

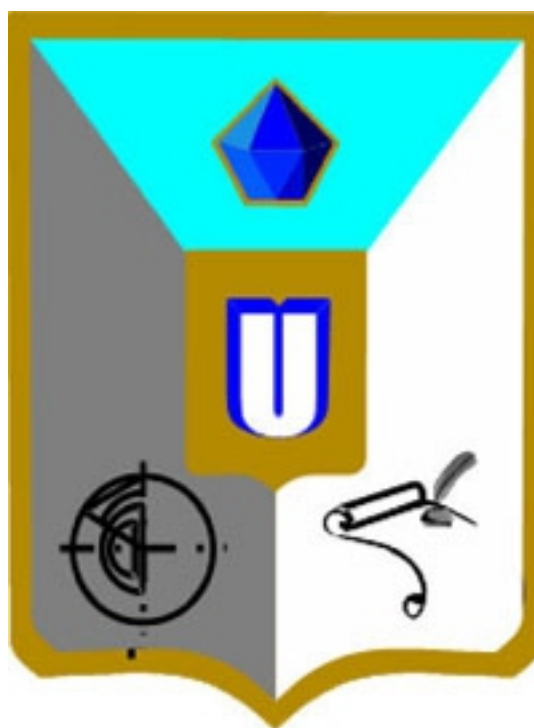
Том 3, № 2

2018

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ



## SOCIAL COMPETENCE

SOTSIA@COM



# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Главный редактор – Струк Елена Николаевна**, доктор философских наук, заведующая кафедрой социологии и психологии ИРНИТУ

**Заместитель главного редактора – Сидорова Наталья Васильевна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и психологии ИРНИТУ

**Ответственный за выпуск – Копалкина Евгения Геннадьевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и психологии ИРНИТУ

**Кармадонов Олег Анатольевич**, доктор философских наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления ИГУ

**Пуляевская Ольга Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и психологии ИРНИТУ

**Степаненко Диана Аркадьевна**, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права, заместитель директора Восточно-Сибирского филиала Российской академии правосудия, член Квалификационной коллегии судей Иркутской области

**Мушинский Михаил Адеилович**, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой юриспруденции ИРНИТУ

**Дементьева Ольга Вячеславовна**, кандидат филологических наук, доцент, и.о. директора Института лингвистики и межкультурных коммуникаций ИРНИТУ

**Татарников Владимир Германович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры юриспруденции ИРНИТУ

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Байков Николай Михайлович**, доктор социологических наук, профессор Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы

**Воротилкина Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета

**Казakov Алексей Аширович**, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, доцент филологического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета

**Козлов Владимир Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета, Президент Международной Академии психологических наук

**Липатова Людмила Николаевна**, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела региональных исследований и программ государственного казенного учреждения Республики Мордовия «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия»

**Подлиняев Олег Леонидович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета. Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

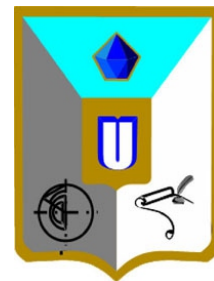
**Поздеев Вячеслав Алексеевич**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета

**Ромашов Роман Анатольевич**, доктор юридических наук, профессор кафедры теории права и правоохранительной деятельности Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. Заслуженный деятель науки Российской Федерации

**Туяя Готовын**, доктор Ph, профессор, заведующая кафедрой Европеистики Монгольского государственного университета науки и технологий

**Хагуров Темыр Айтчевич**, доктор социологических наук, профессор Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН. Действительный член Российской академии социальных наук

**Эрдэнэмаам Сосорбарам**, доктор Ph, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы Монгольского государственного университета



# SOCIAL COMPETENCE

## EDITORIAL COLLEGIUM OF THE JOURNAL

**Editor-in-Chief – Struk Elena Nikolayevna**, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department in INRTU

**Deputy Editor-in-Chief – Sidorova Natalya Vasilyevna**, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department in INRTU

**Responsible to sign off the issue – Kopalkina Evgeniya Gennadyevna**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department in INRTU

**Karmadonov Oleg Anatolyevich**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of State and Municipal Management Department in ISU

**Pulyaevskaya Olga Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department in INRTU

**Stepanenko Diana Arkadyevna**, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Criminal Law Department, Deputy Director of East-Siberian Branch of the Russian Academy of Justice, a Member of Qualification Board of Judges of Irkutsk region

**Mushinskiy Mikhail Adeilovich**, Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor, Head of Jurisprudence Department in INRTU

**Dementyeva Olga Vyacheslavovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Acting Director of Linguistics and Cross-Cultural Communication Institute in INRTU

**Tatarnikov Vladimir Germanovich**, Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor of Jurisprudence Department in INRTU

## EDITORIAL BOARD

**Baikov Nikolay Mikhailovich**, PhD in Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration

**Vorotilkina Elena Mikhailovna**, PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department in Priamursky State University

**Kazakov Alexey Ashirovitch**, Doctor of Philological Sciences, Professor of Russian and Foreign Literature Department, Associate Professor of Faculty of Philology at National Research Tomsk State University

**Kozlov Vladimir Vasilyevich**, PhD in Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology in Yaroslavl State University. President of the International Academy of Psychological Sciences

**Lipatova Lyudmila Nikolayevna**, PhD in Sociological Sciences, Leading Researcher of Department of Regional Studies and Programs of Mordovia Public Institution “Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic”

**Podlinyaev Oleg Leonidovich**, PhD in Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department in Pedagogical Institute of Irkutsk State University. Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation

**Pozdeev Vyacheslav Alexeevitch**, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of Russian and Foreign Literature and Teaching Methods Department at Vyatka State University

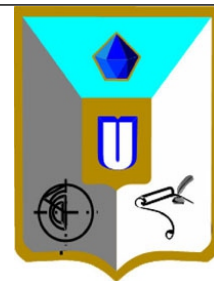
**Romashov Roman Anatolyevich**, PhD in Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Department in St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. Honoured Scholar of the Russian Federation

**Tuya Gotovyn**, PhD, Head of European Studies Department in Mongolian State University of Science and Technology

**Hagurov Temyr Aitechevich**, PhD in Sociological Sciences, Professor of Kuban State University, Leading Researcher of the Institute of Sociology of the Russian Federation. Full Member of the Russian Academy of Social Sciences

**Erdenemaam Sosorbaram**, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department in Mongolian State University

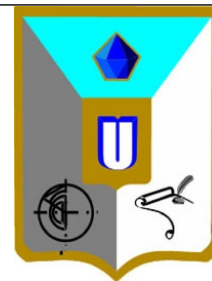
# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ



## Содержание

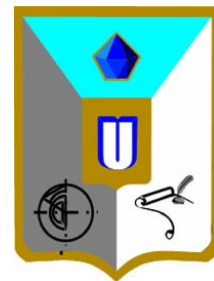
Слово главного редактора.....	6
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Горбунова Т.В., Семкова А.В.</b> Конструкции-бленды, вербализующие семантику эмоций.....	7
<b>Гуторова П.В.</b> Становление слова «antisestablishmentarianism» в английском языке.....	14
<b>Дворак Е.В.</b> К вопросу исследования профессионального социолекта как языковой универсалии.....	19
<b>Дзюба А.Б.</b> Специфика междометий при изучении английского языка.....	27
<b>Холдеева Е.Ю.</b> Когнитивный подход при анализе полисемантических глаголов (на примере глагола «exhibit»).....	33
<b>Ю Е.Д.</b> К проблеме употребления английских и русских межфразовых единиц в речи студентов.....	40
<b>ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Жила Е.А., Татарников В.Г.</b> Уголовная ответственность за преступления, посягающие на равноправие мужчины и женщины в законодательстве СССР и Российской Федерации.....	48
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Башмакова И.С.</b> Организация коммуникации при дистанционной форме обучения (на примере работы в системе «ГЕКАДЕМ»).....	54
<b>Еприцкая Н.К.</b> Понимание как основа обучения речи на иностранном языке студентов технического вуза.....	62
<b>Попова М.И.</b> Применение видеолекций в обучении иностранному языку для специальных целей.....	68
<b>Рощина Н.М.</b> Модель профессиональной компетентности в формировании имиджа образовательной организации.....	74
<b>Синёва Ю.О.</b> К вопросу обучения немецкому языку как второму иностранному.....	81
<b>Солдатенко И.В.</b> Темперамент как психологический фактор при изучении иностранного языка.....	86
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Васенкин А.В.</b> Об основных координатах экзистенциальной психотерапии.....	91
<b>Финогенко Е.И.</b> Психологические ресурсы адаптации личности к стрессогенным условиям профессиональной деятельности.....	96
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Андреев В.В.</b> Социально-гуманитарные науки как фактор развития человека и формирования инновационного общества.....	104
<b>Гаврилова Н.И.</b> Структура занятости населения г. Иркутска второй половины XIX – начала XX в.: динамика процессов социальной дифференциации и классообразования.....	110
<b>Копалкина Е.Г.</b> SOS-мамы как особая социально-профессиональная группа в современном российском обществе.....	118
<b>Пуляевская А.О.</b> Социальная дистанция как основа выбора межличностного взаимодействия в современном социальном пространстве.....	124
<b>Хомченко О.А., Студеникина Е.С.</b> Страны Восточной Европы и Восточной Азии в восприятии иностранных студентов.....	131

# SOCIAL COMPETENCE



## C o n t e n t s

<b>A letter from the editor-in-chief</b> .....	6
<b>PHILOLOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Gorbunova T.V., Semkova A.V.</b> Structures-blends verbalizing semantics of emotions.....	7
<b>Gutorova P.V.</b> Formation of the word "antisestablishmentarianism".....	14
<b>Dvorak E.V.</b> On the study of professional sociolect as linguistic universal.....	19
<b>Dzyuba A.B.</b> The specificity of interjections in the English language.....	27
<b>Kholdeyeva E.Yu.</b> Cognitive approach in analysis of polysemantic verbs (through the example of the verb «exhibit»).....	33
<b>Yu E.D.</b> Regarding the problem of using the English and Russian interphrasal units in students' speech.....	40
<b>JURIDICAL SCIENCES</b>	
<b>Zhila E.A., Tatarnikov V.G.</b> Criminal liability for crimes encroaching on gender equality provided by law of the USSR and the Russian federation.....	48
<b>PEDAGOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Bashmakova I.S.</b> Communication organization in distance form of training (based on the work experience in the system "GEKADEM").....	54
<b>Epritskaya N.K.</b> Understanding as the basis of teaching speaking skills in a foreign language to students of technical universities.....	62
<b>Popova M.I.</b> Video lectures in teaching foreign language for specific purposes.....	68
<b>Roshchina N.M.</b> Model of professional competence in forming the image of the educational organization.....	74
<b>Sinyova Y.O.</b> On teaching German as a second foreign language.....	81
<b>Soldatenko I.V.</b> Temperament as a psychological factor in learning a foreign language.....	86
<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Vasenkin A.V.</b> On the basic coordinates of existential psychotherapy.....	91
<b>Finogenko E.I.</b> A personality's psychological resources of adaptation to the stressogenic conditions of professional activity.....	96
<b>SOCIOLOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Andreev V.V.</b> Social-humanitarian sciences as a factor of human development and formation of the innovative society.....	104
<b>Gavrilova N.I.</b> The employment structure of Irkutsk population in the second half of the 19 <sup>th</sup> and early 20 <sup>th</sup> centuries: dynamics of social differentiation processes and class formation.....	110
<b>Kopalkina E.G.</b> SOS mothers as a special social-professional group in the modern Russian society.....	118
<b>Pulyaevskaya A.O.</b> Social distance as base of choice of interpersonal interaction in modern social space.....	124
<b>Khomchenko O.A., Studenikina E.S.</b> Eastern Europe and East Asia countries in international students' perception.....	131



## СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Уважаемые коллеги!



В июньском выпуске нашего электронного научного журнала «Социальная компетентность» Вы познакомитесь с научными трудами сотрудников ИрНТУ, а также Иркутского государственного университета и Кубанского государственного университета.

Наш журнал готовится к включению в Перечень ВАК, поэтому, согласно его требованиям, следующий номер будет представлен только тремя блоками – «Педагогические науки», «Социологические науки» и «Юридические науки».

В настоящем номере в разделе «Филологические науки» представлены результаты исследований, посвященных конструкциям-блендам, вербализующим семантику эмоций (Т.В. Горбунова, А.В. Семкова); становлению слова «antidisestablishmentarianism» в английском языке (П.В. Гуторова); изучению профессионального

социолекта как языковой универсалии (Е.В. Дворак); специфике междометий при изучении английского языка (А.Б. Дзюба); когнитивному подходу при анализе полисемантических глаголов (Е.Ю. Холдеева); проблеме употребления английских и русских межфразовых единиц в речи студентов (Е.Д. Ю).

Интересно и оригинально представлена научная проблематика в разделе «Педагогические науки». Авторами (И.С. Башмакова, Н.К. Еприцкая, М.И. Попова, Н.М. Рощина, Ю.О. Синёва, И.В. Солдатенко) разбираются и анализируются вопросы, касающиеся организации коммуникации при дистанционной форме обучения; понимания как важной основы обучения речи на иностранном языке студентов технического вуза; применения видео лекций в обучении иностранному языку для специальных целей; модели профессиональной компетентности в формировании имиджа образовательной организации; обучения немецкому языку как второму иностранному; темперамента как психологического фактора при изучении иностранного языка.

В разделе «Юридические науки» авторами Е.А. Жила и В.Г. Татарниковым представлен подробный анализ уголовной ответственности за преступления, посягающие на равноправие мужчины и женщины в законодательстве СССР и Российской Федерации.

