

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи

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

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД-2014**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

**Изд-во АлтГТУ
БАРНАУЛ • 2014**

ББК 72.5
С-568

Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход-2014: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2014. – 86 с.

ISBN 978-5-7568-1082-0

В сборник включены статьи, посвященные рассмотрению актуальных вопросов филологии, педагогики, философии и межкультурной коммуникации.

Редакционная коллегия:

Агафонова Е.А.
Беседина В.Г.
Кремнева А.В.

ISBN 978-5-7568-1082-0

© Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	5
Варику К. ЯЗЫК И ПОЛИТИКА В ДЖАММУ И КАШМИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	5
Рогозина И. В. ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ: МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД.....	9
Кремнева А.В. ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОСТЬ М.М. БАХТИНА И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ Ю. КРИСТЕВОЙ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ...15	
Власова Е.Е. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДОМИНАНТЫ ТЕКСТА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕРЕВОДА.....	20
Беседина В. Г. О ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПОСРЕДСТВОМ ЮВЕНАЛЬНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ.....	26
Киселева О.А. ВЛИЯНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВОСПРИЯТИЕ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.....	30
Черемисина С.Б. ФУНКЦИИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА	33
СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	36
Киселева А.М. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ КАК ОСНОВЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКА НА РЫНКЕ ТРУДА	36
Дегтярь Г.Д. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ...40	
Лебедева К.Л. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	43
Лысакова И.М., Булгакова Т.И. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ РЕЗЕРВОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	48
Масачева И.А. НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.	51
Попова Н.П. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ УЧЕБНИКАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	55
Симонова Н.Н. ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН КУРСОВ СВОБОДНОГО ДОСТУПА	57

Фролова О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ	61
Хохловкина Н.П. ПУТЕШЕСТВИЕ ЗА РУБЕЖ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ТЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	62
СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	65
Бубнов Ю.М. ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ	65
Васильев С.Ф. КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА УЧЕНИЕ ОБ АНТИНОМИЯХ П. А. ФЛОРЕНСКОГО	70
СЕКЦИЯ 4. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.....	75
Афанасьева Г.П. СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА – ОСНОВА МУЛЬТИ-ДИСЦИПЛИНАРНОГО И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ	75
Агафонова Е.А. ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ	79
Манухина И.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ.....	82

*Варику К.
Университет Джавахарлала Неру, Индия*

ЯЗЫК И ПОЛИТИКА В ДЖАММУ И КАШМИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Язык – наиболее действенное средство коммуникации и выражения культурных ценностей, а также инструмент, с помощью которого можно сохранить особенности культуры. По существу, язык – важное средство приобретения и сохранения идентичности определенной группы или сообщества. Язык и культура тесно взаимосвязаны, поскольку регионы, в которых используется один язык, обладают определенной идентичностью культуры, характеризуются наличием общей истории, схожестью фольклора и литературы. Среди различных культурных символов – религии, расовой принадлежности, традиций, обычаев и т.д. – отличающих одну этническую группу от другой, язык – наиболее мощный маркер, обеспечивающий группе идентичность. Существование его в пространстве на определенной территории делает его более важным, чем религия, в плане основы формирования этнической идентичности.

По иронии судьбы, скорее религия, нежели язык, является тем мотивирующим фактором в современном сепаратистском движении в Кашмире. На данный момент многие представители политической и интеллектуальной элиты предлагают решение этой проблемы путем воплощения в жизнь концепта «Кашмириат», в основе которого лежит язык. Часто описываемый как «трехэтажный дом», состоящий из географических единиц Джамму, Кашмир, Ладакх и Балтистан, индийский штат Джамму и Кашмир представляет собой классический пример лингвистического и этно-религиозного разнообразия.

Во время переписей население Джамму и Кашмира, будь то кашмирцы, догра, ладакхи, балти, дарды и т.д., указывает разные языки в качестве родного. Тем самым подтверждается этно-лингвистическая и культурная идентичность каждой народности. Однако в нынешние дни среди мусульманского населения наметилась тенденция все более частого использования урду вместо языков, традиционно присущих той территории, на которой они проживают. Таким образом, мусульманское население сменило региональную идентичность на религиозную.

В 1941 году для избежания разногласий между индусами и мусульманами в вопросе использования хинди или урду власти штата приняли решение объединить хинди и урду и использовать хиндустани. В переписи 1961, 1971 и 1981 гг. термин «хиндустани» включен не был, и количество говорящих на хинди и урду подсчитывалось порознь. Перепись 1961 г., в которой не были

объединены хинди и гуджари (в отличие от переписей 1971 и 1981 гг.) можно считать базовой для подсчета тех, кто указал хинди в качестве родного языка. Нельзя отрицать, однако, что хотя родной язык используется различными этническими группами в местах их проживания и при общении между собой, множество жителей Джамму и Кашмира говорят на двух, а то и трёх языках. Так, кашмирцы используют кашмирский для общения внутри группы, для общения с людьми из провинции Джамму, Ладакх или с жителями остальной Индии – урду, хинди или хиндустани. Подобным образом догра используют догри внутри своей группы и хинди или хиндустани – с другими. Также стал популярен и английский вследствие его частого использования в административных органах, торговле, индустрии и образовательных учреждениях.

Преобладание урду в качестве связующего языка имеет место не только благодаря его официальному статусу, но и популяризации путем публикации большим тиражом книг, газет и периодических изданий на урду. Кроме того, тесные социально-экономические связи между населением Джамму и Кашмира и остальной частью страны, туризм, модернизация и развитие системы образования внесли большой вклад в использование в штате хинди и урду в дополнение к родным языкам.

Конституция Джамму и Кашмира признала урду в качестве официального, в то время как кашмирский, ладакхский, догри, балти, дарди, и др. получили статус местных языков. Однако в конституции не указана необходимость сохранения особого языка, письменности или культуры; обеспечения возможностей для обучения родному языку в начальной школе детей, принадлежащих к лингвистическим меньшинствам, как открыто сказано в Конституции Индии.

Косвенные доказательства свидетельствуют, что политико-бюрократическая элита штата стремится подавить рост кашмирского и других местных языков. Это становится очевидным, исходя из следующих фактов:

1. Преподавание кашмирского не было включено ни в один уровень образования в штате. Помимо этого, учебники на кашмирском недоступны, хотя многие из них были подготовлены экспертами. Все это происходит, несмотря на желание кашмирцев включить кашмирский в образовательную программу.
2. В отличие от сотен газет и журналов на урду и английском, в штате нет практически ни одного периодического издания на местном языке. Социо-лингвистический опрос в Кашмире показал, что 47 процентов населения желают читать местные газеты на кашмирском языке.
3. Функциональная роль кашмирского языка сведена к минимуму, поскольку вся переписка, включая официальную, ведется на урду, английском или хинди. Игнорируется также существующая испокон веков письменность шарда. Как результат – кашмирское меньшинство не только лишено доступа к богатому кашмирскому языку, но и не получает права сохранять и передавать свое древнее культурное наследие.

4. В течении последних 20 лет исламскими фундаменталистскими социальными, культурными и политическими организациями предпринимались усилия для того, чтобы придать кашмирскому языку и культуре агрессивное настроение религиозного возрождения. Все военные организации, чины, многие рекламные лозунги и литература носят названия в персидско-арабском стиле. Помимо этого, властями штата на персидские/арабские названия были изменены названия на санскрите сотен населенных пунктов в Кашмире.
5. Департамент кинематографии Индии, который ранее дублировал индийские фильмы на 13 индийских языков, включая кашмирский, прекратил эту деятельность по просьбе администрации Джамму и Кашмира. Вместо этого фильмы стали дублироваться на урду.
6. Власти штата также заблокировали попытки московского издательства «Прогресс» начать перевод и публикацию в Кашмире произведений русских классиков.
7. Гранты центрального правительства на развитие кашмирского языка и литературы, которые время от времени выдавало Министерство образования, были потрачены на другие нужды, либо их выплаты были прекращены. Практически 100% средств, выделяемых на перевод Конституции Индии на кашмирский, не были использованы.
8. Язык догри, на котором говорят в Джамму и некоторых прилегающих территориях, получил статус местного согласно Конституции. В 1992 году, когда власти Индии решали вопрос о придании непали, конкани и манипури статуса государственных языков, население Джамму стало активно требовать получения догри подобного статуса. И хотя этот вопрос поднимался в парламенте, добиться успеха сторонникам наделения догри статусом официального языка не удалось.
9. Таким же образом урду был навязан жителям Ладакха, хотя его население использует письменную форму и говорит на ладакхи – диалекте тибетского с особой письменностью.

Продолжающаяся дискуссия по поводу родных языков в Джамму и Кашмире поднимает ряд серьезных политических проблем. Становится очевидно, что несмотря на желание населения сохранить свой родной язык, будь то кашмирский, догри, гуджари или балти, власти не признают той значимости, которую играют вышеперечисленные языки. Все это является частью проводимой мусульманской бюрократией политики, направленной на то, чтобы подорвать лингвистическую и этно-культурную идентичность, которая обладает целостным культурным наследием.

Ареалы распространения языков изменились с 1947 года, когда большая часть Кашмира была оккупирована Пакистаном. Впоследствии население, исповедующее индуизм, было выселено из оккупированной территории. Люди расселились по всей Индии, пытаясь сохранить жизнь, язык, культуру. Вопрос их репатриации мог бы существенно ускорить решение территориального спора между Индией и Пакистаном.

Несмотря на изменения, происходящие с традиционными языками Джамму и Кашмира, установлено, что большинство из них имеют сходство или произошли от индоарийской группы языков. Результаты многих лингвистических исследований, проводимых в Кашмире за последние 40 лет, показывают, что кашмирский язык имеет существенное сходство с санскритскими языками, что подтверждает наличие тесных цивилизационных связей между Индией и Кашмиром еще с древних времен.

Принимая во внимание важность данного вопроса, лингвистам и антропологам в Индии необходимо вести дальнейшее исследование вопросов эволюции и взаимодействия различных местных языков в штате Джамму и Кашмир, особенно в контексте движения рас и эволюции цивилизаций на севере и северо-западе Индии.

Следует отметить, что кашмирский язык – основной, на котором разговаривают в штате. Его ареал ограничен Кашмирской долиной и рекой Дода. И хотя сейчас кашмирский не несет функциональной роли как письменный язык, его важность для коммуникации внутри группы не может оспариваться. Он чрезвычайно важен при общении внутри семьи, с друзьями, в магазине, для молитвы и т.д. Согласно данным опроса, кашмирцы воспринимают язык как «неотъемлемую часть своей идентичности» и хотят, чтобы он занимал достойное место в системе образования, масс-медиа и государственных и муниципальных органов. Пренебрежение к местному языку со стороны властей – одна из самых актуальных проблем в Джамму и Кашмире, и чем раньше она будет решена, тем лучше. Позитивный момент состоит в том, что и мусульманское, и индийское население штата определяют кашмирский как родной язык.

В заключение можно сказать, что политика властей штата по отношению к местным языкам, включая кашмирский, отражает политическую динамику, при которой религиозная идентичность искусственно насаждается вместо идентичности языковой. Это сделано с целью соединения кашмирских мусульман с мусульманами Пакистана. Именно это входит в задачи многих политических, социальных и культурных организаций, в том числе школ под управлением этих организаций. Все они навязывают исламское мировоззрение во всех сферах деятельности: политической, социальной, духовной. Твердые идеологические установки направлены на то, чтобы взгляды кашмирских мусульман формировались на основе религиозных, а не этно-лингвистических традиций.

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ: МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Последние два десятилетия характеризуются возрастанием интереса лингвистики к исследованию языка масс медиа как одного из кодов, участвующих в смыслопорождении в рамках поликодовых (креолизованных) текстов [Сонин 1999, Рогозина 2003, 2005, Кайгородова 2012, Черемисина 2008, Маркина 2011, Беседина 2011 и др.]. Этот интерес, на наш взгляд, является закономерным следствием и составной частью двух взаимосвязанных тенденций, в последнее время ставших характерными для целого ряда гуманитарных наук. Первая тенденция состоит в выраженном стремлении рассматривать любые явления, включая и получающее все большее распространение явление поликодовости и мультимодальности, в максимально широком контексте. Вторая же, сопряженная с первой, заключается в попытках осмысления самых разнообразных способов представления знания в русле единой системы координат.

Аналогичная система координат, созвучная когнитивно-семиотическому подходу к поликодовому тексту, в которой, однако ставятся несколько иные акценты, задается, на наш взгляд, и направлением, которое начало оформляться внутри исследований медиа и получило название интермедиальных исследований [Ellestrem 2010, Mitchel 2005, Manovich 2001, Petho 2010, Verstraete 2010, Rajewsky 2005, Muller 2008, Heinrichs 2002]. Центральное понятие интермедиальных исследований – *интермедиальность* – предоставляет возможность исследовать результаты, достигнутые в различных сферах человеческой деятельности, как единое пространство культуры, части которого закономерно взаимосвязаны и взаимообусловлены возникающими интермедиальными отношениями.

Согласно И. Раевски в настоящее время интермедиальность изучается как:

- фундаментальная категория, позволяющая предлагать сопряженные термины и разрабатывать классификации интермедиальных отношений;
- историческое явление, что дает возможность проследивать историю медиа в аспекте взаимоотношений между ними;
- прикладная, инструментальная категория, позволяющая осуществлять детальный анализ интермедиальных отношений и их конфигураций в рамках отдельных текстов [Rajewsky 2005: 47].

Трактовка интермедиальности во многом определяется координированными понятиями *медиума* и *модальности*, без которых постижение интермедиальности не представляется возможным. Представители этого направления исследований часто обращаются к знаменитому и по сей

день активно цитируемому определению медиума, принадлежащему М. МакЛюэну и представляющему его как «продолжение» человека – «продолжение», принимающее форму речи, фотографии, комикса, телевидения и т.п. [MacLuhan 1994: 24]. Стоит признать, что разброс мнений в отношении полезности термина *медиум* в плане его объяснительного потенциала велик. Часть ученых выражает уверенность в том, что термин *медиум*, являясь устаревшим, используется по инерции, а это, в свою очередь, порождает все новые и новые категории [Manovich 2001]. В то же самое время, большая часть исследователей сходится в том, что понятие *медиум* является обладающим большой объяснительной силой, оставаясь при этом необычайно сложным и многогранным.

В частности, Л. Эллестрем указывает на то, что невозможно найти определение, которое бы включало всю совокупность значений, стоящих за словом «медиум» уже хотя бы потому, что различное понимание медиума и медиальности свойственно разным научным областям, что позволяет исследователям решать непосредственно встающие перед ними задачи [Ellestrem 2010: 12]. В этой связи Л. Эллестрем создает свою модель, которая сохраняет термин *медиум* и помещает его в систему взаимосвязей, отражающих различные аспекты медиальности. По мнению исследователя, понимание термина *медиум* достигается посредством введения субкатегорий, способных исчерпать взаимосвязанные аспекты такого многогранного и сложного явления, каким предстает медиальность. Предлагается различать базовые медиа (*basic media*), квалифицированные медиа (*qualified media*) и технические медиа, причем первые и вторые медиа представляют собой абстрактные категории, позволяющие объяснить, как посредством разных сочетаний свойств формируются различные медиа, в то время как технические медиа представляют собой материальные устройства, необходимые для реализации конкретных типов медиа. Существенным моментом, который акцентирует Л. Эллестрем, является то, что три типа медиа не только не являются изолированными друг от друга, но представляют собой три взаимодополняющих аспекта того, что составляет медиа и медиальность [Ellestrem 2010: 12].

У. Дж. Т. Митчелл помещает в фокус внимания гетерогенную природу медиа: «не существует сугубо аудиальных, тактильных или обонятельных медиа» – «... уже само понятие медиума и медиации предполагает смесь сенсорных, перцептивных и семиотических элементов», что «тем не менее, не ведет к невозможности определять, чем один медиум отличается от другого», поскольку «если все медиа являются смешанными, то это не означает, что все медиа смешаны одинаковым образом с теми же самыми пропорциями элементов» [Mitchell 2005: 399 (перевод мой – И.Р.)]. Р. Уильямс делает акцент на материальности медиума и определяет его как «материальную социальную практику», которая предстает как трудно определяемая сущность, детерминируемая такими материалами как краска, используемая в живописи, камень в скульптуре или технологиями [Williams 1977: 158].

Пытаясь эксплицировать явление медиума, Л. Эллестрем рассуждает следующим образом: «если бы все медиа были бы фундаментально различны, то было бы невозможно найти какие бы то ни было взаимосвязи между ними; если бы они были фундаментально схожи, то было бы сложно найти что-либо, что уже не взаимосвязано» [Ellestrem 2010: 12 (перевод мой – И.Р.)]. Подобный ход мыслей позволяет исследователю усматривать определенную диалектику в той системе, которую образует существующая на сегодняшний день совокупность медиа. Эта диалектика состоит в том, что медиа являются отличными друг от друга и одновременно схожими, в силу чего интермедиальность понимается как «мост между медиальными отличиями, в качестве опор которого выступают медиальные сходства» [Ellestrem 2010: 12 (перевод мой – И.Р.)].

Несмотря на то, что в рамках исследований медиа термин «интермедиальность» с течением времени стал общепринятым, не существует и его общепринятого определения. По этой причине ученые, занимающиеся вопросами взаимосвязи между различными медиа, используют и такие термины, как *мультимедиальность*, *трансмедиальность*, *медиагибридность*, *медиаконвергентность* и др. Дж. Е. Мюллер полагает, что под интермедиальностью скорее нужно понимать ось координат для проведения изысканий, а не логически организованную систему мысли, позволяющую объединить изучаемые явления в рамках единой теории [Muller 2008: 31]. Однако такая точка зрения – скорее исключение. Так, А. Пето считает, что термин *интермедиальность* является одним из самых продуктивных в области гуманитарных наук, что подтверждается впечатляющим количеством публикаций и научных дискуссий и объясняет популярность интермедиальных исследований резким увеличением количества самих медиа, потребовавшим соответствующего теоретического картирования расширяющихся взаимосвязей между медиа [Petho 2010: 39-40].

Дж. Верстрат в работе, посвященной обзору интермедиальных исследований, выделяет ряд принципов, лежащих в их основе [Verstraete 2010: 7-14]. Она находит, что любое обсуждение интермедиальности сталкивается с проблемой дефинирования. Иными словами, возникает вопрос о том, как разграничить понятия «медиум» и «медиальность», с одной стороны, и понятие «интермедиальность», с другой. Ответы на этот вопрос варьируются и определяются, как было сказано выше, дисциплинарной принадлежностью исследователей. Примечательно, что в научной литературе, посвященной исследованию интермедиальности, самое большое количество работ посвящено исследованию категории интермедиальности в литературоведении и коммуникативистике.

Для иллюстрации своей мысли Дж. Верстрат сравнивает работы социологов, философов и литературоведов. Для социологов медиум – это коммуникативный и развлекательный канал, передающий сообщения, выполняющие социальные и коммерческие функции. Философов интересуют эстетические и онтологические аспекты проблемы, в то время как

литературные критики исходят из того, что медиум – это носитель контента, или средство выражения, в котором материально-формальное означающее определяет означаемое [Verstraete 2010: 8-9]. Кроме того, интермедиальность может рассматриваться и через призму известной триады «производитель – медиаконтент – реципиент», т.е. либо как результат деятельности производителя, либо как результат рецепции со стороны реципиента.

Считая, что между интермедиальностью, мультимедиальностью и трансмедиальностью существуют принципиальные отличия, Дж. Верстрат предпринимает попытку предложить дефиниции каждого из терминов, определяя мультимедиальность как сосуществование различных медиа в пределах одного объекта, без их слияния, без изменения их исходной структуры. Эти формы могут даже взаимодействовать, структурно не изменяя друг друга. В качестве форм мультимедиа она приводит вебсайты, а также сосуществование новостных и развлекательных программ на телевидении. В то же самое время трансмедиальность – это преобразование одного медиума в другой, как это происходит, когда на основе романа снимается фильм, или фильм становится основой для создания компьютерной игры. В свою очередь, согласно Дж. Верстрат, интермедиальность – это взаимосвязь различных искусств и медиа в пределах одного объекта, при этом характер взаимосвязи таков, что они трансформируют друг друга, и это приводит к появлению новой формы искусства или медиации [Verstraete 2010: 10]. К сожалению, в своей работе автор не предлагает критериев определения того, когда такая трансформация имеет место.

В то же самое время такие ученые, как В. Вульф и Х. Остерлинг, понимают интермедиальность шире и используют этот термин для обозначения прозрачности границ между различными медиа. По этой причине для них различия между тремя рассмотренными выше разновидностями медиальности заключаются лишь в степени проявления интермедиальности в каждом конкретном случае [Wolf 1999, Oosterling 1998]. Для Ю. Хайнрих и И. Шпильман интермедиальность означает скорее слияние, нежели совокупность медиа: «конвергенция элементов разных медиа предполагает трансформацию, представляющую собой нечто большее, нежели простую сумму частей» [Heinrichs, Spielman 2002: 6-7 (перевод мой – И.Р.)].

Л. Манович считает, что свойство «невидимости» этой категории, в большей степени характерное для литературных произведений, обращается в свою противоположность благодаря визуальности самых различных цифровых гибридов [Manovich 2001]. Закономерно поэтому, что многие ученые связывают оформление интермедиальных исследований в направлении с появлением цифровых технологий. Л. Эллестрем говорит о том, что «в век электронно-цифровых медиа фокус внимания сместился на интермедиальные отношения между различными искусствами и медиа» [Ellestrem 2010: 11 (перевод мой – И.Р.)]. При этом, во-первых, вид искусства понимается предельно широко – это и кинематограф, и театр, и музыка, и телевидение, и визуальная поэзия, и иллюстрации, и мультимедиа и др. Во-вторых, отдельные

виды искусства рассматриваются не как изолированные и не соприкасающиеся между собой, а как тесно связанные.

Аналогичную мысль о том, что использование термина «интермедиаальность», как относящегося к связям, возникающим внутри и между различными медиа, возросло с появлением цифровых технологий, находим и у Дж. Верстрат. Цифровые технологии рассматриваются как один из наиболее динамичных медиумов, поскольку именно эти технологии обеспечивают широчайшие возможности для «взаимодействия слов, образов, звука, а также конвергенции фильмов, телевидения, радио, новостных сообщений, электронных книг, фотографии и т.д. во всемирной паутине» [Verstraete 2010: 7 (перевод мой – И.Р.)]. С. Элдвелл говорит о том, что в век цифровой конвергентности, когда благодаря цифровым технологиям можно легко перенести любой медиум на другой медиум, нормой является как слияние разных видов искусства, так и разных медиа в области коммуникации и развлечения [Eldwell 2006].

Интересно, что У. Дж. Митчелл, являясь автором работы с полемичным названием «Визуальных медиа не существует», иначе подходит к проблеме интермедиаальности, рассматривая ее в ином ракурсе. Автор утверждает, что термин «визуальные медиа» – это не что иное, как фигура речи, используемая для обозначения телевидения, кинематографа, фотографии, живописи и т.п. [Mitchell 2005: 395]. По мнению исследователя, сам термин «интермедиаальность» не точен и вводит в заблуждение, потому что так называемые визуальные медиа при ближайшем рассмотрении задействуют и другие органы чувств, такие, например, как осязание и слух. На этом основании ученый приходит к выводу о том, что все медиа в аспекте сенсорной модальности представляют собой «смешанные медиа». В качестве примера для разъяснения своего подхода ученый берет такой канонический медиум как живопись, который с первого взгляда может показаться чисто визуальным. Однако при ближайшем рассмотрении присутствие языка становится очевидным, потому что, с одной стороны, всякая картина имеет название, а с другой, – восприятие предмета искусства не может не сопровождаться извлечением стоящего за ним невизуального смысла, принимающего, в конечном итоге, вербальную форму [Mitchell 2005: 396-397]. Если принять эту точку зрения, то получается, что не существует чисто аудиальных, визуальных или тактильных медиа – все они являются смешанными, или гибридными, однако это не означает, что их невозможно дифференцировать: «если все медиа являются смешанными, то все они смешаны по-разному, с разным соотношением составляющих их элементов» [Mitchell 2005: 396-397 (перевод мой – И.Р.)]. Именно это соотношение не только материальных элементов и используемых технологий, но и соответствующих навыков и умений и конституирует специфичность каждого конкретного медиума.

У. Дж. Митчелл считает, что отказ от постулата о существовании чисто визуальных медиа закономерно приводит к идее создания новой медиатаксономии, которая бы положила конец ошибочному делению медиа на

визуальные и вербальные и позволила бы предложить гораздо более дифференцированную типологию медиа. Такой подход представляется наиболее продуктивным особенно в свете все большего распространения цифровых технологий, создающих условия для взаимодействия двух или более медиаформ, которые исторически развивались самостоятельно, но, будучи объединены в рамках единого пространства, трансформируются в новые, смешанные формы [Heinrichs, Spielman 2002: 6-7], создающие новое пространство, которое, будучи заполнено разными медиа, в силу их слияния закономерно обретает свойства интермедиального.

