-1. – С. 143-145.

*Горлова, Н.В.* К вопросу об особенностях психологической подготовки к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования речи [Текст] / Н.В. Горлова // Современные проблемы психологии развития и образования человека: сб. материалов / под ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2009. – С. 47-52.

*Зюбанов, В.Ю.* Активизация познавательной самостоятельности студентов в процессе иноязычной подготовки с использованием компьютерного комплекса “LINGUIST” [Текст] / В.Ю. Зюбанов, И.Ю. Соколова // Вестник ТГПУ. – 2006. – №9(60). – С. 81-85.

*Крылова, С.Г.* Отношение сетевого поколения студентов к традиционной лекции [Текст] / С.Г. Крылова // Современная психология в обучении. III Международная научная интернет-конференция. – Казань, 2014. – С. 104-112.

*Петрова, А.А.* Интеграция Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку студентов неязыковых групп [Текст] / А.А. Петрова // Иностранный язык как предмет, сопровождающий профессиональное образование. Опыт и перспективы обучения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 5 июня 2010 г., Барнаул: АлтГУ, 2010. – С. 284.

*Рябцева, О.М.* Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка [Текст] / О.М. Рябцева // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – №10. Том 135. – С. 125-129.

*Сергеева, Н.Н.* Классификация мотивов к изучению иностранного языка [Текст] / Н.Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №3. – С. 114-118.

*Фролова О.В.*

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

## **ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПОСТУПЛЕНИЮ В МАГИСТРАТУРУ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Ключевые слова:* многоуровневое образование, магистратура, бакалавры, специалисты.  
*Keywords:* postgraduate education, Masters' courses, Bachelors, Specialists.

Переход России на болонскую систему в 2011 сделал обязательным появление многоуровневого образования. После окончания учебы в вузе на первом уровне – бакалавриате, выпускник имеет возможность продолжить обучение в магистратуре – второй ступени высшего образования.

Однако к моменту появления магистратуры не было еще достаточного количества выпускников-бакалавров, поэтому выпускникам-специалистам предоставлялся шанс обучения на новом для них уровне.

В данной статье мы публикуем результаты исследования мотивации к поступлению в магистратуру выпускников технического вуза – специалистов и бакалавров разных специальностей.

Прежде всего, нас интересуют причины, побудившие их пройти курс обучения в магистратуре. Преподавая курс иностранного языка для магистров на протяжении нескольких лет, мы сталкиваемся с довольно неоднородной аудиторией обучаемых. В сравнении с бакалавриатом, где основной возраст учащихся 17-18 лет, магистры представляют широкий возрастной диапазон от 21 до 50 лет. Практически все студенты бакалавриата – вчерашние школьники, тогда как магистранты могут быть как выпускниками вузов, так и докторами наук или директорами предприятий.

Причины, побудившие специалистов поступить в магистратуру, во многом тождественны причинам бакалавров, однако наблюдаются и различия, которые мы рассмотрим ниже. Основным поводом продолжить обучение для специалистов являются изменившиеся требования к занимаемой должности. Многим магистрантам необходимо свидетельство о профильном образовании. Без приобретения квалификации в работе невозможен дальнейший карьерный рост.

Этот же фактор – возможность карьерного роста – является основополагающим для ряда специальностей магистратуры (строительство, например) и для выпускников-бакалавров. Они отмечают, что для работодателей диплом бакалавра является в некоторой степени «неполноценным», несмотря на то, что он свидетельствует о наличии высшего образования. Многие считают, что специалист и бакалавр несопоставимы по уровню знаний, соответственно, приоритет отдается первым. Из этого следует еще одна причина поступления в магистратуру – возможность получения и углубления знаний в областях профессиональной деятельности. Здесь мы снова сталкиваемся со стереотипами, существующими среди руководства предприятий. Четыре года обучения – меньше пяти, и уверения выпускников и преподавателей вузов о том, что программа специалитета была просто адаптирована для бакалавриата, сохранив всё необходимое, остаются неслышанными. Справедливости ради нужно отметить, что и сами магистранты согласны с тем, что их обучение дает им много новой и полезной информации. Можно предположить, что следующая причина – интерес к учебе – вытекает из предыдущей, хотя и посыл у специалистов и бакалавров разнится. Если, как было сказано выше, бакалавры считают учебу интересной из-за новизны, то специалисты заявляют, что их интерес базируется на возможности обновить или восстановить подзабытые знания. Остальные причины можно условно отнести к меркантильным соображениям для поступления. Получить отсрочку от армии – повод для бакалавров актуальный, но не является таковым для специалистов в силу объективных (возрастных) особенностей. Стипендии, дотации и гранты интересуют как одних, так и других, но для бакалавров более весомы, чем для специалистов. Сюда же можно отнести предоставление места в общежитии. Наличие свободного времени характерно опять-таки для бакалавров в большей степени, чем для специалистов. Данный повод – наличие/отсутствие времени на учебу – является основополагающим (центральным) для первой категории магистрантов и для второй. О нем мы будем говорить ниже как об основной причине отчисления.

При выяснении причин, отраженных в таблице, респонденты выбирали один решающий фактор из нескольких. Без сомнения, нет единой причины для поступления в магистратуру, все опрошенные называют совокупность поводов (3-4).

Таблица 1 – Причины поступления в магистратуру

Причины поступления	Бакалавры	Специалисты
1) Возможность получить знания в необходимой области	24,2%	28%
2) Возможность карьерного роста	46,1%	11,2%
3) Получение дополнительной квалификации	5,5%	10,2%
4) Интерес к учебе	2,2%	19,3%
5) Возможность получить отсрочку от армии	11%	3%
6) Стипендии, дотации, гранты	6,5%	23,4%
7) Наличие свободного времени	3,3%	1%
8) Другое	1,2%	3,9%
	100%	100%

*Фролова О.В.  
Алтайский государственный технический  
университет им. И.И. Ползунова*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ОТЧИСЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Ключевые слова:* многоуровневое образование, отчисление, магистратура, бакалавры, специалисты.

*Keywords:* postgraduate education, expulsion, Masters' courses, Bachelors, Specialists.

Проблема сохранения контингента учащихся высшего учебного заведения не теряет своей актуальности уже долгое время. В данной статье нам хотелось бы исследовать этот вопрос на материале работы с магистрантами. Исходя из данных, полученных в ходе работы с учащимися в 2011-2018 годах, можно получить информацию, которая поможет лучше представить сложившуюся ситуацию и, в дальнейшем, поспособствует поиску путей решения проблемы.

Как уже отмечалось нами ранее, весь контингент учащихся магистратуры можно разделить на две основные группы: магистранты, поступившие после обучения на специалитете (специалисты) и магистранты, обучавшиеся по программе бакалавриата (бакалавры).

Прежде чем приступать к рассмотрению причин отчисления из магистратуры, нужно отметить, что за последние годы число отчисленных сократилось. В магистратуру, в большинстве случаев, учащиеся поступают более осознанно в силу возраста и опыта. У бакалавров, в сравнении со специалистами, акцент сменился на необходимость дальнейшего обучения для карьерного роста.

Как не трудно предположить, самым распространенным ответом о причине отчисления из магистратуры можно считать отсутствие свободного времени. 57 респондентов (39 %) указывают на это. Подавляющее большинство магистрантов совмещает учебу с профессиональной деятельностью, и не всегда график работы позволяет им успешно делать это. Необходимо сказать, что даже при лояльном подходе со стороны работодателей и преподавателей вуза, магистранты физически не успевают посещать занятия. Виной этому – транспортные и бытовые трудности, доставляющие физический дискомфорт (отсутствие возможности приема пищи, например).

Несколько слов можно сказать о расписании занятий. За годы работы с магистрантами расписание менялось несколько раз. При появлении магистратуры, когда

большой процент обучаемых составляли специалисты, занятия проводились в вечернюю смену. Затем, когда пришла пора бакалавров, на многих специальностях учеба начиналась в обеденное время. Данный график оказался неудобным, и в настоящий момент магистранты учатся, в основном, вечером. Здесь можно высоко оценить мобильность руководства вуза в стремлении сделать процесс обучения в магистратуре более рациональным и комфортным.

Возвращаясь к причинам отчисления из магистратуры с точки зрения специалистов и бакалавров, считаем целесообразным отметить, что потеря смысла обучения (получение диплома) характерна скорее для первых, чем для вторых. Если говорить о специалистах, то, как уже было указано ранее, основной причиной поступления в магистратуру было желание обновить знания, а не возможность карьерного роста как у бакалавров. Поэтому все вышеуказанные трудности (отсутствие времени, бытовые проблемы и др.), суммируясь, перевешивают пользу обучения, создают неудобство, особенно когда дело касается написания магистерской диссертации, например, требований к наличию публикаций, то магистрант без особого сожаления расстаётся с вузом, не завершив обучения. Бакалавры – не обремененные семейными проблемами, частично поддерживаемые родителями, еще только делающие первые шаги по карьерной лестнице, более мобильные – показывают хорошие результаты обучения.

К ряду причин, таких, как отсутствие новизны в изучаемых предметах, можно относиться по-разному. Если для магистранта-специалиста, получившего опыт и знания в ходе профессиональной деятельности, данный повод актуален, то для бакалавров, особенно поступивших с других специальностей (иногда смежных, а зачастую совсем не связанных с получаемой в магистратуре), данная проблема отсутствует.

Нехватка времени влияет на невозможность справиться с программой обучения (письменные задания, участие в работе на занятиях, необходимость написания курсовых и рефератов) и на физическое и психическое выгорание, однако сами по себе два этих вышеназванных явления составляют лишь небольшой процент.

Таблица 2 – Причины отчисления из магистратуры

Причины поступления	Бакалавры	Специалисты
1) Недостаток времени	57,1%	39%
2) Не справляется с программой	5%	3,8%
3) Потеря смысла в получении диплома	0%	23,1%
4) Отсутствие новизны в изучаемых предметах	3,5%	15,4%
5) Неудобное расписание	21%	7,7%
6) Транспортные и бытовые трудности	7,5%	5%
7) Физическое и психическое истощение	0%	3,3%
8) Другое	5,9%	2,7%
	100%	100%

Резюмируя вышесказанное, мы можем заявить, что изучение причин как поступления, так и отчисления из магистратуры позволило нам организовать процесс обучения (в ходе преподавания иностранного языка) так, чтобы сделать его более эффективным.

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Ключевые слова:* образование, воспитание, ценностные установки, компетенции, Конституционное право, правоведческие дисциплины, студенты, законодательство, гуманитарная составляющая.

*Keywords:* education, education, values, competences, Constitutional law, legal disciplines, students, legislation, humanitarian component.

В условиях глобализируемого мирового сообщества, членом которого является и Россия, резко возрастает роль образования – важного фактора развития и воспитания человека. Цели и задачи образования, воспитания личности в достаточной мере, на наш взгляд, урегулированы в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [ФЗ №273]. Л.В. Алиева, например, определяет образование в свете указанного Закона как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, компетенций и т.д. в целях удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [Алиева, эл. ресурс]. Одним из методологических ориентиров, отражающих приоритетность воспитания в системе образования, является воспитание правовой культуры человека.

В связи с кардинальной реформой в сфере образования задачи преподавателя все более усложняются. Повышаются требования и к преподаванию гуманитарных дисциплин в технических вузах.

С учетом новых требований необходимо научить студента самостоятельно работать с учебной, научной литературой, сформировать у него интерес к этой деятельности.

Организуя свои занятия творчески, т.е. используя различные формы их проведения, преподаватель гуманитарного направления стремится к развитию у студентов интереса к изучаемой дисциплине, к совершенствованию мыслительной деятельности, к умению делать обоснованные умозаключения. Все это способствует расширению знаний студентов в целом, их эрудиции, формированию у них навыков и компетенции, как в теории, так и в практике, уверенности в проявлении своей жизненной позиции.

Значительное место в числе гуманитарных дисциплин, преподаваемых в технических вузах, занимают, на наш взгляд, правоведческие дисциплины.

Учебные курсы «Правоведение», содержащие положения об основных отраслях права, «Конституционное право», «Административное право», «Гражданское право» и т.д. сегодня невозможно преподавать только по учебнику. Законодательство меняется настолько быстро, что, не учитывая новшеств в регулировании тех или иных общественных отношений, можно сформировать у студентов неправильные знания по конкретным вопросам какой-либо темы изучаемого курса.

В связи с этим нами была поставлена задача: как уже с первых занятий пробудить у каждого студента заинтересованность в изучении правоведческой дисциплины, как привлечь внимание студентов на конкретные действующие нормативные акты, усвоить их содержание и оценить, насколько они соответствуют реалиям нашей жизни, что нужно делать, чтобы не нарушалось законодательство гражданами.