Вопросы основных координат экзистенциальной психотерапии (А.В. Васенкин), психологических ресурсов адаптации личности к стрессогенным условиям профессиональной деятельности (Е.И. Финогенко) обсуждаются в разделе «Психологические науки».

В разделе «Социологические науки» поднимаются серьезные вопросы социально-гуманитарных наук как фактора развития человека и формирования инновационного общества (В.В. Андреев); динамики процессов социальной дифференциации и класообразования в структуре занятости населения Иркутской области второй половины XIX – начала XX вв. (Н.И. Гаврилова); SOS-мам как особой социально-профессиональной группы в современном российском обществе (Е.Г. Копалкина); социальной дистанции как основы выбора межличностного взаимодействия в современном социальном пространстве (А.О. Пуляевская); стран Восточной Европы и Восточной Азии в восприятии иностранных студентов (О.А. Хомченко, Е.С. Студеникина).

Мы благодарим всех авторов, которые приняли участие в работе над восьмым номером журнала.

Номер выходит в канун летних отпусков, поэтому хочу пожелать авторам, редакторам и читателям отличного отдыха, интересных путешествий и незабываемых радостных впечатлений!

**Елена Струк, главный редактор,  
доктор философских наук**

**КОНСТРУКЦИИ-БЛЕНДЫ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИЕ СЕМАНТИКУ ЭМОЦИЙ**

© Т.В. Горбунова

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

© А.В. Семкова

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,  
678170, Республика Саха (Якутия), г. Мирный, ул. Тихонова, 5.

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию непрототипических конструкций-блендов, категоризирующих семантику двух базовых эмоций человека, а именно: радости и удивления, совмещающих в себе элементы конструкций, характерных для вербализации других ситуаций отражения реального мира. Речь идет о совокупной категоризации ситуации всеми членами предложения, которые вносят одинаковый вклад в формирование значения предложения, что позволяет говорить о холистическом подходе к его изучению. Конструкции-бленды появляются в языке вследствие смешения ментальных пространств. Они категоризируют элементы различных прототипических ситуаций, которые могут быть представлены на поверхностном уровне частично. В описанных в статье конструкциях происходит смешение двух – трех ментальных пространств, которые характерны для ситуаций восприятия, понимания и говорения. Авторы не ставят своей целью классифицировать конструкции-бленды, так как отследить какую-то логику или закономерность в их образовании практически невозможно из-за их появления здесь и сейчас в момент речи. Такая конструкция может быть единственной в своем роде и более ни разу не воспроизводиться в последующем. Появление таких конструкций обусловлено тем, что ситуациям в окружающей нас действительности нет числа, а число грамматических конструкций строго лимитировано. В результате этого говорящий интуитивно заимствует формы и лексемы из разных конструкций для категоризации эмерджентной ситуации.

**Ключевые слова:** эмерджентность, конструкция-бленд, прототипическая ситуация, непрототипическая конструкция, эмоция.

**Информация о статье.** Дата поступления 2 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 3 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Горбунова Т.В., Семкова А.В. Конструкции-бленды, вербализующие семантику эмоций // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 7–13.

**STRUCTURES-BLENDS VERBALIZING SEMANTICS OF EMOTIONS**

© T.V. Gorbunova,

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

© A.V. Semkova

North-Eastern Federal University,  
5 Tikhonov St., Republic of Sakha (Yakutia), Mirny 678170, Russian Federation

**Abstract.** The paper deals with non-prototypical constructions (blends) investigation. These constructions categorize semantics of basic human emotions such as joy and surprise and comprise elements of some other prototypical constructions categorizing different situations of real life. The article reveals the idea of a combined categorization. All members of a sentence equally contribute to its semantic organization which suggests the holistic approach to a sentence study. Blends appear in the language as a result of mental spaces integration. They categorize elements of different prototypical situations that can be partially represented on the syntactical level. The constructions described in the paper reveal blending of two-three mental spaces characteristic for perception, understanding and speaking. The authors do not make it their aim to classify the resulting blends as it is hard if not impossible to follow the logic of their formation as they appear here and now at the moment of speech. Such construction can be the only of its kind and hardly appears once again. The appearance of such structures is due to the fact that real-life situations in the surrounding reality are countless, but the number of grammatical constructions is strictly limited. As a result, a speaker intuitively borrows forms from different constructions and vocabulary of various semantic groups to categorize an emergent situation.

**Keywords:** *emergence, construction-blend, prototypical situation, non-prototypical construction, emotion*

**Article info.** Received April 2, 2018; accepted May 3, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Gorbunova T.V., Semkova A.V. Structures-blends verbalizing semantics of emotions. *Social Competence*. 2018, vol. 3, no. 2, pp. 7–13. (In Russian).

В настоящее время в рамках ведущей антропоцентрической парадигмы лингвисты интересуются не только языком в чистом виде, как это было в рамках структуральной парадигмы, но и человеком в языке, его влиянием на язык. Как известно, человек – существо биопсихосоциальное, движимое эмоциями, которые являются мотивационной основой всей его деятельности. Основные коммуникативные потребности говорящего удовлетворяются при помощи эмоционально-оценочной лексики, помогающей реализовать множество интенций языковой личности. В сфере чувств и эмоций лингвисты в первую очередь уделяют внимание языковым средствам, используемым говорящим при вербальном выражении своих эмоций, а также тем языковым средствам, которые могут затронуть эмоциональную сферу слушающего. Системные эмотивные средства в рамках данной концепции осмысливаются и с лингвистической точки зрения. Таким образом, в последнее время лингвисты особо интересуются вопросами категоризации эмоций и проблемами их семантической интерпретации. Однако, несмотря на то, что лингвисты признают важность эмоционального фактора при изучении языка, это поле исследования до сих пор остается малоизученным. В данной работе рассматривают-

ся способы категоризации семантики семи базовых эмоций – радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение и страх с позиции когнитивной лингвистики и выделения непрототипических конструкций, вербализующих эти феномены.

Непрототипические конструкции, вербализующие выражение базовых эмоций, могут номинировать ситуации, совмещающие в себе элементы двух (или более) прототипических ситуаций, при этом не все параметры исходной прототипической ситуации обязательно представлены на поверхностном уровне. Это связано с тем, что в процессе говорения и мышления внимание говорящего может быть одновременно направлено на разные ситуации и их параметры. В результате этого происходит совмещение разных ментальных пространств в голове говорящего, что, непосредственно, влияет и на их значение, и на значение самой грамматической структуры, т. е. конструкции становятся диффузными, приобретая эмерджентное значение «здесь и сейчас» (Fauconnier, Turner, 1996; Fauconnier, Turner, 1998; Fauconnier, Turner, 2000).

Ж. Фоконые считает ментальные пространства «небольшими концептуальными областями, конструируемые в процессе мышления и говорения, которые со-



здаются в целях локализованного понимания и действия» (Fauconnier, 1985. P. 3). Ментальные пространства обладают следующими свойствами:

- включают определенные элементы и структурируются когнитивными моделями и фреймами;

- создаются и структурируются при каждом конкретном текущем процессе мышления или говорения;

- постоянно изменяются и уточняются в речетворческом процессе в связи с тем, что ментальные пространства рождаются каждый раз при актуальном мыслительном процессе либо когда имеет место актуальное высказывание;

- взаимодействуют друг с другом (Fauconnier, 1985).

Ментальные пространства представляют собой неязыковые сущности, которые находятся в сознании индивида, где переплетаются между собой и вербализируются грамматическими конструкциями, поэтому Ж. Фоконье и называет эти конструкции «инструкциями». Данные конструкции как бы пошагово иллюстрируют то, как происходит категоризация той или иной ситуации: конструкция «дает минимальную, но при этом достаточную информацию для нахождения областей и принципов, соответствующих концептуализациям определенной ситуации» (Fauconnier, 1985. P. 11). При этом концептуализация ситуации каждый раз может быть новой, но она невозможна без обращения к предыдущему, уже структурированному базовому опыту.

Концептуальная интеграция, согласно определению Ж. Фоконье и М. Тернера – это базовый когнитивный процесс, который составляет основу человеческого мышления и «ведет к созданию нового значения, общему представлению (global insight), концептуальной компрессии, манипуляции “распыленным” значением (manipulation of diffuse ranges of meaning)» (Fauconnier, Turner, 2000). Основная идея процесса концептуальной интеграции состоит в том, что когда ментальные пространства взаимодействуют, образуется абсолютно новое ментальное пространство со своими собственными характеристиками, которое называется «бленд» (blend) (Fauconnier, Turner, 2000).

Бленды динамичны вследствие того, что они создаются и структурируются говорящим «здесь и сейчас», когда человек мыслит и говорит. Появление блендов обусловлено тем, что мышление человека аналогично творческому процессу, который позволяет говорящему активно производить мыслительную процедуру комбинирования и выбора языковых средств.

Компрессия (compression) является одним из основных свойств бленда, она подразумевает сжатие концептуальных областей, которые неудобны как для понимания их слушающим, так и оперирования ими говорящим в более компактные и удобные концептуальные области. Данное свойство настолько естественно для носителей языка, что они используют его для сжатия «больших жизненных миров в маленькие страницы», и вряд ли замечают подобный процесс (Fauconnier, 2005; Turner, 2006). В процессе концептуальной интеграции имеет место быть компрессия различных типов концептуальных областей: причины – следствия, части – целого, времени, пространства и т. д. Например, когда мы воображаем, как бы мы ответили на критику, направленную в наш адрес несколько лет назад, или когда рассказываем кому-либо историю нашей жизни за 3 минуты, мы «сжимаем время» (Fauconnier, 2005. P. 530).

С понятием бленда связана эмерджентность. Она заключается в том, что бленд, наследуя выборочно и частично характеристики исходных ментальных пространств, не эквивалентен семантически ни одному из них и составляет сумму их параметров. Интеграции подвергаются только те смыслы ментальных пространств, которые релевантны для говорящего при образовании новой сущности, остальные данные остаются вне его внимания (Fauconnier, Turner, 1998; Fauconnier, 2005; Turner, 2006). Рассмотрим это теоретическое положение на примере Ж. Фоконье «He is the Immanuel Kant of modern philosophy», который является блендом – результатом проекции двух исходных ментальных пространств: «современного философа» и «Эммануила Канта». Данное высказывание интерпретируется как «этот философ компетентен в вопросах современной философии». Однако ни в одном из этих пространств нет па-

раметра «компетентность», он появляется лишь в бленде (Fauconnier, Turner, 1998; Fauconnier, 2005).

Концептуальная интеграция является центральным процессом в грамматике, вследствие того, что она сопровождается интеграцией форм, чтобы создать новые грамматические конструкции, которые представлены только данными блендами (Fauconnier, Turner, 1998. P. 180).

Развивая данное положение, Е.И. Муняева приводит пример: (24) *I could see her mentally fitting Mark Darcy and Natasha in with an array of Poohs and Piggies round the dinner table* (Fielding, p. 28)<sup>1</sup>. Для ситуации восприятия данная конструкция не прототипична, так как объект глагола (*her mentally fitting Mark Darcy and Natasha in*) не вербализует событийный видимый объект восприятия. Скорее всего он репрезентирует объект ситуации понимания. Здесь бленд образует два ментальных пространства. В «распакованном» виде ситуации, категоризируемые этой конструкцией, были бы представлены в сознании говорящего в виде двух ментальных пространств:

1. Субъект-говорящий видит человека, его выражение лица.

2. На основании увиденного субъект-говорящий делает заключение (понимает), о чем думает человек, находящийся в поле его зрения (*she was mentally fitting Mark Darcy and Natasha in*)<sup>2</sup>.

Основной особенностью теории концептуальной интеграции является то, что для блендов характерно представление двух (нескольких) событий как единого события.

Ж. Фоконье отмечает, что говорящий, интегрируя ситуации в одно целое, чаще всего объединяет их интегрированной структурой, уже существующей в языке (Fauconnier, 1996. P. 116). В примере Е.И. Муняевой слияние (объединение) ментальных пространств происходит в конструкции, кото-

рая характерна для категоризации ситуации восприятия (причастный оборот), а лексическая репрезентация заимствуется из ситуации понимания (*she was mentally fitting Mark Darcy and Natasha in*). Использование конструкции, категоризирующей прототипическую ситуацию восприятия, объясняется Е.И. Муняевой так: «субъект делает заключение, понимает состояние находящегося перед ним человека на основании именно восприятия»<sup>3</sup>. Таким образом, в данной конструкции наблюдаем интеграцию двух ментальных пространств, что ведет к образованию бленда (нового ментального пространства), который включает в себя как элементы ситуации «понимание», так и ситуации «восприятие»<sup>4</sup>.

По мнению Ж. Фоконье и М. Тернера, носители языка чувствуют, что интегрированная форма представляет какую-либо ситуацию не как единое интегрированное событие, а как последовательность событий (Fauconnier, 1996. P. 117). Однако, несмотря на это в языке находим способ номинировать эту же последовательность событий как единое целое (единую ситуацию, общее пространство).

Как считает М. Тернер, именно информация, которая выражается грамматическими временем и наклонением, обнаруживает пространство, находящееся в центре внимания говорящего в момент конструирования бленда. Исходя из того, что в предложении употреблена форма «continuous», в центре бленда находится ментальное пространство восприятия, и говорящий делает выводы на основе восприятия и понимания событий.

Эмерджентность бленда проявляется в том, что в исходном пространстве «восприятие» не содержится информация о мыслях человека, а в пространстве «понимание» отсутствует информация о том, что оно основано на восприятии. Новое ментальное пространство эти элементы содержит. При этом субъект выступает одновременно и в роли субъекта восприятия, и в роли субъекта понимания. Вся конструкция категоризирует ситуацию «восприятие – понимание».