Литература

1. *Беседина, В.Г.* Вербально-авербальные способы презентации эмоций в ювенальном медиатексте [Текст] / В.Г. Беседина / Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Вып. 9. – Орел, 2011. – С. 71.
2. *Кайгородова, М.Е.* Гендерно ориентированный медиатекст журнальной обложки: когнитивно-семиотический аспект: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. [Текст] / М. Е. Кайгородова. – Барнаул, 2012.
3. *Маркина, Ю.А.,* Религиозный медиатекст: психолингвистический аспект [Текст] / Ю. А. Маркина, И. Н. Островских / Культура и текст: культурный смысл и коммуникативные стратегии: сборник научных статей к 70-летию Ежи Фарино, известного польского слависта / под. ред. Г.П. Козубовской. – Барнаул : АлтГПА, 2011. – С. 365-371.
4. *Рогозина И.В.* Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: Монография. [Текст] / И.В. Рогозина. – Москва-Барнаул: Изд-во АГТУ, 2003. – 289 с.
5. *Рогозина, И.В.* Психолингвистические детерминанты полисемиотизации медиа-коммуникации [Текст] / И.В. Рогозина // Университетская филология – образованию: человек в мире коммуникации: Мат-лы. межд. научн-практ.конф. «Коммуникативистика в современном мире: человек в мире коммуникации» (Барнаул, 12-16 апреля 2006 г.) / под ред. А.А. Чувакина. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2005. – С. 221- 223.
6. *Рогозина, И.В.* Исследование медиа-коммуникации в когнитивном аспекте [Текст] / И.В. Рогозина // Человек–слово–текст–контекст: проблемы современных лингвистических исследований: Сб. науч. тр./ Под ред. Л.О. Бутаковой. – Омск: Омский гос. ун-т, 2003. – С. 164-170.
7. *Сонин, А.Г.* Комикс: психолингвистический анализ: Монография. [Текст] / А.Г. Сонин. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. – 110 с.
8. *Черемисина С. Б.* Учебно-научный текст как гетерогенная когнитивная структура [Текст] / С. Б. Черемисина. // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5 (12). – С. 67–70.
9. *Eldwell, J. Sage.* Intermedia: Forty Years on and Beyond [Text] / J. Eldwell // Afterimage. – 2006. – March-April. – P. 25-30.
10. *Ellestrem L.* Media Borders, Multimodality and Intermediality [Text] / L. Ellestrem. – New York: Palgrave Macmillan, 2010.
11. *Heinrichs, J. Spielman, Y.* Editorial to the special issue ‘What is Intermedia?’ [Text] / J. Heinrichs, Y. Spielman // Convergence. – 2002. – № 8 – P. 5-10.
12. *MacLuhan, M.* Understanding Media: The extensions of Man [Text] / M. MacLuhan. – Cambridge MA and London: MIT Press, 1994.
13. *Manovich, L.* Post-media Aesthetics [Electronic text] / L. Manovich. 2001. / Режим доступа: http://www.manovich.net/DOCS/Post_media_aesthetics1.doc

14. *Mitchell, W. J. T.* There Are No Visual Media [Electronic text] / Режим доступа: <http://www.mediaarthistory.org/refresh/Programmatickeytexts/pdfs/mitchell.pdf>
15. *Muller, J. E.* Intermedialität und Medienhistoriographie [Text] / J. E. Muller / Intermedialität – Analog/Digital. Theorien–Methoden–Analysen. / eds. Joachim Paech and Jens Schröter. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2008. – P. 31-47.
16. *Oosterling, H.* Intermediality: Art Between Images, Words and Actions [Text] / H. Oosterling / Think Art: Theory and Practice in the Art of Today. Symposium under the Direction of Jean-Marie Schaeffer. – Rotterdam: Witte de With, 1998. – P. 89-100.
17. *Petho, A.* Intermediality in Film: A Historiography of Methodologies [Text] / A. Petho // Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies. – 2010. – № 2. – P. 39-72.
18. *Rajewsky, I.* Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality [Text] / I. Rajewsky // Intermédialités. – 2005. – №6 (Automne). – P. 43-64.
19. *Verstraete, G.* Intermedialities: A Brief Survey of Conceptual Key Issues [Text] / G. Verstraete // Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies. – 2010. – № 2. – P. 7-14.
20. *Williams, R.* Marxism and Literature [Text] / R. Williams. – New York: Oxford University Press, 1977. – 354 p.
21. *Wolf, W.* The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality [Text] / W. Wolf. – Amsterdam: Rodopi, 1999.

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

ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОСТЬ М.М. БАХТИНА И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ Ю. КРИСТЕВОЙ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Теорию диалогизма М.М. Бахтина, одного из крупнейших мыслителей XX века, относят к основным источникам, положившим начало современной теории интертекстуальности. Что касается самого термина «интертекстуальность», то он был впервые введен в научный оборот в 1967 году Ю.Кристева в статье «Бахтин, слово, диалог и роман». В этой известной работе Ю. Кристева, отдавая должное идеям Бахтина о диалогизме гуманитарного мышления, использует термин «интертекстуальность», заменив им бахтинский термин «интерсубъективность» [Кристева 2000а: 429].

В самом начале другой своей работы «Разрушение поэтики» Ю. Кристева пишет: «Предлагать эту книгу – по происшествии 40 лет – вниманию зарубежной аудитории – значит идти на определенный риск (а как текст будет воспринят читателем?), создавая тем самым не только теоретическую, но и идеологическую проблему: что же все-таки мы хотим услышать от текста, когда извлекаем его из ситуации места, времени и языка и заново обращаемся к нему, минуя временную, географическую, историческую и социальные дистанции?» [Кристева 2000б: 458]. Следует признать, что опасения Ю. Кристевой подтвердились: теория диалогизма М.М. Бахтина, перенесенная в новый научный, социально-исторический и культурный контекст, была проинтерпретирована иначе и получила иное прочтение. Основными факторами, обусловившими эволюцию идей Бахтина в контексте иной научной

парадигмы и ином культурно-историческом контексте, послужили: 1) структурная парадигма в лингвистике; 2) фрейдизм в обыденном и художественном сознании; 3) модернизм в литературе.

Проводя анализ основных положений М.М. Бахтина, послуживших основой теории интертекстуальности, исследователи отмечают прежде всего антропоцентрический характер бахтинских идей. Например, Д.Л. Шукуров пишет: «Главным отличием теоретического дискурса М.М. Бахтина является внимание к личностному началу в диалогических отношениях, присущих человеческому бытию. Ситуация потери человеческой субъективности категорически неприемлема в бахтинской системе координат» [Шукуров 2012: 109]. Суть межтекстовых взаимоотношений, по Бахтину, заключается в диалоге сознаний автора и читателя, в «интерсубъективности», в диалоге «голосов» прошлого, настоящего и будущего. В целом же диалогизм М.М. Бахтина, основанный на полифонии, или многоголосости, приобретает широкое значение и включает в себя внутренний диалогизм слова [Бахтин 1979: 410], диалог культур в пространстве и времени, диалог автора с читателем, диалогизм мышления, понимания себя и другого, взаимодействие формы и смысла слова и высказывания, взаимодействие слова и контекста (как языкового, так и культурно-исторического), взаимодействие жанров, взаимоотношения исследования и исследуемого.

В XX веке ведущей парадигмой научного лингвистического знания становится, как известно, системно-структурная парадигма, основателем которой в Европе являлся Ф. де Соссюр. Нисколько не умаляя значимости «внешней лингвистики», то есть изучения связи языка с культурой, историей и психологией человека, Соссюр провозгласил ближайшей задачей развитие «внутренней лингвистики», занимающейся исследованием языка как структурированной системы языковых единиц различных уровней в синхронном аспекте. Это было осуществлено в его фундаментальном «Курсе общей лингвистики», оказавшем огромное влияние на развитие мировой лингвистики и утвердившем структурализм в качестве доминантной парадигмы XX века. Структурная парадигма, таким образом, не могла не повлиять на развитие теории интертекстуальности в европейской гуманитарной мысли, а идеи Бахтина не могли не получить иного прочтения.

Сегодняшние исследователи отмечают, что теория Ю. Кристевой представляет собой некий бленд идей Бахтина и Соссюра, результатом которого стала интерпретация антропоцентрической по своей сути теории Бахтина с позиций структурализма и постструктурализма. Подобно тому, как языковой знак в концепции «внутренней лингвистики» Соссюра предстает как сущность, входящая в сложную сеть отношений, основанных на сходстве и различии, в совокупности образующих языковую систему в ее синхронном аспекте, совокупность текстов, созданных литературой за многие века ее существования, предстает в концепции Ю. Кристевой также как огромная система, из которой литературный автор черпает не только слова и выражения, но и сюжеты, образы, характеры, манеру повествования, фразы и предложения

из уже созданных текстов, используя их как материал для построения собственного текста. Роль автора при этом сводится лишь к новой аранжировке этих средств, а внимание исследователя направлено на внутреннюю структуру текста. Переход от антропоцентрического подхода к текстоцентрическому нашел свое выражение прежде всего в перемещении фокуса внимания исследователей от субъекта, т.е. автора текста и его сознания, к объекту, т.е. самому тексту и его структуре. Схожие идеи были высказаны американской исследовательницей Дж.Ф. Дьюри, которая отмечает, что бахтинская идея автора-писателя «испаряется» из работ Ю. Кристевой, уступая место анализу языковых и текстовых практик [Durey 1991]. Это перемещение фокуса внимания от автора к внутренней структуре текста закономерно нашло свое отражение в замене бахтинского термина «интерсубъективность» на «интертекстуальность», суть которой заключается в том, что любой текст, как пишет Ю. Кристева, «строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [Кристева 2000б: 462].

Говоря о различиях во взглядах М.М. Бахтина и Ю. Кристевой, французская исследовательница Н. Пьеге-Гро формулирует эту мысль более категорично, указывая на то, что Ю. Кристева подвергла диалого-полифоническую теорию М.М. Бахтина по меньшей мере трем «рабочим» искажениям [Пьеге-Гро 2008: 14]. Мы, однако, полагаем, что в данном случае следует вести речь не о «рабочих» искажениях, а об иной интерпретации идеи диалогизма и полифонии в новом научном и культурном контексте.

Еще одним важным фактором, оказавшим влияние на толкование теории М.М. Бахтина в работах структуралистов и постструктуралистов, были идеи З.Фрейда, авторитет которого в западной литературе и всей культуре XX века, как отмечают многие исследователи, можно было сравнить только с авторитетом Шекспира [Allen 2000]. Влияние идей Фрейда на теоретиков интертекстуальности было настолько ощутимым, что сами отношения между более ранними и более поздними текстами нередко описывались метаязыком психоанализа и рассматривались в терминах Эдипова комплекса, как это делает американский исследователь Х. Блум, в работе которого автор, создающий произведение, выступает в роли сына, публика – в роли матери, а литературный предшественник – в роли отца, которого автор стремится убить своим молчанием, но в то же время никак не может от него избавиться [Bloom 1973].

Именно поэтому бахтинское понятие расщепленного сознания получает у Ю. Кристевой совершенно иное, фрейдистское толкование: у Бахтина это диалог с другим или с собой – другим, а у Ю. Кристевой – это борьба между сознанием и подсознанием, между разумом и желанием, между рациональным и иррациональным, между коммуникабельным и некоммуникабельным. Таким образом, на смену психологизма Бахтина приходит психоанализ Фрейда, в контексте которого расщепленное сознание трактуется Кристевой не как диалог двух сознаний, а как борьба сознания с подсознанием, с коллективным бессознательным. В этом состоит принципиальное отличие взглядов

Ю. Кристевой от взглядов М.М. Бахтина, который, как мы уже отмечали, подчеркивал необходимость отличать сознательное от подсознательного, считая, что подсознательное лишает личность свободы и ведет к ее разрушению.

Еще одна важная особенность концепции М.М. Бахтина, помимо антропоцентризма, заключается в органическом соединении литературоведческого и лингвистического анализа. Как известно, теория интертекстуальности была подготовлена текстовыми практиками, она отражает и обобщает то, что создается художниками слова. Подобная трактовка понятия расщепленного субъекта Ю. Кристевой и выделение ею т.н. генотекста, отражающего область подсознания, также в значительной степени обусловлено литературными тенденциями XX века. Это, прежде всего, художественная эстетика модернизма, ставшего ведущим литературным направлением XX века. Основная задача современной литературы, по мнению представителей данного направления, состоит в том, чтобы показать не то, что лежит на поверхности, а то, что находится в глубинах психики, подсознания. Именно на исследование этих сфер направлено основное внимание таких выдающихся представителей модернизма, как В. Вульф, Дж. Джойс, Д.Г. Лоуренс, Ф. Кафка, М. Пруст. Интерес к художественному исследованию глубинных слоев человеческой психики обусловил необходимость разработки новых форм повествования, прежде всего т.н. «потока сознания», основная заслуга в создании которого принадлежит Дж. Джойсу. Именно его проза, характеризующаяся многочисленными отклонениями от синтаксических норм, незаконченными предложениями, всевозможными текстовыми разрывами и расщеплениями, но в то же время особой музыкальностью и внутренней экспрессией, передающей, по мнению самого автора и его исследователей, внутренние страсти, импульсы, побуждения и инстинкты, извечно присущие человеку, может служить лучшей иллюстрацией сущности т.н. генотекста, о котором пишет Ю. Кристева.

Можно полагать, что эти новые текстовые практики были одной из причин, побудивших Ю. Кристеву заменить термин «интертекстуальность» термином «транспозиция», что означает «перенос». Как объясняла сама Кристева, суть транспозиции заключается в переносе ранее существующих текстов в новый культурно-исторический контекст, в использовании их для принципиально иных целей, в наполнении их новым содержанием. Введением нового термина она подчеркивает отличие транспозиции от таких форм межтекстового взаимодействия, как подражание, продолжение традиции и т.п., которые, по ее мнению, утратили свою актуальность в XX веке и были вытеснены новыми формами межтекстового взаимодействия [Kristeva 1984: 60].

Практика «расщепленного письма», разорванности повествования, иконически отражающая расщепленность сознания современного человека, начатая писателями модернистами, получила дальнейшее развитие и стала ведущей в литературе постмодернизма, получив одновременно свое

теоретическое обоснование и свое объяснение в теории постструктурализма, в основе которой лежит идея протеста против абсолюта власти, абсолюта центра, структурной упорядоченности мира. Именно «расщепленность сознания» писателя, исповедующего постмодернизм, как подчеркивает Н.А. Фатеева, обуславливает его стремление выйти за пределы своего сознания в сферу Текста, т.е. в бесконечную паутину межтекстовых связей, в которой стирается оппозиция «язык-мир» и границы между своим и «чужим» словом, при этом в качестве смыслопорождающих элементов выступают сами интертекстуальные связи, т.е. смыслом становится сама форма, в результате чего произведение становится «текстом о тексте» и требует только метаязыкового прочтения [Фатеева 2000: 4-13]. В тех случаях, когда интертекстуальность достигает своего крайнего предела, текст превращается в своего рода коллаж из явных и скрытых цитат, оставляя впечатление, что подлинным предметом вымысла автора становятся не столько описываемые события, сколько сама интертекстуальность.

Мы уже отмечали выше, что направление развитие теории интертекстуальности в значительной степени определяется теми текстовыми практиками и тенденциями, которые существуют в литературе в тот или иной период. На сегодняшний день эпоха постмодернизма прошла пик своего развития, и на повестку дня выходит т.н. неореализм с его интересом к вопросам современной реальности, внутреннего мира человека. Кроме того, когнитивная парадигма лингвистики, ее антропоцентрическая направленность также имеет существенное значение для дальнейшего развития теории интертекстуальности, прежде всего, требуя пристального внимания к проблемам диалогизма мышления, авторского сознания, и, следовательно, к изучению интертекста как одного из сложных способов передачи смысла, т.е. тех вопросов, которые составляли суть концепции М.М. Бахтина. Сказанное позволяет охарактеризовать сегодняшний этап развития теории интертекстуальности как «вперед к Бахтину», что еще раз подтверждает спиралевидный путь познания. Теория интертекстуальности, обогащенная идеями и текстовыми практиками структурализма и постструктурализма, возвращается к идеям М.М. Бахтина, которые могут получить новое осмысление в контексте новой исследовательской парадигмы. Все это, на наш взгляд, еще раз подтверждает основную мысль М.М. Бахтина о жизни слова в контексте большого времени.

Подводя итоги, отметим, что сходство интересубъективности М.М. Бахтина и интертекстуальности Ю. Кристевой заключается в том факте, что обе этих теории построены на изучении текстовых практик. Различие же содержится в том, что идеи М.М. Бахтина содержат антропоцентрический подход и направлены на рассмотрение взаимодействия субъектов, в то время как концепция Ю. Кристевой базируется на системоцентрическом подходе и нацелена в первую очередь на исследование взаимодействия текстов.

Литература

1. *Бахтин, М.М.* Вопросы литературы и эстетики [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1975. – 504 с.
2. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 424 с.
3. *Бахтин, М.М.* К философии поступка [Текст] / М.М. Бахтин. // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С.180-160.
4. *Бахтин, М.М.* Человек в мире слова [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1995. – 140 с.
5. *Бахтин, М.М.* Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук [Текст] / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
6. *Кристева, Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман [Текст] / Ю. Кристева // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму/ Пер. с фр. и вступ. статья Г.К. Косикова. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000а. – С. 427-458.
7. *Кристева, Ю.* Разрушение поэтики / Ю. Кристева [Текст] // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с фр. и вступ. статья Г.К. Косикова. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000б. – С. 458-484.
8. *Пьеге-Гро, Н.* Введение в теорию интертекстуальности. Пер. с фр. [Текст] / Общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
9. *Садецкий, А.* Открытое слово: Высказывания М.М. Бахтина в свете его «металингвистической» теории [Текст] / А. Садецкий. – М.: Российск. Гос. Гуманит.ун-т, 1997. – 167 с.
10. *Соссюр, Ф.* Труды по языкознанию. Перевод с французского под редакцией А.А. Холодовича. [Текст] / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
11. *Фатеева, Н.А.* Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов [Текст] / Н.А. Фатеева – М.: Агар, 2000. – 280с.
12. *Шукуров, Д.Л.* Дискурс М.М. Бахтина и теория интертекстуальности [Текст] / Д.Л. Шукуров // Известия вузов. Серия: гуманитарные науки. 2012. – Вып. 2(3). – С. 105-109.
13. *Allen, Gr.* Intertextuality [Text] / Gr. Allen / Lnd. and NY, Routledge, 2000. – 234 p.
14. *Bloom, H.* The Anxiety of Influence: a theory of poetry [Text] / H. Bloom. – Oxford University Press, Oxford, 1973.
15. *Durey, J.F.* The state of play and interplay in intertextuality [Text] / J.F. Durey // Style, 1991. –№25(4). – p. 616 – 635.
16. *Eliot, T.C.* Points of View [Text] / T.C. Eliot / London, 1941. – 158 p.
17. *Kristeva, J.* Revolution in Poetic Language. Translated by M. Waller. [Text] / J. Kristeva / Columbia University Press, N.Y., 1984.

Власова Е.Е.

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДОМИНАНТЫ ТЕКСТА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕРЕВОДА

В современной лингвистике в связи с акцентуацией антропоцентрического подхода наблюдается значительное усиление внимания к изучению вербальных репрезентаций и через них – сущности эмоциональных явлений. Эмоциональные сущности, представленные вербально, рассматриваются исследователями (В.И. Болотов, В.Н. Гридин, А.В. Кинцель,

Н.А. Лукьянова, Е.Ю. Мягкова, В.А. Пищальникова, В.И. Шаховский и др.) в различных аспектах, тем не менее, до сих пор не предпринималось попыток создания аргументированной концепции, представляющей эмоциональную составляющую речевого произведения как конструктивно-содержательно значимый компонент перевода. Но в современной ситуации межкультурной коммуникации, налаживания контактов и взаимодействия культур создание непротиворечивой теории перевода, включающей эмоциональный аспект речевой деятельности, представляется чрезвычайно важным.

В настоящем исследовании текст определяется как сложный, иерархически организованный репрезентант некой смысловой нелинейной целостности, а не линейная последовательность языковых элементов [Пищальникова 1999]. Перевод рассматривается как особый речемыслительный процесс, нацеленный на понимание и реконструкцию авторского смысла. Разработка теории перевода на основе концептуального анализа, а также определение авторской эмоции как компонента концептуальной системы индивида позволило акцентировать роль и место репрезентированной в тексте эмоции в процессе восприятия и понимания исходного текста. В рамках нашего исследования предприняты содержательное объяснение и описание смыслообразующей роли эмоциональной доминанты в процессе переводческой деятельности. Эмоциональная доминанта способна эксплицировать процессы встречного порождения высказывания на базе исходного.

Для подтверждения выдвинутого предположения нами был проведен ряд экспериментов. Обращение к экспериментальному изучению функционирования эмоциональной доминанты как компонента переводческой деятельности связано с необходимостью верификации гипотезы исследования: эмоционально-смысловая доминанта художественного текста адекватно понимается большинством реципиентов-переводчиков. При этом важно отметить, что наряду с активизацией внешней формы знака (вещественной оболочки иностранного слова) происходит активизация структурно-смысловых связей и отношений между гетерогенными компонентами авторского смысла, образующими единое целое. Благодаря регулятивной функции эмоциональной доминанты эта смысловая целостность нацелена не только на экспликацию доминантного личностного смысла автора, но и на адекватное встречное понимание.

Целью экспериментального исследования явилось **установление регулятивной функции эмоциональной доминанты в процессе переводческой деятельности.** Цель определила необходимость решения следующих задач:

- 1) выявить и сопоставить иерархическую смысловую структуру оригинального художественного текста и его перевода;
- 2) исследовать характер репрезентаций выявленной смысловой структуры в переводческой деятельности;
- 3) установить характер эмоционально-смыслового восприятия текста.

Материалом для исследования послужили художественные тексты на английском языке из произведений современных американских авторов Charles Frazier «Cold Mountain», John Grisham «The Chamber» и выполненные исследователем переводы указанных текстов на русский язык, а также экспериментальные варианты перевода фрагментов текстов (выполненные испытуемыми).

Выбор художественных текстов для исследования был обусловлен несколькими причинами. В современной психолингвистике художественный текст рассматривается в качестве *продукта эстетической речевой деятельности*, направленной на репрезентацию личностных смыслов автора текста, на представление определенного содержания его концептуальной системы. Личностный смысл не является, безусловно, привилегией эстетической коммуникации, но именно «в художественном тексте происходит намеренная, целенаправленная акцентуация «личностности», «субъективности» смысла, ... особую роль приобретает аспект представления личностного смысла» [Пищальникова 1999: 13]. Значимость личностных смыслов художественного текста может не осознаваться автором, но он, тем не менее, ощущает эту значимость и неосознанно структурирует ее в соответствии с эмоциональной доминантой, что было неоднократно подтверждено в экспериментальных исследованиях В.А. Пищальниковой, И.А. Герман и других исследователей. Исходя из этого, в переводе именно художественного текста влияние эмоционального компонента личностного смысла должно проявляться и учитываться наиболее отчетливо.

Кроме того, при выборе текстов учитывались следующие требования:

- 1) высокий уровень языковой компетенции;
- 2) объем использованных в эксперименте относительно законченных текстов не должен был превышать десяти предложений. Такой объем обусловлен психолингвистическими закономерностями восприятия знаковой информации: объем кратковременной памяти индивида составляет 7 + 3 единицы. Достаточно длинный текст мог вызвать дополнительные трудности и отрицательно сказаться на результатах эксперимента;
- 3) язык текстов, выбранных для проведения эксперимента, должен был соответствовать современному этапу развития.

В эксперименте приняло участие 87 респондентов. По социальному и возрастному составу информанты характеризуются относительной однородностью: это студенты старших курсов факультета иностранных языков Барнаульского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 25 лет. Выбор испытуемых объясняется необходимостью умения работать с текстом и предполагает также достаточно высокий уровень владения английским языком и наличие навыков переводческой деятельности.

На первом этапе эксперимента осуществлялся анализ фрагментов оригинальных художественных текстов и выполненных нами их переводов на русский язык с применением методики выявления доминантных личностных смыслов [Пищальникова 1999], выступившей в качестве основного метода на

данном этапе экспериментального исследования. Методика выявления доминантных личностных смыслов реализуется посредством последовательного применения методов компонентного, контекстуального и концептуального анализа. Если репрезентированные в тексте эмоции действительно закрепляют доминантные смыслы, опираясь на которые реципиент/переводчик понимает художественный текст, то в переводе должна быть адекватно отражена эмоционально-смысловая доминанта оригинального текста. Критерием адекватности выступает степень сохранности в тексте перевода смыслового изоморфизма гетерогенных компонентов, репрезентирующих авторские личностные смыслы и детерминирующих процесс встречного смыслопорождения.