В работе с группами обнаружилось, что студенты совершенно не знают официальных источников нормативных актов и поэтому не умеют ими пользоваться, даже электронными. С этой целью первые практические занятия в семестре по Конституционному праву, Правоведению решили проводить в электронном информационно-библиографическом отделе Алтайской краевой универсальной научной библиотеки им. В.Я.Шишкова.

Здесь специалисты на практике показывают, как пользоваться электронной юридической базой при подготовке обзора федерального и регионального законодательства или при изучении конкретных законов и иных нормативных правовых актов. При этом студенты размещаются за столами, оснащенными компьютерами и параллельно выполняют все действия, предлагаемые специалистами. Кроме работников электронного библиографического отдела краевой библиотеки в таких занятиях могут принимать участие специалисты Справочно-правовых систем «Гарант» и «Консультант».

Чтобы такая работа имела творческий результат, необходимо заинтересовать каждого студента в практическом приобретении приемов поиска законодательства. При проведении нескольких таких первых практических занятий сложился вывод, что лучше идти от конкретных практических ситуаций, с которыми сталкивались сами студенты в жизни, а поскольку их жизненный опыт невелик, то чаще всего это опыт их близких, а именно: родителей, бабушек, дедушек, других родственников, а также соседей, друзей. Студентам предлагается сформулировать практические ситуации, требующие, на их взгляд, юридического разрешения, не называя реальных персоналий. Организуется поиск соответствующего нормативного акта. Конечно, от преподавателя в этом случае требуется знание законодательства, т.е. умение ориентироваться в огромном массиве законов и подзаконных актов как федерального, так и регионального уровня, а также муниципальных правовых актов. Следует заметить, что значительное подспорье в этом мне как преподавателю оказывает практическая работа в прошлом в области юриспруденции (органы прокуратуры, законодательной власти края). Если же студенты затрудняются задать вопросы, требующие правовой оценки, предлагается начать с поиска общеизвестных законов, подзаконных правовых актов, касающихся профиля их учебы и т.д.

Кроме этого студенты на первых практических занятиях по правоведению и Конституционному праву обучаются оперативному поиску научной литературы и научных статей для подготовки индивидуальных заданий при более глубоком изучении отдельных вопросов правового характера. Это является своеобразным началом работы по вовлечению студентов в научно-исследовательскую деятельность, в ходе которой они более глубоко изучают конкретную тему, работая с научной литературой, законодательством, пытаются логически изложить свои теоретические воззрения по избранной теме. Так, студенты 5 курса факультета пищевых и химических производств (2013-2014 уч. год) Юлия Григорьевская, Вадим Ульянов, Анастасия Ключникова, работая по темам соответственно «Право на судебную защиту прав и свобод личности», «Мои гражданские права», «Пределы индивидуальной свободы» приняли участие в краевом конкурсе, проводимом среди студентов неюридических вузов Уполномоченным по правам человека в Алтайском крае. Анастасия Ключникова в данном конкурсе заняла первое место, Вадим Ульянов и Юлия Григорьевская получили сертификаты участников Конкурса.

В 2013-2014 уч. году была предпринята попытка привлечь к научно-исследовательской работе и студентов-первокурсников. Так, Юлия Пусто-валова, студентка группы ГМУ-32 самостоятельно провела практическое исследование среди студентов своего факультета по вопросам повышения электоральной активности молодежи в выборах. Ею был разработан опросный лист, обобщены результаты опроса, изучено законодательство о выборах, соответствующая научная литература. С учетом всего перечисленного студенткой сделаны свои выводы, подготовлена презентация по результатам проведенного опроса. Работа по данной теме была направлена на V открытую Барнаульскую городскую научно-практическую конференцию «Молодежь и выборы», целью которой являлось повышение правовой культуры и усиления интереса молодежи к процессам общественно-политической жизни страны и развитие правового сознания. На данной конференции Юлии Пустоваловой была предоставлена возможность выступить, в результате положительной оценки выступления ей вручен сертификат участника конференции. Научным руководителем предложено Юлии продолжить работу по данной научной теме, несколько расширив спектр поставленных для исследования вопросов, с целью наработки опыта научно-

исследовательской работы, а также участия в аналогичных научно-практических конференциях, проводимых Алтайской краевой избирательной комиссией ежегодно.

В том же учебном году среди студентов-первокурсников (ГМУ-31,32,33) на дисциплине «Конституционное право» была опробована такая активная форма работы как проведение научно-студенческой конференции, посвященной 20-летию Конституции Российской Федерации. В данной конференции приняло участие около 70 студентов. Были приглашены председатель Алтайской краевой избирательной комиссии, доцент кафедры конституционного и международного права Алтайского госуниверситета кандидат юридических наук И.Л. Акимов.

На конференции были интересно представлены темы, сопровождающиеся содержательными презентациями: «Понятие конституции и история рождения Конституции Российской Федерации 1993 года»; «Социально-экономические права человека и гражданина» с применением современных статданных по данной теме; «Участие молодежи в выборах» с демонстрацией графически оформленных результатов опроса, проведенного среди студентов данного факультета и др. Также выступили Алина Гудеменко (ГМУ-31), Алена Жорник, Светлана Штельтер, Ирина Поклонская (ГМУ-32) по заявленным темам: «Институт президентства в России», «Местное самоуправление в Российской Федерации», «Судебная власть как одна из ветвей власти», «Наблюдатели в избирательном процессе».

Следует отметить искреннее стремление студентов более глубоко изучать отдельные темы с применением исторического, аналитического и других методов исследования.

Такая своеобразная апробация по привлечению студентов в научно-исследовательскую работу позволила прийти к выводу о возможности подведения итогов изучения курса «Конституционное право» в виде научно-студенческих конференций, т.е. ввести в систему такие мероприятия. Так, в 2014-2015 учебном году на аналогичной конференции студентами были подготовлены доклады с презентациями по темам «О сложносоставных субъектах Российской Федерации» (Наталья Харченко, группа ГМУ-41), «Контрольная функция Федерального Собрания» (Николай Еремин, группа ГМУ-42), «Проблемы доступности жилья для молодых семей, право на жилье» (Татьяна Овчинникова, группа ГМУ-41) и т.д.

Необходимость индивидуального воздействия на студентов других направлений, изучающих курс «Правоведение» с целью повышения их творческой активности и приобретения опыта правоприменения, явилась причиной организации таких же научно-практических конференций по итогам изучения данной дисциплины. Здесь заметен был более разносторонний интерес к праву, т.к. на Правоведении изучаются несколько основных отраслей права. С интересом обсуждались такие проблемы как «Правовое регулирование вопросов авторского права» (Маргарита Кузуб, гр. ХТ-51), «Расторжение брака: последствия для детей» (Анастасия Дерига, гр. ЭК-51), «Поручительство в сфере кредитования: правовой аспект» (Ксения Кармилаева, гр. ХТ-51) и т.д.

В текущем 2017-2018 учебном году на студенческих конференциях потока ЭБ-71, 72, 73 и группы ГМУ-71 обсуждались актуальные на данный момент темы коррупции в органах государственной власти, среди госслужащих с предложением конкретных мер правового характера (Елена Бледнова, гр. ГМУ-71, Сергей Гейст, гр. ЭБ-71), «О совершенствовании правового регулирования деятельности Совета Федерации Федерального Собрания России» (Павел Казанцев, гр. ЭБ-71), «Возможно ли введение эвтаназии в России в законодательном порядке» (Анастасия Кирей, гр. ЭБ-71) и др.

Многие из участников поточных студенческих конференций продолжали работу над выбранными темами и принимали участие в научно-практических конференциях по проблемам прав человека (2016, 2017 годы), проводимых Гуманитарным факультетом АлтГТУ, в ежегодной Всероссийской научно-технической студенческой конференции «Наука и молодежь», в краевом конкурсе, традиционно проводимом Уполномоченным по правам человека в Алтайском крае. Несколько студентов приняли заочное участие в Международной научно-практической конференции «Студенческая наука в условиях единого научного и образовательного пространства» (Казахстан).

При обсуждении правовых вопросов студентами давались оценки качества законодательства, назывались проблемы правоприменения, делались попытки увидеть нравственные основания конкретных законодательных актов, определить для себя роль и позицию в стремлении к улучшению жизни нашего социума, что можно расценить не только как формирование правовой культуры, но и формирование общекультурного аспекта студентов.

На конкретных примерах можно убедиться, насколько важна гуманитарная составляющая в подготовке компетентного профессионала [Цыцарев 2018]. Сокращение же объема гуманитарных дисциплин с целью экономии, оптимизации в бюрократическом и экономическом смыслах может привести к формированию специалиста менее образованного, обладающего меньшим кругозором, а, следовательно, и меньшей компетенцией.

#### **Литература:**

Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ //Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч.1). – Ст. 7598.

*Алиева, Л.В.* Закон «Об образовании в Российской Федерации» о приоритете воспитания в модернизируемой системе образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoj-f>.

*Цыцарев, А.А.* О некоторых вызовах и перспективах образования в современном техногенном обществе //Философия образования. – 2018. – № 74, Вып. 1. – С. 64.

## СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

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

### **О СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ ИМИДЖА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА**

*Ключевые слова:* корпоративный имидж, имидж ВУЗа, платформа имиджа, формирование имиджа, имиджелогия, ВУЗы Алтайского края, модель позиционирования ВУЗа.

*Keywords:* corporate image, image of the University, image platform, image formation, image-making, universities of the Altai territory, the model of University positioning.

Современная экономическая ситуация заставляет ВУЗы вести активную конкурентную борьбу за абитуриентов, за инвестиции, за поддержку со стороны властей, а это делает чрезвычайно актуальной проблему формирования имиджа ВУЗа. Понятие имиджа в отечественной практике осмысливается Г.Г. Почепцовым, В.М. Шепелем, Д.А. Горбаткиным и многими другими авторами. Это явление исследуется в философском, социологическом, психологическом аспектах. Однако наибольший интерес к проблеме формирования имиджа персоны и организации связан с необходимостью решения практических задач в сфере коммуникаций и менеджмента. По словам Д.А. Горбаткина, использование знаний и навыков в формировании имиджа стало одним из важнейших критериев успешности профессиональной деятельности специалистов и организаций в области менеджмента, маркетинга, рекламы, связей с общественностью [Горбаткин 2002: 3]. Корпоративный имидж учебных заведений только становится объектом систематического исследования. Сегодня большая часть ВУЗов интуитивно нащупывает собственный уникальный образ, ведет поиск практического инструментария по построению эффективного имиджа. Актуальность проблемы формирования имиджа ВУЗа обусловлен тем, что положительный образ учебного заведения способствует повышению его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, позволяет привлекать более качественные кадры и абитуриентов, помогает мобилизовать ресурсный потенциал. Недостаточное внимание к решению проблем по работе с имиджем университета приводит к утрате лидерских позиций и, соответственно, к снижению многих показателей работы ВУЗа.

Традиционный маркетинг рассматривает имидж как важный элемент стратегии продвижения организации или товара. В широком смысле, под имиджем понимается некий обобщенный образ персоны или организации, сформированный спонтанно или целенаправленно в сознании общественности. Имидж, по словам Е.В. Леоновой, содержит в себе значительный объем эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определенному социальному поведению [Леонова 2015: 121]. Формируется имидж в результате взаимодействия разных групп общественности (внутренних и внешних) с организацией. Важной характеристикой образа является его целостность, она может достигаться целенаправленной работой по его формированию или благодаря стихийному восприятию людей. Человеческой психике свойственно выстраивать целостный образ объектов из наличествующей информации. Если наблюдается дефицит информации, то человек достроит образ на основе своего опыта, каких-либо умозаключений и т.п. В связи с этим имидж организации, в том числе образовательной, требует систематической работы.

Сегодня принято говорить о работе по формированию и поддержанию имиджа как о тотальной коммуникации, т.е. эта деятельность должна быть ориентирована на эмоциональное и рациональное воздействие, задействовать вербальные и невербальные

системы коммуникации, охватывать все сферы функционирования организации. Тотальность коммуникации предполагает систему действий и мероприятий, направленных на:

- создание отличительных положительных характеристик ВУЗа и трансляцию информации о них целевым аудиториям;
- достижение информационного и физического присутствия ВУЗа в максимально возможном количестве сегментов жизненного контекста целевых аудиторий.