Такие же эмерджентные ситуации

<sup>1</sup> Муняева Е.И. Анализ конструкций с глаголом «see» в свете теории концептуальной интеграции : дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04. Иркутск, 2007. 141 с. / Munyaeva E.I. Analysis of constructions with the verb see in view of conceptual integration theory: cand. dissertation (Philology): 10.02.04. Irkutsk, 2007. 141 p.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

можно наблюдать при выражении базовых эмоций в языке. Прежде чем приступить к анализу конструкций-блендов необходимо смоделировать прототипическую ситуацию выражения базовых эмоций. Прототипическая ситуация выражения базовых эмоций человека смоделирована в результате изучения данного вопроса в философском и психологическом аспектах (Boucher, 1979; Kant, 1983) и анализа словарных дефиниций, обозначающих выражение базовых эмоций (удивление, страх, злость, счастье, печаль) в англоязычных толковых словарях (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2010), которые, на наш взгляд, дают представление о «народном», «ментальном» понимании данных категорий. В прототипической ситуации выражения базовых эмоций человека обнаруживаются следующие параметры:

- неожиданная ситуация (новая информация);
- наблюдатель-говорящий<sup>5</sup>, на которого воздействует данная ситуация (информация);
- воздействие неожиданной ситуации (информации) на наблюдателя;
- эмоция (эмоциональное состояние) наблюдателя;
- выражение данных эмоций (вербальное или невербальное).

Рассмотрим на конкретных отрывках текстов, как вербализуются параметры прототипической ситуации выражения базовых эмоций, и параметры каких прототипических ситуаций примешиваются при репрезентации. Иными словами, проследим, как проявляется эмерджентность ситуации и складывается эмерджентное значение:

*"Hi there, Professor Barker," Billy said, grinning.*

*"What are you so happy about?" Barker said.*

*"I just watched the Celts beat Lakers," he said. "Great game" (Bernays, P. 48).*

<sup>5</sup> Необходимо отметить, что в прототипической ситуации выражения базовых эмоций субъект, испытывающий эмоции, совмещает несколько ролей: он и наблюдает, и чувствует, и сообщает. Если эмоции наблюдателя замечены и категоризованы другим лицом, то речь идет о категоризации несколько иной ситуации.

В данном примере роль наблюдателя и говорящего (того, кто заметил и категоризовал эмоции наблюдателя) выполняется разными субъектами. В «распакованном» виде ситуации, категоризуемые данными конструкциями, представлены в сознании говорящего тремя ментальными пространствами:

1. Наблюдатель неожиданной ситуации приветствует говорящего с радостным выражением лица.

2. Говорящий видит невербальное выражение эмоций наблюдателя ситуации.

3. Говорящий понимает, что наблюдатель испытывает эмоцию радости и восхищения.

В приведенном примере нет конкретного указания на то, что один из участников диалога находится в радостном состоянии (сам он о своих эмоциях не сообщает). Данная семантика выводится из полученной ситуации и, следовательно, наблюдается, что из прототипической ситуации выпадает один из элементов – проявление эмоциональности самим говорящим при помощи прототипической конструкции, использующей лексические маркеры из синонимического ряда. Радость, восхищение, переполняющие одного из коммуникантов после просмотра игры, передаются в форме его приветствия (*Hi there*), лексемой «*to grin*» в форме причастия I, заимствованного из прототипической конструкции, категоризирующей прототипическую ситуацию зрительного восприятия, и подбором слов участниками общения (*happy, great*) на основании понимания говорящим эмоционального состояния наблюдателя.

Таким образом, ментальные пространства 1 и 3 категоризованы на поверхностном уровне лексически, а ментальное пространство 2 – грамматически. Безусловно, в языке есть готовые конструкции для категоризации зрительного восприятия, понимания и базовых эмоций, но сознание говорящего устроено так, что оно непрерывно стремится к компрессии. Это и находит свое отражение в языке в форме экономии языковых средств и емком выражении мыслей.

Проанализируем другой пример, где речь идет о сливании в единый смысл двух разных ментальных пространств (ра-

дости и удивления):

*«I'm happy to meet you too», Gaia wondered* (Kimberling, 2009).

В «расщепленном» виде можно представить данную ситуацию двумя ментальными пространствами:

1. Наблюдатель сообщает о том, что испытывает эмоцию радости от воспринятой ситуации (встречи с субъектом).

2. Говорящий замечает удивление.

Данный пример, очевидно, иллюстрирует категоризацию несовпадения вербального и невербального поведения наблюдателя, что замечено и категоризовано говорящим (как и в предыдущем примере роли говорящего и наблюдателя выполняют разные субъекты). На первый взгляд, все параметры прототипической конструкции выражения базовых эмоций репрезентированы наблюдателем, однако голос или выражение лица наблюдателя заставляют говорящего заметить и вербализовать совершенно иную эмоцию, о которой наблюдатель не сообщает. Таким образом, говорящий заимствует лексему, обозначающую эмоцию удивления, для характеристики эмоционального состояния наблюдателя. Ментальное пространство радости вербализуется предикатом *«to be happy»*, а ментальное пространство удивления – *«wondered»*. В данном примере не наблюдается заимствование грамматических форм, поскольку для прототипической категоризации эмоций используются соот-

ветствующие лексические маркеры, заимствованные из конструкций, категоризирующих разные прототипические ситуации (радости и удивления)<sup>6</sup>. Помимо прочего, эмерджентность данного предложения-бленда проявляется в том, что в исходном пространстве «радость» не содержится информация о том, что данная эмоция основана на удивлении, новое же ментальное пространство (бленд) вмещает в себя оба элемента.

В заключение хотелось бы отметить, что в результате работы с языковым материалом было замечено, что такие конструкции-бленды не частотны в языке, поэтому их количество не столь велико и проследить какую-либо закономерность в их образовании очень сложно, так как создание блендов происходит в момент речи здесь и сейчас. Кроме того, закономерно, что «сливаться», «сжиматься» могут абсолютно разные ментальные пространства, так как это связано с тем, какие смысловые блоки заметил говорящий в той или иной ситуации, а ситуациям в окружающей нас действительности нет числа, их миллионы. Конструкциями же, которыми располагает язык, наоборот, ограниченное количество в каждом языке, поэтому говорящий интуитивно заимствует формы и лексемы из разных прототипических конструкций для категоризации той или иной эмерджентной ситуации, что и приводит к образованию конструкций-блендов.

<sup>6</sup> Несмотря на то, что была смоделирована единая прототипическая ситуация выражения всех базовых эмоций, очевидно, что о каждой

эмоции в сознании говорящего есть свое представление.

#### Библиографический список

Bernays A. Professor Romeo. New York: Penguin Books, 1997. 277 p.

British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (06.02.2018).

Boucher J.D. Culture and emotion // Perspectives on Cross cultural psychology. New York – San Francisco – London, 1979.

Fauconnier G., Turner M. Blending as a central process of grammar // Conceptual Structure, Discourse, and Language / Ed. by Adele Goldberg. Stanford: CSLI Publications, 1996. P. 113–129.

Fauconnier G., Turner M. Conceptual Inte-

#### References

Bernays A. Professor Romeo. New York: Penguin Books, 1997, 277 p.

British National Corpus. Available at: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (accessed 6 February 2018).

Boucher J.D. Culture and emotion. Perspectives on Cross cultural psychology. New York – San Francisco – London, 1979.

Fauconnier G., Turner M. Blending as a central process of grammar. Conceptual Structure, Discourse, and Language. Stanford: CSLI Publications, 1996, pp. 113–129.

Fauconnier G., Turner M. Conceptual Inte-

gration Networks // Cognitive Science, 1998. Vol. 22. No. 2. P. 133–187.

Fauconnier G. Compression and emergent structure // Language and Linguistics, 2005. Vol. 6. No. 4. P. 523–538.

Fauconnier G., Turner M. Compression and global insight // Cognitive linguistics, 2000. Vol. 11. P. 283–304.

Fauconnier G. Mental spaces. Cambridge: University Press, 1985. 210 p.

Kimberling N. Happy Snack. Samhain Publishing, 2009. 309 p.

Kant I. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Stuttgart: Reclam, 1983. 450 p.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2010. Electronic optical disc (CD-ROM).

Turner M. Compression and Representation // Language and Literature, 2006. Vol. 15 (1). P. 17–27.

gration Networks. Cognitive Science, 1998, vol. 22, no. 2, pp. 133–187.

Fauconnier G. Compression and emergent structure. Language and Linguistics, 2005, vol. 6, no. 4, pp. 523–538.

Fauconnier G., Turner M. Compression and global insight. Cognitive linguistics, 2000, vol. 11, pp. 283–304.

Fauconnier G. Mental spaces. Cambridge: University Press, 1985, 210 p.

Kimberling N. Happy Snack. Samhain Publishing, 2009, 309 p.

Kant I. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Stuttgart: Reclam, 1983, 450 p.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2010, Electronic optical disc (CD-ROM).

Turner M. Compression and Representation. Language and Literature, 2006, vol. 15 (1), pp. 17–27.

#### Критерии авторства

Горбунова Т.В., Семкова А.В. провели исследование, оформили научные результаты и несут ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторах

**Горбунова Татьяна Васильевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1, e-mail: tanya.mironchuk@hotmail.com

**Семкова Анастасия Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, e-mail: semkova1@rambler.ru

#### Criteria for Authorship

Gorbunova T.V., Semkova A.V. have conducted research, formalized research results and bear responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

#### Author's Credentials

**Tatiana V. Gorbunova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department No. 1 for Engineering Fields of Study, e-mail: tanya.mironchuk@hotmail.com

**Anastasia V. Semkova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of English Philology Department, e-mail: semkova1@rambler.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ СЛОВА «ANTIDISESTABLISHMENTARIANISM» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© П.В. Гуторова

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье представлены результаты этимологического и морфологического исследования одного из существительных современного английского языка – *antidissestablishmentarianism*. Диахронический анализ позволил обнаружить первоначальную внутреннюю форму рассматриваемого существительного, установить его исходное значение и проследить процесс семантической эволюции. Выявлены современные словарные дефиниции слова *antidissestablishmentarianism*: движение за сохранение Англиканской церковью, Церковью Англии государственного статуса в Великобритании в XIX в.; признание бесполезным (например, негативное отношение к образованию, различным общественным институтам и так далее). Проанализирован механизм становления данного слова в хронологическом порядке, он имеет следующую структуру: *establish > disestablish > disestablishment > antidissestablishment > antidissestablishmentarians > antidissestablishmentarianism*. Анализ фактологического материала дает возможность заключить, что существительное *antidissestablishmentarianism* – это сложное слово, которое было сформировано в английском языке путем сложения вариативных морфем: *antidissestablishmentarianism < anti- + dis- + establish + -ment + -arian + -ism*. Установлено, что на образование субстантива *antidissestablishmentarianism* повлияли различного рода исторические и политические события, происходившие в Великобритании в различные периоды времени. Определено, что номинатив *antidissestablishmentarianism* – это самое длинное слово в английском языке, встречающееся в основных англоязычных словарях. На сегодняшний день оно редко используется по своему значению.

**Ключевые слова:** морфология, морфема, словообразование, этимология, этимологический словарь, суффикс, префикс, значение.

**Информация о статье.** Дата поступления 25 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 6 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Гуторова П.В. Становление слова «*antidissestablishmentarianism*» в английском языке // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 14–18.

### FORMATION OF THE WORD “ANTIDISESTABLISHMENTARIANISM” IN ENGLISH

© P.V. Gutorova

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article presents the results of the etymological and morphological study of the noun of the modern English language *antidissestablishmentarianism*. Diachronic analysis made it possible to discover the original internal form of the noun, to identify its initial meaning, and to trace the process of semantic evolution. The modern dictionaries define *antidissestablishmentarianism* as follows: the movement for the preservation of the Anglican Church, a church of England official status in the UK in the nineteenth century; recognition as useless (for example, negative attitude to education, various public institutions and so on). The mechanism of the formation of this word is analyzed in the chronological order; it has the following structure: *establish > disestablish > disestablishment > anti-*

disestablishment > antidisestablishmentarians > antidisestablishmentarianism. The analysis of the factual material makes it possible to conclude that the noun antidisestablishmentarianism is a compound word formed in the English language by adding variable morphemes: antidisestablishmentarianism < anti- + dis- + establish + -ment + -arian + -ism. It is established that the formation of the substance antidisestablishmentarianism was influenced by different kinds of historical and political events that took place in the UK over different periods of time. The study states that the nominative antidisestablishmentarianism is the longest word in the English language found in the major English language dictionaries. Currently, this word is uncommon in its meaning.

**Keywords:** morphology, morpheme, word formation, etymology, etymological dictionary, suffix, prefix, definition.

**Article info.** Received April 25, 2018; accepted June 6, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Gutorova P.V. Formation of the word "antidisestablishmentarianism" in English. Social Competence. 2018, vol. 3, no 2, pp. 14–18. (In Russian).

В лингвистике важность проведения этимологического анализа при исследовании языковых единиц является неоспоримой, поскольку этот вид исследования позволяет выявить их «исходную форму», момент зарождения и последующего становления в человеческом сознании (Красавский, 2001).

Цель данной статьи – провести диахронический и морфологический анализы одного из существительных современного английского языка – antidisestablishmentarianism.

Большинство английских этимологических словарей трактуют лексему antidisestablishmentarianism как сложное слово, образованное в английском языке путем сложения морфем: *anti-* + *dis-* + *establish* + *-ment* + *-arian* + *-ism*. Таким образом, выводим линейную структуру: Prefix 1 + Prefix 2 + Root + Suffix 1 + Suffix 2 + Suffix 3.