С целью подтверждения или опровержения данного положения на первом этапе экспериментального исследования нами было выявлено и сопоставлено эмоционально-смысловое содержание текстов оригиналов и выполненных нами же их переводов на английский язык. По результатам первого этапа эксперимента были составлены схемы, представляющие доминантный личностный смысл и доминантную эстетизированную эмоцию каждого текстового отрывка, с указанием их лексических репрезентантов. Результаты первого этапа эксперимента свидетельствуют о том, что выполненные нами переводы фрагментов художественных текстов «The Chamber» и «Cold Mountain» характеризуются высокой степенью адекватности. Это позволяет сделать важный вывод о том, что **исходная авторская модель познания фрагмента окружающей действительности иницирует и предопределяет порождение вторичной переводческой/встречной модели, инвариантной исходной**. На основе эмоциональной доминанты совершается не только понимание, но и фиксация процессов встречного речесмыслопорождения, построение вторичной смысловой структуры, инвариантной исходной. Результаты сопоставительного анализа доминантной эстетизированной эмоции и доминантного смысла оригинального и переводных текстов свидетельствуют об адекватном восприятии переводчиком эстетизированной эмоции как значимого смыслового компонента художественного текста и понимания ее структурообразующей роли. Кроме того, эмоционально-смысловые доминанты оригинальных и переводных текстов составляют практически одни и те же эмоциональные смыслы.

Мы отдаем себе отчет в том, что анализ текстов до определенной степени может являться субъективным, хотя «субъективность понимания, привносимый нами от себя смысл... есть признак всякого вообще понимания. Всякий из нас, слушая чужую речь и понимая ее, по-своему апперципирует слова и их значения, и смысл речи будет всякий раз для каждого субъективным не в большей мере и не меньше, чем смысл художественного произведения» [Выготский 1986: 59]. Именно поэтому возникла необходимость верификации полученных выводов дальнейшим экспериментальным исследованием. Регулятивная функция эмоциональной доминанты оригинального текста должна актуализироваться в процессе его восприятия и перевода реципиентами

– носителями русского языка. На втором этапе эксперимента переводы художественных текстов, выполненные испытуемыми, сопоставлялись с исследовательской версией перевода.

Задачи второго этапа эксперимента:

1) выяснить, насколько одинаково доминантная эмоция воспринимается разными реципиентами/одинаковую ли эмоцию выделяют реципиенты в одном и том же тексте;

2) определить, какие структурные элементы художественного текста реципиенты используют в качестве сигналов эмоциональных доминант;

3) сопоставить доминантный личностный смысл и доминантную эстетизированную эмоцию художественных текстов, выявленные в результате анализа исследовательской версии перевода с доминантным личностным смыслом и доминантной эстетизированной эмоцией, выявленными в ходе анализа экспериментальных вариантов перевода;

4) установить, является ли исследовательская модель доминантного личностного смысла и доминантной эстетизированной эмоции сходной с моделью, полученной по результатам анализа экспериментальных данных.

Испытуемым предлагалась анкета с фрагментами англоязычных художественных текстов «The Chamber» и «Cold Mountain» и следующим заданием:

1. Прочтите отрывок текста и укажите, каким, на Ваш взгляд, он является: эмоционально положительным или эмоционально отрицательным? Почему?

2. Подчеркните слова или словосочетания, которые, на Ваш взгляд, представляют в тексте эти эмоции.

3. Переведите текст на русский язык.

Первое задание ориентировано на выявление общей эмоциональности текста и знака фиксированной в нем эмоции. В задании намеренно отсутствует параметр «нейтральный» (или «никакой») для того, чтобы установить преимущественное тяготение текста к положительному или отрицательному полюсу эмоций. Вопрос «почему?» предлагает испытуемым объяснить свой выбор.

Второе задание ориентировано на выявление лексических репрезентантов эмоциональной доминанты текста.

Третье задание направлено на выявление регулятивной функции эмоциональной доминанты при переводе.

Для определения эмоционально-смысловой структуры текста была использована методика выделения в тексте ключевых слов, репрезентирующих смысловые ядра текста. Воспринимающие фиксировали эмоциональную доминанту текста в некотором наборе слов, которые с их точки зрения являются ключевыми для понимания эмоционально-смыслового содержания целого текста. Количество выделенных разными испытуемыми слов подсчитывалось (для каждого слова отдельно), затем выявлялись наиболее частотные лексемы, которые, по мнению большинства испытуемых, репрезентируют общую эмоционально-смысловую структуру текста. На

основании полученных данных строилось общее смысловое поле текста. Выявленная испытуемыми смысловая структура текста сопоставлялась с нашей моделью иерархии смыслов того же текста. Кроме этого, устанавливался характер лексических репрезентантов выделенной испытуемыми эмоционально-смысловой структуры текста. В качестве примера приведем результаты смыслового восприятия текста «Cold Mountain» испытуемыми. (На Рис. 1 представлена исследовательская схема смысловой структуры текста с числовыми показателями частотности выделения языковых элементов испытуемыми).

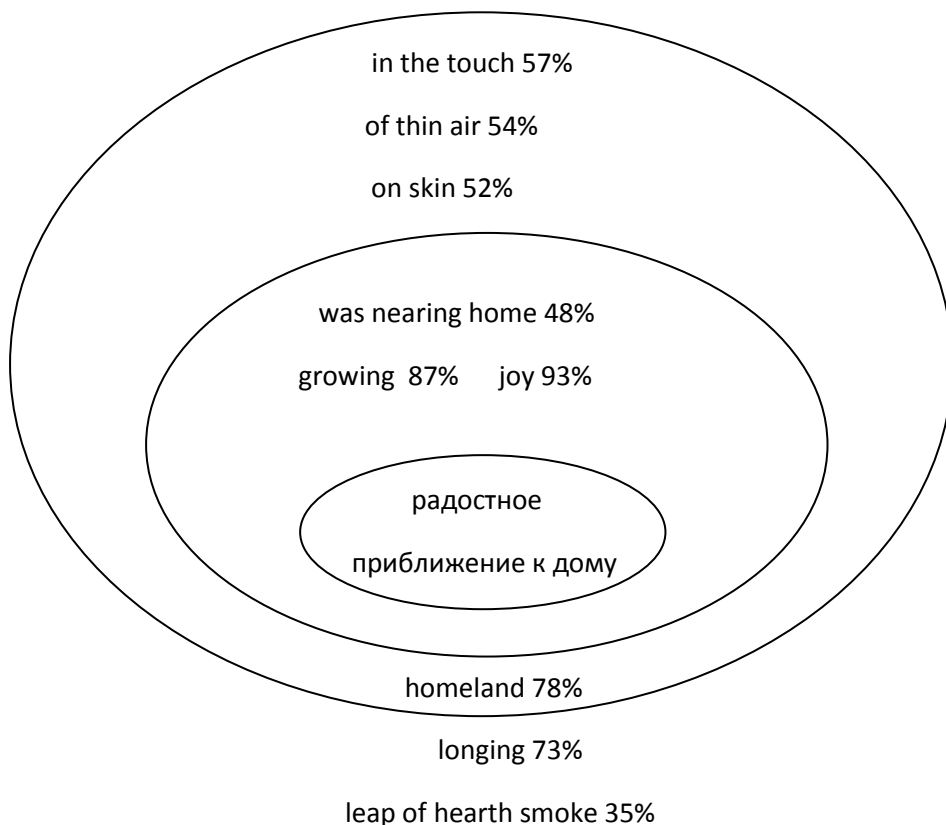


Рисунок 1 – Доминантный личностный смысл текста «Cold Mountain»

Экспериментальные данные показали, что с наибольшей частотностью испытуемые выделяли те языковые единицы, которые фиксируют актуальные доминантные смыслы текста, образующие ядро выделенных нами смысловых полей. Это происходит благодаря тому, что эмоционально-смысловая доминанта текста определяет направление ассоциирования различных лексических единиц, не обладающих сходством своих лексических значений в системе языка. Поскольку столь различные языковые репрезентанты испытуемыми фиксируются, эмоционально-смысловая доминанта ими выявляется. Более того, анализ выполненных реципиентами переводных текстов позволил сделать вывод о том, что она адекватно воссоздается в переводе. **Адекватное восприятие и интерпретация эмоциональной доминанты** как структурообразующего компонента перевода художественного

текста большинством испытуемых доказывает ее способность *регулировать* протекание синергетических процессов в концептуальной системе реципиента, ограничивая множественность путей их развертывания и *обуславливая* тем самым адекватность перевода. Результаты эксперимента аргументированно доказывают, что эмоциональная доминанта как вербальная репрезентация компонента смысловой универсалии определенной концептуальной системы является средством, способствующим и благоприятствующим осуществлению успешного «диалога сознаний» реципиента-переводчика и автора.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1986. – 573 с.
2. *Герман, И.А.* Введение в лингвосинергетику [Текст] / И.А. Герман, В.А. Пищальникова. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. – 130 с.
3. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М., 1982. – 159 с.
4. *Пищальникова, В.А.* Психопоэтика [Текст] / В.А. Пищальникова. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. – 176 с.

Беседина В. Г.

Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова

О ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПОСРЕДСТВОМ ЮВЕНАЛЬНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

Роль СМИ как одного из социальных институтов, участвующих в формировании гендерных стереотипов, широко исследуется современными филологами, в том числе с точки зрения воздействия различных типов текстов на гендерное сознание (Бободжанова 2006, Свербихина 2010, Соколова 2013, Кайгородова 2013 и др.). В силу того, что становление гендерной идентичности индивида максимально проявляется в подростковом возрасте, многие зарубежные исследователи закономерно обращаются к изучению ювенальных медиатекстов – текстов, адресованных реципиентам подросткового возраста, – на предмет их роли в формировании гендерных стереотипов [Pierce 1990, Carpenter 2001, Ward 2006, Joshi 2011 и др.]. Поскольку данная проблема в значительно меньшей степени изучена русскоязычными авторами, в данной статье отражены основные результаты имеющихся зарубежных исследований.

Рассматривая воздействие ювенального текста на формирование гендерного сознания подростка, нельзя не коснуться проблемы медиатизации мышления подростков, о которой еще в 70-х годах так писал канадский ученый А. Бандура: «Родители, преподаватели и прочие традиционные модели будут вытеснены с их ведущего места в системе социального научения» [Бандура 1977]. По мнению ученого, это произойдет в силу стремительно возрастающей роли СМИ в моделировании систем, идей, ценностей и типов поведения. На наш взгляд, наиболее сильно медиатизация мышления проявляется именно при

формировании гендерных аспектов идентичности подростка в силу значимости, приписываемой подростками ювенальному медиатексту как источнику гендерных знаний: В. Страсбургер называет СМИ третьим по значимости источником информации о сексе и межполовых отношениях для подростков [Strasburger 2009], а Л. Карпентер – «ключевым агентом гендерной социализации» [Carpenter 2002: 327]. Закономерно, таким образом, что репрезентации гендерных знаний уделяется значительное внимание в ювенальных медиаизданиях: С. Джоши отмечает, что более пятой части медиатекстов подростковых журналов связаны с вопросами пола [Joshi 2011].

В свете сказанного, обратимся к рассмотрению работ некоторых авторов, отражающих проведенный ими анализ обширного корпуса ювенальных медиатекстов зарубежных журналов для подростков. Так, Л. Карпентер [Carpenter 1998] вслед за К. Пирс [Pierce 1993] исследует самый популярный американский журнал для девушек – «Seventeen»: проведя контент-анализ текстов этого медиаиздания за 1945-1996 гг., она отмечает, что вербальные компоненты медиатекстов выступают в качестве сценариев сексуального поведения, интериоризируемых реципиентами-подростками и влияющими на формирование гендерной идентичности.

А. МакРобби [McRobbie 1983] на основе репрезентаций девушек-подростков в британском ювенальном медиаиздании «Jackie» говорит об идеологизированности создаваемых журналом представлений о феминности, где девушка представляется «рабой любви», жаждущей подчинения власти мужчины. Повторив исследование десятилетие спустя, А. МакРобби находит тон изданий изменившимся, представляющим девушек «сильными и автономными субъектами» [цит. по Durham 1998]. В своей работе автор утверждает, что ювенальные медиаиздания не просто предлагают привлекательный для подростка контент, но стремятся сформировать согласие читателя с определенным набором ценностей.

К подобному выводу приходит и С. Дэвис, проведя семиотический анализ обложек британских журналов «19» и «More!» [Davies 2002]. Рассматривая наряду с вербальным и авербальный компонент фронтального медиатекста, С. Дэвис демонстрирует, каким образом знаки различных семиотических систем участвуют в формировании представлений о феминности у читательниц-подростков. Автор отмечает, что сексуальность становится ведущим концептом, транслируемым современными ювенальными медиаизданиями для девушек, и при этом в трансляции гендерных знаний активную роль играет авербальный компонент медиатекстов [Davies 2002].

М. Дурхам также считает необходимым включать в исследование репрезентации сексуальности в подростковых журналах помимо вербального и авербальный компонент медиатекстов. Автор анализирует изображения, иллюстрирующие сообщения, заключенные в тексте, в соответствии с разработанной ею системой визуальных кодов. В рамках этой системы описаны позы, жесты, мимика, а также одежда, которые выступают маркерами авербальной репрезентации сексуальности. Кроме того, в область своего

исследования ученый включает и широкий идеологический контекст. Исследование М. Дурхам показывает, что в американском журнале для девушек-подростков «УМ» презентация информации, связанной с модой, красотой и здоровьем тесно связывается «с гетероэротичными вознаграждениями за использование представленных товаров»: характеристики товаров включали лексемы *hot, sexy, touchable, kissable* и сопровождались фотоизображениями эротического характера. Подобная когнитивная связь наиболее ярко прослеживается во фронтальных медиатекстах исследуемого издания: на обложках 6 из 10 выпусков лексема «hot» («сексуальный») используется в ссылках на медиатексты о моде, красоте и фитнесе, указывая на то, что физические упражнения или одежда нужны главным образом для того, чтобы привлечь внимание представителей противоположного пола. Та же связь видна и в заголовках ювенального медиаиздания: «How to look hot in a bikini» («Как выглядеть сексуально в бикини»), «The hot body workout» («Упражнения для сексуально привлекательного тела»), «Get a crazy sexy cool stomach!» («Получите сумасшедше крутой сексуальный живот!») [Durham 1998].

М. Дурхам указывает на важную роль контекста в ювенальном медиаиздании, который создается рекламными текстами, передающими тот же гендерный стереотип девушки как объекта сексуального желания. Автор указывает, что рекламные тексты создают фрейм для основного содержания журнала, направляющего читательниц на достижение успеха у противоположного пола через принятые в обществе стандарты феминности и сексуальности [Durham 1998: 105], которые интериоризируются девушками-подростками в результате многократного восприятия.

С. Кирш отмечает, что стереотипизированный медиаконтент имеет двоякое воздействие на формирование стереотипов [Kirsh 2009: 121]. С одной стороны, через частый просмотр реципиентом-подростком стереотипизированных образов, СМИ медленно – «капля за каплей» [Reep&Dambrot, 1989], – формируют отношения и верования реципиентов. Можно утверждать, что в результате многократной интериоризации однотипных моделей, представленных в масс-медиа, со временем в сознании подростка закрепляются соответствующие когнитивные структуры, и мышление тех, «кто больше времени проводит за просмотром СМИ», показывает «более высокий уровень стереотипизирования» [Kirsh 2009:121].

Гипотеза «капля за каплей» основывается на глубинных механизмах работы человеческого сознания: «повторение внедряется... в глубины подсознания, туда, где зарождаются мотивы наших действий» [Ле Бон, цит по: Кара-Мурза 1996]. Применительно к нашему исследованию это означает, что многократная интериоризация однотипных моделей, представленных в масс-медиа, влияет на формирование соответствующих когнитивных моделей в сознании реципиента-подростка. Такое влияние весьма значительно в силу ряда причин: во-первых, чрезмерное повторение, согласно С. А. Зелинскому, притупляет действие защитных механизмов, приводит к бессознательному запоминанию любой получаемой информации практически без изменений

[Зелинский 2008: 42]. Во-вторых, по выражению С. Г. Кара-мурзы, повторение выступает психологическим механизмом, усиливающим и закрепляющим имеющиеся в сознании стереотипы [цит. по: Зелинский 2008: 42].

Второй способ воздействия, формирующий гендерные стереотипы, делает акцент не на «количестве воздействий», а на значимости персонажей, демонстрирующих стереотипное поведение: считается, что персонажи, которые оказывают значительный эффект на зрителя, более всего влияют на формирование стереотипов [Greenberg, 1988]. При том, что оба способа воздействия участвуют в формировании стереотипов, степень их влияния может отличаться в зависимости от стадии развития. Так, в раннем подростковом возрасте реципиенты склонны закреплять в сознании одного или нескольких персонажей (кумиров) для их имитации [Kirsh 2009: 121]. Следует подчеркнуть, что продуценты ювенальных медиаизданий активно используют оба способа воздействия на реципиентов, *многokrатно* репрезентируя стереотипное поведение *кумиров* подростков.

Таким образом, за рубежом уже на протяжении нескольких десятилетий активно ведутся исследования влияния ювенального медиатекста на формировании гендерных стереотипов у подростков. Учеными однозначно делается вывод о том, что гендерные модели, репрезентируемые масс-медиа, формируют у подростков устойчивые когнитивные структуры, в значительной степени определяющие их восприятие себя, окружающих и межгендерных взаимоотношений [Ward 2006, Brown 1993, Gruber 2000]. Использование продуцентами ювенальных медиатекстов многократного повторения и репрезентации стереотипизированного знания посредством кумиров реципиентов-подростков имеет следствием активное формирование ментальных моделей, при котором реципиенты медиатекста «обучаются многому из того, что видят, даже если не испытывают побуждений к обучению» [Bandura 1966]. Представляется актуальным в дальнейшем обратиться к исследованию проявлений подобного воздействия русскоязычных ювенальных медиатекстов на российских подростков.

Литература

1. *Бандура, А.* Теория социального научения [Электронный ресурс] / А. Бандура. – Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d4442/>
2. *Зелинский, С. А.* Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание [Текст] / С. А. Зелинский / СПб.: Скифия, 2008 – 416 с.
3. *Кара-Мурза, С. Г.* Манипуляция сознанием [Электронный текст] / С.Г. Кара-Мурза / Режим доступа: <http://www.x-libri.ru/elib/krmrz000/index.htm>
4. *Bandura, A.* Observational Learning as a Function of Symbolization and Incentive Set [Text] / A. Bandura, J. E. Grusec, F. L. Menlove // Child Development. – 1966. – №37. – p.499-506.
5. *Brown, J.D.* Mass media, sex, and sexuality [Text] / J.D. Brown, B.S. Greenberg, N.L. Buerkel-Rothfuss. // Adolescent Medicine. – 1993. – №4(pt 1). – p. 511-552.
6. *Davies, S.* Semiotic analysis of teenage magazine front covers [Electronic text] / S. Davies / Режим доступа: <http://www.aber.ac.uk/media/Students/sid9901.html>

7. *Durham, M. G.* Dilemmas of desire: Representations of adolescent sexuality in two teen magazines [Text] / M.G. Durham // *Youth&Society*. – 1998. – №29,3. – p. 369-389.
8. *Firminger, K.B.* Is he boyfriend material? Representation of males in teenage girls' magazines [Text] / K.B. Firminger. // *Men and Masculinities*. – 2006. – №8. – p. 298–308.
9. *Greenberg, B. S.* Some uncommon television images and the drench hypothesis [Text] // *Applied social psychology annual: Television as a social issue*. – 1988. – Vol. 8. – p. 88-102.
10. *Gruber, E.* Adolescent sexuality and the media [Text] / E. Gruber, J.W. Grube // *West J Med*. – 2000. – March; 172(3): – p. 210-214.
11. *Joshi, S.* Scripts of sexual desire and danger in US and Dutch teen Girl magazines [Text] // *Sex Roles*. – 2011. – April 64 (7-8). – p. 463-474.
12. *Kirsh, Steven J.* Children, Adolescents, and Media Violence: A Critical Look at the Research [Text] / S.J. Kirsh / Sage Publications, 2006. – 409 p.
13. *McRobbie, A.* *Jackie*. An ideology of adolescent femininity [Text] / A. McRobbie. // *Mass communication review yearbook*. – 1983. – Vol.4. – p. 251-271.
14. *McRobbie, A.* *Feminism and Youth Culture* (2nd edition). [Text] / A. McRobbie. / London: Macmillan Press, 1995. – 400 p.
15. *Reep, D. C.* Effects of frequent television viewing on stereotypes: "Drip. Drip" or "drench"? [Text] / D. C. Reep, F. H. Dambrot. // *Journalism Quarterly*. – 1989. – №66. – p.542-550.
16. *Strasburger, V. C.* Children, adolescents, and the media [Text] / V. C. Strasburger, B. J. Wilson, A. Beth / Jordan Sage, 2009. – 615 p.
17. *Ward, M.* Using TV as a Guide: Associations Between Television Viewing and Adolescents' Sexual Attitudes and Behavior [Text] / M. Ward, K. Friedman // *Journal of Research on Adolescence* Volume 16, Issue 1, pages 133–156, March 2006

Киселева О.А.
Алтайская государственная
педагогическая академия

ВЛИЯНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВОСПРИЯТИЕ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Изучение орфографии в гносеологическом аспекте предполагает создание ситуаций, выявляющих отношение носителей языка к орфографической составляющей текстов.

Целью первого этапа экспериментального исследования явилось обоснование факта участия орфографии в процессе коммуникации. Объектом нашего внимания стало ознакомительное чтение, задача которого – получение общего представления о круге вопросов, обсуждаемых в тексте, и путях их решений; аспектом – начальный уровень восприятия письменной речи, не затрагивающий таких (глубинных) механизмов обработки информации, как память (установка на запоминание) и понимание (проникновение в смысл прочитанного).

Материалом поставленного нами лингвистического эксперимента послужили два текста. Первый был использован в качестве исходного для написания сочинения в рамках Единого государственного экзамена в 2013 году. Это публицистический текст писателя, участника Великой Отечественной

войны А.Н. Кузнецова, посвященный проблемам отношения к прошлому своей страны, патриотизма, нравственных возможностей человека и героизма. Второй представляет собой законченный фрагмент базового текста для орфографической и пунктуационной работы из учебного пособия доктора филологических наук, профессора Н.Д. Голева. Материалы пособия сформированы на основе публицистического стиля и являют собой критический обзор кинофильмов.

Фрагмент первого текста: *Есть животные, которые не могут слышать, и их душа заполнена пустотой мёртвого безмолвия. Есть животные, которые наделены только одной способностью – ощущать тепло приближающейся жертвы, и, затаившись в крошечной тьме, им неведомо никакое чувство, кроме сосущего их утробу голода. Одно дело, когда мы говорим о безгласной рыбе или неспособном летать пресмыкающемся, и другое дело, когда у некоторых людей обнаруживается полная атрофия тех способностей, которые, казалось бы, свойственны человеку по самой его сути.*

Фрагмент второго текста: *Магнатам коммерческого кино не дано понять: создатель фильма – не соблазнитель наивных душ и не потатчик дешевого вкуса, не страшила и не пугало, а демиург, мессия и одновременно слуга духа, души, разума. Человек как носитель духа отторгает в конце концов кликушеские инсинуации дипломированных юродивых, обретающихся на кинематографических подмостках и ищущих на них свой куш и свою синекуру. Они рассчитывают на невысокие запросы обывателя, и расчеты их, надо сказать, отчасти, увы, небезосновательны и кое в чём, может быть, даже оправданны.*

Участниками эксперимента явились студенты очной и заочной форм обучения Алтайской государственной педагогической академии. Норма эксперимента предполагала: 1) визуальное ознакомление с содержанием одного из текстов; 2) характеристика прочитанного путем выбора из заданных экспериментатором параметров: *Какой это текст? – Хороший – плохой; интересный – скучный; понятный – заумный; простой – сложный; грамотный – безграмотный;* 3) формулировка авторской мысли: *О чем этот текст? Выделите и сформулируйте его проблему.* Текст читался целиком, в быстром темпе, без установки на запоминание и дальнейшее использование полученной информации, что позволяло пренебречь деталями сообщения.

В эксперименте приняли участие более 100 человек.

Результаты эксперимента для удобства восприятия и анализа сведены в таблицы 1 и 2.

В восприятии реципиентов первый текст лучше второго на 38,4 %; интереснее – на 34,7 %; понятнее – на 44,8 %; проще на 29,2 %; грамотнее на 10 %. При этом большинство испытуемых признало оба текста сложными и в то же время грамотными.