В связи с тем, что имидж является динамичным образованием, необходимо перманентно его поддерживать, оценивать и корректировать в соответствии с заданными параметрами.

Работа с корпоративным имиджем представляется в виде специальной технологии, в результате которой оказывается воздействие на целевые аудитории и формируется целостный образ организации. Сложность формирования имиджа ВУЗа связан с необходимостью охватывать несколько различных целевых групп, к ним относятся абитуриенты и их родители, сотрудники и профессорско-преподавательский состав, научное сообщество, представители местной и федеральной власти. Для каждой группы значимыми являются разные характеристики университета, и это затрудняет деятельность по формированию целостного имиджа. На образ ВУЗа влияют множество разнообразных факторов: мнение студентов и преподавателей, влияние конкурентов, мнение работодателей, оценки властей и научного сообщества. В связи с этим программы по поддержанию имиджа должны включать мониторинг состояния имиджа.

Одним из первых этапов работы по формированию имиджа является определение целевых аудиторий воздействия и целей этой деятельности. Целенаправленная деятельность по работе над образом ВУЗа начинается с определения его конкурентных преимуществ, с проведения оценки желаемого и текущего имиджа образовательной организации. 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 ВУЗа, его уникальной характеристики, главных преимуществ [Антюфеева 2016: 25]. Сформулированная миссия организации должна являться базой для формируемого имиджа. Однако в применении к российским образовательным организациям это работает слабо. Большинство ВУЗов России подменяет миссию социально-значимыми и стратегическими задачами. Так, Томский политехнический университет видит свою миссию в том, чтобы «повышать конкурентоспособность страны, обеспечивая за счет интернационализации и интеграции исследований, образования и практики подготовку инженерной элиты, генерацию новых знаний, инновационных идей и создание ресурсоэффективных технологий» [Томский политехнический университет]. Сходные формулировки можно встретить и в миссиях почти всех технических ВУЗов страны. Эта традиция восходит к исторической миссии МГУ им. М.В. Ломоносова, сформулированной еще в конце XVIII века: «просвещение народов к пользе общего жития человеческого, к благополучию всего отечества». Однако миссия в рамках позиционирования ВУЗа должна выполнять интегрирующую функцию, ценности, заключенные в миссии, должны быть актуальными для всех заинтересованных целевых аудиторий. В то время как данные тезисы воспринимаются очень формально, хотя в них, безусловно, заложены важные социальные постулаты, но они с трудом ассоциируются с жизнью и деятельностью обычных людей. Д.А. Шевченко объясняет отсутствие полноценных миссий у отечественных ВУЗов их поздним вхождением в рыночные отношения и тотальной зависимостью от государства. Однако отсутствие полноценных миссий свидетельствует о том, что ВУЗы с трудом осознают собственную уникальность, и это мешает дифференциации образовательных организаций в восприятии целевых аудиторий.

В маркетинге миссия организации органически связана с ее позиционированием, но для ВУЗов данные связи неочевидны. Миссии отечественных университетов не отличаются

уникальностью. Но образовательные организации понимают необходимость дифференциации от конкурентов и стараются сформулировать собственную идентичность, чаще всего этот процесс связан с созданием визуальной айдентики. На рынке образовательных услуг целевые аудитории сами определяют позиции ВУЗов, ранжируя их по различным критериям. Таким образом, позиционирование университетов чаще всего складывается спонтанно, без последовательных усилий со стороны образовательных организаций. Д.А. Шевченко обнаруживает пять основных моделей позиционирования ВУЗов: элитный, массовый, нишевый, местный университет и модель «обучение в течение всей жизни». В связи с последними тенденциями в развитии и финансировании российских университетов можно сказать, что появилась еще одна модель – опорный университет. У каждой из этих моделей есть свои преимущества, они обеспечивают принцип рыночного разнообразия. Для реализации каждой модели необходимо здраво оценить имеющиеся у ВУЗа ресурсы и текущее состояние имиджа, чтобы затем последовательно формировать избранное позиционирование.

В Алтайском крае работают семь основных ВУЗов и несколько филиалов крупных ВУЗов страны. Оценивая их позиционирование, стоит отметить, что в регионе нет ни одного университета, претендующего на место элитного ВУЗа. Модель элитных ВУЗов в России занята столичными университетами и недостижима для региональных ВУЗов. Филиалы преимущественно занимают нишу массовых университетов, их основная задача связана с получением прибыли за счет привлечения разных сегментов абитуриентов. Данные образовательные организации предлагают набор направлений подготовки, востребованных у разнодоходных групп населения, в них обычно не ведется активная деятельность в сфере науки и привлечения инвестиций. Ниша опорного ВУЗа официально занята Алтайским государственным университетом, однако формирование данного позиционирования в восприятии целевых аудиторий находится еще на начальном этапе. На эту же нишу претендует Алтайский государственный технический университет, о чем неоднократно заявляло руководство ВУЗа. Однако официальной поддержки пока ВУЗ не получил, и такого имиджа у всех целевых аудиторий он не имеет. Ниша местных университетов стихийно заполнилась такими образовательными организациями, как Алтайский педагогический университет, Алтайский медицинский университет, Алтайский аграрный университет, Барнаульский юридический институт и Алтайский институт культуры. В этой же нише находится и Алтайский технический университет, несмотря на свое желание реализовать модель опорного ВУЗа. По словам Д.А. Шевченко, университеты этой модели ориентированы на обеспечение регионального рынка труда и отраслевой направленности. Они имеют стабильные договоры на подготовку специалистов, соглашения с ведущими компаниями региона. Набор их направлений подготовки четко увязан с обеспечением социальных и экономических потребностей региона [Шевченко]. При этом модель нишевого университета не представлена в регионе, в то время как именно данное позиционирование наиболее подходяще для Алтайского технического университета. Данная модель позволила бы АлтГТУ отстроиться от АГУ и занять в восприятии целевых аудиторий особое место. Университеты с подобным позиционированием строят свой имидж вокруг уникального предложения, оно заключается в возможности получить качественное образование уровня элитного ВУЗа в своем регионе по более низкой цене. У АлтГТУ для этого есть удобный кампус, хороший набор направлений подготовки. Однако идеологически данное позиционирование не принимается руководством ВУЗа, которое упорно стремится вступить в конкуренцию за звание опорного университета. Также в Алтайском крае не реализуется рыночная модель «обучение в течение всей жизни», хотя в университетах есть возможности для получения дополнительного образования широким слоям населения, но такое позиционирование не используется ни одной из образовательных организаций в качестве основной.

Для успешного продвижения ВУЗа на рынке образовательных организаций им необходимо иметь четко сформулированное позиционирование и разработанную

содержательную платформу имиджа. На сегодняшний день отчетливого, разработанного позиционирования нет ни у одного из ВУЗов Алтайского края. Лучше всего ситуация складывается у АГУ, в университете есть слоган для абитуриентов «Ваше будущее начинается здесь», ведется широкая пропагандистская работа по внедрению в восприятие общественности образа АГУ как опорного ВУЗа. Медицинский, технический и аграрный университеты не ведут продуманной политики по формированию собственного имиджа. Педагогический университет стремится закрепить за собой образ первого (исторически) ВУЗа на территории Алтайского края и проводит под этим лозунгом агитационные кампании для абитуриентов. Однако данное позиционирование не представляет особой ценности ни для каких целевых аудиторий.

Таким образом, можно отметить, что ВУЗы Алтайского края пока не приступили к формулированию собственной идентичности, которая позволила бы им дифференцироваться друг от друга и предложить целевым аудиториям разные преимущества, что, в итоге, должно привести к улучшению экономического состояния университетов. У ВУЗов Алтайского края отсутствует разработанная содержательная платформа собственного образа, имидж университетов складывается преимущественно стихийно, хотя некоторые движения в сторону плановой работы с собственным образом наблюдаются. В перспективе ВУЗам придется для успешного функционирования и повышения конкурентоспособности задумываться над тем, каковы их уникальные характеристики и ценности, что они могут предложить целевым аудиториям. Уже сейчас очевидна необходимость разработки последовательной стратегии по формированию собственной идентичности и продвижения ВУЗов Алтайского края, а это невозможно осуществить без формулирования содержательной концепции имиджа.

#### **Литература:**

*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.

*Горбаткин, Д.А.* Имидж организации: структура, механизмы функционирования, подходы к формированию : автореф. на соиск. учен. степени канд. психол. Наук [Текст] / Д.А. Горбаткин. – М., 2002. – 19 с.

*Леонова, Е. В.* Имидж организации как фактор повышения ее конкурентоспособности [Текст] / Е.В. Леонова // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 120-122. – Режим доступа: URL <https://moluch.ru/conf/econ/archive/171/9266/>

*Почепцов, Г.Г.* Имиджелогия [Текст] / Г.Г. Почепцов. – М., Изд-во: Рефи-бук; Веклер, 2000. – 766 с.

Томский политехнический университет. Официальный сайт. – Режим доступа: <https://tpu.ru/university/meet-tpu/mission/>.

*Шевченко, Д.А.* Брендинг вуза – это уникальная стратегия позиционирования [Эл. ресурс] / Д.А. Шевченко. – Режим доступа: <http://shevchenko.rggu.ru/?p=823/>.

*Шепель, В.М.* Имиджелогия: секреты личного обаяния [Текст] / В.М. Шепель. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 472 с.

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ СМИ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА**

*Ключевые слова:* толерантность, СМИ, мигранты, страны Евросоюза, права человека.  
*Key words:* tolerance, mass media, migrants, EU countries, human rights.

В последние десятилетия в Российской Федерации и странах Евросоюза наблюдается схожая ситуация, выражающаяся в увеличении потока мигрантов из азиатских стран. В силу существующих этнических, культурных и религиозных отличий мигранты зачастую рассматриваются коренным населением как «чужие» в дихотомии «свой-чужой», что приводит к возникновению трений и даже столкновений на почве существующих различий. В связи с отмеченным в начале 2000-х годов ростом таких столкновений [Frejute-Rakauskiene 2009: 139] странами Евросоюза были предприняты активные меры по выявлению как потенциальных источников распространения ксенофобных настроений, так и эффективных инструментов формирования толерантности. В нашей статье мы остановимся на рассмотрении роли СМИ в формировании отношения широкой общественности к этническим группам, относящимся к категории национальных меньшинств.

В начале следует отметить, что влияние средств массовой информации на межэтнические отношения двояко: с одной стороны, публикации в прессе, в сети Интернет и телевизионные репортажи могут разжигать межнациональную рознь, используя «язык вражды» и другие аудиовизуальные средства для формирования образа врага, ассоциируемого с определенным этносом или этносами. При этом ограничение негативного влияния масс-медиа в этой сфере представляется приоритетной задачей [Role of Media... 1998], однако, ее выполнение сталкивается с определенными трудностями. Как отмечается в пресс-релизе ООН по соблюдению прав человека, основой пирамиды прав человека являются образование, средства массовой информации и язык [там же]. Таким образом, свобода слова и свобода самовыражения, реализуемая в СМИ, является одной из базовых свобод, составляющих права человека. Нарушение прав человека, каким бы стало ограничение свободы слова, осуждается международным сообществом и международными организациями в той же степени, что и разжигание вражды и ненависти [Mijatović 2015]. Данная дилемма стала предметом широкой полемики.

На пути разрешения представленного противоречия во многом повлиял исторический опыт определяющего влияния СМИ на разрастание враждебных настроений по отношению к другим этносам до вооруженного межнационального конфликта и, в итоге – войны в Югославии. Напомним, что заключенное в Хельсинки в 1975 г. соглашение стран-участниц Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) по проявлению взаимоуважения и отказу от пропаганды войны и агрессии в отношении участвующих в соглашении наций было нарушено в 1990-х гг. в Югославии. Стереотипы, находившие отражение в публикациях средств массовой информации, внесли значительный вклад в формирование атмосферы нетерпимости тем, что акцентировали внимание на национальных и религиозных отличиях. Если ранее образ врага создавался на базе существовавшей идеологии, то в данном случае он расширился, распространившись на целые нации. Как отмечает М. Томпсон в своей книге «Замышляя войну: СМИ в Сербии, Хорватии, Боснии и Герцоговине», «вербальная агрессия переросла в агрессию физическую» и война началась сначала в СМИ [Thompson 1999]. Ту же мысль высказывает П. Румиз: «В 1988 году война уже наблюдалась в газетных заголовках и статьях» [цит. по Mijatović 2015].