В толковых словарях номинатив antidisestablishmentarianism имеет два значения:

1. Движение за сохранение Англиканской церкви, Церковь Англии государственного статуса в Великобритании в XIX в. (opposition to the withdrawal of state support or recognition from an established church, especially the Anglican Church in 19th-century England) (Random House Unabridged Dictionary). Например, «Those who opposed disestablishmentarians, and there were many, particularly in Ireland and Wales, were thus supporters of antidisestablishmentarianism» (English Oxford Living Dictionary).

2. Признание бесполезным (например, негативное отношение к образованию, различным общественным институтам и т. д.) (Большой англо-русский словарь по

экономике и менеджменту).

В современном английском языке слово «antidisestablishmentarianism» редко используется по подлинному значению. В Оксфордском словаре утверждается, что это самое длинное слово в английском языке, которое встречается в основных словарях, за исключением тех случаев, когда речь идет о модных и технических терминах (English Oxford Living Dictionary). Эти сведения подтверждаются данными исторического корпуса английского языка, где не представлен ни один контекст, где могла бы быть использована данная лексема (Online Etymology Dictionary).

Согласно информации этимологических словарей, первое употребление субстантива antidisestablishmentarianism в значении «оппозиция или противостояние ликвидации Церкви Англии» было зафиксировано Э. Уиклем в 1838 г. в работе известного английского государственного деятеля и премьер-министра Великобритании У. Гладстона «Церковь и государство» (Church and State).

Далее исследуем механизм становления анализируемого субстантива в хронологическом порядке. Предикат «to establish» – есть производящая основа для «antidisestablishmentarianism» и в современном английском языке имеет толкования «учреждать», «устанавливать», «упрочивать» (to set up, put in place, or institute) (Большой англо-русский словарь по экономике и менеджменту). Данный глагол был заимствован из старофранцузского языка в среднеанглийский период в XIV в. и имел форму «establisser», которая являлась осно-

вой причастия настоящего времени глагола «*establin*» (в современном французском «*établin*»), имеющего значение «устанавливать», «обуславливать», «воздвигать», «возводить», «сооружать» (*cause to stand still, establish, stipulate, set up, erect, build*). Во французский язык упомянутый предикат проник из латинского языка в виде глагола «*stabilire*» со значением «стабилизировать». Этот предикат образовался от адъектива «*stabilis*», имеющего толкование «стабильный», «фиксированный». Его образное значение – «прочный», «непоколебимый» (*durable, unwavering*), а буквальное – «способный стоять» (*able to stand*). Прилагательное произошло от протоиндоевропейского *stedhli-* – суффиксальное образование слова от корня *sta-* «стоять», «делать или быть твердым» (*to stand, make or be firm*). В 1300 г. у прилагательного появились дефиниции «обоснованный», «хорошо обоснованный», «твердо установившийся» и «надежный» (*well-founded, well-established, secure*). Такие значения употребляли, говоря об управлении, правительстве и руководстве (Аракин, 2003; Weekley, 1921. P. 525). Необходимость заимствования глагола была обусловлена развитием ремесла, промышленности и возникновением новой государственной власти, форм правления страной (Аракин, 2003).

Возвращаясь к глаголу «*to establish*», следует упомянуть о его дериватах – «*established*» и «*establishing*». Согласно этимологическому словарю современного английского языка их первое упоминание было зафиксировано в Бредской декларации (от 4 апреля 1660 г.) в заявлении английского короля Карла II, в котором он обещал амнистию за преступления, совершенные во время Английской революции и в междоусобице для тех, кто признает его законным королем. Если говорить о религии и церкви, то словосочетания «*an established church*» и «*an established religion*» употреблялись для обозначения церкви / религии, санкционированных государством (Weekley, 1921. P. 525).

В современном английском языке префикс *dis-* образует слова со значением, противоположным значению основы, лишения чего-либо, также обозначает разделение на составные части или отделение (Большой англо-русский словарь по эко-

номике и менеджменту). В данном случае – отделение церкви от государства.

Согласно этимологическим словарям, префикс *dis-* восходит к старофранцузскому *des-*, который, в свою очередь, произошел от латинского *dis-* со значением «отдельно», «в другом направлении», «между» (*apart, in a different direction, between*). Образное или фигуральное толкование было «не», «чрезвычайно», «совершенно» (*not, exceedingly, utterly*), этот префикс также употреблялся для формирования слов с отрицательным значением. Префикс восходит к протоиндоевропейскому *dis-*, обладающему значением «обособленно», «порознь», «отдельно» (*apart, asunder*). Этимологи видят генетическую связь префикса *dis-* с префиксами других германских языков: древнеанглийский *te-*, древнесаксонский *ti-*, древневерхне-немецкий *ze-*, немецкий *zer-*. Интерес представляет тот факт, что протоиндоевропейский корень *dis-* имел и другую форму – *dwis-*, относящуюся к латинскому *bis* – «дважды» (первоначально – «*advis*») и к *duo*, толковавшемуся как «два пути» (Online Etymology Dictionary). Следовательно, анализируемый префикс изначально употреблялся для обозначения идеи / явления отделения одного объекта от другого или изменения направления, следования по другому пути.

Предикат «*disestablish*» возник в 1590 г. и дефинировался как «лишить церковь особого государственного покровительства и поддержки». Появление глагола связано с многочисленными историческими событиями, происходившими на протяжении многих лет в Англии того времени – Реформация, борьба протестантизма с католицизмом, существование религиозных движений наряду с англиканской церковью, наличие различных обществ верующих и др. Впервые глагол использовался специально для христианских церквей в 1806 г. Современное толкование данного предиката – «отделять церковь от государства» (*deprive [an organization, especially a national Church] of its official status*) (Online Etymology Dictionary; Weekley, 1921).

Суффикс *-ment* используется в образовании отглагольных существительных и происходит от французского языка, в котором латинский *-mentum* добавлялся к осно-



ве предиката с целью представления результата или продукта действия. Французы между корнем глагола и суффиксом вставляют *-e-*, например, в «*commencement*» от «*commenc-er*». Что касается предикатов, оканчивающихся на *-ir*, то между корнем и суффиксом *-ment* вставлялась *-i-*, например, «*sentiment*» от «*sentin*». В английском языке данный суффикс стал присоединяться к основе глаголов в XVI в.

В отношении появления номинатива «*establishment*» в английском языке нужно отметить, что в данных этимологических словарях наблюдается расхождение. В словаре Э. Уикли говорится о XVII в., а в онлайн-этимологическом словаре речь идет о XVIII в. (1731 г.), но в обоих источниках «*establishment*» трактуется в контексте церкви Англии, церковной системы, установленной законом, а также в контексте установления церкви или военных сил (Online Etymology Dictionary; Weekley, 1921).

Субстантив «*disestablishment*» толкуется как «отделение церкви от государства» (the separation of church and state). Он возник в контексте политического движения 1860-х гг. в Великобритании (Online Etymology Dictionary). В этот период представители либерального движения инициировали принятие целого ряда законов – о запрете государственных церквей; об отмене обязательных налогов в пользу Церкви; об отмене религиозного экзамена при поступлении в Оксфорд, Кембридж и на государственную службу и т. д.

Более того, наблюдалось существенное оживление религиозных движений, результатом чего стало появление в Либеральной партии новых активистов, которые благодаря ей могли высказывать свои мнения и способствовать тем самым ее успеху. Среди них были католики, неконформисты и даже атеисты, присоединившиеся к этому движению за прогресс, поскольку их всех объединяло враждебное отношение к англиканству и идее государственной церкви. В конечном итоге все это привело к тому, что Англиканская церковь в 1869 г. перестала быть государственной церковью в Ирландии (История Великобритании).

В связи с описанными событиями и под влиянием оппозиционеров отделения церкви от государства возникает слово «*ap-*

*tidisestablishment*». Примечательно, что данная лексема является прилагательным ввиду своей семантики «выступающий против разделения церкви и государства» (opposed to the separation of church and state) (English Dictionary). Этимология префикса *anti-* следующая: словообразовательный элемент имеет значение «против», «противоположность», «противоположностью», «вместо того, чтобы» (against, opposed to, opposite of, instead). Возник префикс от франко-латинского *anti-*, восходящего к греческому *anti-* с тем же толкованием, образованным от протоиндоевропейского *anti-* – «против», а также «перед». Эта приставка появляется в некоторых словах в среднеанглийский период, но обычно не используется в словообразовании до Нового времени. Префикс *anti-* впервые был зафиксирован в 1780–1790 гг. (Online Etymology Dictionary).

Поскольку существовали сторонники, выступающие против отделения церкви от государства, к адъективу «*antidisestablishment*» присоединяется морфема *-arian*, которая несет в себе словообразовательный элемент «сторонник чего-либо», «верующий во что-либо» (a believer in something; an advocate of something). В результате появляется номинатив «*antidisestablishmentarians*», означающий «тот, кто считает, что церковь Англии должна сохранить свои формальные конституционные отношения с государством» (One who believes that the Church of England should retain its formal constitutional relationship with the state) (English Dictionary).

Сформированная политическая позиция, возникшая в Великобритании XIX в. в противовес предложениям о роспуске Церкви Англии, то есть о снятии статуса с англиканской церкви как государственной церкви Англии, Ирландии и Уэльса, обусловила образование субстантива «*antidisestablishmentarianism*». Словообразовательным элементом образованных существительных суффикса *-ism* является «практика», «система», «учение». Данная морфема восходит к французскому суффиксу *-isme*, произошедшего от латинского *-isma*, *-ismus*, который образовался от греческого *-ismos* с аналогичным значением (Online Etymology Dictionary).

Таким образом, в связи с различны-

ми историческими и политическими событиями, происходившими в Великобритании в различные периоды, исследуемый субстантив образовался по следующей структуре: establish > disestablish > disestablishment > antidisestablishment > antidisestablishmentarians > antidisestablishmentarianism. Прове-

денный диахронический анализ позволил выявить первоначальную внутреннюю форму рассмотренного существительного, установить его исходное значение и проследить процесс семантической эволюции.

#### Библиографический список

Аракин В.Д. История английского языка. Изд. 2-е. М.: Физматлит, 2003. 272 с.

Большой англо-русский словарь по экономике и менеджменту [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lingvo.ru/corporate/licenses/dictionary/> (03.04.2018).

История Великобритании. Под редакцией Коннета О. Моргана [Электронный ресурс]. URL: <http://litresp.ru/chitat/ru/M/morgan-red-kennet-o/istoriya-velikobritanii/13> (03.04.2018).

Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецких и русских лингвокультурах: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.

English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.dictionary.education/english/dictionary/antidisestablishment> (04.04.2018).

English Oxford Living Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/antidisestablishmentarianism> (03.04.2018).

Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (03.04.2018).

Random House Unabridged Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dictionary.com> (02.04.2018).

#### Критерии авторства

Гуторова П.В. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Гуторова Полина Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1, e-mail: Pauline157@ya.ru

#### References

Arakin V.D. *Istoriya angliiskogo yazyka* [History of English]. Moscow: Fizmatlit Publ., 2003, 272 p. (In Russian).

*Bol'shoi anglo-russkii slovar' po ekonomike i menedzhmentu* [Big English-Russian Dictionary of Economics and Management]. Available at: <http://www.lingvo.ru/corporate/licenses/dictionary/> (accessed 3 April 2018).

*Istoriya Velikobritanii. Pod redaktsiei Konneta O. Morgana* [History of Great Britain. Ed. by Kenneth O. Morgan]. Available at: <http://litresp.ru/chitat/ru/M/morgan-red-kennet-o/istoriya-velikobritanii/13> (accessed 3 April 2018).

Krasavskii N.A. *Emotsional'nye kontsepty v nemetskikh i russkikh lingvokul'turakh* [Emotions concepts in German and Russian linguocultures]. Volgograd: Peremena Publ., 2001, 495 p. (In Russian).

English Dictionary. Available at: <http://ru.dictionary.education/english/dictionary/antidisestablishment> (accessed 4 April 2018).

English Oxford Living Dictionary. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/antidisestablishmentarianism> (accessed 3 April 2018).

Online Etymology Dictionary. Available at: <https://www.etymonline.com> (accessed 3 April 2018).

Random House Unabridged Dictionary. Available at: <http://www.dictionary.com> (accessed 2 April 2018).

#### Criteria for Authorship

Gutorova P.V. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Pauline V. Gutorova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department No 1 for Engineering Fields of Study, e-mail: Pauline157@ya.ru

## К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИОЛЕКТА КАК ЯЗЫКОВОЙ УНИВЕРСАЛИИ

© Е.В. Дворак

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматривается концепт «профессиональный социолект» специалистов нефтедобывающей отрасли через призму социолингвистического подхода. Будучи наглядным примером социальной дифференциации языка, социолект четко демонстрирует системные связи между языком и обществом, а изучение социолектов позволяет познать механизмы языковых изменений, что является одной из важнейших задач теоретического языкознания. Дается определение данному языковому феномену. Социолект рассматривается как особый язык конкретной социальной группы, развившийся на основе национального языка, но имеющий в своем составе единицы, обусловленные рядом территориальных, социальных (в том числе профессиональных), биопсихологических факторов. Данный концепт изучается с целью спецификации его структуры и базовых компонентов. В рамках предложенной спецификации выделяются основные категории данного языкового явления. В работе также исследуется влияние профессиональных социолектов на повседневную речь носителей языка, а также их закрепление в литературных канонах национального языка. В заключении делается вывод о том, что профессиональный социолект остается достаточно закрытой языковой системой, предназначенной для социальной идентификации ее представителей в узкоспециальном социуме. Проникновение профессионализмов и жаргонизмов в повседневную речь происходит крайне редко, так как языковые единицы, составляющие основу социолекта, являются единицами более низкого речевого регистра, а обогащение пласта общеупотребительной лексики родного языка происходит в процессе детерминологизации специальных терминов, образующих основу профессионального социолекта.