Таблица 1 – Характеристика текста по заданным параметрам

Текст / параметры восприятия	Первый текст	Второй текст
<i>хороший</i>	42 (72,4 %)	17 (34 %)
<i>плохой</i>	16 (27,6 %)	33 (66 %)
	58 (100 %)	50 (100 %)
<i>интересный</i>	42 (70 %)	18 (35,3 %)
<i>скудный</i>	18 (30 %)	33 (64,7 %)
	60 (100 %)	51 (100 %)
<i>понятный</i>	35 (58,3 %)	7 (13,5 %)
<i>заумный</i>	25 (41,7 %)	45 (86,5 %)
	60 (100 %)	52 (100 %)
<i>простой</i>	21 (35 %)	3 (5,8 %)
<i>сложный</i>	39 (65 %)	49 (94,2 %)
	60 (100 %)	52 (100 %)
<i>грамотный</i>	44 (74,6 %)	31 (64,6 %)
<i>безграмотный</i>	15 (25,4 %)	17 (35,4 %)
	59 (100 %)	48 (100 %)

Таблица 2 – Формулировка проблемы текста

Текст / характеристика формулировки	Первый текст	Второй текст
Совпадение с авторским замыслом	29 (46,8 %) <i>(о патриотизме; о нравственных качествах; о героизме, о любви к Родине)</i>	25 (47,2 %) <i>(о воздействии «профилактической кинотерапии» на зрителя; о воздействии фильмов на сознание человека)</i>
Оригинальные трактовки	22 (35,5 %) <i>(о войне и жизни людей в это время; одни негативные эмоции, автор не видит красоту вокруг себя; о жизненных вещах)</i>	20 (37,7 %) <i>(о том, как зрители в кинотеатре смотрят какой-то фантастический фильм; говор какой-то, молитва, просьба о чем-то)</i>
Текст не был понят вообще	11 (17,7 %)	8 (15,1 %)
Итого ответов	62	53

Заметим, что оба текста написаны в соответствии с нормами современного русского литературного языка, т.е. в них нет ни речевых, ни орфографических, ни пунктуационных ошибок. Однако в 25,4 % случаев прочтения первого текста и в 35,4 % прочтения второго была выбрана характеристика «безграмотный». Опираясь на данные таблицы № 2, можно предположить, что в первом случае это объясняется широким кругом проблем, затронутых автором; а во втором – обилием слов, принадлежащих к пассивному словарному запасу.

С.Б. Черемисина
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ФУНКЦИИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА

В педагогической литературе разными авторами выделяются различные функции учебно-научного текста [Зуев 1983, Бим 1984, Бейлинсон 1986, Цетлин 1992, Товпинец 1992]. Мы находим, что из этого обилия не все функции можно считать релевантными. К основным функциям, по нашему мнению, относятся: *информационная, развивающая, стимулирующая, моделирующая и функция управления познавательной деятельностью учащихся*. Иными словами, учебно-научный текст является полифункциональным.

Мы склонны согласиться с И.Я. Лернером, который выделяет в качестве ведущей функцию *управления познавательной деятельностью учащихся* [Лернер 1992]. Автор называет ее функцией “руководства процессом усвоения содержания образования” и четко разграничивает понятия “усвоение” и “познавательная деятельность” [Лернер 1992: 16]. Суть этой функции заключается в обеспечении процесса обучения. Для того, чтобы группа учащихся усвоила некий перечень новых когнитивных структур, требуется текст [Зуев 1983, Лернер 1992]. По словам дидактов, учебно-научный текст, содержащий фиксированный объем когнитивных структур, подлежащих усвоению, реализует потребность учащихся в новой информации [Лернер 1992: 13]. Можно предположить, что в целом эта функция учебно-научного текста заключается в том, чтобы служить когнитивной схемой, или даже сценарием, облегчающим интериоризацию. Необходимо это для того, чтобы обеспечить когнитивное развитие соответствующей возрастной группы.

Не менее важным является то, что учебно-научный текст выполняет *моделирующую* функцию. В когнитивной парадигме существует общепринятое мнение о том, что когнитивные структуры ориентированы на отражение структуры внешнего мира. Поликодовый текст предстает в рамках данного подхода как полизнаковая фиксация ментальных репрезентаций действительности, воспринятой продуцентом [Демьянков 1994, Рогозина 2003, Сонин 2006]. Продуцент, воспринявший информацию, выбирает способ

репрезентации знаний, так сказать, их “упаковку” [Беляевская 2001: 106]. По словам В.З. Демьянкова, продюцент делает это в соответствии со своим “социокультурным опытом” [Демьянков 1994:25], вместе с тем он учитывает также и уровень когнитивного развития реципиента [Пиаже 1999, Лотман 1999, Чернышова 2005]. В результате реципиент интериоризирует учебно-научный текст, который представляет собой не что иное, как репрезентацию фрагмента реальности, фиксируемую генетически разнородными знаковыми системами.

Учебно-научный текст реализует ярко выраженную *информационную* функцию, которая раскрывается в наличии в нем новых когнитивных структур, служащих для репрезентации нового знания. С точки зрения исследователей в области семиотики, передача информации – первая и основная функция любого текста. Если принимать во внимание тот факт, что в теории коммуникации под информацией понимаются лишь *новое* знание о предметах, явлениях, отношениях объективной действительности [Гальперин 1981: 26], то информационная функция как нельзя лучше раскрывает специфику учебно-научного текста. В рамках педагогической парадигмы это подтверждается словами И.Я. Лернера о том, что учебно-научный текст представляет собой главный источник “социального опыта” индивида [Лернер 1992: 9]. Это значит, что когнитивные структуры, присвоенные в школьном возрасте, формируют учебно-научную картину мира учащихся, которая служит базовой частью картины мира индивида.

Важное место принадлежит и *развивающей* функции учебно-научного текста. Она заключается в том, что когнитивные структуры, представленные в учебно-научном тексте, постепенно усложняются и тем самым расширяют и усложняют картину мира обучаемого. Вся поступающая информация категоризируется и объединяется в целостную картину мира. Например, Ж. Пиаже предлагает начинать курс геометрии с топологических подструктур, затем переходить к порядковым, метрическим, алгебраическим и, наконец, к проективным [Пиаже 1999]. Связано это с тем, что отражение топологических свойств представляет собой отражение самых общих, существенных свойств объектов. Сравнение объектов по этим свойствам не предполагает аналитического сравнения фигур по отдельным деталям. Именно поэтому в учебно-научном тексте для дошкольников и младших школьников раньше всего появляются открытые фигуры и фигуры, содержащие внутренние включения. Различение замкнутых фигур и фигур с дополнительными элементами вне их достигается позднее.

Постепенное увеличение степени сложности репрезентации знания справедливо для любой области науки, так как когниции человека “базируются на установках ..., выработанных в результате предшествующего опыта” [Демьянков 1994: 25]. Однако верно и то, что повышение уровня сложности отображения действительности в учебно-научном тексте ведет к развитию когнитивной системы учащихся [Выготский 1956], что и подтверждается вышеизложенными положениями.

Можно сказать, что с развивающей функцией учебно-научного текста тесно связана функция *систематизации*, которая имеет своей задачей устранение перегрузки когнитивной системы учащихся за счет выделения и усвоения главного в учебно-научном тексте благодаря возникающему взаимодействию вербального и авербального компонентов. Несмотря на то, что понятие “развивать”, на наш взгляд, объемнее понятия “систематизировать”, мы выделяем эту функцию в качестве отдельной. Представляется, что все перечисленные функции можно отнести к когнитивным, если рассматривать стоящие за ними ментальные процессы как процессы, обеспечивающие разноаспектное познание реальности.

Литература

1. *Бейлинсон, В.Г.* Арсенал образования [Текст] / В.Г. Бейлинсон. – М., 1986.
2. *Беляевская, Е.Г.* Когнитивные основания изучения семантики слова [Текст] / Е.Г. Беляевская / Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии. – Барнаул, 2001.
3. *Бим, И.Л.* О функциях учебника иностранного языка [Текст] / И.Л. Бим / Проблемы школьного учебника, 1984. – Вып. 14. – С. 27-35.
4. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1956.
5. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М., 1981.
6. *Демьянков, В.З.* Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода [Текст] / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17-33.
7. *Зуев, Д.Д.* Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М., 1983.
8. *Лернер, И.Я.* Каким быть учебнику: дидактические принципы построения [Текст] / И.Я. Лернер. – М., 1992.
9. *Лотман, Ю.М.* Текст как смыслопорождающее устройство [Текст] / Ю.М. Лотман. – М., 1999.
10. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1999.
11. *Рогозина, И.В.* Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект [Текст] / И.В. Рогозина. – Барнаул, 2003.
12. *Сонин, А.Г.* Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов [Текст] / А.Г. Сонин. – М., 2006.
13. *Товпинец, П.И.* Дидактические функции учебника [Текст] / П.И. Товпинец / Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. – М., 1992.
14. *Цетлин, В.С.* Структура учебника и его компоненты [Текст] / В.С. Цетлин / Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. – М., 1992.
15. *Чернышова, Т.В.* Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России [Текст] / Т.В. Чернышова. – Барнаул, 2005.

Киселева А.М.

Воронежский институт экономики и социального управления

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ КАК ОСНОВЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКА НА РЫНКЕ ТРУДА

Для успешного карьерного роста любому специалисту необходимо опираться на знания и умения, полученные в высшем учебном заведении. Однако во время учебы не все студенты осознанно подходят к восприятию изучаемого материала, поэтому одной из важных задач, стоящих перед преподавателем, является формирование высокого уровня мотивации учебной деятельности как основы последующего успешного функционирования выпускника в обществе.

Мотивация вообще – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей [Маслоу 1998: 480].

В наши дни существует большое количество теорий мотивации, которые отражают различные взгляды на такие феномены как потребность, мотив, интерес. Российские ученые-психологи А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.С. Выготский, Н.Н. Ланге и другие подчеркивают большую значимость формирования и развития мотивации к учебе у учащихся, так как именно она является гарантом познавательной активности.

Мотивация к учебной деятельности в педагогике понимается как система целей, потребностей и мотивов, побуждающих обучаемых овладевать знаниями, сознательно относиться к учению, быть активными в учебной работе и т.д. [Ильин 2000: 340].

Педагогические средства, формы и методы мотивации оказываются более эффективными, если преподаватель квалифицированно и научно обоснованно осуществляет психолого-педагогическое руководство познавательной активностью студентов; если процесс обучения на занятиях непосредственно связан с будущей практической деятельностью; педагогические приемы, формы и методы обучения, дидактический материал соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям студентов.

Мотивация делится на два вида: достижения и избегания [Ильин 2000: 340]. Мотивация достижения – постоянная устремленность человека на разнообразные свершения, постановку и реализацию целей, наличие желания решать жизненные задачи, то есть учиться как можно лучше, чтобы узнать как можно больше, добиться уважения в группе, стать хорошим специалистом.

Мотивация избегания носит отрицательный характер: например, студент учит только для того, чтобы избежать порицания, плохой оценки.

Например, недавний случай на практическом занятии по дисциплине «Документационное обеспечение управления» с группой студентов СПО, 3 курс. Работая над темой «Кадровая документация», студенты на основании приказа о приеме на работу должны были оформить запись об этом в трудовую книжку. На лекции специально подчеркивались особые требования, предъявляемые к заполнению этого документа. Малейшая неточность в будущем доставит владельцу трудовой книжки много проблем.

При выявлении у одной из студенток грубейших нарушений в оформлении записи было объяснено, что такая работа не может быть оценена положительно. При этом студентка разразилась слезами. Ее не заинтересовало, в чем же она ошиблась, ее страшно огорчила потенциальная двойка.

К сожалению, в сфере учения ценность для студента могут иметь не столько результаты обучения, познание нового, сколько получаемая оценка или просто желание избежать неприятностей. Следовательно, добиваясь положительных результатов в учебном процессе, необходимо формировать у студентов в первую очередь мотивацию достижения.

Мотивы же представляют собой специфический вид внутренних побудителей деятельности; это то, ради чего она осуществляется. По А.Н. Леонтьеву – это «опредмеченная», «объективированная» потребность.

Любая деятельность эффективнее, когда у студента имеются сильные, яркие мотивы, вызывающие желание действовать с полной отдачей, преодолевать затруднения.

Выдающиеся педагоги прошлого и настоящего (И.Г. Песталоцци, Д.К. Ушинский, В.А. Сухомлинский) неоднократно обращались к мысли, что только тогда в обучении можно достигнуть положительных результатов, когда у учащихся существует внутреннее побуждение к учению.

В специальных работах мотивы делятся на связанные с содержанием учебной деятельности (интересы, потребность в интеллектуальной активности и овладение новыми умениями, навыками и знаниями) и связанные с более широкими взаимоотношениями обучаемого с окружающей средой (потребность в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, желание занять определенное место в системе доступных студенту общественных отношений) [Маслоу 2008: 480].

Формирование интереса к изучаемой дисциплине как одного из мотивов, способствующего получению глубоких знаний, становится важной педагогической задачей. Изучая «Документационное обеспечение управления», студент в первую очередь должен осознать, что как специалист с высшим образованием он постоянно будет иметь дело с управленческими документами. Поэтому при тематическом планировании первым я ставлю изучение тех документов, с которыми столкнется любой менеджер: составление и оформление докладной записки, аналитической и информационной справки, служебного письма, хозяйственного договора, при этом подбираю задания

разных уровней, с тем, чтобы каждый студент сумел с ними справиться. Тем не менее, на первоначальном этапе некоторые студенты затрудняются корректно подготовить проект документа, внутренне объясняя это отсутствием способностей. Поэтому на практических занятиях основной становится индивидуальная работа со студентом, в которой очень важен момент поощрения, небольшой подсказки: вникните в смысл задания, и вы сможете правильно сформулировать текст документа. Я стараюсь неуспех всегда объяснить не бестолковостью студента, а недостаточностью приложенных усилий или внимательности с его стороны. Зарубежные психологи Р.М. Райан, Е.Л. Деси, И.Р. Коннел экспериментальным путем доказали, что причинная схема «неуспех – недостаточность усилий» имеет универсальное положительное влияние на мотивацию учебной деятельности.

Проявление собственно познавательных интересов у студентов значительно разнится, но ученые отмечают их достаточно низкий уровень. Согласно статистике, на 1 курсах лишь 22 % студентов имеют устойчивый интерес к учебе, для значительной части характерно преобладание ориентации не на получение знаний, а на оценку. В связи с этим в этом году я попробовала проводить тестирование без оценивания результатов на первоначальном этапе, т.е. после изучения темы студенты работают с тестом, который тут же коллективно анализируется. Студент сразу же слышит результаты своих ответов, запоминает случаи допущенных ошибок. Такой вид работ снимает со студента боязнь опозориться перед группой, если он плохо написал тест. Студенты знают, что в дальнейшем допуском к экзамену по дисциплине для них станет компьютерное тестирование по всему курсу ДОУ, которое будет выполняться на оценку, поэтому относятся к проводимому анализу очень внимательно.

Согласно исследованиям, проведенным известным педагогом А.В. Кирьяковой [Кирьякова 2008: 297], у большинства студентов учебно-познавательная деятельность определяется мотивами, направленными на реализацию будущего, осознание своей жизненной перспективы и профессиональных намерений, ранговое место занимает мотив «реализация жизненных планов», желание занять достойное профессиональное место.

Поэтому для развития интереса к дисциплине большое внимание приходится уделять смысловому содержанию документов, которые студенты составляют на практических занятиях. То есть, по содержанию подбираются документы, с тематикой которых будущие специалисты непременно столкнутся в повседневной работе.

Деятельность преподавателя имеет определяющее значение в изменении мотивов изучения предмета. Очень важно убедить студентов в том, что им нужны серьезные знания работы с документами, помочь осознать, что получаемые умения и навыки непосредственно применимы на практике, что они им полезны и обязательно потребуются в их профессиональной деятельности. В формировании мотиваций, на мой взгляд, наибольшую роль играет способ организации учебной деятельности, то есть факторы собственно

методические. В основном – методы стимулирования и мотивации познавательного процесса, то есть основной источник интереса к учению – это содержание учения, которое, чтобы дать стимулирующий эффект, должно отвечать тому ряду требований, которые сформулированы в принципах обучения. Оно должно обеспечиваться различными приемами: познавательные и ролевые игры, создание ситуаций познавательного спора, учебные дискуссии, фиксирование успеха, испытываемого после преодоления затруднений в учебе, морально-психологический климат в учебной группе и многое другое. Применение всего этого одновременно со словесными, наглядными и иными методами организации учебно-познавательной деятельности придает им качественно новое стимулирующее влияние.

Кроме стимулирования интереса при изучении документационного обеспечения управления важно пробудить в студенте чувство ответственности, например, при составлении и оформлении договорной или кадровой документации.

Немаловажную роль в формировании интереса к дисциплине имеет подбор дидактического материала, отвечающего мотивам деятельности и интересам студентов, например, студенты-психологи с большим интересом изучают должностную инструкцию психолога, но вряд ли она привлечет внимание студентов-менеджеров. В то же время должностную инструкцию секретаря-референта с удовольствием прочтывают студенты любой специальности, поскольку секретарь, как работник службы ДООУ, должен обладать теми самыми знаниями, умениями и навыками в работе с документами, которые студенты и приобретают, изучая данную дисциплину. Студенты хорошо понимают, что при современной компьютеризации от хорошего менеджера ожидают, что любой документ он будет писать не от руки, а подготовит его на компьютере, а для этого, как и секретарю, ему надо знать ГОСТы и нормативные документы на оформление управленческой документации.

В формировании мотивов и интереса к изучению дисциплины я постоянно использую важнейший дидактический принцип – принцип наглядности. Только видя перед собой реальные документы, сравнивая документы между собой, студенты могут научиться составлять и оформлять их. По каждой теме подготовлены десятки образцов и заданий. Причем в связи с постоянно меняющимися реалиями современной жизни раздаточный материал регулярно обновляется и корректируется. Мотивированный отбор упражнений, учет индивидуальных особенностей каждого студента приводит к повышению качества и результативности его учебной работы, развитию его творческих способностей. Использование информационно-компьютерных технологий при подготовке документов также играет немаловажную роль в формировании интереса к дисциплине.

При этом постоянно стимулируется учебно-познавательная деятельность студентов, они побуждаются к размышлению, анализу, самостоятельному формулированию выводов. Любопытно, что успеваемость студентов, по

мнению психологов и педагогов, зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. При высоком интересе личности к конкретной деятельности может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей восполняется развитием мотивационной сферы: интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др., и студент добивается больших успехов.

Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал, и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение.

Итак, формированию положительной мотивации и формированию интереса в обучении дисциплине «Документационное обеспечение управления» содействуют содержание учебного материала, разнообразие подходов к учебной деятельности студентов на занятиях с учетом индивидуальных особенностей и познавательных потребностей, установка на сознательность усвоения знаний, опора на личный опыт студентов, постановка познавательных задач, усиление творческого начала.

Литература

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб., 2000. – 340 с.
2. Кирьякова, А.В. Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий [Текст] / А.В. Кирьякова / Competent and education technologies: Materials of research-practical conference. – Horsens: University College Vitus Bering Danmark, 2008. – 297 с.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – М., 1998. – 480 с.

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

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Подготовка всесторонне развитых специалистов в техническом вузе стала одной из важнейших составляющих систем высшего технического образования. Один из путей совершенствования учебного процесса иностранного языка в высших технических учебных заведениях – это внедрение в учебный процесс средств современных технологий образования. Современные технологии позволяют эффективно накапливать, прорабатывать и передавать значительный объем информации.

От современного преподавателя требуется ввод новых подходов к учебе, которые обеспечивают развитие коммуникативных, творческих и профессиональных способностей и стимулируют потребность будущего специалиста в самообразовании на основе содержания и организации учебного процесса.

Целью обучения иностранным языкам в вузах является формирование у студентов профессиональной коммуникативной компетенции путем развития и совершенствования всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, устной и письменной речи [Неживлева 2013]. В основу учебного процесса заложено сотрудничество и продуктивное общение, направленное на общее решение проблем, формирование способностей выделять главное, ставить цели, планировать деятельность.

Сегодня многие технологии преподавания включают в себя интерактивные методы обучения, позволяющие вовлекать всех обучающихся в процесс познания. Сам термин «интерактив» произошел от английских слов «inter» (взаимный) и «act» (действовать). Интерактивный – значит способный взаимодействовать или находящийся в режиме беседы или диалога. "Интерактивная деятельность на занятиях английского языка предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению значимых для каждого участника задач" [Беляева 2013]. В процессе обучения учащиеся подбирают соответствующую информацию по заданной теме, анализируют и обсуждают актуальные проблемы, взвешивают и оценивают мнение друг друга и на основе этого принимают правильное решение.

И. А. Неживлева выделяет несколько задач, которые решает интерактивное обучение, из которых хотелось бы отметить самые важные. Во-первых, оно способствует развитию коммуникативных умений и навыков, в том числе за счет того, что студенты получают навык работы в группах, учатся прислушиваться к мнению других. Во-вторых, интерактивное обучение развивает умения и навыки систематизировать и анализировать материал [Неживлева 2013].

Технологии интерактивного обучения можно разделить на две основные группы в зависимости от того, с кем/чем имеет место взаимодействие в ходе занятия – с человеком или с техникой. К первой, более традиционной группе методов, можно отнести те, которые подразумевают межличностное взаимодействие: дискуссии, семинары, игры, дебаты, пресс-конференции, презентации, интервью, круглые столы, экскурсии [Суворова 2005: 49]. Так, Н. Суворова особо отмечает работу в парах и в группах из трех человек как позволяющую успешно отрабатывать многие аспекты при обучении иностранному языку и включающую в себя коллективный сбор информации по заданной теме, совместную систематизацию и анализ информации, обмен информацией, дополнение материала по заданной теме и обмен мнениями [там же]. О.Н. Беляева уточняет, что такая организация парной и групповой работы может эффективно осуществляться для выполнения исследовательских

проектов и ролевых игр, требующих работы разнообразными источниками информации на иностранном языке [Беляева 2013].

Вторая группа интерактивных методов предполагает взаимодействие с применением технических средств обучения, т.е. использование на занятиях мультимедийных технологий, таких, как программные средства (презентации, видеоролики, звуковые файлы, Интернет-ресурсы, диски мультимедиа) и специальное оборудование (ПК, аудио, видео аппаратура, мультимедийный проектор, интерактивная доска) [Введение...].

Мультимедийные средства обучения иностранному языку содержат соответствующие задания и упражнения, в интерактивной манере преподносящие новую языковую информацию и закрепляющие уже имеющиеся у студентов знания, касающиеся письменной и устной речевой деятельности. Так, при обучении чтению специальная программа может «озвучить» текст, а при аудировании – наоборот, в случае необходимости «высветить» печатный вариант текста и даже его перевод. Компьютерные программы, распознающие голос, позволяют отрабатывать правильное произношение слов и выражений, а изложение грамматического материала с системой гиперссылок для навигации в рамках диска мультимедиа или сети Интернет дает возможность глубже понять и усвоить изучаемый материал, получая дополнительную информацию, примеры, упражнения по темам, выбираемым индивидуально каждым обучающимся в зависимости от его потребностей. Однако, к сожалению, из всего спектра возможностей, предоставляемых сетью Интернет, пожалуй, наиболее активно на сегодняшний день используется только он-лайн тестирование, которое становится все более распространенным методом итогового или промежуточного контроля знаний.

Из технических средств обучения наиболее современным универсальным средством являются электронные интерактивные доски, например, SMARTBOARD [Введение в коммуникативную...]. "Электронные интерактивные доски – это эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процессе обучения" [Электронные...]. Вся необходимая информация отражается на экране интерактивной доски – это тематические тесты, упражнения, красочные изображения, материал мультимедийных дисков, звуковые и видео материалы. При этом с помощью маркера преподаватель легко может производить на экране всю необходимую интеракцию с компьютером [Беляева 2013].

Разнообразие интерактивных технологий в преподавании иностранного языка, а именно, включение различных форм межличностного взаимодействия и использование мультимедийных средств обучения помогает преподнести новые знания, проводить повторение или закрепление грамматических структур, осуществлять контроль знаний в разнообразной, интересной для обучающихся форме. Таким образом, применение интерактивных технологий позволяет не только решить задачу подготовки современного педагога, но и в значительной степени интенсифицирует процесс обучения, а также становится необходимым условием повышения качества обучения. Реализация

интерактивного обучения в образовательном процессе требует от педагога создания определенных условий предоставляющих разнообразные возможности для организации учебного процесса.

Литература

1. *Беляева, О. Н.* Использование интерактивных технологий в коммуникативном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О.Н. Беляева / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/590708/>
2. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку. Пособие для учителей России [Текст] / Oxford University Press, 1997. – 49 с.
3. *Гладилина, И. П.* Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе [Текст] / И.П. Гладилина // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3. – С. 41-43.
4. *Неживлева, И. А.* Интерактивные методы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / И.А. Неживлева / Научно-издательский центр «Социосфера», 2013. – Режим доступа: http://sociosfera.com/publication/conference/2011/91/interaktivnye_metody_obucheniya_inostrannomu_yazyku/
5. *Суворова, Н.* Интерактивное обучение: Новые подходы [Текст] / Н. Суворова. / М., 2005. – 268 с.

Лебедева К.Л.

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

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Все понятия, такие как человек, язык, личность, деятельность, коммуникация очень тесно связаны между собой социальными канонами. Само существование человека порождает все эти понятия и явления. Являясь существом социальным, человек становится субъектом определённых действий, порождает вокруг себя языковую среду посредством осуществления коммуникативных связей.