В связи с имеющимся негативным опытом во многих европейских исследованиях СМИ как инструмента формирования толерантности авторы неизбежно обращаются к

рассмотрению случаев проявления явной или скрытой агрессии или дискриминации по отношению к этническим меньшинствам. Так, М. Фреюте-Ракаускене на основе контент-анализа прессы создала таблицу соответствий форм/степеней этнической интолерантности и возможных вербальных проявлений интолерантного отношения в прессе (см. таблицу 1) [Frejute-Rakauskiene 2009: 144].

Таблица 1. Диапазон вербальных проявлений этнической нетерпимости

Формы нетерпимости	Возможные проявления в прессе
Дискурс умолчания	Неупоминание, умышленное умолчание, сознательное избегание вопросов, связанных с какой-либо этнической, расовой, религиозной группой
Скрытые предрассудки и стереотипы	Генерализация отрицательных индивидуальных характеристик представителя какой-либо этнической группы и перенос их на всю группу
Притеснения (оскорбления, угрозы, унижение)	Представление этнического меньшинства как группы преступников, несоблюдающей моральные нормы; упоминание этнической группы в контексте грубых (дерогативных) высказываний (обычно в новостных заголовках), сообщения о неполноценности, второсортности этнической группы
Язык вражды	Создание негативного имиджа этнической группы (обвинения не представлены напрямую, а передаются посредством общего тона публикации); оправдание или постановка под сомнение известных из истории случаев дискриминации и насилия в отношении этнической группы; дискредитация этнической группы через обвинение ее в связи с зарубежными политическими или госструктурами, в нанесении вреда обществу или государству; призывы оказывать препятствия поселению этнической группы в городе или регионе; цитирование высказываний, отражающих ксенофобные настроения, без объяснительных комментариев редакции
Призывы к дискриминации, ненависти, насильственным действиям	Общие призывы к насилию и дискриминации; прямые призывы к конкретным насильственным действиям; косвенные призывы к дискриминации и насильственным действиям

По мнению М. Фреюте-Ракаускене, данная таблица может использоваться исследователями как инструмент мониторинга средств массовой информации на предмет того, какой эффект они оказывают на межэтнические отношения в обществе.

Несмотря на то, что в международном праве на настоящий момент четко не определены термины «пропаганда», «ненависть», «разжигание войны», и, как следствие, это затрудняет реализацию каких-либо запретов и цензуры контента СМИ на международном уровне, в большинстве стран имеются правовые инструменты ограничения использования «языка вражды» в отношении отдельных этносов. Однако, эти инструменты не всегда широко используются. Представитель ОБСЕ по вопросам свободы СМИ рекомендует ряд мер по обеспечению формирования толерантности посредством масс-медиа, в том числе:

- обеспечение многообразия СМИ и общественное осуждение пропаганды как явления, неприемлемого в демократическом обществе и несовместимого с профессией журналиста;

- устранение средств массовой информации, принадлежащих государству, и поддержка общественных СМИ, действующих на высоком профессиональном уровне;
- развитие межнационального и межкультурного диалога, в том числе в журналистской и академической среде;
- реализация образовательных программ по развитию медиа грамотности среди населения;
- развитие независимых наблюдательных органов и самоуправляемых профессиональных организаций, в функции которых входило бы обеспечение соблюдения прав человека и реагирование на случаи пропаганды войны, ненависти и дискриминации [Propaganda... 2015: 2].

Таким образом, изучение роли СМИ в формировании отношения широкой общественности к этническим группам, относящимся к категории национальных меньшинств, широко ведется европейскими исследователями, международными, государственными и общественными институтами. В данных исследованиях невозможно обойти стороной негативное влияние, которое средства массовой информации способны оказывать на межэтнические отношения. При этом, несомненно, заслуживают внимания положительные примеры роли СМИ в формировании межкультурного диалога и межэтнической толерантности, которые будут подробно рассмотрены в наших последующих публикациях.

#### **Литература:**

*Frejute-Rakauskiene, M.* Ethnic Intolerance in the Lithuanian Press [Text] / M. Frejute-Rakauskiene // Ethnicity Studies. – 2009/1. – P. 139-156.

*Mijatović, D.* Foreword to Propaganda and Freedom of the Media: Non-paper of the OSCE Office of the Representative on Freedom of the Media [Text] / D. Mijatović. – Vienna, 2015. – P. 5-8.

Propaganda and Freedom of the Media: Non-paper of the OSCE Office of the Representative on Freedom of the Media [Text] / D. Mijatović. – Vienna, 2015. – 84 p.

Role Of Media In Promotion Of Tolerance And Peace Stressed As Third Committee Continues Review Of Human Rights [Electronic resource] /Press Release 9.11.1998. – Mode of access: <https://www.un.org/press/en/1998/19981109.gash3502.html>

*Thompson, M.* Forging War: The Media in Serbia, Croatia, Bosnia and Hercegovina [Text] / M. Thompson. – University of Luton Press, 1999. – 388 p.

*Биттер Н.В.*

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

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ СЕРВИСЕ И ТУРИЗМЕ**

*Ключевые слова:* кадры, туристские предприятия, туризм, сервис, кадры.

*Keywords:* human resources, tourist enterprises, tourism, service.

Современные экономические условия предъявляют все большие требования к профессиональной подготовки будущих специалистов в области сервиса и туризма. Вместе с тем, существует ряд проблем кадрового обеспечения в данной отрасли экономики, наиболее значимыми из которых являются: слабая правовая база и правовое регулирование, недостаточная инновационное развитие, отсутствие налаженной и разработанной концепции развития индустрии туризма в РФ.

В этой связи наиболее актуальна проблема подбора и расстановки кадров как одной из функций управленческого цикла, выполняемых руководящим составом организации.

В настоящее время подбором кадров занимаются руководители и работники отдела кадров туристских и сервисных предприятий. Процесс кадрового обеспечения – это, в первую очередь, расстановка кадров в соответствии с деловыми качествами. Качество данного процесса подбора и расстановки кадров во многом определяет успешность работы предприятий сервиса и туризма.

Отметим, что подбор и расстановка персонала подразумевает соблюдение определенных для данных условий пропорций по квалификации, социальной активности, возрасту, полу.

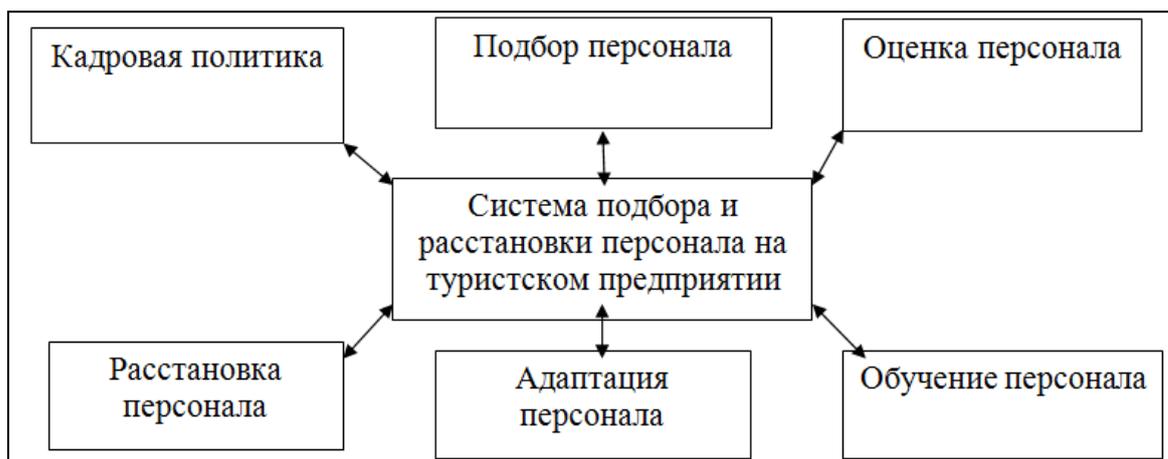


Рисунок 1 – Система подбора и расстановки персонала на туристском предприятии

Изучение практики подбора кадров для туристских предприятий г. Барнаула показало, что подбор персонала осуществляется без привлечения рекрутинговых агентств, на основе собеседования и анкетирования. Отметим, что анкетирование не ставит целью выявления психологических особенностей и профессиональных навыков и умений, оно является лишь способом получения формальных данных о соискателе, обычно включаемых в резюме: паспортных данных, данных об образовании, данных о предыдущих местах работы.

Основная доля персонала туристской фирмы приходится на менеджеров продаж, что обуславливает определенные особенности в направлении кадровой политики компании.

На первый план при подборе персонала выходят такие качества, как коммуникабельность и стрессоустойчивость, наличие которых необходимо для соискателей на вакантные должности в отдел продаж.

При отборе персонала в туристской фирме основное внимание обращается на образование соискателей и наличие опыта работы. Наибольшую долю в структуре персонала туристской фирмы занимают работники с высшим и средним специальным образованием, что свидетельствует о достаточно высоком профессиональном уровне персонала туристской фирмы.

Как правило, для обучения персонала туристические агентства выбирают тренинги как наиболее эффективный вид обучения для сотрудников. Обучение новых сотрудников обычно проводится в процессе испытательного срока и совмещено с выполнением ими своих функциональных обязанностей. Обучение новых сотрудников проводят наиболее опытные коллеги.

Большинство сервисных и туристских предприятий предъявляют следующие кадровые требования к кандидатам: возрастной диапазон кандидатов, наличие профильного образования по профессии. Следующим требованием, сдерживающим приток новых кадров, является требование к наличию опыта работы, как правило, от одного года. Современные

условия предъявляют требование к знанию иностранных языков. Личностные и деловые качества обычно отходят на второй план.

Нужно отметить, что в настоящее время квалификация выпускников иногда не соответствует требованиям работодателей к кадрам. Обусловлено это тем, что рынок труда и система образования развиваются автономно, что порой приводит к дисбалансу. При приеме на работу существует неудовлетворённость работодателей подготовкой специалистов [Биттер 2016].

Проведенное исследование позволило нам выделить две группы проблем кадрового обеспечения предприятий сервиса и туризма:

Первая группа: кадровые проблемы. Выявлены следующие проблемы, связанные с подбором и расстановкой персонала, к которым относятся:

1. Текучесть кадров, обусловленная неудовлетворенностью уровнем оплаты труда, монотонной работой.

2. Сезонность спроса на туристские услуги. В этой связи многие сотрудники принимаются на временной основе. Это приводит к низкой ответственности за выполненную работу и ограничивает возможности реализации программ обучения.

3. Низкая квалификация нанимаемого персонала. Многие должности не «престижны» для современных выпускников, что создает сложности для набора подходящего персонала.

Вторая группа: профессиональные проблемы.

Итак, отметим, что в современных социально-экономических условиях у туристских и сервисных предприятий наблюдаются проблемы технологической подготовки, знаний в области туристского бизнеса, а также существует необходимость психологической подготовки и владения вопросами межличностного общения будущих работников туристской индустрии. Отметим, что современные социальные и профессиональные условия диктуют требования к таким личностным качествам работника, как коммуникабельность, ориентация на достижение результата, ответственность, обучаемость, способность планировать работу, стрессоустойчивость, умение работать в команде, лояльность к компании и т.д.

Для решения данных проблем туристские и сервисные предприятия г. Барнаула могут использовать свои инструменты отбора – анкеты и тесты, адаптированные под специфику бизнеса. Обусловлено это тем, что специализированные методы набора персонала в туризме и сервисе позволяют более детально охарактеризовать углубленные составные части личности будущего сотрудника. С этой целью можно использовать тесты на профпригодность сотрудников: ДМО Т. Лири, вопросник MBTI, KOT, СПМ-А и ЦПМ-АВ Дж. Равена

Также необходимо отметить, что кадровый подбор силами туристских и сервисных предприятий является трудоемким и растянутым во времени процессом. Вместе с тем, обращение в специализированные агентства может стоить достаточно больших финансовых средств.

Итак, отметим, что процесс кадрового обеспечения деятельности туристского предприятия зависит не только от сроков, денежных средств и уровня кадров, но и от специфики бизнеса.

### **Литература:**

*Биттер, Н.В.* Развитие системы непрерывного образования кадров сферы сервиса и туризма в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова [Текст] / Н.В. Биттер, Н.Н. Шаховалов // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2016. – Барнаул, 2016. – С. 51-55.

## ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

*Ключевые слова:* европейский опыт, толерантность, индекс глобальной социальной толерантности, мигранты.

*Keywords:* European experience, tolerance, global social index (GTI), global social tolerance index (GSTI).