**Ключевые слова:** профессиональный социолект, терминологически маркированная лексика, жаргонизм, литературная норма, детерминологизация.

**Информация о статье.** Дата поступления 1 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 1 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Дворак Е.В. К вопросу исследования профессионального социолекта как языковой универсалии // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 19–26.

## ON THE STUDY OF PROFESSIONAL SOCIOLECT AS LINGUISTIC UNIVERSAL

© E.V. Dvorak

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the concept of "professional sociolect" of oil industry experts through the prism of the sociolinguistic approach. As an illustrative example of the social differentiation of language, the sociolect clearly demonstrates the systemic links between language and society, and the study of sociolects provides understanding the mechanisms of linguistic changes, that is the most important task of theoretical linguistics. The article presents the definition of sociolect and discusses it as a special language of a particular social group, developed on the basis of a national language, but having units specified by a number of territorial, social (including professional) biopsychological

factors. This concept is studied for the purpose of specifying its structure and basic components. The main categories of this linguistic phenomenon are distinguished within the framework of the specification proposed. The article also examines the influence of professional sociolects on the everyday speech of native speakers, as well as their fixation in the literary canons of the national language. The conclusion is drawn that the professional sociolect remains rather a closed language system designed for the social identification of its representatives in a highly specialized society. The penetration of professionalisms and jargonisms into everyday speech is extremely rare, since the linguistic units that form the basis of the sociolect are units of the lower speech register, and the enrichment of the common vocabulary of the native language occurs in the process of determinologization of terms that form the basis of a professional sociolect.

**Keywords:** *professional sociolect, terminologically tagged vocabulary, slang words, literary norm, determinologization*

**Article info.** Received April 1, 2018; accepted June 1, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Dvorak E.V. On the study of professional sociolect as linguistic universal. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 19–26. (In Russian).

Исследование социальной дифференциации языка, к результатам которой можно отнести возникновение социолектов, позволяет наиболее наглядно и отчетливо проследить взаимосвязь между языком и обществом, что является важнейшей задачей социолингвистики. Учитывая влияние, которое оказывают профессиональные языки на развитие общенационального языка – вхождение в общезыковой обиход новых языковых единиц или изменение уже существующих, то изучение профессиональных социолектов приобретает все большую важность для современной науки.

Ретроспективный анализ научной литературы позволяет констатировать, что исследования разговорной речи в социальном ключе появились в отечественном языкознании сравнительно недавно – в 20–30-х гг. XX в. Именно в этот период впервые в науке появляется термин «социальный диалект», а в лингвистике зарождается такое научное направление, как социолингвистика. Язык начинают рассматривать в тесной взаимосвязи с социальными процессами, протекающими в обществе. В научных трудах Р.И. Аванесова, Л.И. Баранникова, В.И. Борковского, Н.П. Гринкова, А.П. Евгеньева, В.И. Собинникова, Ф.П. Филина и других авторов изучается функционирование социолектов и акцентируется внимание в основном на социальных характеристиках говорящего. Именно эти труды стали основополагающими для развития социальной диалектологии как науки, изучающей процесс развития языка и его

социальной дифференциации. Таким образом, вошло в традицию говорить об использовании вариации языковых (речевых) единиц в пределах территориальных или социальных групп.

Следуя лингвистическим традициям при изучении обиходно-разговорной речи в рамках социальной диалектологии, Т.И. Ерофеевой впервые был использован термин «социолект». С позиции автора данная категория включает с одной стороны понятие социального типа, который проявляется у человека под влиянием черт, свойственных данной расе, этнической группе, национальности, социальному классу (иными словами, это речь «среднего индивида»); с другой стороны социолект учитывает еще и систему речевых средств определенной группы, детерминированную рядом факторов, имеющих не только социальный, но и биологический, и психологический характер (например, пол, возраст, темперамент и т. д.)<sup>1</sup>. Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что концепт «социолект» на сегодняшний день исследован недостаточно полно, и не существует единого универсального определения данного понятия.

Некоторые исследователи, в том числе В.И. Беликов и Л.П. Крысин, дают до-

<sup>1</sup> Ерофеева Т.И. Социолект: стратификационное исследование: автореф. дис. ... докт. филол. наук. СПб., 1995 / Erofeeva T.I. Sociolect: stratification study: extended abstract of doctoral dissertation (Philology). S. Petersburg, 1995.

вольно узкое определение этому понятию. Согласно позиции представленных авторов, социолект представляет собой некую «совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе: профессиональной, сословной, возрастной, в пределах той или иной подсистемы национального языка» (Беликов, Крысин, 2001). Авторы считают, что в качестве примеров социолекта может выступать речь солдат, школьников, заключенных, различные профессиональные и торговые аргы и т. д. Таким образом, приходим к выводу, что в понимании Л.П. Крысина и В.И. Беликова можно поставить знак равенства между социолектом и жаргоном. По их мнению, социолект не является системой или подсистемой языка, а лишь отличается от него отдельными словами, словосочетаниями и синтаксическими конструкциями.

Другие исследователи, в числе которых и С.С. Польская и Т.И. Ерофеева опираются на определение, приведенное в Словаре Социолингвистических терминов: «Социолект – разновидность языка, характеризующаяся ее использованием в пределах определенной социальной группы – сословной, профессиональной, возрастной» (Словарь социолингвистических терминов). С.С. Польская добавляет, что социолект является «относительно устойчивой, незамкнутой, организованной и иерархически структурированной подсистемой языка»<sup>2</sup>. Кроме того, согласно позиции автора, «социолекты представляют собой автономные системы, так как каждая органическая часть естественного языка строится и развивается, прежде всего, по законам, общим для всей языковой системы, и одновременно отличается частными закономерными преобразованиями».

Итак, рассмотрев эти два подхода к определению понятия социолекта, представляется целесообразным дать наиболее полное определение, объединяющее все аспекты его изучения. Социолект – особый язык конкретной социальной группы, раз-

вившийся на основе национального языка, но имеющий в своем составе единицы, обусловленные рядом территориальных, социальных (в том числе профессиональных), биопсихологических факторов. Социолекты не представляют собой целостных систем коммуникации. Ядро социолекта выражено словарной и грамматическими системами данного национального языка, а его уникальность проявляется именно в речевых особенностях той или иной социальной группы, которая на нем говорит.

В рамках данной публикации, будет рассматриваться концепт «профессиональный социолект» с целью спецификации его структуры и базовых компонентов.

Теоретической основой данного исследования послужили труды отечественных ученых в области социолингвистики – В.Д. Бондалетова, Б.А. Ларина, В.М. Жирмунского, Л.П. Крысина, В.М. Лейчика, А.В. Суперанской, Л.Б. Ткачевой и др. Также исследование основывается на концепциях ученых различных социолингвистических школ, представляющих свою точку зрения на типологизацию социолекта. Необходимо отметить, что Й. Филипец в своих работах противопоставляет профессиональный сленг, групповой сленг и жаргон; Б. Тема выделяет рабочую (профессиональную) речь, групповую речь и тайную, к которой ученый относит аргы и просторечия. В своей теории Я. Хлоупек, выделяет такие понятия как профессиональная речь, сленг и аргы. В рамках данного исследования возникает необходимость разграничения этих понятий: жаргон обычно имеет профессиональную принадлежность, аргы же могут употребляться вне зависимости от профессии. Часто под аргы понимается язык деклассированных групп общества – язык воров, бродяг и нищих. Аргы не выделяются в самостоятельную языковую систему и сводятся лишь к специфическому употреблению языковых единиц в пределах существующего языка. Аргы взаимодействуют с жаргоном и просторечием, образуя специальный лексический пласт – сленг.

В контексте данной публикации будем придерживаться классификации единиц, входящих в социолект, данной

<sup>2</sup> Польская С.С. Структура и функционирование профессионального социолекта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011 / Polskaya S.S. Structure and functioning of professional sociolect: extended abstract of cand. dissertation (Philology). М., 2011.

Л.П. Ефремовым<sup>3</sup>. В состав лексических единиц профессионального социолекта будут включены термины, профессионализмы и профессиональный жаргон. Специфика каждого из этих языковых образований может быть обусловлена как профессиональной, так и социальной обособленностью тех или иных групп от остального общества. Следуя данной позиции, остановимся подробнее на каждом из этих понятий, руководствуясь классификацией и определениями, данными Д.Э. Розенталем.

В словарях под «термином» понимается эмоционально-нейтральное слово (словосочетание), передающее название точно определенного понятия, относящегося к той или иной области знания. Терминологически маркированная лексика дает возможность наиболее точно, четко и экономно излагать содержание данного предмета и обеспечивает правильное понимание существа трактуемого вопроса, т. е. термин – это слово или словосочетание, которое точно обозначает какое-либо понятие в науке, технике или искусстве, является однозначным и ему не свойственна экспрессия (Розенталь, Теленкова, 1985). Важной отличительной чертой термина является то, что его значение зафиксировано в словарях. При этом ряд авторов отмечают, что «границы терминологической системы в целом являются размытыми и нечеткими». Это вызвано несколькими объективными причинами, которые позволяют толковать то или иное слово неоднозначно и, соответственно, причислять его к тому или иному слою лексики (Позднякова, 2015).

Профессионализм – слово, свойственное определенной профессиональной группе, или лексика, свойственная речи людей одной профессии. Жаргонизм – слово, входящее в язык отдельных социальных групп, искусственно созданный для языкового обособления (Розенталь, Теленкова, 1985). Жаргонизмы зачастую имеют сни-

женную стилистическую окраску и идут вразрез с канонами литературного языка. Профессионализмы и жаргонизмы, в отличие от терминов, могут быть эмоционально окрашены и призваны заменить некоторые термины, чтобы сделать их более удобными и понятными в использовании. Помимо указанных единиц в профессиональный социолект могут входить как общеупотребительные слова в специальном значении, так и многозначные слова. Таких слов, несмотря на отсутствие их в обозначенной классификации, достаточно много, поэтому нельзя ими пренебрегать при анализе профессионального социолекта.

В рамках данного исследования ставится задача выяснить степень «открытости» профессионального социолекта, т. е. оценивается возможность перехода лексики, составляющей основу профессионального социолекта, в повседневную речь.

С опорой на приведенные дефиниции, выдвигается предположение, что если термин является конкретным обозначением определенного понятия, значение которого фиксируется в специализированных словарях, а профессионализмы и жаргонизмы обладают некой эмоциональной окраской, свойственной обиходной речи, и в отличие от термина не имеют четкой фиксации в терминологических словарях и справочниках, то именно этот пласт лексики способен мигрировать из узкоспециальной сферы в общеупотребительную.

Особую роль в контексте исследования играет точка зрения В.В. Виноградова. Он утверждает, что «какова бы ни была частотность употребления диалектизмов, их просторечный ореол слишком ярок, они чересчур контрастируют с нормативной традицией языка, и поэтому путь в литературное произношение им закрыт» (Виноградов, 1994). Однако это не означает, что всему, что появляется за пределами литературного языка, например, в просторечии, социальных и профессиональных диалектах, закрыт доступ в общее употребление. Напротив, современная речевая практика и факты, характерные для русского языка прошлого, свидетельствуют о влиянии просторечия и жаргонов на литературную речь.

Например, известно, что слово «двурушник» вошло в литературный язык из нищенского арга: первоначально так называ-

<sup>3</sup> Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования и основные признаки освоения заимствованных слов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1959 / Efremov L.P. The nature of lexical borrowing and major features of loan words assimilation: extended abstract of cand. dissertation (Philology). Alma-Ata, 1959.

ли нищего, который собирал милостыню двумя руками. Слово «животрепещущий» пришло из речи торговцев рыбой, «скоропалительный» – из языка военных, «топорный» – из профессионального языка плотников, изначально так говорили о плотничьем ремесле, чья работа отличалась от работы столяра, более тонкой и тщательной<sup>4</sup>.

В данном исследовании будем придерживаться точки зрения, согласно которой профессионализмы, как составляющие профессионального социолекта, хотя и имеют «сниженное стилистическое звучание», нередко переходят в состав общеупотребительной лексики, например: выдать на-гора, штурмовщина, текучка (Липатов, 1994). В художественной литературе профессионализмы используются писателями с определенной стилистической задачей, как характерологическое средство при описании жизни людей, связанных с каким-либо производством.

Профессионализмы рождаются в устной речи людей, занятых той или иной профессией, образуя определенную языковую систему. Для некоторых объектов и понятий имеются профессиональные наименования, а для других их не существует.

Значение профессионализма возникает обычно на базе метафорического переосмысления конкретного слова или оборота и может пересекаться со значениями других профессионализмов. Наконец, в отличие от специальных терминов, профессионализмы выделяется своей экспрессивностью и выразительностью, и это их свойство контрастирует с официальными, книжными специальными терминами, значения которых данные профессионализмы дублируют.

Анализируя языковые единицы, образующие профессиональный социолект буровиков-нефтяников, были обнаружены следующие профессионализмы: «dog-house» – будка бурового мастера и вахто-

вых рабочих; «fish» – существительное, имеющее два значения: оставленный в скважине предмет или часть инструмента; посторонний предмет (Bocharova, Dvorak, Druzhinina, Popova, 2011). При исследовании форумов представителей нефтедобывающей отрасли, были выделены следующие профессионализмы: «елка» – определенная система задвижек, служащая для запираания потока жидкости, представляющая собой часть противовыбросного оборудования (отдаленно напоминающая дерево); «кривулька» – наклонная скважина; «долбежка, проходка» – процесс или результат бурения (первое слово является жаргонизмом, второе – термином); «фонтанка» – фонтанная арматура, часть противовыбросного оборудования; «скалка» – единица измерения глубины скважины, равная длине буровой трубы и т. д.