Человека вообще нужно рассматривать только в единстве различных видов и форм его деятельности как существо социальное, в системе его материальных отношений, сущность которых социальна. В основе многогранных отношений личности в социуме лежит деятельностный подход. Ещё В.Н. Мясищев считал, что «психология безличных процессов должна быть заменена психологией деятельности или личности в деятельности» [Мясищев 1960: 11]. Психические действия человека порождают различные субъективные отношения к объективной действительности, в которых проявляется его сущностное. Человек богат своими отношениями, возникающими в процессе

общественно-трудовой деятельности и речевого общения, на базе которых и возникло, развиваясь, его сознание.

Личностный рост обусловлен реализацией витальных потребностей индивида в зависимости от окружающего мира. С одной стороны, трудовая деятельность человека является средством, способом удовлетворения индивидуальных потребностей, с другой – она переходит в потребность в полной зависимости от технологического совершенства. Сущностные направления человеческой активности характеризуются четырьмя типами витальных функций, два из которых представляют собой специфические человеческие (антропологические) – это когнитивно-праксеологические (познавательные-деятельностные) и социабельные или социогенные (потребность общения, сопереживание, альтруизм, чувство справедливости, честность и др.). Эти функции деятельности можно считать основанием человеческих потребностей, являющихся материальными и духовными. Действительно, ценности могут быть материальными и духовными. А вообще человеческая жизнь – это сплав тех и других потребностей.

Предметом обсуждения в данной статье являются социабельные функции человеческой деятельности, которые реализуются в процессе коммуникативной деятельности, личностно детерминированной различными видами общения. Именно коммуникативная деятельность и является непосредственным выражением общественной природы человека. Коммуникация порождает чувства, переживания, на её основе происходит общение и складываются определённые отношения, связывающие индивида с индивидом, коллективом, обществом. Личностное общение и складывающиеся отношения – это суть социальности индивида. Нравственные отношения, проявляющиеся в различных видах общения, и сама нравственность – это осознанная форма человеческого бытия и его реальное поведение, морально мотивированное волей индивида. Поведение человека на уровне развитой нравственной личности представляет собой единство общения и социально-потребностной деятельности. Структурально личность есть функционально-эмоциональное образование, поэтому она реализуется в реальном функционировании, в активном взаимодействии с окружающей средой. Всё окружение человека – это природа и институты ему подобных взаимодействующих существ. Нет взаимодействия – нет общественного бытия человека именно как человека. Общественный статус, бытие мотивированной личности базируется на её коммуникативной деятельности в процессе различных форм социально детерминированного общения: интерактивная, коммуникативная и перцептивная. Коммуникация (вербальная и/или невербальная) – это функция общения. Вообще, главными видами деятельности человека являются общение и труд, которые осуществляются субъектами через познание себе подобных и через воздействие на них. Общение как вид деятельности, в свою очередь, является средством для осуществления коммуникативной деятельности, проявляющей ценностную суть взаимодействия. Коммуникативная окраска общения является одновременно обстоятельством не только субъект – объект –

субъектного воздействия, но и познания. Средства коммуникации, которыми пользуются общающиеся, опосредованы экономической ситуацией и социальными нормами, то есть они общественны по своему происхождению и индивидуальны по проявлению. Например, речь – это индивидуальное проявление языка как средства общения. Мимика, пантомимика, как и коммуниканты, тоже индивидуальны. У каждого человека свои способы поведения по отношению к другим людям, но все они так или иначе влияют на состояние коммуникантов.

В процессе жизни человек формируется как языковая личность с присущими ей социальным опытом, проявлением общего подхода к окружающей материи и определенным статусом в системе общественных отношений. Назначение человеческой личности – это создание материальных ценностей, связанных с общественно направленной деятельностью. Сюда относятся все ценностные каноны развития личности в их совокупности: её социально значимые качества, система социально ориентированных отношений (взаимоотношений), познание субстанциальных понятий бытия.

Языковая личность функционирует лишь в информационном пространстве, вне его функциональность человека теряет смысл. Она проявляется в своём ценностном варианте только в процессе созидательного общения, в совокупности социообусловленных взаимоотношений.

Наибольшую личностную ценность человек приобретает для других индивидуумов и для общества в целом, когда его самооценка опосредована многообразием витальных функций, приобретающих смысл взаимозависимых феноменов. О значимости другого человека можно и нужно судить не только как об отдельной личности вне зависимости от собственной ценности, а на основе выявления значимости своего «Я». Я имею право судить, оценивать, требовать, если приобретаю способность всё это применять к себе и исходить из критериев самооценивания. Это неизбежно проявляется в коммуникативной деятельности, когда рефлексия личности является мотивированной основой для организации плодотворного общения.

Социальная коммуникация представляет собой значимый аспект межличностного общения. Социально значимые характеристики коммуникации проявляются в социальных ролях самих коммуникантов, в межличностных отношениях, в ориентации на окружающих. Эффективность коммуникативного взаимодействия зависит от взаимопонимания общающихся, от их психологического настроения на продуктивное общение, личных установок на актуализацию коммуникативной деятельности. Коммуникативная ситуация может изменяться в зависимости от места её происхождения, от самих участников этого процесса, от целей её осуществления, всегда являясь важной социальной характеристикой коммуникантов.

По форме осуществления коммуникация может быть межличностная, массовая, профессиональная, вербальная, невербальная. Какой бы ни была коммуникативная форма, она всегда предполагает обмен информацией и определённые поведенческие стимулы и, конечно, всегда обусловлена

определенным видом общения. Например, педагогическое общение «преподаватель-студент» в ряде социологических и педагогических монографий и диссертационных исследований характеризуется как компонент педагогического процесса. Системообразующим фактором влияния отношений на формирование человека в данной связи является нравственная целостность личности будущего специалиста-выпускника высшей школы.

Исследование влияния преподавательско-студенческих отношений на сформированность нравственных качеств личности будущего специалиста проводилось автором на базе Алтайского политехнического института им. И.И.Ползунова, Барнаульского государственного пединститута и Киевского государственного пединститута иностранных языков. Проблема формирования нравственности студента через систему отношений как субъект-объектных связей в педагогическом процессе вуза требует, чтобы взаимодействие преподавателей и студентов внутренне (психологически) и внешне (педагогически) было нравственно целенаправленным. Речь идёт о трёх группах качеств: идейно-нравственные; профессионально-нравственные и морально-стилевые. Именно они в совокупности характеризуют целостность личности. Основой формирующего эксперимента в ходе исследования явилась разработанная «Примерная программа формирования нравственных качеств студентов», благодаря которой весь учебно-воспитательный процесс разделён на три периода.

В первом периоде (I-II курсы) происходит формирование нравственно-волевой основы личности в период адаптации; во втором периоде (III курс) – расширение и углубление нравственного потенциала личности в процессе специализации; в третьем (IV курс) – завершение формирования нравственности молодого специалиста в процессе самовыражения и личностной самореализации. Структура каждого периода предполагает краткую характеристику особенностей нравственного развития студентов, цель и задачи нравственного воспитания, содержание воспитательной деятельности и отношений, прогностический результат воспитания.

В связи с определёнными целями и задачами нравственного воспитания в каждом периоде обучения требуются определенные целенаправленные действия преподавателей. Так, на первом и втором курсах важно, чтобы студенты не видели в отношениях к себе со стороны своих наставников расхождения с моральными истинами и принципами, провозглашёнными в процессе взаимодействия. Являя образец коллективизма, гуманизма, оптимизма, честности и справедливости педагогу следует скрывать от студентов имеющиеся у них недостатки, презентуя себя с лучшей стороны. В начальный период адаптации важно устанавливать перцептивно-воспитательные отношения с учащимися, а стилем управления формирования в вузе гражданина следует считать стиль перспективы (целеполагающий). Имея автономные нравственные позиции и активно отражая моральные качества преподавателя, студенты оценивают, прежде всего, его способность осуществлять эмоционально-коммуникативный контакт с ними, соблюдая

принципы коллективистической идентификации и дифференциации и проявляя положительные личностные качества.

Во втором периоде обучения (III курс) происходит заметное созревание духовного и нравственного потенциала, углубляется нравственное отношение к своей будущей деятельности за счёт профессиональной практики. Но наряду с этим имеет место проявление пресыщенности знаниями, поверхностным отношением к учебным дисциплинам. Эти факторы и ряд других обстоятельств требуют не только дальнейшего продолжения осуществления нравственного воспитания, начатого на младших курсах, но усиления и углубления его, ещё более индивидуализируя подход к каждой личности. В отношениях «преподаватель-студент» всё более должны развиваться обратные связи «студент-преподаватель» как младшее партнёрство. Стимулирование активных, инициативных обратных связей – важное звено воспитательного процесса среднего курса. На третьем курсе более эффективными являются перцептивные профессионально-ориентационные отношения, рассчитанные на создание оптимальных условий для приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, а также для интенсификации процесса социализации личности путём усиливающегося влияния самовоспитания как признака оптимизации воспитательных действий. На данном этапе педагогическая норма отношений обусловлена влиянием профессионального мастерства педагога на фоне закреплённого общественного мнения о нем и как о морально устойчивой личности.

Наиболее приемлемым педагогическим стилем управления дальнейшим формированием нравственной личности будущего специалиста следует считать проблемно-организующий стиль, содержанием которого является постановка перед каждым студентом последовательных проблемных задач профессионального характера с одновременным осуществлением эмоционального контакта с ними.

В третьем периоде (IV курс) воспитательная деятельность является главным образом, индивидуализированной, направленной на завершение формирования цельности личности выпускника вуза. Особое значение приобретает коммуникативная деятельность «на равных». На старших курсах, когда аккумулирован социальный опыт действий и отношений, а также определённый запас профессиональных знаний, наиболее действенными становятся субъект-субъектные преподавательско-студенческие отношения взаимной зависимости и ответственности. Общение на данном этапе характеризуется деловым партнёрством, эффективность которого достигается взаимопониманием, согласованностью действий, эмпатийностью, проявлением рефлексивности и аттракции. Эти действующие законы общения побуждают к осуществлению постоянной социально обусловленной потребностной коммуникативной деятельности. В этом процессе особую актуальность приобретают личные эмоциональные контакты. В такой эмоционально позитивной среде минисоциума непосредственно срабатывают психологические механизмы взаимоудовлетворенности, подражания,

взаимопомощи. Вербальная коммуникация приобретает непосредственный сущностный смысл. Её успех в процессе общения вообще и педагогического общения в частности зависит от знания принципов речевого воздействия, так как они обеспечивают необходимое воздействие на чувства и поведение людей. В педагогическом общении чрезвычайно важна доступность речи, колоритность, содержательность, чтобы она могла заинтересовывать и побуждать к общению. Среди студенческих ожиданий важную роль кроме прочих действий преподавателя играют паралингвистические приёмы (эмоциональный подтекст, выразительность мимики, жестов), которые усиливают значимость, интерес к сообщению и к коммуниканту. Эмоционально-коммуникативная деятельность педагога с точки зрения студентов является более предпочтительной, чем его профессиональная компетенция.

Литература

1. *Лебедева, К.Л.* Формирование нравственных качеств личности будущего специалиста в системе отношений «Преподаватель-студент»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / К. Л. Лебедева / Киев, 1985. – 18 с.
2. *Мясищев, В.Н.* Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясищев / Ленинград, 1960. – 428 с.

Лысакова И.М., Булгакова Т.И.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ РЕЗЕРВОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В условиях реализации задач свободного владения иностранным языком в целях профессионального общения преподаватели постоянно ищут эффективные резервы повышения качества обучения иностранному языку. Одним из этих резервов, бесспорно, можно считать ролевую игру. Она позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы, расширяет контекст деятельности, выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному общению. Ролевая игра способствует реализации деятельностного подхода в обучении иностранному языку, когда в центре внимания находится студент со своими интересами и потребностями.

Ситуации общения, моделируемые в игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятии к реальной коммуникации, дают возможность использовать язык как средство общения. Тем самым ролевая игра способствует реализации общего методического принципа коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Секрет популярности ролевой игры прост. Являясь учебной моделью межличностного группового общения и специфической формой обучения устному общению, ролевая игра легко вписывается в занятие и вызывает интерес у студентов.

На кафедре «Английский язык» АлтГТУ разработаны и изданы учебные пособия для бакалавров 1 и 2 курсов всех направлений. В каждом разделе учебного пособия содержится базовый текст или диалог. К ним прилагается тематический вокабуляр, серия упражнений, направленных на понимание содержания прочитанного. Заключительным этапом работы над текстом является пересказ или создание диалога, своеобразной ролевой игры.

Что касается видов ролевой игры, то К. Левингстоун условно делит их на 2 основные группы:

- контролируемая ролевая игра;
- свободная ролевая игра.

Он полагает, что контролируемая ролевая игра является более простым видом и построена на основе диалога или текста [Ливингстоун 2008]. Здесь студенты знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его в упражнениях. После этого им предлагается составить свой вариант, опираясь на базовый. Новый диалог может быть похож на базовый, но в нем должно быть другое наполнение. Актуальны в этом плане темы: “In the shop”, “Monday morning”, “My Dad can do everything”, “A Spanish restaurant”, “A busy life” и другие. В зависимости от способностей и подготовки студентов можно предложить следующие задания:

- продавец отвечает на вопросы покупателей (“In the shop”);
- Джек разговаривает по мобильному телефону с Сильвией (“A Job Interview”) и делится впечатлениями о режиме работы в автомобильном салоне, Сильвия в свою очередь спрашивает о dress code, о преимуществах и недостатках этой работы;
- двое друзей обсуждают меню в испанском ресторане, говорят о преимуществах того или иного блюда (“A Spanish restaurant”);
- студенты в группе обмениваются информацией о том, какие способности и увлечения были у них и у членов их семей (“My Dad can do everything”).

Вторым видом контролируемой ролевой игры К. Левингстоун считает ролевую игру на основе текста. Применительно к нашему пособию хорошей основой являются тексты по теме: “My family is my castle”, “Training to be a geisha”, “Another day – another dollar”, “Dinner disaster”. В этом случае студенты могут выступить от лица какого-либо персонажа. Например, при работе с текстом “A sad story” студентам предлагаются следующие задания:

- расскажите историю любви от лица главных героев: принца, Розы, дочери хозяина постоялого двора;
- родители Макико рассказывают о выборе дочери, сама Макико рассказывает о трудностях и проблемах обучения (“Training to be a geisha”);
- вы впервые были гостем на свадьбе (“Love at first sight”) и рассказываете своим друзьям о свадебных традициях, друзья интересуются, как прошла свадебная церемония, и где молодая пара собирается провести медовый месяц;

- от лица Эрика вы рассказываете своему приятелю о вашей бизнес идее, а он задает вопросы о том, где вы возьмете деньги, как зародилась идея о создании сайта, каков будет штат работников и оплата их труда (“A good idea”).

В свободной ролевой игре студенты сами выбирают, какую лексику они будут использовать в общении, и как будут развиваться события. Преподаватель предлагает тему и просит обсудить ее в ситуациях, при этом дается время на подготовку. Например, составьте диалог между главными героями (принц и Роза). Они случайно встретились, рады этому, рассказывают друг другу, как сложилась их жизнь. При этом группа делится на подгруппы по языковому уровню, распределяются роли, обсуждаются возможные варианты, оказывается необходимая помощь. Все выполняют одно и то же задание, но с учетом индивидуальных особенностей каждого участника диалога. После прослушивания подводятся итоги, отмечаются интересные моменты, необычный поворот событий, фантазия, разбираются ошибки, анализируются неудачные моменты.

Ролевая игра является очень перспективной формой обучения, т.к. она способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии, доставляет студентам неподдельное чувство удовлетворения и радости [Эльконин 1978], она проводится в доброжелательной творческой атмосфере, раскрепощает студентов: чем свободнее чувствуют себя обучающиеся в ролевой игре, тем инициативнее они будут в общении. Кроме того игра усиливает мотивацию и активизирует учебно-познавательную деятельность, дает возможность использовать имеющиеся знания, умения, опыт, навыки общения в разных ситуациях.

Таким образом, использование ролевых игр как инновационных технологий повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес к изучаемому предмету на всех этапах обучения.

Литература

1. *Ливингстоун К.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам [Текст] / К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 2008. – 127 с.
2. *Данилова Г.В.* Обучающие игры на уроках (в помощь преподавателю) [Текст] / Г.В. Данилова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 93 с.
3. *Комаров А.С.* Игры и пьесы в обучении английскому языку [Текст] / А.С. Комаров. – Ростов н/Д: Феликс, 2007. – 220 с.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 359 с.

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Интенсивное развитие компьютерных технологий за последние несколько лет и их активное использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе образования, затронувшим не только ее структуру, методологию и технологию процесса обучения, но и ее стратегическую ориентацию.

Следует отметить следующие отличительные черты перспективной системы образования:

- свободное пользование информационными системами;
- личностно-ориентированная направленность процесса обучения;
- развитие информационной культуры;
- психологическая установка обучаемого не просто на получение готовых знаний, а на дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование;
- изменение роли преподавателя: переход к партнерству, сотрудничеству с обучаемыми.

Сегодня в образовании происходят значительные перемены, которые охватывают практически все стороны педагогического процесса. Н. В. Матвеева отмечает, что новый импульс получили коммуникативные методы обучения иностранным языкам с поворотом от усвоения отдельных аспектов языка (лексики, грамматики) и использования его для получения профессиональной информации к активной межкультурной коммуникации [Матвеева 2006: 74]. Перед преподавателем стоит задача учитывать интересы обучающихся при выборе оптимальных обучающих технологий для получения планируемых результатов.

За последние два десятилетия информационные технологии прочно вписались в учебный процесс и широко используются преподавателями для повышения интереса студентов к изучаемым проблемам, развития их наглядно-образного мышления. Опрос показал, что 74 % преподавателей считают информационные технологии ключевым средством, с помощью которого они могут расширять содержание учебного материала и мотивировать студентов [Murray 2013]. Важно, что параллельно с новыми техническими средствами появляются и соответствующие им новые формы и методы обучения, можно сказать, меняется сам подход к преподаванию. Приоритетной задачей становится повышение педагогического мастерства преподавателя за счет освоения современных технологий и вследствие этого – формирования нового

педагогического мышления преподавателя, характеризующегося более высокой чёткостью, структурностью, ясностью методического языка.

Применение компьютерных технологий на занятиях английского языка становится высокоэффективным творческим реализующим фактором использования разнообразных форм развития, воспитания и обучения.

Такой способ организации учебной деятельности позволяет не только в увлекательной творческой форме продуктивно решать все задачи урока, но и осуществлять обучающую коммуникативную познавательную деятельность.

Из опыта работы могу сказать, что применение компьютерных программ на занятиях английского языка, должно соответствовать таким методическим требованиям как концептуальность, системность, гибкость, эффективность, динамичность.

Хочется также отметить, что используя компьютерные технологии мы переносим центр тяжести с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности. Такие методы по мнению Печкуровой Е.А. воздействуют на формирование и развитие языковой компетенции студентов, навыков аудирования, говорения, чтения [Печкурова 2011].

Согласно Е.А. Печкуровой, использование презентаций Microsoft PowerPoint помогает реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д.

При традиционных методах ведения урока главным носителем информации для студента выступает преподаватель, он требует от него концентрации внимания, сосредоточенности, напряжения памяти. Не каждый студент способен работать в таком режиме. Психологические особенности характера, тип восприятия студента становятся причиной неуспешности. При этом современные требования к уровню образованности не позволяют снизить объем информации, необходимой для усвоения студентом на занятии.

Следует отметить, что, к сожалению, презентации не всегда используются максимально эффективно, причиной чему служат либо недостаточное владение программой PowerPoint, либо незнание некоторых важных правил составления презентаций. Рассмотрим, каким образом можно решить каждую из этих проблем.

Однажды научившись делать простые, «линейные» презентации, где один слайд с текстом изображением следует за другим, как преподаватели, так и студенты, часто не знают о широком спектре возможностей, заложенных в программе PowerPoint, которые позволяют перевести презентации на качественно новый уровень. Многие Интернет-ресурсы не только просто и доступно объясняют, как обогатить презентации гиперссылками, системой навигации внутри и вне презентации, звуковым сопровождением, но и показывают конкретные способы применения таких интерактивных элементов именно в преподавании английского языка [Essential... 2003, Klymentyev 2006, Gautreau 2004].

Кроме того, как было сказано выше, к неэффективному использованию этого программного ресурса приводит нарушение правил составления презентаций. Так, встречаются следующие две наиболее распространенные ошибки, которых следует избегать [Effective...]:

- 1) Перегруженность слайда текстом. Вместо отдельных ключевых фраз на слайд выносятся целые предложения, полностью дублирующие речь преподавателя. Зачастую такая необходимость вместить большой объем текста на слайд приводит к уменьшению шрифта, что делает текст нечитаемым, и, более того – «невидимым» для людей с проблемами зрения, а, значит неэффективным.
- 2) Перегруженность презентации изображениями. Насыщенность презентации картинками заставляет студентов полагаться преимущественно на визуальные коды при восприятии информации, вследствие чего им трудно вынести что-либо в заметки для дальнейшего запоминания.

На мой взгляд, совершенно не обязательно постоянно использовать презентации, но в некоторых случаях применение компьютерной презентации позволит существенно повысить эффективность занятия, сделать его более интерактивным, в том числе и через вовлечение студентов в приготовление собственных презентаций, что может стать групповым или индивидуальным проектом [Gautreau 2004]. Представляя самостоятельно подготовленный материал перед группой, студент исполняет роль преподавателя, что позволяет максимально эффективно закрепить изученный материал: согласно результатам исследований, до 90 % знания в таком случае переходит в долговременную память (см. рис.1). Это заметно контрастирует с 20 % информации, которые закрепляются, когда преподаватель использует презентацию только для визуальной иллюстрации лекционного материала.



Рисунок 1 – Закрепление знаний в долговременной памяти в зависимости от формы обучения [Interactive...]

Таким образом, программные средства могут выступать в роли эффективного помощника, позволяющего повысить качество обучения за счет повышения мотивации учащихся, использования большего количества иллюстративного материала, интенсификации работы студента на уроке, вовлечения учащихся в самостоятельный процесс обучения, разъяснения языковых явлений, отработки различных видов речевой деятельности, создания различных коммуникативных ситуаций [Печкурова 2011].

От современного специалиста требуется максимально свободное владение английским языком, чего можно достичь, эффективно используя современные технологии для расширения используемых методов преподавания, вовлечения студентов в проектную деятельность и закрепление знаний через обучение других. Тем самым через изучение языка развиваются личностные и профессиональные компетенции студента, стимулируется дальнейшее самостоятельное изучение языка.

Литература

1. *Беляева, Л.А.* Презентация Power-point и ее возможности при обучении иностранным языкам [Текст] / Л.А. Беляева, Н.В. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4. – С.36-40.
2. *Матвеева, Н.В.* Применение компьютерных технологий при обучении иностранным языкам [Текст] / Н.В. Матвеева // Информатика и образование. – 2006. – №6. – С.72-76.
3. *Печкурова Е.А.* Инновационные образовательные технологии в современной школе на уроках английского языка [Текст] / <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2011/09/12/innovatsionnye-tekhnologii-na-urokakh>
4. Effective use of PowerPoint [Электронный текст] / Faculty Center for Teaching and Learning, University of Central Florida / Режим доступа: <http://fctl.ucf.edu/TeachingAndLearningResources/Technology/PowerPoint/index.php>
5. Essential Microsoft Office 2003: Tutorial for teachers [Электронный текст] / Режим доступа: <http://www.pitt.edu/~edindex/Office2003frame.html>
6. *Gautreau, C.* PowerPoint as an Interactive Multimedia Lesson [Электронный текст] / Режим доступа: <http://www.techlearning.com/features/0039/powerpoint-as-an-interactive-multimedia-lesson/41911>
7. Interactive Teaching [Электронный текст] / Project Flexner / Режим доступа: <http://projectflexner.sites.medinfo.ufl.edu/interactive-teaching/>
8. *Klymentyev, D.* Creating Interactive PowerPoint Presentations (Teacher's Guide Book) / D. Klymentyev / Kursk, Kursk State University, 2006. – 72 p.
9. *Murray, C.* Survey: 74% of educators support the use of technology at schools [Электронный текст] / C. Murray // EdTech. – Feb.6. – 2013. – Режим доступа: <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2013/02/survey-74-percent-educators-support-use-technology-schools>

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ УЧЕБНИКАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время процессы глобализации затронули все сферы общественной и частной жизни. Они несут с собой все большую открытость стран друг другу, рост международных контактов на самых различных уровнях, увеличение числа зарубежных поездок, взаимопроникновение национальных культур и т.д. Все это, безусловно, способствует росту интереса к иностранным языкам, в частности, к английскому, как наиболее распространенному средству общения. Однако значительного повышения уровня владения английским языком среди основной массы выпускников средней школы не наблюдается. Разумеется, речь не идет о выпускниках специализированных школ с углубленным изучением английского языка. Среди абитуриентов Алтайского технического университета лишь единицы сдавали ЕГЭ по английскому языку. В большинстве случаев (около 70%) речевые навыки первокурсников АлтГТУ можно обобщенно свести к двум фразам: “My name is Peter” и “London is the capital of Great Britain”. Последняя фраза стала вполне анекдотичной. Причем попытка сказать “Моего брата зовут Петя” уже, как правило, обречена на провал. Если перевод вопроса “Как тебя зовут?” не вызывает затруднений, то спросить “Как зовут твоего друга?” становится проблематичным.