В российской науке изучение проблем толерантности и авторитаризма в отношении мигрантов в основном стали изучаться в конце 20 века. По этой причине многие российские ученые опираются в своих исследованиях на накопленный теоретический и эмпирический материал европейских коллег, таких как T.W. Adorno, G.W. Allport, R. Christie, P. Cook, A. Dempster, E. Frenkel-Brunswik, C.M. Grigg, N. Laird, D.J Levinson, J.W. Prothro, T.F. Pettigrew, D. Rubin, R.N. Sanford и др. [Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford 1950; Allport 1954; Christie Cook 1958; Dempster, Laird, Rubin 1977; Prothro, Grigg 1960; Pettigrew 1958; Rokeach 1973; Schumpeter 1950; Stouffer 1955]. Результаты европейских работ позволили разработать понятие *толерантность*, провозглашенное впоследствии в декларации ЮНЕСКО: «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» («Tolerance is respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human») [Declaration of principles ...1995].

В настоящее время большой вклад в европейский опыт исследования толерантности вносят, в числе прочих, данные, получаемые в ходе Всемирного исследования ценностей (World Values Survey WVS) [World values survey]. World Values Survey – это исследовательский проект, целью которого является изучение изменения ценностей, их влияния на социальную и политическую ситуацию в обществе. В основе исследования лежит гипотеза о том, что экономические и технические изменения оказывают влияние на ценности и мотивации индустриального общества. Исследование началось в 1981 году как Европейское исследование ценностей (European Values Study (EVS)), проводимое под руководством ученых из Тилбургского Университета – Яна Керховски (Jan Kerhofs) и Руда де Мура (Ruud de Mur) при участии Рональда Инглехарта из Университета Мичигана (Ronald Inglehart). В рамках вышеуказанного исследования в 1981 г. были опрошены респонденты из 20 стран шести континентов.

Результаты первых исследований показали, что существуют значительные возрастные различия в отношении респондентов к вопросам политики, экономики, пола, традиционных семейных ценностей, причем можно наблюдать прямую корреляцию между степенью межгенерационных отличий в ценностях и интенсивностью экономического роста в странах. Второй этап исследований в рамках проекта WVS, предпринятый в 1990-1991 годы, позволил авторам определить устойчивость наблюдаемых изменений в ценностях как у населения развитых стран, так и у стран со средним уровнем экономического развития. Третий этап исследования, основным направлением которого являлось изучение отношения населения 55 стран к культурным аспектам демократизации, пришелся на 1995-1997 годы. Последующие четвертый, пятый и шестой этапы исследования, проведенные соответственно в 1999-2001, 2005-2007 и 2010-2014 годах, охватывают респондентов из 65 стран, включая страны Африки и традиционные мусульманские государства.

Ряд европейских исследователей, опираясь на данные WVS, анализируют факторы, оказывающие влияние на толерантность, а также предлагают инструментарию по измерению

уровня толерантности в обществе. В частности, опираясь на данные шестого этапа исследований, Р. Инглхарт и К. Вельцер анализируют социально-экономическое развитие обществ в двух измерениях – бинарной оппозиции традиционных ценностей/секулярно-рациональных ценностей и в рамках оппозиции ценностей выживания/ценностей самовыражения – и фиксируют, что уровень толерантности выше в странах с доминирующими ценностями самовыражения и секулярно-рациональными ценностями. В своей работе авторы отмечают, что в странах с доминирующими ценностями выживания, к которым они относят Танзанию, Марокко, Ирак, Иорданию, Йемен, Азербайджан и др., наблюдается низкий уровень толерантности, что связано в первую очередь с этноцентрическим мировоззрением населения. И напротив, в странах с доминирующими ценностями самовыражения, к которым относятся Швеция, Дания, Норвегия, Австралия, Канада и др., наблюдается высокий уровень толерантности по отношению к иностранцам, сексуальным и другим меньшинствам (рис. 1).

Две другие группы ученых, используя данные, полученные в результате исследования WVS, разрабатывают способы измерения – индексы толерантности. Первая группа в составе Дж. Даса, К. Ди Риенцо и Т. Тьеманна (J. Das, C. DiRienzo, Th. Tiemann) предлагает в своей работе индекс глобальной толерантности (Global Tolerance Index (GTI)). В основе измерения – анализ ответов, полученных в 1999-2004 годах на вопросы о желательности иметь в качестве соседей гомосексуалистов, иностранцев, представителей иной расы или национальных меньшинств. Наиболее высокие значения индекса глобальной толерантности (среди 62 стран) имеет в таких странах как Швеция, Нидерланды, Исландия, Дания, Канада, Франция, Испания, Люксембург, Германия, Финляндия [Dan 2008: 200].

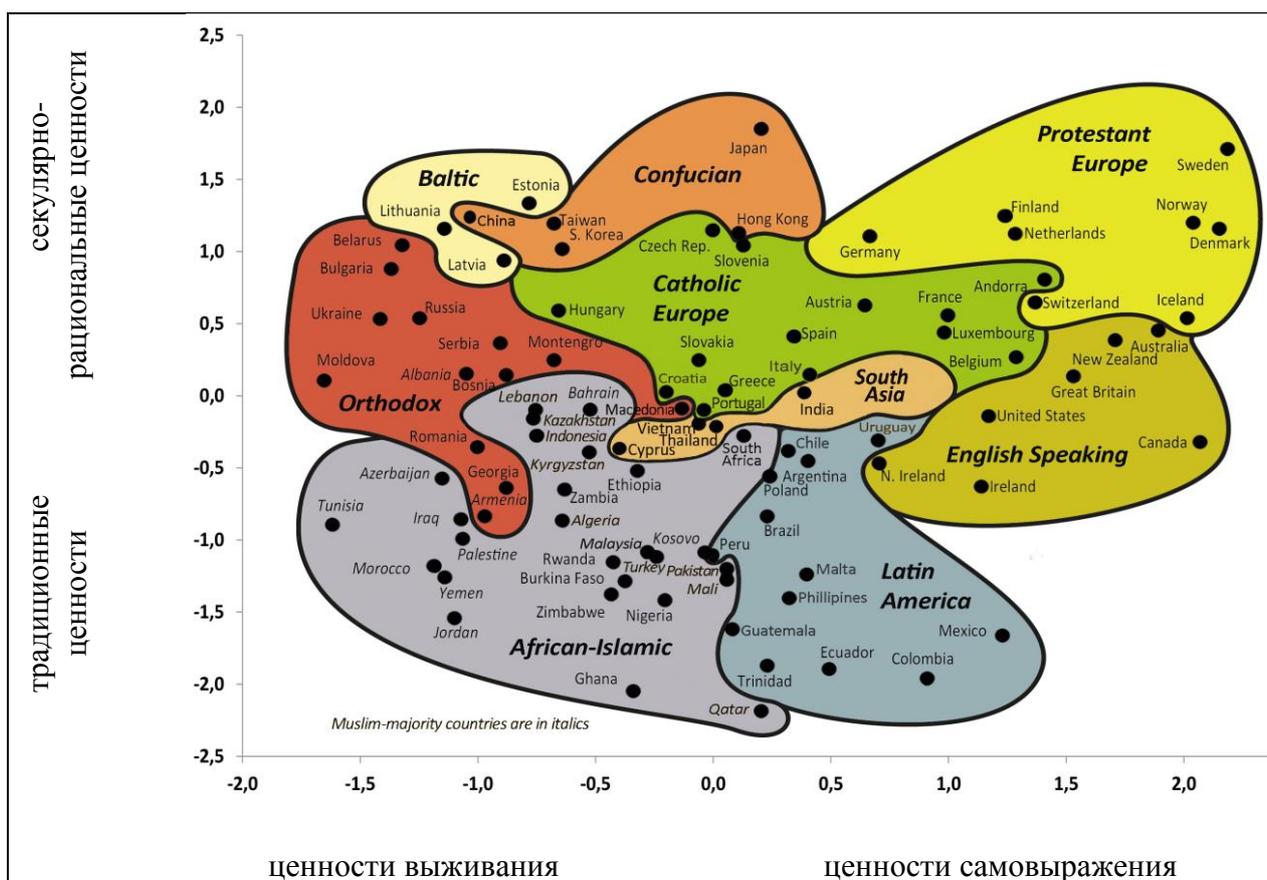


Рис. 1 – Карта ценностей, созданная Р. Инглхартом и К. Вельцером по итогам шестого этапа WVS, 2010-2014 гг.

Другая группа ученых – С.Х. Занакис, В. Ньюберри, В. Тарас (S.H. Zanakis, W. Newberry, V. Taras), используя данные, полученные в результате исследования WVS в 2005 году разработали индекс глобальной социальной толерантности (Global Social Tolerance Index (GSTI)). В своей работе они отмечают, что социальная толерантность – это признание и принятие различий, готовность предоставлять всем равные права и воздерживаться от любых проявлений нетерпимого отношения [Zanakis 2016: 480]. Индекс глобальной социальной толерантности GSTI включает в себя такие параметры, как отношение к роли женщин в обществе, к национальным меньшинствам, иммигрантам и религии. К примеру, параметр «отношение к национальным меньшинствам» рассчитывается по результатам ответа на вопрос: «Укажите, представителей какой из указанных ниже групп вы не хотели бы видеть в качестве соседей?» Респондентам предлагают для оценки три группы: 1) люди, принадлежащие в другой расе, 2) Иммигранты/иностранцы-рабочие, 3) люди, говорящие на другом языке. По каждому из указанных параметров – отношение к роли женщин в обществе, к национальным меньшинствам, иммигрантам и религии, – высчитывается медиана, средний ранг и другие показатели. В итоге, среди 56 стран наибольшие значения индекса глобальной социальной толерантности GSTI имеют Швеция, Норвегия, Андорра, Швейцария, Германия, Франция, Новая Зеландия, Нидерланды, Австралия и Финляндия [Zanakis 2016: 491]. Кроме того, авторы сравнивают свои данные с результатами, полученными группой ученых под руководством Дж. Даса.

Таким образом, среди современных европейских ученых, занимающихся социальными исследованиями, чрезвычайно востребовано исследование толерантности, что обусловлено расширением миграционных потоков, систематизации знаний о культурном многообразии.

#### **Литература:**

*Adorno, T.W.* The authoritarian personality [Text] / T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson, R.N. Sanford. – New York, NY: Harper, 1950.

*Allport, G. W.* The nature of prejudice [Text] / G.W. Allport. – Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.

*Christie, R.* A guide to published literature relating to the authoritarian personality through 1956 [Text] / R. Christie, P. Cook // The Journal of Psychology. – 1958. – 45(2). – P. 171-199.

*Das, J.* A global tolerance index. Competitiveness Review [Text] / J. Das, C. DiRienzo, Th. Tiemann // An International Business Journal. – 2008. – Vol. 18, No. 3. – P. 192-205.

*Dempster, A.* Maximum likelihood from incomplete data via the EM algorithm [Text] / A. Dempster, N. Laird, D. Rubin // Journal of the Royal Statistical Society. – 1977. – 39 (1). – P. 1-38.

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

*Pettigrew, T.F.* Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: A cross-national comparison [Text] / T.F. Pettigrew // The Journal of Conflict Resolution. – 1958. – 2(1). – P. 29-42.

*Prothro, J.W.* Fundamental principles of democracy: Bases of agreement and disagreement [Text] / J.W. Prothro, C.M. Grigg // The Journal of Politics. – 1960. – 22(2). – 276-294.

Declaration of principles of tolerance. Proclaimed and signed by the Member States of UNESCO on 16 November 1995. [Рус. изд.: ЮНЕСКО (1995). Декларация принципов терпимости. Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года.]

*Zanakis, S.H.* Global Social Tolerance Index and multi-method country rankings sensitivity [Text] / S.H. Zanakis, W. Newberry, V. Taras // Journal of International Business Studies. – 2016. – Vol. 47, No. 4. – P. 480-497.

World Values Survey website [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wvsevsvdb.com/wvs/WVSDocs.jsp>

## ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Ключевые слова:* правовая культура и правовое воспитание, формирование правовой культуры обучающихся, правовые дисциплины

*Keywords:* legal culture and legal education, formation of legal culture of students, legal disciplines.

Для успешного утверждения в обществе законности и правопорядка, соответствующих ценностям правового государства, результативной борьбы с преступностью, необходимо повышение эффективности правового регулирования. Эффективность правового регулирования во многом зависит от уровня правовой культуры общества в целом и каждого гражданина, от готовности индивидов реализовать в жизни правовые предписания государственной власти. Однако позитивное отношение к правовым нормам не появляется само по себе, а возникает в результате процесса формирования концепции правовой культуры в государстве.