Представленные профессиональные жаргонизмы дублируют общепринятые термины, существующие в литературном языке, являются непризнанными синонимами для конкретных предметов, носят ярко выраженную экспрессивную функцию и являются средством коммуникации, характерным для специалистов определенной профессиональной сферы деятельности.

К примеру, в редакциях газет и журналов специалист, занимающийся подбором иллюстраций, называется бильд-редактором. Бильд-редактор – это термин, однако в реальном производственном процессе его чаще называют «бильдом» (для краткости) – это профессионализм, профессиональный жаргон (Бильд утоптал все фотки по макету – бесспорно, в этом предложении используются профессионализмы, но не термины). С использованием терминов эта же фраза звучала бы более громоздко. К тому же термины часто имеют иноязычное происхождение, сложно выговариваются, что тоже не способствует их употреблению в деловом разговорном обиходе. Кстати, именно поэтому профессионализмами нередко становятся редуцированные термины: бильд-редактор – бильдом, а штангенциркуль (особая измерительная линейка) – штангелем (Елистратов, 1995).

В некоторых случаях профессионализмы могут использоваться на правах официальных терминов, их экспрессив-

<sup>4</sup> Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования и основные признаки освоения заимствованных слов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1959 / Efremov L.P. The nature of lexical borrowing and major features of loan words assimilation: extended abstract of cand. dissertation (Philology). Alma-Ata, 1959.

ность при этом несколько стирается, однако лежащая в их основе метафоричность значения ощущается достаточно хорошо. Например, плечо рычага, зуб шестеренки, колено трубы и т. д.

Хотя специальная и профессиональная лексика имеют ограниченную сферу употребления, между нею и лексикой общеупотребительной существует постоянная связь и взаимодействие. Так, из профессиональной терминологии врачей в повседневную речь постепенно переключались слова «аномалия» (отклонение от общей закономерности) и «транспозиция» (перемещение), а также ряд технических терминов, например, «релевантный» (существенный), «локальный» (местный), «трансформатор» (преобразователь) и т. д. Эти слова уже не кажутся «чужаками», постепенно отвоевывая себе место среди общеупотребительной лексики русского языка.

Дефиниция общеупотребительной лексики, предложенная М.Н. Петерсоном, позволяет заключить, что это «костяк общенационального литературного словаря, основной лексический материал для выражения мысли на русском языке, тот фонд, на базе которого в первую очередь происходит дальнейшее совершенствование и обогащение лексики» (Петерсон, 1927), т. е. профессиональный социолект выполняет функцию обогащения литературного языка новыми лексическими единицами.

Анализ имеющегося языкового материала позволил сделать вывод, что в некоторых случаях профессионализмы начинают переосмысливаться и употребляться в несвойственных им контекстах, в результате чего перестают быть терминами и детерминологизируются полностью.

Детерминологизация – процесс превращения научного термина в общеупотребительное слово (Розенталь, Теленкова, 1985), процесс употребления специальной (профессиональной) лексики в несвойственном ей контексте, который приводит к расширению исходного значения данных лексических единиц. В результате происходит переосмысление их исходного значения, что свидетельствует о том, что данные слова перестают быть терминами, переходят из узкоспециального ареала в литературный язык и приобретают но-

вые лексико-семантические значения. К отраслям, характеризующимся детерминологизацией профессиональной (узкоспециальной) лексики, можно отнести такие научные области, как физика, химия и техническая сфера. В лингвистике также некоторые термины смогли «потерять терминологическую строгость... и стать элементом лексики научного стиля в силу размытости их понятийной характеристики»<sup>5</sup>. Придерживаясь данной концепции, можно констатировать, что такие лингвистические термины, как метафора, диалект, эпитет, вербализовать, ненормативная лексика уже прочно вошли в общенациональный литературный словарь.

В рамках данного исследования, удалось проследить, как концепт «профессиональный социолект» коррелируется с понятием «литературная норма», являющимся одним из центральных лингвистических понятий. Термин «литературная норма» применяется к тем разновидностям языка, которые используются в средствах массовой информации, в науке и образовании, в дипломатии, законотворчестве и законодательстве, в дело- и судопроизводстве и других сферах «социально важного», преимущественно публичного общения (Петерсон, 1927). Рассматривая профессиональный социолект как социолингвистическое явление через призму диалектологии, отметим, что основным критерием его отличия от общепринятой литературной нормы является употребление лексики более низкого регистра – жаргонизмов и аргю.

Акцентируя внимание на способах проникновения профессионализмов и жаргонизмов в повседневную речь, приходим к выводу, что они могут применяться встречаться как в литературных изданиях, так и в устной и письменной речи. Иногда профессионализмы и жаргонизмы могут заменять термины в языке конкретной науч-

<sup>5</sup> Лемов А.В. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии): автореф. дис. ... докт. филол. наук. Нижний Новгород, 2000. 32 с. / Lemov A.V. System, structure and functioning of a scientific term (a case study of Russian linguistic terminology): extended abstract of doctoral dissertation (Philology). Nizhniy Novgorod, 2000. 32 p.



ной области. Однако их использование в каких-либо публикациях носит исключительный, лимитированный характер. В исследуемых научных изданиях случаи использования профессионализмов и жаргонизмов не были зафиксированы, в художественной литературе отмечается их спорадическое употребление в качестве характерологического средства, но в данном случае их применение стилистически оправдано.

Таким образом, профессиональный социолект представляет собой особый язык конкретной социальной группы, развившийся на основе национального языка, имеющий в своем составе единицы, обусловленные рядом территориальных, социальных (в том числе профессиональных)

факторов. Сосуществуя и пересекаясь с литературными нормами родного языка, каждый из профессиональных социолектов сохраняет свою специфику, оставаясь обособленной, достаточно закрытой языковой системой, предназначенной для социальной идентификации ее представителей в узкоспециальном социуме. Проникновение профессионализмов и жаргонизмов в повседневную речь происходит крайне редко, так как по своим критериям эти лексические единицы не подходят под характеристики общеупотребительной лексики, так как имеют более низкий речевой регистр. Обогащение общеупотребительной лексики происходит в процессе детерминации специальных терминов, входящих в профессиональный социолект.

#### Библиографический список

Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. 439 с.

Виноградов В.В. История слов. М.: Толк, 1994. 1138 с.

Елистратов В.С. Русское аргю в языке, обществе и культуре // Русский язык за рубежом. 1995. № 1. С. 82–89.

Липатов А.Т. Русский сленг и его соотношение с жаргоном и аргю // Семантика и уровни ее реализации: сб. науч. тр. Краснодар: Кубанский государственный университет, 1994. С. 72–73.

Петерсон М.Н. Язык как социальное явление // Ученые записки Института языка и литературы. Т. 1. М.: Российская ассоциация научно-исследовательских институтов общественных наук, 1927. С. 3–21.

Позднякова С.Ю. Отбор и организация учебного словаря-минимума: теория и технология (на примере узкоспециальных авиационных терминов). Иркутск: Изд-во Иркутского национального исследовательского технического университета, 2015. 160 с.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.

#### References

Belikov V.I., Krysin L.P. *Sotsiolingvistika* [Sociolinguistics]. Moscow: Russian State University for Humanities Publ., 2001, 439 p. (In Russian).

Vinogradov V.V. *Istoriya slov* [Words history]. Moscow: Tolk Publ., 1994, 1138 p. (In Russian).

Elistratov V.S. Russian argot in language, society and culture. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 1995, no. 1, pp. 82–89. (In Russian).

Lipatov A.T. *Russkii sleng i ego sootnesennost' s zhargonom i argo* [Russian slang and its relationship with jargon and argot]. *Semantika i urovni ee realizatsii* [Semantics and levels of its implementation]. Krasnodar: Kuban State University Publ., 1994, pp. 72–73. (In Russian).

Peterson M.N. *Yazyk kak sotsial'noe yavlenie* [Language as a social phenomenon]. *Uchenye zapiski Instituta yazyka i literatury* [Memoirs of language and literature institute]. Vol. 1. Moscow: Rossiiskaya assotsiatsiya nauchno-issledovatel'skikh institutov obshchestvennykh nauk Publ., 1927, pp. 3–21. (In Russian).

Pozdnyakova S.Yu. *Otbor i organizatsiya uchebnogo slovary-minimuma: teoriya i tekhnologiya (na primere uzkospetsial'nykh aviatsionnykh terminov)* [Selection and organization of academic minimum vocabulary: theory and technology (a case study of highly specialized aviation terms)]. Irkutsk: Irkutsk National Research Technical University Publ., 2015, 160 p. (In Russian).

Rozental' D.E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov* [Reference book of linguistic terms]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1985, 399 p. (In Russian).

Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. 312 с.

Bocharova I.G., Dvorak E.V., Druzhinina N.S., Popova M.I. Oil and gas basics. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного технического университета, 2011. 251 с.

#### Критерии авторства

Дворак Е.В. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Дворак Екатерина Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент института лингвистики и межкультурной коммуникации, кафедра иностранных языков № 2 (для технических специальностей), e-mail: k-dvorak@yandex.ru

Mikhal'chenko V.Yu. *Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov* [Dictionary of sociolinguistic terms]. Moscow, 2006, 312 p. (In Russian).

Bocharova I.G., Dvorak E.V., Druzhinina N.S., Popova M.I. Oil and gas basics. Irkutsk: Publishing house of Irkutsk State Technical University, 2011, 251 p.

#### Criteria for Authorship

Dvorak E.V. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Ekaterina V. Dvorak**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Linguistics and Cross-cultural Communication Institute, Foreign Languages Department No 2 for Engineering Fields of Study, e-mail: k-dvorak@yandex.ru

## СПЕЦИФИКА МЕЖДОМЕТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© А.Б. Дзюба

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье говорится о важности изучения специфики междометий в современном английском языке. Правильное толкование междометий играет важную роль в процессе изучения английского языка и является показателем высокого уровня его знания. Междометие – это особая часть речи, которая не имеет морфологических и синтаксических признаков, и используется для выражения разных эмоциональных состояний и реакций, без их называния. В работе выделяются наиболее часто употребляемые эмотивные, императивные и когнитивные междометия и их функции в речевых ситуациях. Эмотивные междометия выражают чувства и эмоции, например, восхищение (*wow*), удивление (*oh*), неожиданную радость (*ooh*), чувство отвращения (*ugh*) и т. д. Императивные междометия эксплицируют требования, приказы и желания: волеизъявление (*hey*), просьба (*hush*). Когнитивные междометия – это междометия, которые связаны с мыслительной деятельностью, например, осознанием ситуации (*oops*). Контекст речевой ситуации играет ключевую роль в использовании того или иного междометия. Многие междометия полисемантчны, поэтому одно и то же междометие может передавать как положительные, так и отрицательные смыслы. Так, в зависимости от ситуации, междометие «*ooh*» может выражать как неожиданную радость, так и осознание неловкой ситуации. В процессе изучения английского языка важно учитывать тот факт, что ни один словарь не даст точного перевода какого-либо междометия. В данной статье описываются способы определения значения многозначных междометий. Для этого необходимо обратить внимание на интонацию, рассмотреть речевую ситуацию, определить функцию междометия. Проведенное исследование еще раз подтверждает, что знание междометий очень важно в процессе изучения английского языка. Для успешного изучения междометий изучающим английский язык необходимо соблюдать следующие рекомендации: работать с толковым словарем, читать английскую литературу в оригинале, смотреть фильмы на английском языке, общаться «вживую» с носителями языка.

**Ключевые слова:** междометие, изучающий английский язык, эмоции, чувства, эквивалент, языковая личность, контекст.

**Информация о статье.** Дата поступления 5 мая 2018 г.; дата принятия к печати 6 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Дзюба А.Б. Специфика междометий при изучении английского языка // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 27–32.

## THE SPECIFICITY OF INTERJECTIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE

© A.B. Dzyuba

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk, 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article talks about the importance of studying the specificity of interjections in modern English. The correct interpretation of interjections plays an important role in the process of learning English and is an indicator of a high level of knowledge of a foreign language. The interjection is a special part of speech that has neither morphological nor syntactical signs. This layer of vocabulary is used to express different emotional states and reactions, without naming them. The article high-

lights the often used emotive, imperative and cognitive interjections and their functions in speech situations. Emotive interjections express feelings and emotions: admiration (wow), surprise (oh), unexpected joy (ooh), disgust (ugh), etc. Imperative interjections explicit requirements, orders and desires: the expression of will (hey), request (hush). Cognitive interjections are interjections that are related to mental activity, such as awareness of a situation (oops). The context of the speech situation plays a key role in the use of a particular interjection. Many interjections are polysemantic, so one and the same interjection can convey both positive and negative meanings. For example, the interjection "ooh" can express both unexpected joy and awareness of an awkward situation. In the process of learning English, it is important to take into account the fact that no dictionary will provide an accurate translation of any interjection. This article describes the ways how to determine the meaning of polysemantic interjections: pay attention to the intonation; consider the speech situation; determine the function of an interjection. This study once again confirms that the knowledge of interjections is very important in the process of learning English. At the end of the article, English language learners are offered the tips on mastering this interesting layer of vocabulary: working with an English-English dictionary; reading English literature in original; watching movies in English; communicating with native speakers.

**Keywords:** *interjection, English learner, emotions, feelings, equivalent, language personality, context*

**Article info.** Received May 5, 2018; accepted June 6, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Dzyuba A.B. The specificity of interjections in the English language. *Social Competence*. 2018, vol. 3, no 2, pp. 27–32. (In Russian).