Если посмотреть на программу средней школы по английскому языку и на используемые учебники, то уровень предъявляемых требований и сложности впечатляет. Но в результате, в большинстве случаев, объем знаний, умений и навыков по английскому языку крайне ограничен и неустойчив.

В вузе преподаватель вынужден начинать с азов, в надежде, что ‘семена знаний’ лягут на уже подготовленную школьным обучением почву и дадут хорошие всходы – создадут, наконец, прочный фундамент для дальнейшего роста. Получается это далеко не всегда и не совсем так, как хотелось бы.

Причин можно отыскать множество, и все они будут вполне убедительны. Хотелось бы остановиться более подробно на одной из них – качестве дидактического материала, используемого в обучении.

В соответствии с современными требованиями вузы все более переходят на аутентичные учебники английского языка. С чем при этом сталкивается преподаватель и студент? Несомненно, английский учебник во многом отличается от отечественного и выглядит, на первый взгляд, очень привлекательно. Он красочен, имеет аудио- и видеосопровождение, рабочую тетрадь, книгу для учителя, предлагает живые и интересные ситуации для общения и развития навыков разговорной речи и, конечно, содержит чисто английские реалии. Однако, очень скоро выясняется, что работать по нему сложно как для преподавателя, так и для студента. Рассмотрим некоторые из

возникающих проблем на примере учебника английского языка экономического профиля ProFile, уровень Intermediate, автор John Naunton, изд-во Oxford University Press.

Первая проблема сразу бросается в глаза – полное отсутствие русского языка, в том числе и при объяснении грамматического материала. Прежде чем выполнить упражнение на грамматику, студент должен перевести и понять задание, зачастую содержащее значительное количество лингвистических терминов. На это тратится драгоценное аудиторное время, поэтому часто преподаватель сам переводит задание и разъясняет встречающиеся термины. Лексическое наполнение упражнений, учитывая ограниченный лексический запас студентов, также создает определенные трудности. Если задания типа “Match the statements with the responses”, как правило, выполняются успешно, то задание “Discuss your answers” ставит студента в тупик. Учебник предполагает наличие определенных речевых навыков у студентов, поэтому прежде чем приступить непосредственно к выполнению задания преподавателю приходится проводить основательную подготовительную работу. Очень хорошее упражнение “Complete the sentences with the words from the box” в значительной степени теряет смысл, если предложения непонятны, а слова незнакомы. Преподаватель вынужден объяснять или переводить и то, и другое, что малопродуктивно. Хорошо работает задание, в котором предлагается очень короткий текст, доступный для понимания без дополнительных объяснений, а затем следует вопрос, требующий логического вывода или обобщения. В этом случае удается избежать довольно скучной и порядком поднадоевшей студентам процедуры перевода. Хорошо воспринимаются и вызывают интерес у студентов задания типа “Have a fresh look at the problem and make your recommendations”. Это упражнение эффективно, если заранее проработаны соответствующие модели и студенты понимают суть проблемы.

Можно привести множество примеров других полезных и продуктивных заданий, встречающихся в учебнике, но все они полезны и продуктивны при одном “но” – лексическая и грамматическая доступность для русскоязычного студента. Как сделать их доступными? Одним из возможных путей решения этой проблемы, на наш взгляд, является создание комплекса методических разработок для работы с аутентичным учебником, который бы позволил, сохраняя аутентичность дидактического материала, сделать его более доступным для большинства студентов.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН КУРСОВ СВОБОДНОГО ДОСТУПА

Для организации самостоятельной и факультативной работы студентов весьма эффективным и интересным будет интернет сайт, содержащий бесплатные онлайн курсы английского языка «С любовью из Голливуда». Материалами для курсов служат диалоги из известных голливудских фильмов. В основу трёх онлайн курсов разговорного английского языка положен принцип использования элементов языка – лексики и грамматики, из которых составляются предложения.

Первый онлайн курс английского языка «Голливуд экспресс» направлен на изучение лексики и предназначен для начинающих. Он помогает за короткое время пополнить словарный запас наиболее употребительными английскими словами и научиться общаться на английском языке. В данном курсе используется интенсивный подход к изучению языка, элементы которого необходимо освоить и использовать постоянно в своей речи, а значит – понимать и говорить. На первом этапе нужно овладеть минимумом словарного запаса, без которого нельзя идти дальше – восемьсот слов, которые носители языка произносят каждый день. Эти слова загружаются прямо с сайта.

Для лучшего запоминания иностранных слов предложен алгоритм построения ассоциаций и некоторые рекомендации по его использованию. Важно начинать запоминание с русского слова. Русские слова роднее и не вызывают неопределенности в понимании. Подумать, какой образ первым приходит в голову, когда слышится изучаемое слово. Например, слово "дерево". У кого-то это слово вызовет образ яблони, у кого-то – берёзы, сосны или дуба. Каждый человек видит свои образы по форме, цвету, расположению и т.д. Этот этап запоминания является основным. Очень важно иметь устойчивый образ, который будет приходить вам каждый раз при повторении этого слова, но никогда не пользоваться образами, которые предлагаются другими людьми. Далее необходимо сделать английский перевод слова "дерево" – "tree". Приблизительная транскрипция на русском языке будет звучать как [три]. Остается подобрать для этой транскрипции созвучное русское слово. Неплохо для него подходит название цифры "3" с акцентом. У некоторых людей возникают проблемы с подбором созвучных слов. Авторы курса предусмотрели в программе возможность автоматического поиска созвучий.

При создании собственных ассоциаций не нужно тратить слишком много времени на их придумывание, достаточно одной-двух минут. Лучше стремиться к уменьшению этого времени. Ассоциация должна быть простой и яркой. Довольно быстро сознание связывает русское и английское слово напрямую и старается избавиться от придуманной ассоциации. Этого не нужно допускать.

Ассоциацию необходимо повторять вместе с переводом слова в течение трёх-четырёх недель с начала его изучения. Если слово легко запомнить, нет необходимости придумывать какие-либо образы.

В этой части курса используется частотный принцип построения материала, карточный метод повторения слов и ассоциативное мышление. Основная идея самоучителя английского языка «Голливудский словарь» – учить слова, наиболее часто употребляемые в разговорной речи носителей языка.

С помощью этих принципов можно значительно ускорить процесс обучения английскому языку. Рекомендуется учить по двадцать-тридцать слов в день, и через месяц восемьдесят процентов слов беседы с носителем языка будут знакомы. Такой словарный запас вполне достаточен для непринужденного общения на бытовые темы.

В программе для изучения английского языка «Голливудский словарь», представляющей собой оболочку для изучения составленных частотных словарей, используется метод флэш карточек (flash cards) для запоминания больших объемов информации. С его помощью можно управлять процессом обучения, задавать время занятия и количество изучаемого материала, комбинировать словари.

Принцип работы программы чрезвычайно прост. Он имитирует работу с карточками. В качестве вспомогательного инструмента предлагаются и аудио-карточки – это аудио версия визуальных карточек в упрощенном виде. Они не содержат примеров и пояснений. Их основная задача – напомнить уже выученный материал. Это полезно как в процессе пополнения словарного запаса, так и для его дальнейшего сохранения в активном состоянии. Чтобы лучше запомнить информацию, кроме повторений необходимы её изучение и анализ с применением накопленных знаний и опыта. При изучении новая информация связывается с уже хорошо известными вещами, которые имеют крепкие позиции в нашей памяти.

Во втором он-лайн курсе «Грамматика в конструкциях» рассматриваются правила конструирования английского языка, т.е. его грамматика. Не для всех людей изучение грамматики – дело увлекательное. Правила грамматики кажутся абстрактными и поэтому с трудом запоминаются людьми.

Курс английского языка «Грамматика в конструкциях» построен так, что теория познается через практику. Вместо правил предлагается изучать набор типовых, наиболее часто встречающихся грамматических конструкций английского языка. После их освоения остается подставлять в них соответствующие для данной ситуации общения слова. Главная задача состоит в том, чтобы понять логику формирования конструкций.

Большое количество примеров и упражнений курса позволяет довести использование конструкций до автоматизма. В курсе рассмотрено пятнадцать видов наиболее часто употребляемых грамматических конструкций английского языка.

Третий онлайн курс содержит «Видео уроки английского языка». В нем

разбираются многочисленные эпизоды фильмов на английском языке, что позволяет лучше понять возможности использования тех или иных слов и конструкций английского языка и закрепить полученные знания. Все курсы находятся в свободном доступе и совершенно бесплатны. Они предназначены для всех, кто желает научиться говорить и понимать английскую речь, быстро восстановить свои знания английского языка, общаться с представителями других стран или искать информацию на английском языке в Интернете, и особенно для тех, кто начинает изучать английский язык.

Основная цель онлайн-уроков видеокурса «Голливудский Словарь» – освоение навыков аудирования и перевода диалогов из фильмов.

Видео уроки английского языка построены на отдельных эпизодах фильма. Каждый из них включает: 1) задание на аудирование – восприятие разговорной речи на слух, 2) задание на перевод прослушанного в эпизоде текста, и 3) домашнее задание – загрузить mp3-файл на свой аудио плеер и прослушивать в любое удобное время. Все видео уроки английского языка снабжены разделами: 1) словарь "проблемных" слов и фраз английского языка, 2) список встречающихся в эпизоде английских сокращений, чтобы не возникало затруднений во время перевода текста на русский язык, т.к. эти слова встречаются в диалогах данного эпизода фильма. На выполнение заданий видео урока английского языка потребуется минимум – пятнадцать, максимум – сорок пять минут. На странице видео уроков к каждому фильму даётся его краткий сюжет на русском языке и на английском языке.

После просмотра фрагмента фильма необходимо выполнить следующее задание: вписать пропущенные английские слова в текст, расположенный под окном видеоролика. При выполнении задания на аудирование достаточно понять набор звуков, из которых состоят слова, и записать так, как они слышатся. Не очень важно и то, как записаны пропущенные слова. Просматривать эпизод можно несколько раз, пока не будут заполнены все пропущенные слова. Далее предлагается посмотреть правильный ответ и сравнить выполненное задание с оригинальным английским текстом, затем проанализировать отличия. После этого нужно сделать перевод английского текста представленного в эпизоде из фильма на русский язык. В случае необходимости можно обращаться к словарю "проблемных" слов и фраз английского языка. Следующий этап работы – запись своего перевода в текстовое поле, проверка перевода по оригинальному английскому тексту, сравнение результата и анализ отличий. Для закрепления результата эпизод просматривается еще раз, и студенты получают удовлетворение от проделанной работы. Существует возможность записать звуковой файл к данному эпизоду фильма на mp3-плеер и прослушивать его в свободное время.

С помощью видео уроков английского языка «Голливудский Словарь» можно научиться хорошо понимать английскую устную речь, грамотно переводить идиоматические конструкции английского языка и пополнять запас английских слов и фраз.

Справа на панели инструментов к видео урокам имеются дополнительные

материалы: 1) уроки дублирования, 2) аудио уроки (саундтреки песен к фильму) на английском языке, 3) параллельные тексты, т.е. тексты с построчным переводом из фильмов, 4) субтитры к фильмам, 5) сценарии к фильмам.

На развитие навыков говорения и формулирования мыслей на английском языке направлены уроки дублирования фильмов, которые являются одним из дополнительных заданий к видео. А для развития смысловой догадки используются упражнения на восполнение недостающих английских фраз диалога. С помощью уроков дублирования можно побывать в роли персонажа голливудского фильма, представить, что бы он мог ответить в предложенной ситуации. Используемый прием «вовлечения в ситуацию» позволяет лучше запомнить пройденные английские слова и фразы и довести до автоматизма их использование в похожих ситуациях общения или при обсуждении подобных тем. Тренировка навыков ведения беседы на английском языке становится возможной при озвучивании реплик героя фильма.

Задача аудио уроков – учить английский, наслаждаясь музыкой!

Субтитры к фильму на английском и на русском языках помогают выявить конкретные причины плохого понимания речи героев фильма: первая – недостаточный запас английских слов и фраз, вторая – слабое восприятие устной речи на слух, третья – словарный запас не перешел в активную форму.

С помощью задания по работе с параллельными текстами нужно сравнивать свои переводы фраз с переводами профессионального переводчика, а с помощью сценариев к фильмам на факультативах можно организовать их драматизацию.

Видеокурс представлен эпизодами из следующих американских фильмов: «Американская история», «Война невест», «Ешь, молись, люби», «Пролетая над гнездом кукушки», «Знакомство с Факерами», «Французский поцелуй», «Привидение», «Однажды в Америке», «Молчание ягнят», «Леон или Профессионал», «Мадагаскар», «Все без ума от Мэри», «Матрица: Революция», «Горькая луна», «Ноттинг-Хилл», «На гребне волны», «Дьявол носит Prada», «Красотка», «Криминальное чтиво», «Когда Гарри встретил Салли», «Неспящие в Сиэттле», «Шаг вперед», «Спешите любить», «Чего хотят женщины». Учиться по фильмам – и интересно, и эффективно.

Литература

1. Самоучитель английского языка «Hollywood Vocabulary» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://hollywoodvocabulary.com/news.php>.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

Процесс обучения или дидактический процесс – это деятельность учащихся, управляемая преподавателем и направленная на овладение системой знаний и умений в какой-либо профессиональной области. В отличие от дидактического процесса в школе, где он жестко вписан в рамки программы и систематически контролируется свыше, процесс обучения в высшей школе варьируется более широко и зависит от специальности, курса, уровня подготовки студентов в группе, наличия мотивации к изучению иностранного языка с одной стороны и личностных характеристик преподавателя – с другой. В зависимости от специальности или факультета, со студентами которого он работает, преподаватель составляет календарный план занятий, опираясь на стандарт специальности. При составлении такого плана большинство преподавателей, имеющих опыт работы в вузе, учитывает специфику работы со студентами, их способности и стремится адаптировать учебный процесс к конкретным студентам.

Помимо оптимизации, одним из принципов построения учебного процесса в вузе является принцип индивидуального подхода к личности студента, при котором учитываются такие особенности личности как темперамент, характер, способности, склонности, мотивы, интересы.

На основании двух вышеперечисленных принципов учебного процесса можно отметить тот факт, что для эффективного учебного процесса в вузе необходим учет профессиональной направленности студента – будущего специалиста. Это означает то, что процесс обучения должен не только учитывать индивидуальные особенности студентов и оптимизацию обучения, но и строиться с позиции будущей востребованности знания иностранного языка и связи изучения иностранного языка с конкретной специальностью студента. На основании этого принципа преподаватель может:

- адаптировать учебный процесс к уровню знаний студентов. Выявить главные и второстепенные по значимости аспекты изучения иностранного языка, исключить сложные и малоинтересные, уделить большее внимание профессионально значимым моментам;

- разнообразить дидактический процесс при помощи игр, тренингов, коммуникативных ситуаций, тем самым привлечь внимание студентов к изучению данного предмета;

- изучить уровень знаний и мотивации в группе по иностранному языку и повысить его как в ходе учебного процесса, так и во время педагогического взаимодействия и адекватного педагогического общения.

Адекватное педагогическое общение предполагает наличие у преподавателя таких качеств, как потребность в общении, сформированность приемов и навыков общения, учет своих личностных особенностей и психологических характеристик студентов. Адекватное педагогическое общение позволяет преподавателю:

- изучить межличностные отношения в группе студентов и влиять на них с целью установления более благоприятного психологического климата и сплоченности в группе;

- установить необходимый психологический контакт между преподавателем и студентом, основанный на взаимном доверии и уважении к личности контактирующих сторон;

- формировать необходимые для студента навыки общения и отношение к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, адекватное педагогическое общение преподавателя иностранного языка и студента является необходимой составляющей эффективного педагогического взаимодействия преподавателя и студента современного негуманитарного вуза.

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

ПУТЕШЕСТВИЕ ЗА РУБЕЖ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ТЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Известно, что любое общение базируется, прежде всего, на обсуждении той или иной темы двумя или несколькими собеседниками. Поэтому перечень тем, изучаемых на занятиях по английскому языку в АлтГТУ, довольно обширный и затрагивает многие сферы жизни. Это – «Семья и биография», «Рабочий день и выходной день студента», «Город», «Образование» и др.

На наш взгляд, одной из наиболее значимых и интересных тем для изучения и обсуждения со студентами на занятиях является тема «Путешествие за рубеж», поскольку с каждым годом путешествия становятся все более популярным и доступным способом познания мира. Ежегодно тысячи людей устремляются в ближние и дальние страны в поисках новых впечатлений, знакомств, ощущений. Особенно актуально это для студентов, которые обучаются за рубежом по разным программам, таким как AIESEK, Work and Travel и др.

В этой связи возникают проблемы общения с иностранцами – немцами, французами, испанцами и другими представителями разных национальностей.

Особо одаренные и талантливые люди, такие как венгерская переводчица Като Ломб могли уверенно общаться на нескольких иностранных языках, в то время, как обычный среднестатистический россиянин-путешественник в лучшем случае владеет двумя, и, зачастую, не очень хорошо.

Английский язык является на сегодняшний день важным средством коммуникации. В любой стране мира, и особенно европейской, обслуживающий персонал гостиниц, аэропортов, крупных магазинов, кафе и ресторанов владеет английским.

Большая часть молодежи в этих странах – школьники старших классов, студенты колледжей и университетов довольно уверенно говорят по-английски. Объясняется это многими причинами – увлечение западной культурой, высокие требования к знаниям компьютерных технологий, близость границ с соседними странами, развитие экономики и расширение сотрудничества.

Часто, когда по той или иной причине старшее поколение европейцев не может объясняться на языке на уровне, которым владеют их дети и внуки, последние приходят на помощь в разных бытовых или уличных ситуациях.

Наши соотечественники, впервые посетившие ту или иную страну, не могут употреблять такие простые фразы, как «Как пройти...?», «Как доехать...?», «Где мне выйти...?», «Сколько стоит...?», «Не могли бы вы помочь...?» и многие другие, хотя все окончили школу и даже высшее учебное заведение, где несколько лет им преподавали английский язык. Скорее всего, потому что знания были непрочные, отсутствовали навыки говорения на чужом языке и практика его употребления, из-за неуверенности в себе и боязни сделать ошибку. Почему не работают установки «Don't be afraid to make mistakes» и «If you want to speak English, speak it»?

Кстати, Като Ломб считает, что «ошибки являются источником многочисленных ценностей», и что с их помощью мы можем лучше усвоить существующие языки, сравнивая особенности родного языка и нового языка, сознательно противопоставляя правильные и ложные решения. «Поэтому не нужно сердиться на ошибки и их стыдиться. Нужно их исправлять и заучивать правильный вариант» [Ломб 1978: 151]. Нужно также что-то менять в методике преподавания, в разработке психологического аспекта подачи материала, чаще внедрять в сознание студентов нужность и полезность изучения иностранных языков, создавая для этого на уроках обстановку, приближенную к реальной жизни, а не в отрыве от нее. То есть чаще использовать ролевые игры со всей атрибутикой, присущей той или иной теме, так как ролевая игра рассматривается «как форма организации коллективной учебной деятельности на уроке иностранного языка, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях реального общения» [Малиновцева 2010: 165].

В ролевой игре реализуется очень сложная для методики преподавания иностранного языка задача – создание языковой среды, а на ее основе – создание потребности использования иностранного языка на практике. Во время проведения ролевой игры у студентов формируются умения и навыки слушания и говорения, использования сложных грамматических и лексических конструкций, пополняется словарный запас, происходит активизация изученной лексики, имитируется определенная деятельность в контексте изучаемой темы. У студентов появляется возможность применять полученные

на уроках знания и соответственно испытывать удовольствие от ролевой игры, чувствовать себя творческими личностями. Применительно к теме нашей статьи «Путешествие за рубеж», созданию роли языковой среды будут способствовать такие атрибуты путешествия, как билеты, кассы и кассиры, таможня и таможенники, зоны проверки и получения багажа, залы ожидания пассажиров с расписанием движения транспортных средств, информационные табло, красочные путеводители и др.

Если все это дополнить фотографиями, видеороликами и обменяться впечатлениями об увлекательном путешествии, то получится дискуссия или групповое обсуждение об интересно проведенном времени. Групповое обсуждение развивает у студентов формирование своего мнения, согласия или несогласия с мнением других, повышает эмоциональный уровень высказываний. В конечном счете, все это способствует устойчивому интересу не только к изучаемой теме, но и к языку в целом.

Очень эффективно проведение таких уроков совместно с носителями языка. Это позволяет студентам стать полноценными участниками диалога культур, понимать и принимать то, что в корне отличается от привычной картины мира.

Литература

1. *Ломб, К.* Как я изучаю языки [Текст] // К. Ломб. – М.: «Прогресс», 1978. – 215 с.
2. *Малиновцева, Н.В.* Значение ролевой игры в процессе преподавания иностранного языка. Иностраный язык как предмет, сопровождающий профессиональное образование. Опыт и перспективы обучения [Текст] / Н. В. Малиновцева / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 5 июня 2010 г., г. Барнаул / Барнаул, 2010. – С.165-168.

Бубнов Ю.М.

Могилёвский государственный университет продовольствия

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Демографический взрыв предыдущего столетия, вызванный стремительным повышением материального благосостояния широких масс населения Земли, беспрецедентно уплотнил среду обитания людей. Им пришлось выбирать между двумя необходимостями: либо уничтожать инородцев, либо постараться ужиться с ними. Такова одна из основных альтернатив современности, определяющая характер будущей цивилизации. Воспитание этнической толерантности оказывается, по большому счёту, одним из условий выживания человеческого рода.

Этому историческому тренду противостоит могущественная сила в лице рудиментов общественной психологии, сохранившихся в социальном подсознании. А подсознательные механизмы, как известно ещё от З. Фрейда, влияют на поведение людей особенно сильно, мало поддаваясь воздействию разума. Деление людей на «своих» и «чужих» по этническому признаку всё ещё остаётся преобладающим критерием социальной дифференциации не только для многих несведущих граждан, но и, к сожалению, для некоторой части получивших высшее образование индивидов. К тому же в самое последнее время этническая нетерпимость всё чаще получает политическое оформление и поддержку со стороны государственных органов в целом ряде регионов мира.

Признание права каждого этноса на свою культуру в рамках единого государственного образования предполагает выработку определённых механизмов межкультурного взаимодействия. Только наличие таких механизмов в состоянии предотвратить неизбежные в противном случае межнациональные конфликты. На протяжении всей своей предыдущей истории люди вырабатывали более-менее эффективные механизмы межкультурного взаимодействия стихийно, порою ценой немалых жертв. Только в самое последнее время учёные-обществоведы принялись за научное обоснование этой проблемы. Появились многочисленные концепции мультикультуральности, мультикультурализма, интеркультурализма. В широком смысле под мультикультурализмом понимается признание и поддержка культурных особенностей индивида в публичной сфере. А на уровне практической политики мультикультурализм трактуется «как социальная интеграция иммигрантов и создание для них в принимающем обществе... комфортных условий, учитывающих их традиции и культурные особенности» [Осипов 2012: 53-57]. Под «комфортными условиями» для иммигрантов сторонниками этих концепций чаще всего подразумевается создание особого правового режима. Там, где речь идёт об открытии для мигрантов возможностей реализовать свои культурные потребности без ущерба для «этносов-старожилов», такой подход

не вызывает возражений. Однако на практике добиться этого удаётся далеко не всегда. И вот тут-то и могут возникнуть проблемы. На наш взгляд, образование привилегированных правовых «лагун» для одних народов за счёт других неприемлемо уже хотя бы по той причине, что подобный «гуманизм» со стороны государства неизбежно порождает у одних иждивенчество, а у других – ненависть к «облагодетельствованным» за их счёт этносам. С целью минимизации подобных «перекосов» в национальной политике необходимо проводить социологическую экспертизу управленческих решений на всех уровнях, начиная с субъектов хозяйствования и кончая уровнем государственной политики.

Конечно же, главным игроком на поле противодействия этнической нетерпимости должно быть государство в лице законодателей и чиновников, стоящих на страже общественного спокойствия. Верховенство закона, а не жизнь «по понятиям», искоренение коррупционных каналов «решения вопросов» чиновниками выступают тем минимальным условием успешного противодействия этнической нетерпимости, без которого все разговоры о достижении межнациональной гармонии лишены смысла. В основании всех без исключения межэтнических конфликтов, имевших место в последнее время, например, в России, обнаруживались неправомерные действия коррумпированных чиновников и работников правоохранительных органов. Население, громившее торговые точки и овощные базы инородцев, всего лишь стремилось восстановить правовые основы их деятельности, искажённые нечистыми на руку «своими» чиновниками. никоим образом не оправдывая насильственных действий погромщиков, следует всё-таки всю вину за имевшие место в России массовые межэтнические столкновения возложить на коррумпированных государственных служащих, создавших в обход закона конфликтные ситуации, которые и вывели из равновесия местных жителей.