Правовая культура является частью общей культуры общества. Термин «культура» происходит от латинского слова «cultura», которое означает образование, воспитание, развитие, возделывание. Данный термин указывал на функцию приобретения знаний, опыта, осознанное воздействие человека на природу. В. Даль определял слово «культура» как умственное и нравственное образование. «От того, как мы понимаем культуру вообще, зависит смысл, который вкладывается в словосочетание «правовая культура» [Ковалева 2002]. В мировой и отечественной культурологии не существует единого понимания культуры, а также общего пути ее изучения.

Одним из известных научных подходов к определению понятия «культура» является понимание культуры как того, что создано человеком, а не подарено природой. Н.С. Злобин характеризует культуру как социально значимую творческую деятельность, предполагающую «освоение богатства и опыта человеческой истории во внутреннее богатство индивидов...» [Злобин 1977].

Основываясь на общем определении культуры, Мирзоев Г.Б. и Кейзеров Н.М. предлагают следующее понятие правовой культуры: «Суть специфики правовой культуры сводится к исторически сложившейся системе общечеловеческих духовно-нравственных и правовых ценностей, в соответствии с которыми формируется законопослушный образ жизни и осуществляется правовое регулирование общественных отношений, устанавливающее режим правопорядка» [Мирзоев 1996].

Деятельностного подхода к определению культуры в своей работе придерживается А.П. Семитко. В этом случае «акцентируется внимание на какой-либо одной стороне или характеристике человеческой деятельности» [Семитко 1990]. Культура может быть представлена как творческая деятельность, а правовая культура трактуется в основном как правотворческая деятельность, то есть исключаются другие виды юридической деятельности.

Исследуя понятие «правовая культура», сформулированное разными учеными, можно дать следующее определение:

*Правовая культура* - уровень развития общества в правовой сфере, выражающийся в степени формирования правовых ценностей, их освоение и применение членами общества на определённом историческом этапе. Повышение правовой культуры общества связано с процессами получения правовых знаний, правового воспитания.

Правовые знания в современном обществе приобретают особенно важное общественное значение. Правовые дисциплины, включенные для обучения в учебные планы университета, способствуют подготовке студентов к жизни, развивают правовое сознание личности. Естественно, что правовые науки не являются единственным средством защиты от социальных проблем, однако, без научно-правового осмысления современных процессов невозможно дальнейшее развитие и функционирование правовой системы государства. Основным вопросом в настоящее время является вопрос о степени готовности людей не просто воспринимать, но и содействовать процессу преобразования государства.

Правовая культура является необходимой предпосылкой и созидательным началом правового состояния общества и в то же время – его целью [Селиванова 2012]. Правовая культура характеризует степень правового развития как самого общества, так и личности. Правовая культура представляет собой составную часть общечеловеческой культуры, творческую деятельность, соответствующую прогрессивным достижениям в правовой сфере, благодаря которой происходит постоянное правовое обогащение индивида. Являясь важной категорией общечеловеческих ценностей, правовая культура становится неотъемлемым компонентом цивилизованности общества и выступает как критерий становления правовой государственности.

Правовая культура личности предполагает наличие позитивного правового сознания и претворение его через творческую деятельность, соответствующую прогрессивным достижениям общества в правовой сфере. Данная деятельность способствует правовому обогащению индивида. Правовая культура личности формируется в процессе воспитания и самовоспитания.

Воспитание правовой культуры индивида представляет собой нестабильный процесс. Привести к стабильности данного процесса способно влияние со стороны государственных институтов и усилия личности в этом направлении. Поскольку правовая культура выступает результатом правового воспитания, то без этого воздействия в результате негативных тенденций, политических и экономических потрясений существует угроза пусть даже частичной потери правовой культуры личности, десоциализации или деградации человека.

При рассмотрении правовых и нравственных ценностей Г. Гегель определяет нравственность через понятие свободы: «... нравственность есть понятие свободы, ставшее наличным миром и природой самосознания» [Гегель 1990: 200]. И в то же время Гегель определяет право как наличное бытие свободной воли [Гегель 1977: 327]. Исходя из этого, деградацию правовой культуры можно охарактеризовать как потерю личностью реальных форм объективации свободы в общественных отношениях. В этом случае истинная свобода подменяется ее видимостью, то есть произволом, стихийным поведением. Человеку бывает трудно адаптироваться к нарастающим проблемам в кризисных ситуациях, удержать бытие. К регрессу личности может привести внутренний хаос индивида, возникший в связи с дезориентацией норм поведения и правовых ценностей. В такой ситуации именно высокий уровень правовой культуры способствует сохранению личностью своих лучших качеств и безболезненному выходу из затруднительных ситуаций. Она развивается в результате самосозидания личности.

Правовое просвещение представляет собой систему воспитания и образования в области права, направленную на решение задач, в результате которых обучающиеся овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои лучшие личностные качества, способность к самообучению.

Формирование правовой культуры обучающихся – это сложный, длительный, целенаправленный процесс воспитания, включающий в себя развитие правового сознания студента, формирование правомерного поведения и правовых компетенций, усвоение обучающимися правового опыта.

В системе правового просвещения можно выделить следующие субъекты: обучающиеся, их семьи (ближайшее окружение), образовательное учреждение, общественные ресурсы. Формирование правовой культуры обучающихся необходимо

осуществлять не только в рамках образовательного учреждения (преподавание правовых дисциплин, проведение конференций и круглых столов по правовой тематике, воспитательная работа), но и с учетом просветительской деятельности специальных общественных организаций.

В правовой просветительской системе образовательные учреждения играют главную роль. Цель учреждений профессионального образования состоит не только в том, чтобы подготовить квалифицированных специалистов по важнейшим направлениям общественно-полезной деятельности, но и привить обучающимся основные правовые и общечеловеческие ценности.

Формирование правовой культуры обучающихся происходит при постоянном воздействии семьи, ближайшего окружения, образовательного учреждения (школа, колледж, вуз). Однако этого не достаточно. К правовому просвещению должны быть привлечены общественные ресурсы:

- просветительские учреждения и организации, работающие по проектам (программам) правовой направленности;
- волонтерские (добровольческие) организации, направленные на повышение правового сознания и правовой культуры;
- негосударственные правозащитные организации, оказывающие консультативную помощь;
- средства массовой информации, утверждающие идею о неотвратимости юридической ответственности и наказания за нарушение законов.

Целью правового просвещения является повышение уровня правовой культуры обучающихся. Для достижения намеченной цели необходимо решение следующих задач: разработка правовых компетенций обучающихся; формирование способности к самостоятельному принятию правовых решений, социально-правовой активности; воспитание гражданской ответственности, уважения к правам других людей, нетерпимости к правонарушениям; освоение правовых знаний.

Перспективной идеей повышения правовой культуры является непрерывное юридическое образование, преимуществом которого видится равномерное распределение и чередование обучения и производственной деятельности в течение всей жизни. Это особенно актуально, поскольку срок морального старения многих знаний сократился с 5 до 3 лет.

Составляющими частями непрерывного юридического образования являются:

- регулярное обновление юридических знаний, умений и навыков, на которых основана профессиональная мобильность специалистов в изменяющейся действительности;
- ликвидация разрыва между достижениями науки и уровнем подготовки специалистов;
- распределение периода обучения на весь жизненный цикл человека;
- повышение мотивации и способности индивидов к регулярному саморазвитию;
- содействие приобретению знаний в области права в рамках получения второго высшего профессионального образования;
- развитие практики обучения основам права в образовательных учреждениях различного типа и вида;
- разработка учебных курсов, включающих правовую тематику, образовательных программ, учебных и методических пособий, программ дополнительного правового образования для взрослых.

Без высокого уровня общей и правовой культуры невозможно развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России. 4 мая 2011 года Президент РФ утвердил Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. В данном документе отмечено: «Настоящие Основы направлены на формирование высокого уровня правовой культуры населения, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели

социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства» [Основы..., эл. ресурс].

**Литература:**

*Гегель, Г.В.Ф.* Философия права [Текст] / Г.В. Гегель. – М., 1990. – С. 200.

*Гегель, Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 3 [Текст] / Г.В. Гегель. – М., 1977. – С. 327.

*Злобин, Н.С.* Проблемы теории культуры [Текст] / Н.С. Злобин. – М. 1977.

*Ковалева, И.В.* Ценности правовой культуры в представлениях российского общества конца XIX – начала XX веков [Текст] / И.В. Ковалева. – Великий Новгород: Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.

*Мирзоев, Г.Б.* Правовая культура адвоката [Текст] / Г.Б. Мирзоев, Н.М. Кейзеров. – М. 1996.

*Селиванова, О.В.* Генезис правовой культуры: теоретико-правовое исследование (на примере России): монография [Текст] / О. В. Селиванова. – Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2012. – С. 23.

*Семитко, А.П.* Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия, прогресс [Текст] / А.П. Семитко. – Свердловск: изд-во Урал. ун-та, 1990.

Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://minjust.ru/ru/besplatnaya-yuridicheskaya-pomoshch/osnovy-gosudarstvennoy-politiki-rossiyskoy-federacii-v-sfere>

## RESUME

### **Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю. АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ЭТНОС В ЗЕРКАЛЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ**

Статья является пятой из серии статей, посвященных моделированию фрагментов этнопсихологической ментальности, содержащих отношение жителей Алтайского края к проживающим в регионе азербайджанцам-мигрантам. Опираясь на экспериментальные данные авторы работы выделяют три разновидности этнически детерминированного отношения: толерантное (67 %), условно интолерантное (22 %) и интолерантное (11 %). Осуществленная реконструкция фрагмента этнопсихологической ментальности показывает, что условно интолерантное и интолерантное отношение хранится в эмоционально-оценочном формате, в то время как толерантное принимает форму главным образом понятия и представления.

### **I.V. Rogozina, N. Y. Buhner. AZERBAIJAN ETHNOS REFLECTED IN ETHNOPSYCHOLOGICAL MENTALITY**

The paper is the fifth in a planned series of papers focused on simulating fragments of ethnopsychological mentality that store attitudes of Altai Krai's inhabitants to Azerbaijan migrants living in the region. Based on the obtained experimental data the authors single out three types of attitudes – tolerant (67 % of respondents), relatively intolerant (22 % of respondents) and intolerant (11 % of respondents). The model shows that relatively intolerant and intolerant attitudes are preserved in the format of emotions and evaluations while tolerant attitudes are kept by human mind in the format of notions and conceptions.

### **Акопян Т.С. ДОСТОЕВСКИЙ – КУЛЬТУРНЫЙ БРЕНД РОССИИ**

Данная статья посвящена рассмотрению влияния великого русского писателя Федора Достоевского на зарубежного читателя. Неугасающий интерес к творчеству писателя на протяжении стольких лет в разных уголках мира связан с тем, что Достоевский сумел стать для своего читателя настоящим современником. Проблемы, которые писатель поднимал в своих произведениях, актуальны во все времена, они вне национального и религиозного контекста. Модель жизни, созданная Достоевским в его трудах, идентична жизни во всем мире. Писатель на западе стал настоящим культурным брендом России.

### **T. S. Hakobyan. DOSTOEVSKY – CULTURAL BRAND OF RUSSIA**

This article focuses on analyzing the influence that the Great Russian writer Fyodor Dostoevsky had on the foreign reader. The never-ending interest in the writer's works, which we have been witnessing for so many years all over the world, is due to the fact that Dostoevsky managed to become a true contemporary for his reader. The issues that the writer raised in his works remain relevant at any times, they are beyond any national or religious context. The model of life that Dostoevsky created in his works is identical to the life in the whole world. In the West, the writer became a true cultural brand of Russia.

### **Аллахвердян И.Э. ЖИВОТНОЕ ПАДЕНИЕ И ДУХОВНОЕ ПРОЗРЕНИЕ ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ»**

«Животная» и «духовная» жизнь, падение и воскрешение, вопросы морали и нравственности особо волновали Л.Н. Толстого в «послепереломный» период. В статье рассматриваются особенности животного падения и диалектика духовного прозрения героя повести «Отец Сергей». В повести нашла свое отражение и художественное осмысление проблема соотношения истинных и ложных целей жизни.

### **I.E. Allahverdyan. ANIMAL FALL AND SPIRITUAL INSIGHT OF THE PROTAGONIST IN «FATHER SERGIUS» TALE**

«Animal» and «spiritual» life, fall and resurrection, morality and issues particularly worried Leo Tolstoy in "afterfracture" period. The article deals with the peculiarities of the animal's fall and the dialectic of the spiritual insight of the protagonist of «Father Sergius». The tale reveals up the problem of correlation of true and false life goals which are reflected and artistically interpreted.