В процессе изучения английского языка очень важно учитывать специфику междометий. Правильное их толкование позволит распознать реакцию, а возможно и последующую интенцию носителя языка, что играет важную роль в процессе коммуникации. Для того чтобы умело использовать междометия в английском языке необходимо понимать их значение. Безусловно, для изучающего английский язык грамотное употребление подобной лексики является показателем высокого уровня знания иностранного языка и делает его речь более колоритной.

Исследование междометий достаточно актуально, поскольку даже на сегодняшний день ученые не могут прийти к единому мнению о лингвистической принадлежности междометий, хотя и существуют разные теории, касающиеся языковой природы междометий и их значений. Данные лексические единицы позиционируются как независимые элементы и не выполняют в предложении никакой синтаксической функции. Междометия представляют собой отдельную часть речи, которая включает в себя морфологически неделимые слова, не имеющие лексических и грамматических значений. Они используются для выражения различных эмоций, ощущений, реакций без их называния (Шалунова, 2012).

Традиционно междометия подразделяют на три группы: эмотивные, императивные и когнитивные. Эмотивные междометия выражают чувства и эмоции: *Wow, you are so beautiful today! (Ого, ты такая красивая сегодня!)* – чувство восхищения. Императивные междометия эксплицируют требования, приказы и желания: *Hey, come here! (Эй, иди сюда!)* – выражает волеизъявление. Когнитивные междометия связаны со знаниями и мыслями языковой личности: *Oops, I left my pen at home! (Ой, я забыл ручку дома!)* – осознание ситуации. Важно отметить, что благодаря своей многозначности одно и то же междометие в зависимости от контекста может быть, например, как эмотивным, так и когнитивным.

По структуре междометия бывают простыми и составными, однако при этом их словоформа никогда не изменяется. Среди часто используемых междометий в английском языке можно выделить следующие лексические единицы:

1. *Wow* – самое распространенное эмоциональное междометие, оно используется для выражения восхищения и удивления, например, *Wow! You look gorgeous! (О! / Ого! / Вау! Ты выглядишь безумно красивой!)* – данная речевая реплика, оформленная в виде комплимента, несет смысл восхищения.

Английское междометие «wow» стало заимствованным в русском языке, особенно очень часто используется среди молодежи, хотя и имеет свои русские смысловые эквиваленты (О! / Ого!), передающие то же самое эмоциональное значение.

2. *Oh* – также довольно часто употребляемая лексическая единица в английском языке, которая в зависимости от речевой ситуации может передавать разные значения. Данное междометие может выражать удивление, просьбу и даже досаду. Например, *Oh! You are here! (А! Ты здесь!)* – выражает удивление. Иногда «*Oh*» выступает как эмотивное междометие, например, *Oh, please help me. (Ну же, пожалуйста, помоги мне.)* – выражает просьбу. Это междометие может выполнять и императивную функцию, например, *Oh, no! It can't be so! (О, нет! Этого не может быть!)* – выражает досаду. Часто оно используется также для усиления негативной эмоциональной реакции.

3. *Ooh* – междометие, которое может относиться как к эмотивному, так и к когнитивному классу. Как эмотивное междометие «*Ooh*» может быть связано и с положительными и с отрицательными смыслами, например, *Ooh, I'm glad to see you! (О, я рад тебя видеть!)* – выражает неожиданную радость; *Ooh, he didn't come. (Ой, он не пришел.)* – может выражать и удивление с негативной коннотацией, и осознание ситуации. Все зависит от контекста.

4. *Oops* – может выражать небольшое удивление, а также осознание какой-либо ошибки или неловкой ситуации. Это междометие может выполнять как эмотивную, так и когнитивную функцию, например, *Oops. I didn't want. (Упс. Я не хотел.)* – когнитивное междометие «*Oops*» выражает осознание неловкой ситуации субъектом речи.

5. *Ugh* – эмотивное междометие, передающее яркое негативное чувство отвращения, например, *Ugh! That tastes disgusting! (У! / Э! На вкус отвратительно.)* В действительности не всегда удается изобразить возглас отвращения графически, поэтому «*У!*» и «*Э!*» это приближенные эквиваленты, передающие данное негативное чувство.

6. *Eh* – чаще всего используется как императивное междометие, например,

*You'll come today. Eh? (Ты придешь сегодня. А?)* – выражает волеизъявление. Субъект речи использует «*Eh*» для того, чтобы переспросить собеседника, провоцируя его на ответ.

7. *Hey* – междометие может использоваться как императивное для привлечения внимания и как эмотивное для выражения радости или удивления, например, *Hey! Look at that! (Эй! Посмотри-ка на это!)* – выражает волеизъявление; *Hey! What a good idea! (Да! Какая хорошая мысль!)* – выражает положительное эмоциональное состояние говорящего.

8. *Hush* – является просьбой соблюдения тишины, носит императивный характер. Имеет русский эквивалент «*Тсс!*», например, *Hush! Children are sleeping now! (Тсс! / Тихо! Дети спят!)* (Английские междометия).

Среди составных наиболее часто употребляемых междометий можно выделить следующие эмотивные междометия: *Oh, my God! / Goodness me! / Dear me!* Этому ряду английских слов соответствуют русские эквиваленты «*О, мой Бог! / Батюшки! / Боже правый!*». Все они содержат в своей семантике компонент неожиданности и передают чувство сильнее удивления.

Языковая личность активно взаимодействует с окружающим миром на протяжении всей жизни. В процессе этого взаимодействия человек приобретает определенный опыт, который закрепляется в языковых единицах. Междометия играют важную роль в живом разговорном языке, поскольку хранят эмоциональный опыт языкового коллектива. Следовательно, любой носитель языка подсознательно, на интуитивном уровне способен адекватно использовать необходимое междометие для выражения того или иного чувства, реакции и т. д.

Многие привыкли, что при изучении английского языка всегда можно провести аналогию и найти соответствующий эквивалент какому-либо слову в родном языке. Однако междометия по своей природе полисемантически, что усложняет задачу при переводе. Ни один словарь не даст точного перевода междометий. Поэтому, для того чтобы правильно определить семантическое содержание междометия, необходимо рассмотреть все его значения в англо-

английских словарях, поскольку именно толковые словари дают более полное представление о языковом опыте англоязычного сообщества.

Также необходимо учитывать три фактора. Во-первых, следует обратить внимание на интонацию, с которой произносится междометие. Интонация чаще всего бывает восклицательной, что графически отражается с помощью восклицательного знака и указывает на определенное эмоциональное состояние субъекта речи. Во-вторых, надо рассмотреть речевую ситуацию, в которой используется междометие. Правильное понимание контекста может многое сказать о речевой ситуации. В-третьих, важно учитывать выполняемую междометиями функцию в процессе речевого взаимодействия. Если языковая личность выражает какую-то эмоцию с помощью междометия, то здесь речь идет об эмотивном функционале. Если речевая ситуация эксплицирует волеизъявления, то междометие выполняет императивную функцию. Когнитивная функция междометия определяется осознанием происходящей ситуации или положения вещей и, как правило, лишена какого-либо эмоционального компонента. Таким образом, учитывая приведенную теоретическую информацию и используя языковую догадку, изучающий иностранный язык легко сможет выбрать необходимое значение полисемантического междометия.

Рассмотрим английское междометие «ah». Согласно данным Оксфордского толкового словаря это междометие используется для того, чтобы выразить удивление, удовольствие, восхищение или сочувствие. Следовательно, междометие «ah» обладает широким диапазоном значений. Используя представленный алгоритм, определим значение данного междометия в следующих предложениях:

1. *Ah, there you are!* (Оксфордский толковый словарь английского языка).

Восклицательная интонация говорит об определенной эмоциональной реакции субъекта речи. Предложение переводится как «А, ты здесь?». К сожалению, по одному предложению сложно делать какие-либо выводы, но можно догадаться, что междометие «ah» используется здесь для выражения удивления.

2. *Ah, this coffee is good* (Оксфордский толковый словарь английского языка).

В этом предложении восклицательной интонации не наблюдается, что говорит о ровном эмоциональном состоянии говорящего. В данной ситуации «ah» выполняет когнитивную функцию. Субъект речи осознает ситуацию, что кофе хороший. Предложение можно перевести как «Да, хороший кофе».

Следует отметить, что при переводе ситуаций с междометиями не всегда можно найти подходящий русский эквивалент. В реальной живой речевой ситуации языковая личность вместо междометия может просто вздохнуть или издать определенные звуки (они, по сути, и есть междометия), которые понятны всем участникам данной речевой ситуации, но которые просто невозможно отобразить письменно.

Рассмотрев употребление междометий в английском языке на уровне простых предложения, перейдем к рассмотрению междометий в коммуникативных ситуациях, что, безусловно, представляет больший интерес для исследователя, поскольку здесь можно проследить весь контекст. В качестве материала исследования были отобраны фрагменты примеров, взятых из англоязычной художественной литературы: «Дневник Бриджит Джонс» (Х. Филдинг) и «Исчезнувшая» (Г. Флинн).

«*Seriously, old girl*», he said, ignoring me. «*Office is full of them, single girls over thirty. Fine physical specimens. Can't get a chap*».

«*That's not a problem I have, actually*», I breathed, waving my fag in the air.

«*Ooh. Tell us more*» – said Woney.

«*So who is it, then?*» – said Cosmo.

«*Getting a bit of a shag, old girl?*» – said Jeremy. *All eyes turned to me, beadily. Mouths open, slavering* (Fielding, Bridget Jones's Diary, 1997).

В фокусе внимания присутствующих оказывается личная жизнь Бриджит Джонс. Для окружающих был настолько привычным ее статус «старой девы», что это расценивалось как нормальное положение вещей. Поэтому все были поражены внезапным признанием Джонс, и не скрывали интерес, концентрируя внимание на расспросах о таинственном парне. Маркером неожиданности впечатления в реплике Уони

выступает междометие «ooh», указывающее на удивление.

«Nick, you do any housecleaning the day your wife went missing»? – Gilpin asked.

«No».

«Okay, because the tech did a Luminol sweep, and I'm sorry to tell you, the kitchen floor lit up. A good amount of blood was spilled there».

«Amy's type – B positive», Boney interrupted. «And I'm not talking a little cut, I'm talking blood».

«Oh my God». A clot of heat appeared in the middle of my chest. «But →» (Flynn, *Gone Girl*, 2012).

В этой речевой ситуации представлена сцена с полицейскими в доме Ника, который сообщил в полицию о пропаже жены Эми. Ник Данн во всей этой истории с исчезновением жены считает себя потерпевшей стороной. Однако, осознав, что полицейские считают его подозреваемым, Ник прибывает в состоянии шока и крайне удивлен, что все улики указывают на него. Будучи невиновным, он совершенно не ожидал, что ему придется выступать в роли обвиняемого. Психоэмоциональное состояние Ника находит свое высвобождение речи – это употребление составного междо-

метия «Oh my God», выражающего эмоцию (чувство) сильного удивления.

Итак, интерпретация коммуникативных ситуаций с междометиями указывает на тот факт, что междометия являются неотъемлемой частью английского языка, делая его более ярким и индивидуальным.

Большую роль для определения значения междометия играет интонация и контекст. Каждый человек обладает определенным жизненным опытом и на интуитивном уровне знает, с какой интонацией и в какой ситуации необходимо употребить то или иное междометие, чтобы его речь была понятна собеседнику. Что касается употребления междометий в английском языке, то здесь изучающему иностранный язык необходимо тоже приобретать определенный языковой опыт использования междометий применительно к конкретной языковой ситуации. Изучающие английский язык должны, прежде всего, уметь работать со словарем и пополнять свой словарный запас с помощью чтения всевозможной англоязычной литературы (книги, статьи в журналах и т. д.), просмотра аутентичных фильмов, различных телешоу на английском языке и, конечно же, за счет живого общения с носителями языка.

### Библиографический список

Английские междометия [Электронный ресурс]. URL: <https://www.artoflearningint.ru/articles/english-interjections/> (03.05.18).

Оксфордский толковый словарь английского языка [Электронный ресурс]. URL: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ah\\_1?q=ah](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ah_1?q=ah) (01.05.18).

Филдинг Х. Дневник Бриджит Джонс. 1997. [Электронный ресурс]. URL: [https://royallib.com/book/Fielding\\_Helen/Bridget\\_Joness\\_Diary.html](https://royallib.com/book/Fielding_Helen/Bridget_Joness_Diary.html) (01.05.18).

Флинн Г. Исчезнувшая. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.read33.com/gone-girl> (01.05.18).

Шалунова М.Ю. О знаковой природе междометий // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 3 (20). С. 83–86.

### References

*Angliiskie mezhdometiya* [English interjections]. Available at: <https://www.artoflearningint.ru/articles/english-interjections/> (accessed 3 May 2018).

*Oksfordskii tolkovyi slovar' angliiskogo yazyka* [Oxford English explanatory dictionary]. Available at: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ah\\_1?q=ah](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ah_1?q=ah) (accessed 1 May 2018).

Fielding Kh. *Dnevnik Bridzhit Dzhons* [Bridget Jones' diary], 1997. Available at: [https://royallib.com/book/Fielding\\_Helen/Bridget\\_Joness\\_Diary.html](https://royallib.com/book/Fielding_Helen/Bridget_Joness_Diary.html) (accessed 1 May 2018).

Flynn G. *Ischeznuvshaya* [Gone girl], 2012. Available at: <http://www.read33.com/gone-girl> (accessed 1 May 2018).

Shalunova M.Yu. About sign nature of interjections. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of Irkutsk state linguistic university], 2012, no. 3 (20), pp. 83–86. (In Russian).