С целью упрочения межэтнической гармонии первейшей задачей современного многонационального государства выступает создание антидискриминационного правового поля. Однако было бы непростительным заблуждением считать наличие прогрессивных законов панацеей от межэтнических эксцессов. Помимо хороших законов, для обеспечения межнациональной гармонии необходимо ещё, как минимум, два важнейших условия. Во-первых, соответствие антидискриминационным правовым нормам такой же толерантной общественной морали и психологии, а во-вторых, готовность правоохранительной системы осуществлять эффективную правоприменительную практику в области противодействия этнической нетерпимости. Причём первое условие оказывается первичным и по значению, поскольку милиционеры с прокурорами – тоже люди, носители господствующей в данном обществе массовой психологии. И если общественное мнение настроено резко негативно, скажем, к какой-то этнической группе, то что бы там ни было написано в Уголовном Кодексе, конкретный участковый N при встрече с представителями этой народности реализует на практике установки, исходящие, скорее, из общественных предрассудков, нежели от статей Конституции. Поэтому в первую очередь

следует целенаправленно морально дискредитировать общественные стереотипы этнической нетерпимости, гнездящиеся в глубинах массового подсознания. Но работа эта, учитывая консервативность общественного мнения, чрезвычайно долгая и кропотливая. Поэтому проводить её должны специально созданные государственные структуры, восходящие к самой вершине пирамиды власти.

Актуализация проблематики этнической нетерпимости и дискриминации обусловлена глубинными могущественными процессами, имеющими глобальный характер. Однако исторические тенденции прокладывают свой путь посредством социальной активности личностей и общественных объединений. Поэтому не следует, уповая на объективность происходящих процессов, игнорировать общественную инициативу. Все усилия самых честных чиновников будут тщетны, а законы не будут работать, если государство в деле обеспечения межнационального мира не будет поддержано широкой общественной инициативой. Активное участие гражданского общества в создании атмосферы толерантности выступает решающим фактором в обеспечении межнациональной гармонии. Широкое социальное движение «снизу» в лице общественных объединений всех уровней организации вплоть до политических партий, кровно заинтересованных во взаимовыгодном взаимодействии между представителями различных этносов, способно эффективно дополнить усилия государства по предотвращению межнациональных конфликтов. Социальная активность граждан постепенно ломает лёд во взаимоотношениях между коренными и приезжими, помогает им лучше узнать друг друга, способствует менее болезненной адаптации переселенцев к нормам жизни в новых условиях и, пожалуй, самое важное, – ликвидирует вековые предрассудки так называемых «титовых» наций по отношению к нацменьшинствам.

Антидискриминационное законодательство лишь создает условия для снижения уровня этнической нетерпимости. Для широкого распространения принципов этнической толерантности необходимо их позитивное восприятие массовым сознанием с последующим антидискриминационным реверсом общественной психологии. Вот здесь и начинается необозримое поле для социального творчества на уровне конкретных трудовых и учебных коллективов, соседских и религиозных общин, общественных объединений и политических партий. За очень редким исключением создание толерантной социальной среды в коллективах и на уровне административно-территориальных образований осуществляется стихийно, «по наитию» руководителей. Далекое не всегда интуиция руководителя придаёт такой работе правильные ориентиры. Так, например, руководство какого-либо учебного заведения, желая создать наилучшие условия для иностранных студентов, заселяет их в новое общежитие и закупает мебель и дополнительное оборудование (к примеру, холодильники), в то время как «свои» учащиеся испытывают бытовые проблемы. Казалось бы, всё правильно с точки зрения обеспечения прав нацменьшинств. Однако в перспективе именно такая

политика руководства может спровоцировать межэтническое напряжение между местными и иностранными студентами.

Любые привилегии или незаслуженные преимущества по национальному или иному признаку рано или поздно вызовут равную или превышающую их ненависть на той же почве. Поэтому чрезвычайно важно соблюдать принцип равенства прав и обязанностей граждан, безотносительно к их национальности. На страже принципа равенства призвано стоять правовое государство с некоррупцированными чиновниками. На основе этого принципа, суть которого сформулировал в своей «Политике» ещё Аристотель («равные должны иметь равное» [Аристотель 1983:409-411, 462-492, 506-574]), зиждется понятие социальной справедливости. Однако сам философ считал трудным вопросом выяснение того, «в чём заключается равенство и неравенство». Как у древнего философа, так и у наших современников вряд ли возникнет соблазн абсолютизировать принцип равенства в нынешнем сложноорганизованном обществе. В противном случае любое функциональное распределение представителей разных национальностей, обусловленное разделением труда, а также их политическая или производственная дифференциация на руководителей и подчинённых могут вызывать подозрения в этнической дискриминации. Для того, чтобы свести к минимуму риск дискриминационной интерпретации при обусловленной технологией управления дифференциации людей, следует воспользоваться ещё одной рекомендацией великого греческого аналитика. Он советовал для обеспечения общественной гармонии создать единую нерасчленённую социальную массу с тем, «чтобы все сословия в государстве по возможности мешались между собою». Применительно к нашей теме совет Аристотеля относится, соответственно, к «перемешиванию» национальностей в коктейле народа. А сделать это можно, как бы это ни казалось парадоксальным, лишь устранив из разряда сколько-нибудь существенных критериев признак национальности. «Перемешивание» этносов в народ, а народов – в глобальное человеческое сообщество подспудно осуществляется уже сегодня. Глобальными «миксерами» этого социального процесса являются США и Объединённая Европа. Постоянно преодолевая как стихийное, так и политически организованное сопротивление «националистов», «глобалисты» устраниют один за другим символы национальной принадлежности. Страны, имеющие сложную этническую структуру населения и добившиеся заметных успехов на поприще межнациональной гармонии, исключили из документов, удостоверяющих личность, графу «национальность». Показательно, на наш взгляд, и то, что во всех сколько-нибудь заметных футбольных клубах Европы играет немало иностранцев, которых местные болельщики воспринимают никак не менее восторженно, чем этнически «своих» игроков.

Национальный признак людей в идеале не должен вообще приниматься во внимание, когда речь идёт об их общественно значимой деятельности. На деле этот принцип уже вовсю проводится в жизнь в передовых странах мира. Причём на самом высшем уровне, на уровне президентов. К примеру, французы спокойно избирали на высший пост в государстве выходца из Венгрии и

голландца по происхождению, а подавляющее большинство американцев, выбирая президента, уже не замечают расовых различий претендентов.

Прогрессирующая социальная девальвация этничности, наряду с родством и гендером, особенно явно прослеживается в высокотехнологичных областях экономики. В сфере производственных отношений практически полное игнорирование национальных признаков людей обусловлено господством технологических регламентов, безразличных к такого рода социальным различиям. Подобно тому, как за станком, хирургическим столом или преподавательской кафедрой фактически унифицируются пол и отношения родства работника, точно так же технология индифферентна к его национальной принадлежности. Поэтому можно смело утверждать, что экономика является тем плавильным тиглем, в котором рудиментальные остатки этнической идентификации людей преобразуются в наднациональное видовое сообщество *Homo sapiens*. Вполне закономерно, с этой точки зрения, что наименее чувствительны к так называемому «национальному вопросу» квалифицированные работники сферы высоких технологий, которые принимают во внимание не цвет кожи и форму носа коллеги, а его знания, умения и навыки.

Однако в неформальных межличностных отношениях национальность, по-видимому, ещё долго останется для определённой части населения важным критерием самоидентификации. Здесь всё ещё актуальны унаследованные от предков подсознательные механизмы идентичности, подразделяющие людей на «своих» и «чужих» в зависимости от их внешнего вида. Если не брать во внимание ментальные рудименты первобытного происхождения, то следует учитывать вполне оправданный страх людей перед социокультурной унификацией и их стремление к неповторимости. Такого рода потребности людей в этнической самоидентификации следует всячески поддерживать, тщательно следя за тем, чтобы они не выходили за пределы неформальных отношений. Права представителей различных этносов на свой родной язык, религию, обычаи и ритуалы должны неукоснительно осуществляться при условии соблюдения действующих в данной стране законов, а также интересов непосредственного социального окружения в лице соседей или коллег. Правда, при этом важно не допустить, чтобы реализация прав отдельных национальных групп, в том числе и национальных меньшинств, оплачивалась за счёт других этнических сообществ. Даже малейшее нарушение принципа справедливости в этом щепетильном вопросе может надолго испортить взаимоотношения между людьми различных национальностей.

Литература

1. *Аристотель*. Политика. Сочинения: В 4 т. Т. 4 / Аристотель / М., 1983.
2. *Осипов, А.* Что такое этническая дискриминация и что с ней можно сделать? / А.Осипов. – М.: Центр Сова», 2012.

КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА УЧЕНИЕ ОБ АНТИНОМИЯХ П. А. ФЛОРЕНСКОГО

Несомненный интерес с точки зрения рассмотрения вопросов диалектики представляет теория антиномий П. А. Флоренского. П. А. Флоренский полагает, что антиномии как нарушения закона противоречия закономерно возникают в разумном мышлении, ибо разум не может адекватно постичь высшие истины. Отсюда необходимость религиозной веры. Только через благодать можно постичь необходимость антиномии и почувствовать ее разрешимость. Христианские догматы носят противоречивый характер, но это, по мысли П. А. Флоренского, есть свидетельство их истинности, сверхрассудочности. В качестве примера он приводит множество противоречивых заявлений ап. Павла в виде догматических антиномий. Немало примеров антиномий он находит также и в науках.

П. А. Флоренский не просто констатирует наличие антиномий в научном познании и религиозной догматике, но пытается доказать их необходимость для постижения истины. Логика его рассуждений такова. Рассудок, чтобы верно познать жизнь, полную изменчивости, новизны, противоречий, должен вобрать в себя полноту жизни. Стало быть, он не может просто утверждать что-то одно определенное о жизни. Он должен вобрать в себя все возможные возражения, причем в предельном виде, значит, он должен вбирать в себя и утверждение, и отрицание одного и того же. Отсюда парадоксальный вывод: «Для рассудка истина есть противоречие» [Флоренский 1990а: 147]. А поскольку такая антиномичность разрушает рассудок, он должен совершить подвиг, отказавшись от себя и отдавшись вере. Более того: «только антиномии и можно верить; всякое суждение не-антиномичное просто признается или просто отрицается рассудком, ибо не превышает рубежа эгоистической обособленности его» [Флоренский 1990а: 147].

На наш взгляд, здесь смешаны разные вещи. Противоречия жизни и противоречия мысли – это не одно и то же. Можно о противоречиях жизни говорить противоречивым образом, а можно и непротиворечивым. Отсюда нельзя вывести необходимой антиномичности истины, как она дана в человеческом мышлении. Да и в каком именно смысле жизнь противоречива? – это большой вопрос. Далее, если истина должна учесть все возражения и отрицания ее, то это не значит, что она должна *принять* их, *согласиться* с ними. Ведь некоторые суждения ложны, и их нельзя принимать, а можно лишь отвергнуть, предварительно осмыслив и проанализировав. Если абсолютная истина должна вбирать в себя *все возможные* утверждения и отрицания, тогда она перестанет быть абсолютной, и вообще истиной, поскольку включит в себя и все возможные ложные высказывания. Видимо, на самом деле

П. А. Флоренский предполагает в абсолютной истине синтез всех *истинных* суждений о предмете, даже если они по видимости противоречат друг другу.

Следует поставить такой вопрос: любое ли сочетание взаимно противоречивых суждений есть антиномия? Наверное, нет. Иначе мы пришли бы к изостению скептиков. Антиномия имеет место там, где оба суждения *обоснованы, опираются на реальность* и поэтому ни от тезиса, ни от антитезиса нельзя отказаться, ибо отказ противоречил бы истине.

Антиномии, по П. А. Флоренскому выражают объективное состояние мира, трещины в бытии, возникшие в результате грехопадения. Однако с точки зрения более высокой, сверхумной, достигаемой подвигом веры и благодатным озарением, они разрешимы. Не вполне ясно, однако, являются ли они уже *разрешенными*, и чтобы увидеть это, надо достичь просветления путем аскетических подвигов, или же они еще *должны быть разрешены*. То есть, является ли антиномия выражением истины, или же она все же – выражение онтологически ложного состояния мира?

Так, в своём сочинении «У водоразделов мысли» П. А. Флоренский пишет об антиномии в позитивном смысле как о *разрешенном* противоречии, противоречии, не убивающем жизнь, а её осуществляющем: «Язык антиномичен. Ему присущи два взаимоисключающих уклона, два противоположные стремления. Однако эти две живущие в нём души – не просто две, а пара, пребывающая в сопряжении, сизигия, они, своим противоречием, язык осуществляют; *вне* их – нет и языка... Диссоциируя, язык гибнет, если только не происходит, тайком, хотя бы частичного воссоединения разложенных стихий его» [Флоренский 1990б: 200]. Поэтому и крепость языка состоит в напряжённости его антиномии, как целого, мощная взаимоподпора обоих устоев. В такой трактовке антиномии, она представляет собой напряженное взаимодействие противоположностей, которое, собственно, и конституирует предмет.

Тем не менее, в том случае, когда речь идёт об антиномиях рассудка, когда нормы закона тождества как выражения конечности и нормы закона достаточного основания как выражения потенциальной бесконечности оказываются несовместимы друг с другом и своим раздором уничтожают разум, П. А. Флоренский не прибегает к такому способу разрешения противоречия. В этом случае дело, по его мнению, идёт о принципиальной ущербности мышления как такового. Русский философ советует нам обратиться к вере, и, именно, к православной вере.

Можно попробовать применить к антиномиям рассудка тот же приём, что применяет П. А. Флоренский к антиномиям языка. Тогда мы скажем, что и закон тождества, настаивающий на тождестве А, и закон достаточного основания, выводящий А из не-А равно необходимы для жизни рассудка, и последняя состоит в противоборстве и сопряжении данных противоположных стремлений. Тогда никакой «трещины в рассудке» не обнаружится. Тогда можно приветствовать «бодрое признание противоречий».

Многие догматические антиномии, приводимые П. Флоренским, взяты из трудов ап. Павла. По нашему мнению, на деле они являются не выражением высшего разума, а алогизмами или же антиномиями по видимости. Это касается всех мыслителей, рассматривающих антиномии как высшее достижение разума. Сверхразумность часто смешивается с недоразумностью или просто неразумностью. Например, П. А. Флоренский противопоставляет как тезис и антитезис утверждения о природе Божества: первое – что оно единосущно, второе – что оно триипостасно. По нашему мнению, антиномией было бы сочетание утверждений «Божество единосущно» и «Божество не единосущно, а троесущно» или «Божество триипостасно» и «Божество одноипостасно». Так что в данном примере антиномичность мнимая.

Что касается утверждений о причине грехопадения человека, то здесь тезис и антитезис могут быть примирены через диалектическое усмотрение. С одной стороны, причиной грехопадения утверждается необходимая конечность человеческого существа, а с другой стороны – падение Адама рассматривается как случайное явление в плоти. В данном случае уместна диалектическая формула «случайность как проявление необходимости».

Что касается антиномии веры, заключающейся в противопоставлении суждений «вера свободна и зависит от доброй воли человека» и «вера – дар Бога и не находится в воле человека», то здесь одно исключает другое и не может быть примирения.

Любопытна также антиномия спасения, где противопоставляется утверждение о всеобщем спасении всех и утверждение о двоякой судьбе грешников и праведников. П. А. Флоренский сталкивает здесь противоположности в виде тезиса «невозможна невозможность всеобщего спасения» и антитезиса «возможна невозможность всеобщего спасения». Русский философ замечает, что если признается любовь божия, то правомерен тезис, а если признается свобода твари, то неизбежен антитезис, поскольку тварь свободно может отвергнуть любовь божества, и, тем самым, отвергнуть своё спасение. П. А. Флоренский формулирует условия необходимой связи тезиса и антитезиса: «Отрицание антитезиса отрицает и тезис; утверждение антитезиса утверждает и тезис, и наоборот. Тезис и антитезис неразлучны, – как предмет и тень» [Флоренский 1990б: 210]. То есть, по мнению П. А. Флоренского, если отрицается свобода твари, то отрицается Божественная любовь, стремящаяся спасти всех, и наоборот. Но в такой трактовке, на наш взгляд, исчезает сама антиномичность – взаимная отрицательность тезиса и антитезиса. Все спасутся или не все – вот в чем постановка вопроса.

Для разрешения этой антиномии, согласно П. А. Флоренскому, необходимо преобразование самой действительности, когда синтез тезиса и антитезиса переживался бы как факт, как опытная данность. Однако он пытается и при помощи мышления достичь антиномического синтеза – синтеза «вечно-кипящего клокочущего жупела и веющей райской прохлады». Решение данной антиномии П. Флоренским весьма дуалистично. Существо человеческой личности спасется и будет пребывать в раю, а злая воля как особый модус личности будет отделена от нее и брошена во тьму внешнюю.

По нашему мнению, как раз синтеза-то здесь и не получается. Разделение, рассечение человеческого существа ради разрешения антиномии – вот каково решение П. А. Флоренского. Но что такое воля, отдельно существующая от волящего – это понять трудно. Далее – согласится ли личность грешника добровольно на эту операцию? Если это грешник, закосневший во зле, питающий ненависть к Богу, то вряд ли. Тогда получается, что очищение от зла, отсечение злой воли осуществляется принудительно, что нарушает свободу воли твари и противоречит задаче разрешения антиномии. Ведь и любовь божества, и свобода воли твари должны гармонично сочетаться. Логика подсказывает, что для решения антиномии необходимо, чтобы наказание и страдание вели бы к просветлению души, освобождению ее от зла. В таком случае, отстрадав и очистившись, душа грешника получала бы возможность спасения. Но это предполагает временный характер страданий, отрицает вечный характер адских мучений. Таким образом, любовь божества и свобода воли твари могут быть примирены. Однако в таком случае надо принять позицию апокатастасиса и отвергнуть вечное разделение на спасшихся и грешников. Тем самым антиномия спасения разрешается тем, что тезис является истинным, а антитезис – ложным. Но такой способ разрешения антиномии противоречит концепции П. А. Флоренского. Ведь в антиномическом синтезе, по его мнению, должна быть «полярно-восполняющая двойня».

Это восполнение в случае с девством и браком, на наш взгляд, также недостаточно обосновано у П. А. Флоренского. Автор большое внимание уделяет аскетизму, что тесно коррелирует с девством. Он стремится утвердить положительное значение твари и даже святость тела, устранить дуализм духа и плоти. Однако если принять святость тела, то зачем тогда девственность? Если тело признается как святое, то святы и его потребности и желания, в том числе и сексуальные. Тогда правомерность и даже святость брака понятны, но, в то же время, девственность сомнительна. В чем заключается «одухотворение пола» тоже остается неясным.

Материал для антиномий П. А. Флоренский берёт из догматического христианства. То есть в качестве обоснования тезиса и антитезиса выступают высказывания христианских религиозных авторитетов. А если взять и другие религии, ереси и просто мировоззрения? Почему бы не сформулировать антиномии исходя из *этого* материала? Тогда мы могли бы утверждать, что душа живёт на земле и один раз, и много раз, что вера есть неверие и наоборот, что Бог есть дьявол и прочее в том же духе. Никаких разумных аргументов против таких антиномий П. А. Флоренский, на наш взгляд, привести не сможет, разве что, кроме ссылки на свои религиозные предпочтения. Между тем такой ход мысли, на наш взгляд, закономерно вытекает из его трактовки абсолютной истины как соединения всех возможных суждений.

У П. А. Флоренского встречаются также и противоречия, которые вряд ли можно подвести под синтезирующее-благодарное понимание антиномии. В «Столпе и утверждении истины» он противопоставляет целомудрие и

развращённость. Целомудрие – состояние души, характеризующееся цельностью, единством, нераздробленностью. Развращённость же отмечена развороченностью души, слепой похотью и бесцельной лживостью. Это состояние двойничества, нарушения истинного порядка жизни, раздвоенность мысли, двоедушность, двоемысленность, нетвёрдость в одном, разложение личности.

Здесь мы видим противоречие. Но это не познавательное противоречие в качестве антиномии как проявления слабости интеллекта. И не выражение жизненного синтеза в соединении противоположных понятий. Это противоречие самой действительности – человеческой души, которое стоит особняком от двух отмеченных выше видов противоречий. Растление души выражается также и в способе ее мышления: «Это – раз-двоенность мысли, двое-душность, двое-мысленность, двойственность, нетвердость в одном; одним словом, это – начинающееся еще до геенны разложение личности» [Флоренский 1990а: 182]. Мучительная неустойчивость и лжеединство – главные характеристики этого состояния. Кроме того, сознание грешника характеризуется П. А. Флоренским как кажущееся призрачное бытие или полубытие с полуреальным существованием. Да и само противопоставление грешника и Бога – тоже ведь какое-то противоречие.

Правда, сам П. А. Флоренский, как кажется, не обратил внимания на этот специфический вид противоречия именно как противоречия, и поэтому не провёл должного анализа его в сопоставлении с другими противоречиями, которые он называет антиномиями. Является ли неустойчивость грешника, его двойственность и полубытие антиномией или же нет? – данный вопрос даже не ставится.

Подводя итог, следует отметить, что антиномия понимается у П. А. Флоренского двояко. В одном случае, это признак ущербности земного бытия и постигающего его человеческого мышления. В другом случае антиномия является выражением жизненного синтеза противоположностей. В первом случае антиномия неразрешима рационально, во втором же случае поддается описанию и разрешению на языке разума (хотя адекватность такого описания и разрешения могут быть подвергнуты сомнению). В силу своего критического отношения к рассудочному познанию П. А. Флоренский больше склоняется к трактовке антиномий в первом смысле. Попытка же в мышлении выразить разрешение таких антиномий на примере догматических антиномий, предпринятая П. А. Флоренским, на наш взгляд, оказалась не вполне удачной.

Литература

1. *Флоренский П. А. Столп и утверждение истины [Текст] / Флоренский П. А. / Сочинения – Т. 1. – М.: Правда, 1990.*
2. *Флоренский П. А. У водоразделов мысли [Текст] / Флоренский П. А. Сочинения. – Т. 2. – М.: Правда, 1990.*

СЕКЦИЯ 4. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

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

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА – ОСНОВА МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОГО И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Мультидисциплинарный подход к обучению предполагает синтез знаний различных дисциплин и культур под углом зрения их значимости для конкретного предмета с учетом новой, синергетической парадигмы нашего века.

Синергетическая парадигма включает в себя самоорганизацию, открытые системы и нелинейность. Удовлетворение этим условиям создает возможность наиболее эффективного использования образовательного пространства для выработки системообразующих принципов образовательной системы. На наш взгляд, такими принципами могут быть: адаптивность, адекватность, информативность, креативность. Принцип адаптивности системы требует соответствия ее современным требованиям вхождения в информационное мировое пространство. Этот принцип обеспечивается современными средствами информатизации и преемственностью обучения.

Адекватность образовательной системы во главу угла ставит решение возникающих задач наиболее рациональными и приемлемыми способами. Поэтому обилие информации, получаемой обучающими и обучаемыми, не должно быть самоцелью образовательного процесса, но служить одним из принципов системы образования, поскольку интегрирование своих задач в общие задачи образовательной системы невозможно без анализа и синтезирования необходимой информации. И, наконец, принцип креативности системы образования предполагает эмерджирование, т.е. работу со всеми элементами системы и выработку нового, неизвестного ранее знания, которое и является развитием – в технической ли, в социально-гуманитарной ли сфере.

На таких принципах построения система дает возможность использовать достижения различных отраслей знаний и различных культур.

При обучении иностранным языкам мы сталкиваемся с иноязычной культурой, имеющей иные способы выражения, нежели это принято в отечественной. Обуславливается это прежде всего иной ментальностью, а также принадлежностью к другой группе языков и традиционными культурологическими привычками другого народа.

Системообразующие принципы образовательной системы при этом позволяют встраивать в отечественную систему изучения языка

закономерности, стиль и своеобразие языков иностранных, т.е. синергетическая парадигма соблюдается.

Ниже мы хотели бы привести некоторые примеры использования открытого образовательного пространства при изучении немецкого языка участниками Президентской программы. Обучающиеся по Президентской программе – это, как правило, люди, стремящиеся к быстрой адаптации к новым условиям, к адекватности выдвигаемым требованиям, к получению необходимой и достаточной информации о культуре немцев и о их культуре общения, в частности, в деловых ситуациях, к освоению этой информации с целью ее интегрирования в свой тезаурус и к творческому подходу к каждой ситуации.

Для этого на занятиях делается анализ, позволяющий проследить возможные пути сближения как с имажинерными, так и с реальными зарубежными деловыми партнерами. Результаты такого совместного анализа всей группой становятся культурным багажом каждого участника этой креативной работы.

Итак, каковы причины межкультурных проблем, возникающих при переговорах русских и немецких коллег? Получилась следующая схема (рисунок 1).