### **Беседина В.Г. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ**

В статье рассматриваются интернет-мемы как инструменты формирования этностереотипов. Исследуется репрезентация этнических групп южных республик бывшего СССР в поликодовых текстах интернет-коммуникации. Делается вывод о том, что в силу совокупности факторов интернет-мемы могут запоминаться произвольно, что делает их мощным орудием пропаганды образа «чужого» в сознании молодежи и разжигания межнациональной вражды.

#### **V.G. Besedina. REPRESENTATION OF ETHNIC STEREOTYPES IN INTERNET MEMES**

The main focus of the article is on Internet memes portraying ethnic stereotypes. The author studies how ethnic groups of former southern Soviet Union republics are pictured both verbally and non-verbally in Internet memes. Due to a number of factors memes can be easily remembered what makes them an effective tool of propaganda of intolerance towards other ethnic groups, especially among young people.

### **Кремнева А.В. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСЛОЖНЕНИЯ ПЕРЕВОДА**

В статье рассматривается проблема сохранения и передачи смысла интертекста в процессе перевода. Главная роль при этом отводится языковой личности переводчика. Отсутствие богатого интертекстуального тезауруса у переводчика может приводить к искажению смысла исходного текста при переводе интертекстуальных включений.

#### **A.V. Kremneva. INTERTEXTUALITY AS A FACTOR CONTRIBUTING TO COMPLEXITY OF TRANSLATION**

The article deals with the issue of keeping and transferring the meaning of the intertext in the process of translation. The leading role in this process is played by the language ego of the interpreter/translator. The lack of broad intertextual thesaurus may result in contortion of text meaning in the process of translating intertext.

### **Манухина И.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ СКРЫТОГО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

В статье рассматриваются коммуникативные стратегии скрытого речевого воздействия. Автор анализирует существующие классификации коммуникативных стратегий и тактик с учетом параметров, лежащих в основе рассматриваемых классификаций. Особое внимание уделяется манипулированию как разновидности речевого воздействия. В качестве примера реализации манипулятивных коммуникативных стратегий приводится отрывок из художественного текста.

#### **I.A. Manukhina. COMMUNICATIVE STRATEGIES AS A MEANS OF COVERT LINGUISTIC MANIPULATION**

The article deals with strategies of covert linguistic manipulation. The author analyzes existing classifications of communicative strategies and tactics taking into account the set of the parameters on which these classifications are based. Special attention is paid to manipulation as a linguistic phenomenon. Fictional text is taken as an example of how manipulative strategies are used in communication

### **Манухина И.А., Головина Т.А. МЕМ КАК ОБЪЕКТ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

В статье рассматривается мем как объект политического дискурса. Автор сравнивает мем с другими жанрами политического дискурса, уделяя особое внимание специфике его функционирования как средства воздействия на аудиторию. Рассматриваются позитивные и негативные черты использования мема как формата передачи информации и средства воздействия на массовую аудиторию.

### **I.A. Manukhina, T.A. Golovina. MEM AS AN OBJECT OF POLITICAL DISCOURSE**

The article is devoted to a meme as an object of political discourse. The author compares meme with other genres of political discourse, paying special attention to the particularities of its use as a means of influencing the audience. Considering a meme as a means of influencing a mass audience, the author points out its positive and negative features.

### **Меркулова Е. Н. ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК КОМПОНЕНТ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ»**

В статье представлен анализ языковых средств, которые репрезентируют семантику уверенности. Анализ лексических средств позволяет выделить наиболее частотные конститuentы семантики уверенности на базе детективного дискурса.

### **E.N. Merkulova. LANGUAGE AS A COMPONENT OF SEMIOSPHERE «CONFIDENCE»**

The article introduces the analysis of the linguistic means representing semantics of confidence. The analysis enables the author to identify the high frequency constituents representing semantics of confidence in the detective discourse.

### **Сильченко Е.В. ПРОЦЕСС МЕТАФОРИЗАЦИИ В ГРУППЕ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОБЪЕКТЫ ЛАНДШАФТА**

В статье раскрываются основные закономерности процесса метафоризации слов тематической группы «Ландшафт», а также мотивировавшие их когнитивные модели метафорического переноса и свойственные носителям русского языка обобщенные национальные представления об объектах ландшафта.

### **E.V. Silchenko. THE PROCESS OF METAPHORIZATION IN THE WORD GROUP NAMING OBJECTS OF LANDSCAPE**

The article reveals main regularities of the process of metaphORIZATION in the word group naming objects of landscape as well as cognitive metaphor patterns motivated them and Russian national consciousness connected with landscape.

### **Позднякова Е. Ю. МОДЕЛИ ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

В статье рассматриваются модели времени, описываемые в современных лингвистических исследованиях. Одной из важных проблем, поднимаемых в данных работах, является проблема соотношения природного и социального времени. «Природное» время представляется как цикличное, основанное на восприятии природных циклов человеком, а время, переживаемое личностью, описывается как линейное. Эти модели дополняются концептуальной и перцептуальной моделями, представляющими собой разновидности субъективного времени.

### **E.Y. Pozdnyakova. THE MODELS OF TIME IN MODERN LINGUISTIC STUDIES**

The article is devoted to description of models of time in modern linguistic studies. The problem of correlation between the «natural» and «social» time is under discussion. «Natural» time is represented as cyclical, based on the personal perception of natural cycles, and personal time (“lived time”) is described as linear. These models are complemented by perceptual and conceptual models that are varieties of subjective time.

### **Агафонова Е.А., Масачева И.А. О РОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена проблемам толерантности в современном российском обществе, определяется ее содержание, сущность, а также основные критерии. Также рассматривается проблема формирования у молодежи толерантного сознания и поведения, которую призвано осуществлять современное учебное заведение.

**E.A. Agafonova, I.A. Masacheva. THE ROLE OF TOLERANCE IN MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

The article is devoted to the problems of tolerance in modern Russian society. The article defines its content, the essence and the basic criteria. It also considers the problem of formation youth's tolerant consciousness and behavior, which the modern educational institution is intended to implement.

**Афанасьева Г.П. ДИСКУССИЯ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА И КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

В статье говорится о некоторых видах работы со студентами, изучающими иностранный язык, способствующих развитию интереса студентов к изучению немецкого языка через дискуссию и самостоятельные подходы к иноязычным текстам. При этом автор опирается на психологические процессы, обуславливающие понимание содержания речи, и на эмоциональное состояние читающего.

**Afanasieva G.P. DISCUSSION IN GERMAN LANGUAGE CLASS AS A WAY TO DEVELOP STUDENTS' INTEREST AND COGNITIVE ABILITIES**

The article tells about several kinds of German-learning students' abilities, encouraging students' interest for studying German by the means of discussion and self-sufficient approach to foreign texts. The author relies upon psychological process, providing speech content understanding, and the emotional state of the reader.

**Аникина Е.Ю. О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОВЫСИТЬ МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

В статье описывается посещение автором дня учителя немецкого языка, организованного филиалом института им. Гёте в г. Новосибирске. Рассматриваются факторы, повышающие мотивацию к изучению немецкого языка. Делается акцент на интегрированное изучение иностранного языка как ведущей тенденции в современном преподавании языков. Автор рассказывает об организации Гёте-институтом мастер-классов как способе внедрения новых методов обучения с целью повышения мотивации обучающихся.

**E.Y. Anikina. ABOUT OPPORTUNITIES FOR TEACHERS TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION OF LEARNING GERMAN**

The article describes the author's visit to the Day of German teacher, organized by the branch of the Goethe Institute in 2017 in Novosibirsk. It also talks about factors that increase motivation to learn German. The focus is on the integrated study of a foreign language as a leading trend in the modern teaching of languages. The author tells about the organization of workshops by Goethe Institute as a way of introduction of new methods of training in order to improve the motivation of students.

**Беседина В.Г., Бобровская А.С. НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ И ОПОСРЕДОВАННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ В РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА**

В статье рассматривается роль речевой культуры педагога в образовательном процессе. Подчеркивается роль педагогического требования как метода осуществления образовательного процесса. Проводится анализ видов педагогических требований и способов их предъявлений в различных стилях педагогического общения. Делается вывод о влиянии корректного выражения требования на эффективность образовательного процесса.

**V.G. Besedina, A.S. Bobrovskaya. DIRECT AND INDIRECT REQUESTS IN TEACHER'S VERBAL CULTURE**

The article considers the role of verbal culture in teaching. The authors point out the importance of teacher request as a method in educational process. They analyze the types of teacher requests and manners of their making in different styles of communication in education. They come to the conclusion that the correct request can influence the efficiency of educational process.

### **Бобровская Н.А. СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются особенности начального этапа обучения иностранному языку. Анализируются лингводидактические принципы, на основе которых выделяются приёмы обучения, влияющие на эффективность начального этапа обучения иностранному языку. Начальная ступень обучения представлена как поэтапный процесс.

### **N.A. Bobrovskaya. THE MAIN FEATURES OF THE BEGINNING STAGE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING**

The article considers the main features of the beginning stage in foreign language training. The author analyzes linguodidactic rules and gives training techniques on their basis which influence the efficiency of the beginning stage in language education. The beginning stage is considered as step-by-step process.

### **Голуенко Т. А., Контева О. Е. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена анализу учебно-методического обеспечения гуманитарных дисциплин, предусмотренных образовательными программами Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова. Рассматривается опыт организации самостоятельной работы студентов при изучении гуманитарных дисциплин и, в частности, определяется роль и значение учебных, учебно-методических пособий, а также электронных образовательных ресурсов. В статье определена значимая роль преподавателя в решении задач, которые диктуются процессом модернизации высшего образования в России.

### **T.A. Goluenko, O.E. Konteva. METHODOLOGICAL SUPPORT OF HUMANITIES AND ITS ROLE IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-STUDY**

The article is devoted to the analysis of the educational and methodological support of the humanitarian subjects offered at the Altai State Technical University. The experience of organizing independent work of students in the study of humanitarian subjects and, in particular, the role and importance of educational, teaching aids, and electronic educational resources is examined. The authors define the significant role of the teacher in solving the problems that are brought up by the process of modernization of higher education in Russia.

### **Дегтярь Г.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСКРАЙБИНГА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В данной статье исследуются вопросы использования интерактивных форм и методов обучения иностранному языку в вузе. Подробно рассматривается видеоскрайбинг как один из способов активации познавательной деятельности на занятиях английского языка.

### **G. D. Degtyar. ON THE USE OF VIDEOSCRIBING IN TEACHING ENGLISH**

The article deals with issues and main task of using interactive forms and methods of teaching foreign language in Technical University. Video Scribing is portrayed as a way of cognitive activity in foreign language training.

### **Кремлева Ю.В. ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена игровым методам обучения иностранному языку, которые являются мощным средством повышения мотивации студентов и повышения эффективности развития иноязычной речевой деятельности студентов.

### **Y.V. Kremleva. GAME METHODS AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS**

The article is devoted to the game methods of teaching a foreign language, which are a powerful means of increasing students' motivation and improving the effectiveness of the development of foreign language speech activity.

### **Ларина Т.А. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

В статье рассматриваются отдельные методы и приемы обучения иностранному языку, которые способствуют формированию у студентов лингвистических вузов устойчивых когнитивных структур языковых явлений. Автор приходит к выводу, что технология критического мышления позволяет повысить мотивацию к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка и развивает способность конструировать новые знания.

### **T.A. Larina. TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CRITICAL THINKING ACQUISITION**

The article considers some specific methods and tools in teaching foreign languages. The author comes to the conclusion that critical thinking techniques motivate non-linguistic students to master ESP (English for Special Purposes) and provides strong abilities to design new knowledge.

### **Ларина Т.А. ГАРМОНИЧНОЕ СОЧЕТАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье обосновывается эффективность сбалансированного сочетания различных образовательных парадигм в процессе обучения иностранному языку. Автор приходит к выводу о том, что на основе единства и гармоничной связи методов коммуникативного, когнитивно-аффективного и личностно-ориентированного подходов сочетания образовательных парадигм строится динамика состояния языковой способности, коммуникативных возможностей обучаемых, развивается их творческий потенциал и культура взаимоотношений, тренируются социальные аспекты коммуникации.

### **T.A. Larina. EDUCATIONAL PARADIGMS HARMONY AS A BASIS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

The article considers the effectiveness of educational paradigms harmony in teaching foreign languages. The author proves that combinability of communicative, cognitive, affective and personality oriented methods contributes into developing students' linguistic abilities and communicative competence, creativity and interrelation skills

### **Лебедева К.Л. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ЛИЧНОСТИ**

В статье рассматривается вопрос индивидуализации воспитательного процесса в высшей школе. Подчеркивается прямая зависимость влияния личности педагога-профессионала на сформированность определенного набора духовно-нравственных качеств и свойств у обучающейся молодежи. Описывается необходимость разделения всего учебно-воспитательного процесса на отдельные периоды, характеризующиеся своими целями и задачами.

### **K.L. Lebedeva. INDIVIDUAL APPROACH IN STUDENTS' EDUCATION AS AN EFFECTIVE FACTOR OF PERSONALITY FORMATION MANAGEMENT SYSTEM**

The paper presents the importance of individual approach to the students in teaching and educational process of higher school. The leading part in it is given to the teacher as a perfect person. It is just his moral perfection to be the leading factor of influence the students' moral aspect.

To educate students as highly spiritually-moral professionals it is necessary to implement the individual approach within three periods of teaching. Each period is characterized by its purposes and tasks aimed to the consistent formation of socially important moral qualities.

**Лысакова И.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

Статья посвящена формированию ценностного отношения к будущей профессии у студентов строительных направлений, роли иностранного языка и профессионально-ориентированных текстов в развитии общекультурных и профессиональных компетенций

**I.M. Lysakova. ON THE USE OF FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING POSITIVE ATTITUDE TOWARDS FUTURE PROFESSION IN CIVIL ENGINEERING STUDENTS**

The article is devoted to the problem of values-based attitude to the future profession among the students of construction faculty. The article deals with the role of foreign language and vocationally-orientated texts in the development of cultural and professional expertise.

**Симонова Н.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ БЕГЛОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

В статье рассматриваются методические рекомендации по овладению навыками беглой речи, запоминанию, увеличению активного словаря с помощью чтения для извлечения информации из значимого контекста и интересного содержания, путем многократного повторения, использования словарных статей монолингвальных словарей, письма, говорения без ошибок. Делается вывод о том, что невозможно свободно владеть иностранным языком, не разговаривая бегло на родном языке.

**N.N. Simonova. SOME TIPS ON MASTERING ENGLISH SPEAKING SKILLS TO BECOME FLUENT IN A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with teaching methods on mastering the skills of fluent speech, increasing the active vocabulary, using reading for extracting information from a meaningful and interesting content, through repetition, use of monolingual dictionaries, writing, speaking without errors. It is concluded, that it is not possible to be fluent in a foreign language without being fluent in one's native language first.

**Симонова Н.Н. ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается опыт работы на занятиях английского языка по использованию аутентичных текстов, описывающих реальные ситуации с личными финансами конкретных людей, которые являются востребованным средством коммуникации, способствующим повышению финансовой грамотности студентов неязыкового вуза. Делается вывод о том, что задания способствуют повышению интереса студентов к формированию навыков правильного управления своими личными финансами в процессе освоения разговорной речи.

**N.N. Simonova. SOME TIPS ON HOW FOREIGN LANGUAGE LESSONS HELP INCREASE FINANCIAL LITERACY OF THE STUDENTS**

The article deals with the use of authentic texts describing real situations with personal finances of specific people, which are a sought-after means of communication that promote financial literacy of students of a non-linguistic institution during English lessons. It is concluded that assignments contribute to increasing students' interest in forming skills to properly manage their personal finances in the process of mastering spoken language.

### **Петрушова Н.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Статья посвящена обучению говорению на занятиях по английскому языку в вузе. Обучение говорению как средству общения на английском языке возможно только при использовании коммуникативного подхода. Характерными особенностями данного подхода являются речевая направленность и индивидуальный подход, новизна материала, ситуативность и функциональность упражнений, методов и форм обучения.

### **N.V. Petrushova. DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS AT ENGLISH CLASSES IN THE UNIVERSITY**

The article is devoted to teaching speaking at English classes in the University. Teaching speaking in English as a means of communication is possible only using communicative approach. The characteristic features of this approach are speech orientation and individual approach, novelty of material, situational and functional exercises, methods and forms of training.

### **Попова Н.П. О ЯВЛЕНИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПУТЯХ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

В статье рассматривается явление интерференции при обучении иностранному (английскому) языку и возможные способы преодоления интерферирующего влияния русского языка. Также рассматриваются причины возникновения интерференции, ее виды, и делается вывод о необходимости комплексного подхода к решению этой проблемы и использования коммуникативных моделей в процессе устранения интерференции.

### **N.P. Popova. ON THE PHENOMENON OF INTERFERENCE IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE AND WAYS OF DEALING WITH IT**

The article deals with the Russian language interference while learning the foreign language and possible ways to overcome it. Special attention is paid to the causes of interference and its types. The author stresses importance of the complex approach to the problem and suggests using communicative patterns to achieve better results.

### **Попова Н.П. О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматриваются факторы, влияющие на процесс выбора текста преподавателем при обучении чтению в неязыковом вузе. Автор делает вывод о необходимости переходного периода от адаптированных текстов к аутентичным в зависимости от предшествующей языковой подготовки обучаемых и о возможности постепенного введения «аутентичных» элементов в процесс обучения.

### **N.P. Popova. ON THE PRINCIPLES OF SELECTING TEXTS FOR READING IN TEACHING ENGLISH**

The article considers some factors influencing the process of choosing the text to be used in class to teach reading in a non-linguistic school of higher education. The author proves the necessity of a transition period from non-authentic to authentic texts, which depends on the language competence of the students. Also the possibility of gradual introduction of «authentic» elements into the learning process is shown.

### **Рогозина И.В., Бухнер Н.Ю., Беседина В.Г. РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ**

В статье на основе работ ученых из стран Евросоюза рассматривается ряд базовых концептов, которые образуют основу для формулирования стратегий в области образования с целью формирования ряда необходимых в условиях полиэтнических социумов межкультурных компетенций. В статье подчеркивается, что единое терминологическое пространство способно служить прочной основой для выработки образовательных стратегий,

реализация которых может привести к формированию у обучаемых эффективных и адекватных этническим реалиям межкультурных компетенций.

**I.V. Rogozina, N.Yu. Buhner, V.G. Besedina. ROLE OF EDUCATION IN FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE IN EU COUNTRIES**

Based on EU researchers' works the article describes a number of basic concepts which form the foundation for formulating educational strategies to foster intercultural competences in educational establishments in polyethnic societies. The article emphasizes the need for a unified interpretation of the concepts to foster effective intercultural competences adequate to ethnic and cultural diversity.

**Фалеева Н.В. МОТИВАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена рассмотрению проблемы мотивации в обучении иностранному языку. Рассмотрены особенности иностранного языка как учебной дисциплины. Предложены некоторые пути развития положительной мотивации в изучении иностранного языка.

**N.V. Faleeva. MOTIVATION AS A COMPONENT OF SELF-DETERMINED FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

The article is devoted to the consideration of motivation issues in foreign language teaching. The features of foreign language as an educational subject are studied. Some ways to develop positive motivation in foreign language learning are suggested.

**Фролова О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПОСТУПЛЕНИЮ В МАГИСТРАТУРУ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Статья рассматривает причины поступления в магистратуру, подчеркивает различия между двумя категориями магистрантов, указывает на основные причины и отношение к обучению между специалистами и бакалаврами.

**O.V. Frolova. A STUDY OF MOTIVATION FOR TECHNICAL UNIVERSITY GRADUATES TO ENROL FOR MASTER'S PROGRAM**

The article tells about the reasons to enter the Masters' courses, stresses the difference between two categories of Masters, and points out the main reasons and attitude towards studies between Specialists and Bachelors.

**Фролова О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ОТЧИСЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Статья рассматривает причины отчисления из магистратуры, подчеркивает различия между двумя категориями магистрантов, указывает на основные причины отчисления из магистратуры, и разницу между специалистами и бакалаврами.

**O.V. Frolova. A STUDY OF REASONS FOR TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS TO LEAVE MASTER'S PROGRAM**

The main task of the article is to show the difference in approach to the studies in the Masters' courses, reveal the reasons of quitting the studies between Specialists and Bachelors, clear the way of solving the problem in the course of English.

**Щербинина Л.Ф. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье отмечается, что одним из приоритетов в воспитании человека в системе образования является воспитание в нем правовой культуры. Проанализирован опыт индивидуального воздействия на студентов, вовлечение их в углубленное изучение отдельных вопросов права на примере конкретных жизненных ситуаций, проведения собственных социологических исследований, определения актуальных вопросов, требующих законодательного решения. Отмечается важность гуманитарной составляющей в системе образования.

**L. F. Shcherbinina. RESEARCH WORK OF STUDENTS AS A FACTOR IN IMPROVING THEIR LEGAL CULTURE**

The article notes that one of the priorities in the education of a person in the education system is the formation of legal culture. The author describes her experience of individual influence on students, their involvement in the in-depth study of certain issues of law on the example of specific life situations, conducting their own sociological research, determining the topical issues that require legislative solutions. The importance of social sciences component in the education system is noted.

**Антюфеева Е.В. О СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ ИМИДЖА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА**

В статье рассматриваются проблемы формирования имиджа ВУЗов. Автор определяет понятие содержательной платформы имиджа, рассматривает модели рыночного позиционирования ВУЗов, обосновывает необходимость формулирования ключевого конкурентного преимущества, отраженного в имидже и миссии образовательной организации. Автор анализирует позиционирование ВУЗов Алтайского края, рассматривает реализуемые рыночные модели университетов региона.

**E. V. Antyufeeva. ON THE CONTENT PLATFORM OF THE IMAGE OF THE REGIONAL UNIVERSITY**

The article deals with the problems of the image formation of Universities. The author defines the concept of a meaningful image platform, considers the models of market positioning of universities, justifies the need to formulate a key competitive advantage reflected in the image and mission of the educational organization. The author analyzes the positioning of universities in the Altai region, considers the market models of universities in the region.

**Беседина В.Г., Рогозина И.В. Бухнер Н.Ю. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ СМИ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА**

В статье рассматривается опыт европейских исследователей в изучении влияния СМИ на отношения к этническим меньшинствам в странах ЕС. Перечислены конкретные инструменты вербального воздействия прессы на общественное мнение. Приводятся рекомендации по расширению положительного влияния масс-медиа.

**V.G. Besedina, I.V. Rogozina, N.Y. Buhner. THE PROBLEM OF PROMOTING INTERETHNIC TOLERANCE IN EU BY MEANS OF MASS MEDIA**

The article reviews the European research of mass media influence on the attitudes towards ethnic minorities in EU. Specific tools of verbal influence are discussed. Recommendations on providing positive effect of mass media on interethnic relationship are given.

**Биттер Н.В. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ СЕРВИСЕ И ТУРИЗМЕ**

В статье рассмотрены современные проблемы кадрового обеспечения в сфере социально-культурного сервиса и туризма и подходы к их решению. Проанализирован процесс кадрового обеспечения на предприятиях сервиса и туризма г. Барнаула.

**N.V. Bitter. SOCIAL PROBLEMS OF HUMAN RESOURCES IN THE SOCIAL AND CULTURAL SERVICE AND TOURISM**

Modern problems of human resources in the sphere of social and cultural service and tourism and approaches to their solution are considered in the article. The process of human resourcing at the service and tourism businesses of Barnaul is analyzed.

**Бухнер Н.Ю., Рогозина И.В., Беседина В.Г. ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ**

В статье представлены результаты изучения европейского опыта по измерению уровня толерантности в обществе. Рассматриваются индексы толерантности, основанные на данных,

полученные в результате исследования World View Survey. В частности, описывается индекс глобальной толерантности (GTI) и индекс глобальной социальной толерантности (GSTI).

**Buhner N.Yu., Rogozina I.V., Besedina V.G. EUROPEAN EXPERIENCE OF MEASURING INDEX OF TOLERANCE**

The article is focused on the results of European experience of measuring index of tolerance. It includes indexes of tolerance based on the data obtained from World View Survey. Especially Global Social Index (GTI) and Global Social Tolerance Index (GSTI) are described.

**Селиванова О.В. ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

В статье рассматриваются: понятие правовой культуры, значение преподавания правовых дисциплин в высших учебных заведениях, взаимосвязь правовой культуры с процессом правового воспитания, формирование правовой культуры обучающихся.

**O.V. Selivanova. LEGAL CULTURE AND EDUCATION IN THE LAW IN MODERN AGE**

The article deals with the concept of legal culture, the importance of teaching legal disciplines in higher education, the relationship of legal culture with the process of legal education, the formation of legal culture of students.