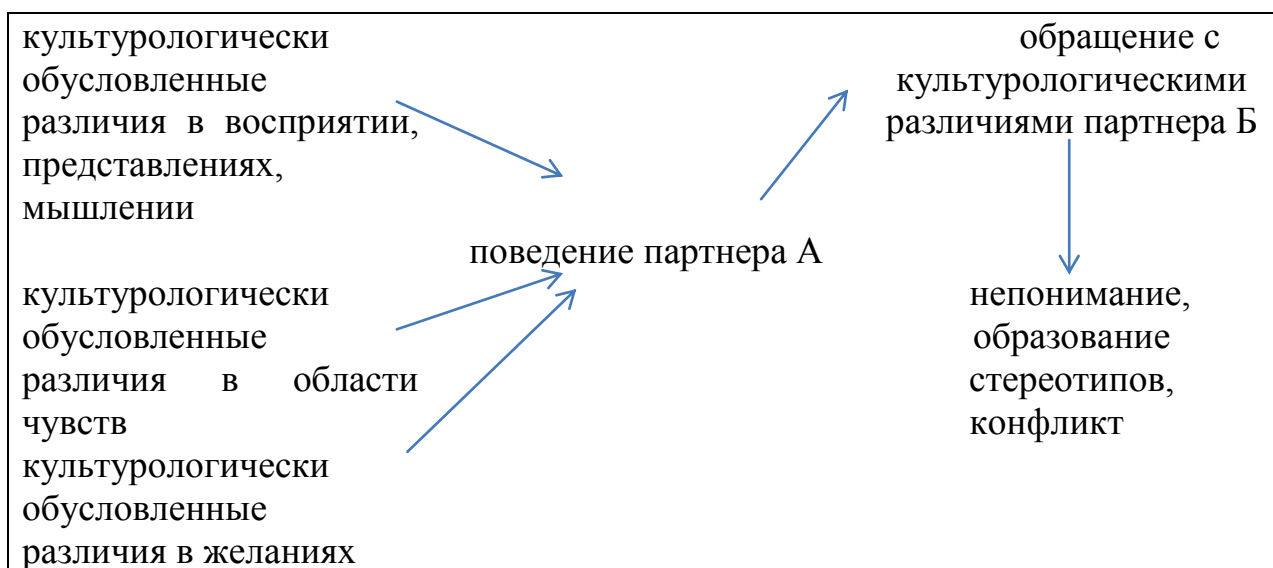


Рисунок 1 – Причины межкультурных проблем в русско-немецких переговорах

На основании рассмотренных примеров участники Президентской программы делают выводы о важных аспектах русско-немецких переговоров:

- построение отношений с партнером по переговорам,
- предоставление полной свободы докладывающему,
- исходная позиция,
- согласие с чужим мнением,
- реакция на согласие противоположной стороны.

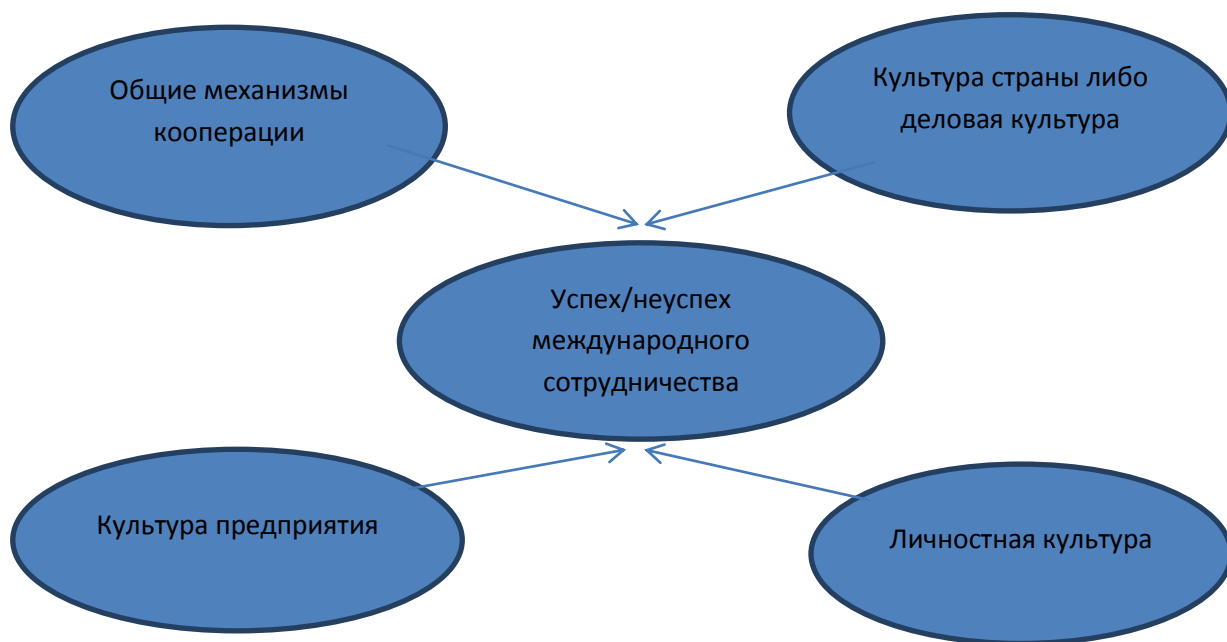


Рисунок 2 – Факторы влияния на межкультурное сотрудничество

Таблица 1 – Факторы поведения руководства

Германия	Россия
– стиль руководства: функционально-холодный	– стиль руководства – авторитарный (патерналистски теплый)
– руководство преимущественно советом и ориентировано на мнение сотрудников, их интересы	– решение только сверху
– средняя степень делегирования	– очень малая степень делегирования
– подчиненные не ожидают высокой степени автономии в принятии решений	– символы статуса и привилегии для руководящих кадров явные и легитимные
– поток информации свободный, но регулируемый	– авторитарность не вызывает вопросов, не контролируется, но принимается как должное
	– практически отсутствует информация между уровнями

Таблица 2 – Стиль дискуссий

Россия	Германия
<ul style="list-style-type: none"> • зачастую цель отсутствует: теоретизирование и обобщение • отсутствие структурированного подхода: спонтанность, многословие, подробные описания • театральность, эмоциональность, склонность к преувеличению 	<ul style="list-style-type: none"> • основательная подготовка • ожидаются целенаправленность и структурированный подход • деловой, фактический, логический • формальный, зачастую без юмора • ангажированный стиль • открытость

Таблица 3 – Критика

Русские	Немцы
– открытая критика нежелательна	– открытая критика принимается
– реакция в случае открытой критики: внутреннее отступление, внешняя пассивность	– реакция в случае открытой критики: активное переспрашивание, позиция обороны или мгновенное изменение поведения
– дело (должность, мнение) и личность не могут разделяться	– дело и личность существуют отдельно

Данные важные аспекты соответствуют главным признакам культурного стандарта ведения переговоров, а именно: всем видам восприятия, мышления, оценок и действий, которые рассматриваются большинством членов определенной культуры для себя и для других как нормальные, само собой разумеющиеся и типичные. Собственное и чужое поведение оценивается и регулируется на основе этого культурного стандарта. Оба типа поведения иерархически структурируются и соотносятся друг с другом.

Таким образом, для работы в мультикультурной команде (это относится к зарубежной стажировке выпускников Президентской программы) необходимы некоторые личные предпосылки для успеха. Это:

- толерантность,
- гибкость поведения,
- целеустремленность,
- готовность к контактам,
- интуиция,
- полицентризм,
- метакоммуникативная компетентность (эмерджентность в коммуникации).

Практическая направленность мультидисциплинарного и мультикультурного подхода к обучению иностранному языку, имеющая место в работе с участниками Президентской программы, может быть прослежена и на другом контингенте обучаемых.

Литература

1. *Веригин, Ю.А.* Синергетические основы процессов и технологий [Текст] / Ю.А. Веригин, С.В. Толстенов. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. – 158 с.
2. *Markt* [Текст] / Мюнхен, Гете-институт. – 2011. – №50.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В сфере образования воспитание подрастающего поколения в духе В соответствии с нравственно-философской основой, задаваемой Общероссийской федеральной целевой программой «Формирование установок толерантного сознания и профилактик экстремизма в российском обществе», одной из наиважнейших задач, стоящих перед преподавателями высших учебных заведений, должно стать воспитание у молодежи толерантности. При этом формирование у студентов навыков толерантных отношений неразрывно связано с формированием компетенций будущих специалистов, а именно, умения проявлять устойчивость, эмпатию, готовность к взаимодействию в ходе выполнения профессиональных обязанностей [Харламова 2004]. В современных условиях поликультурного общества особенно актуально встает проблема воспитания этнической толерантности, обучения терпимости и миролюбивого отношения к представителям разных национальностей.

Исходя из наблюдений Л.С. Выготского, который рассматривал деятельность как основу развития человека [Выготский 2005], я считаю, что и толерантность как социальное качество можно развить только через деятельность. В ходе преподавания дисциплины «Английский язык» открываются широчайшие возможности для речевой и практической деятельности, которая способствовала бы формированию у студентов гуманистического мировоззрения. При этом обучение иностранному языку следует рассматривать как один из аспектов обучения иноязычной культуре (Кузовлев В.П., Сафонова В.В) и, исходя из этого, корректировать цели и содержание преподаваемой дисциплины. Вслед за Куликовой О.А. мы считаем, что целью «обучения иноязычной культуре» является формирование индивида не просто как носителя знаний, а как человека культуры, что подразумевает развитие его морально-нравственных качеств, способностей, воспитание его ответственным и социально полезным человеком [Куликова 2013]. Содержание же дисциплины должно рассматривать язык в системе духовных и материальных ценностей, накопленных обществом во всех сферах, т.е. в системе всей культуры.

Таким образом, если рассматривать общение на английском языке как межкультурное взаимодействие, возникает проблема достижения взаимопонимания, если коммуниканты не принимают во внимание тот факт, что они отличаются друг от друга, поскольку родились и выросли в разных странах, в разных культурах. В таких случаях, даже если индивиды владеют одним языком, они не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур. Поэтому для эффективной

межкультурной коммуникации, т.е. для адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [Барышников 2002: 28], при обучении иностранному языку следует стремиться предоставить студентам все разнообразие традиций и ценностей, лежащих в основе чужой культуры. Тем самым преподаватель генерирует диалог культур, при котором культурные контакты приобретают различные формы, выражающиеся в соприкосновении, взаимовлиянии, синтезе.

В ходе обучения диалогу культур задачей преподавателя становится формирование у студентов осознания того, что чужая культура не хуже и не лучше, она просто другая, и нужно терпимо, с пониманием относиться к этим различиям. Очень важно, чтобы процесс сопоставления лингвокультур не сопровождался такими оценками как "плохо" – "хорошо". 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 «психологическое преобразование "чужого" в "другого", и не просто в "другого", а именно этим и интересного!» [Карягина 2012: 140]. Именно в процессе обучения иностранному языку приобретает большое значение воспитание в студентах толерантности – миролюбия, терпимости к этническим, политическим, межличностным разногласиям, признания возможности равноправного существования "другого".

Я согласна с Наследовой А. О. в том, что толерантным, терпимым, способным признать и принять "другого" можно назвать человека, который отличается наличием самостоятельного суждения, собственной точки зрения на окружающий мир, который умеет выстраивать и вести диалог и уважительно и сдержанно относиться к собеседнику [Наследова 2015].

С точки зрения педагогики организация процесса формирования толерантности предполагает сочетание аудиторной деятельности студентов с активными формами внеаудиторной работы (диспуты, конкурсы, круглые столы, встречи-диалоги культур и т.п.)

Как считает Куликова О.В., обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает решение следующих коммуникативных, воспитательных, общеобразовательных и развивающих задач: познавательной, учебной, развивающей и воспитательной [Куликова 2013].

Познавательная задача состоит в знакомстве с культурой страны изучаемого языка путём сравнения со знаниями о своей стране, активизации имеющихся знаний о культуре англоязычных стран, развитии у студентов способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного и межкультурного общения.

Решая учебную задачу, преподаватель формирует и развивает коммуникативную культуру студентов, обучает культуре английской устной и письменной речи, развивает умения читать и переводить аутентичные тексты, пользоваться словарём.

Третья задача, которая стоит перед преподавателем – развить у студентов ряд важных способностей, к которым относятся: 1) использование английского языка как инструмента общения в диалоге культур современного мира, 2) использование творческого подхода и интеллектуальных умений при сборе, обработке и интерпретации информации, 3) лингвострановедческая и речевая наблюдательность, воображение, ассоциативное и логическое мышление в условиях иноязычного учебного общения, 4) коммуникабельность, самостоятельность, умение сотрудничать.

Что касается формирования толерантного отношения к представителям других культур, то оно входит в рамки воспитательной задачи, которая состоит в формировании у учащихся уважения к другим культурам, готовности к изучению культурного наследия мира, более глубокому осознанию своей родной культуры через контекст культуры англоязычных стран, воспитание потребности и способности к сотрудничеству и взаимопомощи [Куликова, 2013].

В заключение можно сказать, что принцип обучения в контексте диалога культур создаёт условия, результатом которых является обучение взаимопониманию и формирование толерантной личности. Преподавание английского языка в контексте диалога культур способствует воспитанию человека культуры, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа и народов других стран, готового и способного осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе посредством английского языка, т.е. воспитанию личности XXI века.

Литература

1. *Барышников Н.В.* Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28-32.
2. *Выготский, Л.С.* Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. *Карягина, Е.Г.* Формирование толерантности посредством изучения иностранного языка / Е.Г. Карягина, Е.А. Агафонова // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход: материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И.В. Рогозиной. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012. – С. 139-142.
4. *Куликова, О.В.* Воспитание толерантности средствами английского языка – 2013 [Электронный ресурс] / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Издательский дом «Первое сентября», 2013. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314869/>
5. *Наследова, А.О.* Воспитание толерантного сознания студентов при изучении иностранного языка. Автореф. дисс. ... к.п.н. [Электронный текст] / О. А. Наследова / Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-vozpitanie-tolerantnogo-soznaniya-u-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka>
6. *Харламова, О.Ю.* Воспитание у студентов вузов профессиональной толерантности в ходе обучения иностранному языку. Автореф. дисс. ... к.п.н. [Электронный текст] / О. Ю. Харламова / Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-vozpitanie-u-studentov-vuzov-professionalnoy-tolerantnosti-v-hode-obucheniya-inostrannomu-yazyku>

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Совокупность всех принципов и правил речевого общения в лингвистике принято называть «коммуникативным кодексом», результатом нарушения которого является дефектность общения из-за несовместимости и неуместности речевых актов, получившая обобщенное название *коммуникативных неудач*.

Первая попытка систематизировать коммуникативные неудачи, возникающие в процессе общения, принадлежит еще Дж. Остину, давшему в своей работе «Слово как действие» наглядную схему с подробным описанием «перформативных» неудач. Обозначенная проблема получила дальнейшее развитие и в работах современных российских исследователей.

Таковой является коллективная работа Б.Ю. Городецкого, И.М.Кобозевой, И.Г. Сабуровой, разработавших подробную типологию коммуникативных неудач, определяемых как сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения. В своей работе ученые отмечают, что при многомерном подходе к классификации коммуникативных неудач следует учесть такие важные критерии, как последствия коммуникативных неудач и источники коммуникативных неудач.

Классифицируя коммуникативные неудачи по источникам, исследователи выделяют:

- коммуникативные неудачи, причиной которых является сам коммуникант,
- коммуникативные неудачи, вызванные обстоятельствами коммуникативного акта [Городецкий 1985: 67-72].

О.Н. Ермакова и Е.А. Земская понимают под коммуникативными неудачами неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, обусловленное различными причинами. Выделяется три типа коммуникативных неудач с точки зрения их причин:

- коммуникативные неудачи, порождаемые устройством языка;
- коммуникативные неудачи, порождаемые различиями говорящих;
- коммуникативные неудачи, порождаемые прагматическими факторами [Ермакова 1993: 33].

Н.И. Формановская в качестве основных причин трудностей в общении приводит:

- различия в картинах мира, сформированные разными национальными культурами,
- разные ментальные модели фрагментов действительности,
- социальное «неравноправие» коммуникантов,
- нарушения условий места и времени коммуникации [Формановская 1998: 232-234].

Несмотря на частные различия, в целом исследователи сходятся в том, что коммуникативные неудачи – «вполне обычное явление в реальном человеческом общении» [Городецкий 1985: 64]. Они постоянны и естественны, т.к. непонимание, недопонимание, неумение услышать, а также и неумение выразить мысль – почти неизбежные спутники естественного общения [Формановская 1998: 229].

В том случае, когда оба собеседника в более или менее равной степени владеют системой коммуникативных норм, принятых в данном обществе, коммуникативные неудачи одного из участников общения могут быть скорректированы его партнером. Форма корректирования может варьироваться от «значащего» молчания до применения соответствующего корректирующего высказывания, которое будет представлять собой ответную речевую реакцию, целью которой будет являться передача социального опыта соблюдения коммуникативных норм. [Садыкова 2004: 118]

Отдельной стороной стоит непонимание, возникающее в процессе межкультурной коммуникации, когда сталкиваются разные культурные конвенции относительно правил производства РА сходного типа. Так, различия в предварительных условиях осуществления РА, могут привести к тому, что говорящий будет оценен как бесцеремонный и невежливый.

Существует мнение о том, что трудности в общении, возникающие между мужчинами и женщинами, схожи с трудностями в межэтническом общении, так как являются результатом культурных различий и должны рассматриваться как непонимание (*miscommunication*). По их мнению, из-за того, что мальчики и девочки в основном проходят процесс социализации по отдельности друг от друга, в окружении сверстников только своего пола, вырастая в мужчин и женщин, они имеют различные представления о том, как происходит общение [Maltz 2001: 417-435].

Идея о том, непонимание лежит в основе всех проблем между мужчинами и женщинами, была подхвачена Деборой Таннен, объявившей в конце 1980-х годов что, мужчины и женщины принадлежат к различным субкультурам, а проблемы в общении между мужчинами и женщинами являются проявлением межкультурного непонимания, которое можно преодолеть, если прилагать больше усилий для понимания друг друга [Tannen 2001: 435-446].

В 1990-х годах произошло полное переосмысление вопроса о том, действительно ли мужчины и женщины используют язык по-разному. Произошел сдвиг от глобального обобщения о сущности «женского языка»; ушло понимание мужчин и женщин как полностью однородных групп. Был выдвинут девиз: «Думать практично, смотреть на месте» (*Think practically and look locally*) и введено понятие «сообществ практики» (*communities of practice*). Гендер стал пониматься уже не данным, а приобретаемым параметром человеческой личности, который создается в процессе общения с другими людьми в сообществах практики, и является понятием комплексным, так как существует много различных способов быть мужчиной или женщиной.

Исследователи стали стараться избегать *обобщения*, рассматривая определенных мужчин и женщин в определенных условиях, и *абстракции*, учитывая взаимодействие гендера с остальными категориями, участвующими в создании, как идентичности отдельного человека, так и социальных отношений в целом [Cameron 1998: 945-949].

Работа Дж. Коутс «Women Talk: Conversation between Women Friends» написана с учетом всех вышеперечисленных факторов: изучается группа женщин, объединенных дружескими отношениями и обсуждающих важные для всех «женские» темы, в том числе и тему женской дружбы. По мнению автора, именно среди друзей, равных и близких по духу, люди ведут себя наиболее естественно и раскованно.

Проанализировав составляющие женского дружеского разговора, такие как развитие темы, минимальные ответные реплики, одновременная речь, употребление эпистемической модальности (или уклонение от прямого ответа (*hedging*)) и вопросы-подхваты (*tag questions*), исследовательница приходит к выводу о том, что женский разговор ориентирован на создание отношений сотрудничества между всеми участницами общения. Все говорящие принимают участие в создании беседы, а голос группы является более значимым, чем голос отдельного человека. Согласно правилам дружеского разговора женщине необходимо иметь позицию, схожую с позицией всей группы. Так, например, обсуждая проблемы со здоровьем, вызванные возрастными гормональными изменениями (тему, обычно не затрагиваемую в смешанных группах) женщине необходимо подтвердить наличие собственного опыта в этом вопросе. Заявление об отсутствии обсуждаемой проблемы способно автоматически исключить женщину из процесса обсуждения, а, следовательно, и из процесса общения в целом [Coates 2001: 226-254].

Работа Деборы Кэмерон «Performing Gender Identity» сосредоточена на описании как мужского речевого поведения, так и мужественности в целом. Материалом исследования явилась запись разговора дружеской компании во время совместного просмотра баскетбольного матча по телевидению. По мнению исследовательницы, разговор о спорте (*sports talk*) является типичным мужским разговорным жанром. Помимо спорта в ходе обсуждения поднимались темы, стереотипно ассоциируемые с мужским разговором – женщины и алкоголь. Однако обсуждались еще и не присутствовавшие общие знакомые, а именно, их возможная гомосексуальность. Иначе говоря, этот разговор показывал солидарность присутствующих в неприятии предполагаемых мужчин нетрадиционной ориентации. Д. Кэмерон утверждает, что для мужчин в подобной ситуации демонстрация мужественности важна не менее, чем подтверждение их традиционной сексуальной ориентации.

Интересен тот факт, что в ходе беседы мужчины использовали некоторые тактики сотрудничества (*cooperative features*), обычно ассоциируемые с женским стилем общения – уклонения от прямого ответа, наложение реплик, многословные/большие по объему высказывания (*latching*). Однако присутствовало и соперничество (*competitive features*) – двое участников

доминировали, остальные же поддерживали предлагаемые темы и мнения. По мнению Д. Кэмерон, все это является доказательством неправомерности приписывания того или иного разговорного стиля, в данном случае сотрудничества и соперничества, представителям только одного пола [Cameron 2001: 270-285].

Как показывают рассмотренные нами работы, целью общения как для мужских, так и для женских групп, является сплоченность или солидарность, которая достигается через использование отличных для мужчин и женщин лингвистических стратегий. Этот факт может быть объяснен тем, что женщины более открыты во время общения, ориентированы на нужды собеседников, что непременно находит отражение в их речевом поведении. Мужскому же общению свойственен дух конкуренции, требующий постоянных доказательств принадлежности говорящих к сильному полу, проявления всей соответствующей вербальной и невербальной атрибутики.

Литература

1. *Городецкий, Б.Ю.* К типологии коммуникативных неудач [Текст] / Б.Ю. Городецкий, И.М. Кобозева, И.Г. Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск, 1985. – С. 64-78.
2. *Ермакова, О.Н.* К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) [Текст] / О.Н. Ермакова, Е.А. Земская // Русский язык и его функционирование: Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С. 90-157.
3. *Земская, Е.А.* Категория вежливости в аспекте речевых действий [Текст] / Е. А. Земская // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 131-136.
4. *Карасик, В.И.* Язык социального статуса. 2-е изд. [Текст] / В. И. Карасик. / М.: Институт языкознания РАН, 2002. – С. 113-127.
5. *Остин, Дж. Л.* Слово как действие [Текст] / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.
6. *Садыкова, И.А.* Корректирующие высказывания как способ передачи коммуникативного опыта [Текст] / И. А. Садыкова // Русская и сопоставительная филология: Исследования молодых ученых. – Казань: Изд. «КГУ», 2004. – С.117-121.
7. *Формановская, Н.И.* Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С.Пушкина, 1998. – 291 с.
8. *Cameron, D.* Gender and Language. [Text] / D. Cameron // Signs: Journal of Women in Culture and Society 1998. – vol. 23, no. 4. – P. 945 – 974 p.
9. *Cameron, D.* Performing Gender Identity. Young Men's Talk and the Construction of Heterosexual Masculinity [Text] / D. Cameron /Coates J. (ed.) Language and Gender. Blackwell Publishers Ltd, 2001. – P. 270-284.
10. *Coates, J.* Gossip: Revisited Language in All-Female Groups [Text] / Coates J. (ed.) Language and Gender. Blackwell Publishers Ltd, 2001. – P. 226-253.
11. *Leech, G.N.* Principles of Pragmatics [Text] / G.N. Leech. / London: Longman, 1983. – 250 p.
12. *Maltz, D.* A Cultural Approach to Male – Female Miscommunication [Text] / D. Maltz, R. Borker. / Coates J. (ed.) Language and Gender. Blackwell Publishers Ltd, 2001. – P. 417-434.
13. *Tannen, D.* Talk in the Intimate Relationship His and Hers [Text] / D. Tannen / Coates J. (ed.) Language and Gender. Blackwell Publishers Ltd, 2001. – P. 435-446.

СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД-2014

Материалы международной научно-практической конференции

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 28.10.2014. Формат 60x84 1/8.

Печать – цифровая. Усл.п.л. 9,99.

Тираж 100 экз. Заказ 2014 –

Издательство Алтайского государственного
технического университета им. И. И. Ползунова,

656038, г. Барнаул, пр-т Ленина, 46,

<http://izdat.secna.ru>

Лицензия на издательскую деятельность

ЛР № 020822 от 21.09.98 г.

Отпечатано в типографии АлтГТУ,

656038, г. Барнаул, пр. Ленина, 46,

тел. : (8-3852) 29-09-48

Лицензия на полиграфическую деятельность

ПЛД № 28-35 от 15.07.1997