### **Критерии авторства**

Дзюба А.Б. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

### **Criteria for Authorship**

Dzyuba A.B. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Сведения об авторе**

**Дзюба Анна Борисовна,**  
старший преподаватель кафедры  
иностранных языков для технических  
специальностей № 1,  
e-mail: annaistu@mail.ru

### **Author Credentials**

**Anna B. Dzyuba,**  
a Senior Lecturer of Foreign Languages  
Department No 1 for Engineering Fields  
of Study,  
e-mail: annaistu@mail.ru



**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ АНАЛИЗЕ ПОЛИСЕМАНТИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ  
(НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛА «EXHIBIT»)**

© Е.Ю. Холдеева

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В работе представлен когнитивный анализ глагола *exhibit*, который имеет в своей семантике перцептивный компонент. В статье рассматриваются различные ситуации восприятия с некоторыми лексико-семантическими вариантами данного глагола. При этом автор описывает характеристики участвующего в них Наблюдателя, который, выступая в различных ипостасях, проявляет сложные когнитивные уровни восприятия и формирует мыслительные репрезентации, основанные на наблюдениях. В статье также выявляются особенности Наблюдаемого, являющегося дифференцирующим признаком при разделении конструкций с *exhibit* на подгруппы. Анализ показывает, что исследуемый глагол может категоризовать не только перцептивно ориентированные действия, но и перцептивные события. Автор приходит к выводу, что глагол *exhibit* может категоризовать перцептивно ориентированные действия выставления оригинальных предметов в специально предназначенных для этого местах для обозрения коллективного Наблюдателя. Исследуемый глагол может также организовывать высказывания, описывающие перцептивно ориентированные действия, с помощью которых субъект показа пытается убедить Наблюдателя в своей правоте. Кроме того, автор выявляет, что с помощью глагола *exhibit* могут описываться ситуации, в которых Наблюдатель воспринимает, интерпретирует и оценивает различные проявления чувств, эмоций или черт характера. Подчеркивается, что необходимо учитывать взаимодействие Наблюдателя и Наблюдаемого при проведении когнитивного анализа.

**Ключевые слова:** показ, действие, событие, восприятие, Наблюдатель, Наблюдаемое, агенс, интерпретация, лексико-семантический вариант.

**Информация о статье.** Дата поступления 8 мая 2018 г.; дата принятия к печати 9 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Холдеева Е.Ю. Когнитивный подход при анализе полисемантических глаголов (на примере глагола «*exhibit*») // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 33–39.

**COGNITIVE APPROACH IN ANALYSIS OF POLYSEMANTIC VERBS  
(THROUGH THE EXAMPLE OF THE VERB «EXHIBIT»)**

© E.Yu. Kholdeyeva

Irkutsk National Research Technical University,  
83, Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article presents a cognitive analysis of the verb *exhibit* incorporating the component perception in its semantics. It analyzes different situations of perception which are described by some lexical-semantic variants of this verb. The author discusses the characteristics of the Observer participating in these situations who plays different roles, demonstrates complex cognitive levels of perception, and forms intellectual representations based on his observations. The study describes the peculiarities of the Observed that is a differentiating factor which helps to divide constructions with *exhibit* into different subgroups. The analysis shows that the analyzed verb can categorize not only perceptually oriented actions but also perceptual events. The author comes to the conclusion

that the verb *exhibit* can categorize perceptually oriented actions of exhibiting different original objects in especially designed places for the Observers. The analyzed verb can also organize statements describing perceptually oriented actions with help of which the Agent tries to convince the Observer that he is right. In addition, the author proves that some situations in which the Observer perceives, interprets and evaluates the various demonstrations of feelings, emotions or character traits can be described with the help of the verb *exhibit*. The conclusion claims that it is necessary to take into account the interaction of the Observer and the Observed while carrying on a cognitive analysis.

**Keywords:** *showing, action, event, perception, Observer, Observed, agent, interpretation, lexical-semantic variant*

**Article info.** Received May 8, 2018; accepted June 9, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Kholdeyeva E.Yu. Cognitive approach in analysis of polysemantic verbs (through the example of the verb «exhibit»). *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 33–39. (In Russian).

По мнению Е.В. Падучевой, значение слова существенно влияет на его языковое поведение. В большинстве случаев слова имеют несколько значений, каждое из которых обуславливает свои закономерности языкового поведения (Падучева, 2004. С. 14). Следует подчеркнуть, что исследуя каждое отдельное значение полисемантического слова, традиционная семасиология основывается на наблюдаемых фактах наличия разных лексико-семантических вариантов (ЛСВ) в разных контекстах и, соответственно, их фиксирование в словарях (Архипов, 2008, С. 149). В статье рассматриваются предикаты перцептивно ориентированных действий и перцептивных событий в английском языке, которые характеризуются ярко выраженной многозначностью и не всегда точно описываются в словарных статьях. Существует большое количество ситуаций, организованных исследуемыми предикатами, поэтому необходимо изучить их особенности, так как каждый представитель группы является семантической моделью ситуации и может или что-то подчеркивать, или отодвигать на задний фон, или даже исказить (Кустова, 2004. С. 38).

Семантика интересующей группы глаголов предполагает обязательное присутствие субъекта восприятия. Субъекта восприятия или «наблюдателя» (далее – Наблюдатель) (Верхотурова, 2008) относят к тем универсальным аналитическим инструментам, которые помогают описать и объяснить весьма широкий спектр проблем, касающихся морфологического, лексического, синтаксического и текстового уровней лингвистических исследований.

Как справедливо отмечает Е.В. Падучева, фигура Наблюдателя представляет собой одно из самых «увлекательных понятий» метаязыка современных семантических исследований (Падучева, 2000. С. 185). Известен тот факт, что целые семантические классы слов проявляют восприимчивость к Наблюдателю, выявляемую при изучении самых различных контекстов их употребления. Традиционно отношение к этой категории в лингвистике основывалось на ее скрытом, имплицитном наличии в семантике отдельных слов, групп слов и даже целых классов слов.

Хотя фигура Наблюдателя имеет особую важность при анализе лексической (глагольной) семантики, синтаксическая позиция для нее языком не предусматривается. В таком случае возникает проблема, какое определение можно дать терминологическому статусу вводимого аналитического понятия для подобного Наблюдателя. В работах Ю.Д. Апресяна появляется идея фиктивного актанта (Апресян, 1974). Е.В. Падучева и Г.И. Кустова<sup>1</sup> определяют невыразимого на синтаксическом уровне наблюдателя как «наблюдателя за кадром» (Падучева, 2000), но и в таком «фиктивном» варианте лингвистического понимания категория «Наблюдатель» значительно влияет

<sup>1</sup> Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы семантической деривации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 2001. 62 с. / Kustova G.I. Types of derived meanings and mechanism of semantic derivation: extended abstract of doctoral dissertation (Philology): 10.02.19. М., 2001. 62 p.

на интерпретацию предложений (высказываний) и на их построение, «допуская» или «не допуская» определенный лексический и синтаксический контекст.

Однако существует и другое осмысление фигуры Наблюдателя, когда ее относят к разряду реальных / семантических актантов. По мнению Т.А. Верхотуровой, Наблюдатель может семантически дифференцироваться и как фиктивный, и как реальный, семантический актант предикатных слов, имеющих перцептивный компонент, что приводит к более глубокому пониманию семантической системы языка (Верхотурова, 2006).

Таким образом, цель данной статьи – на примере полисемантического глагола «exhibit» с перцептивным компонентом (ср., напр.: exhibit – «to put something in a public place so that people can go to see it») (Longman Dictionary of Contemporary English) продемонстрировать наличие некоторых ЛСВ, реализующихся в высказываниях с крайне различной семантикой, которая зависит как от особенностей Наблюдателя, так и от специфики Наблюдаемого (Верхотурова, 2008).

Проанализируем некоторые типы ситуаций восприятия с глаголом «exhibit» и рассмотрим Наблюдателя и Наблюдаемое, характерных для каждого выделенного ЛСВ этого предиката:

1. David's going to exhibit his roses at the flower show (Longman Dictionary of Contemporary English).

2. Borsos was an ethnic Hungarian but a Viennese artist, who exhibited his work in both places (Corpus of Contemporary American English).

3. He has also exhibited his drawings of dancers in France (Corpus of Contemporary American English).

4. She has exhibited her dolls in Europe and in the United States (Corpus of Contemporary American English).

5. Mrs. Brown was a painter, and she exhibited her pictures at local shows (Corpus of Contemporary American English).

В подобных примерах значение глагола «exhibit» трактуется как «publicly display (a work of art or item of interest) in an art gallery or museum or at a trade fair» (Oxford Dictionary of English) или «when artists exhibit, they show their work in public» (Collins Cobuild

Advanced Learner's English Dictionary). Найденные примеры показывают, что в данном ЛСВ предикат «exhibit» категоризирует перцептивно ориентированное действие, а именно, выставление оригинальных предметов (Наблюдаемого) в специально предназначенных для этого местах (выставочные залы, музеи и т. п.) для обозрения посетителей (Наблюдателей). В таких примерах возникает специфическое Наблюдаемое, занимающее в предложениях место прямого дополнения. Это – материальные предметы, которые можно выставлять напоказ в общественных местах и которые смогут привлечь внимание Наблюдателя (Наблюдателей) для того, чтобы он пришел в это место и оценил Наблюдаемое. Агент-экспозиционер, занимающий в предложении место подлежащего, представляет как избранной, так и широкой публике свои достижения, являющиеся итогом его долгой творческой (примеры 2, 3, 5), научной (пример 1) или коллекционерской (пример 4) работы. Естественно, что Наблюдаемое имеет особое значение для агенса. Он рассчитывает на заинтересованного Наблюдателя, агент ожидает определенной реакции субъекта восприятия (его интерес, восторг, похвалу и т. д.) на экспонируемый предмет (Наблюдаемое). Наблюдателю необходимо усвоить концепт выставочного мероприятия, проследить его развитие, т. е. выставка чаще всего требует заинтересованного соучастника и провоцирует посетителя на действие, нежели на «чистое» смотрение. Сам Наблюдатель в подобных предложениях не выходит на «поверхность» предложения. Однако в словарных дефинициях обнаруживается обязательное наличие субъекта восприятия (выделено курсивом в ранее приведенных дефинициях) при категоризации таких действий. При этом Наблюдатель в большинстве случаев представляет собой группу людей (public – «ordinary people in general; the community») (Oxford Dictionary of English). Коллективный Наблюдатель часто выражается в предложениях в виде так называемых квазилокативов, которые являются предложными адвербиальными группами, включающими некоторый симбиоз места и Наблюдателя, типа *at the flower show* (пример 1) или *at local shows* (пример 5). Они отвечают на вопрос «где?», но

смысл в таких высказываниях заключается не в месте, а в Наблюдателе (Наблюдателях). Отсутствие синтаксической позиции для воспринимающего субъекта указывает на возможность восприятия экспонируемых предметов любым Наблюдателем. Ведь предметы выставляются в общественных местах не для кого-то конкретно, поэтому вряд ли можно обнаружить подобные предложения типа *He exhibited his pictures to her*.

Следующая группа высказываний, организованных «exhibit», также имеет определенные семантические особенности, которые можно обнаружить благодаря фигуре Наблюдателя и категории Наблюдаемого:

6. *As she was leaving, she'd pulled down the strap of her black tank suit and exhibited her breast to Louise* (Corpus of Contemporary American English).

7. *They knew before they opened that Mr. Simpson intended to exhibit his scarred and torn up knee to the jury, and claim that he was disabled to a degree* (Corpus of Contemporary American English).

8. *He clenched his fist and exhibited his bulging biceps* (British National Corpus).

9. *He rolled up his trouser leg to exhibit his wounded knee* (Longman Dictionary of Contemporary English).

10. *Sometimes people who believe deeply in Christ's divinity exhibit bleeding marks on their hands and feet during the Holy Week* (King).

В словарных дефинициях это значение «exhibit» трактуется как «to show someone something» (Longman Dictionary of Contemporary English). Анализ данных Корпусов и словарных статей показал, что в таком ЛСВ глагол «exhibit» употребляется нечасто. Это можно объяснить тем, что в словарных статьях данное значение глагола имеет функциональную помету «formal», что свидетельствует об ограниченности его употребления официальным стилем. В подобных примерах описываются перцептивно ориентированные действия показывания, которые отличаются от прототипического действия показывания (Холдеева, 2014) экспликацией мотива («доказать что-то»), например, «exhibit» – «if you say that someone exhibits something, you mean that they are showing it openly or publicly in order to be

admired, noticed, or believed» (Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary). В подобных предложениях агенс использует Наблюдаемое с целью убедить Наблюдателя в своей правоте. Семантико-концептуальная модель для данного типа ситуаций выглядит следующим образом: в высказываниях имеется агенс (подлежащее), определенные действия которого направлены на объект показывания и предполагают восприятие этого объекта Наблюдателем. Наблюдаемым в них может стать любой предмет или объект, с помощью которого агенс хочет что-то доказать Наблюдателю. В приведенных примерах субъект показывания сам становится Наблюдаемым, когда демонстрирует части своего тела – грудь (пример 6), колено (примеры 7, 9), бицепсы (пример 8), руки (пример 10). Наблюдатель в таких предложениях может выводиться на «поверхность» предложения с помощью предлога «to» (примеры 6, 7).

Предикат «exhibit» категоризует не только перцептивно ориентированные действия, но и перцептивные события:

11. *He, unknowingly, exhibited the characteristics of a bear* (Corpus of Contemporary American English).

12. *He exhibits the symptoms of post-traumatic stress disorder, and he's not alone* (Corpus of Contemporary American English).

13. *McAdam exhibited an early mathematical precocity and an interest in daguerreotype photographic process* (Corpus of Contemporary American English).

14. *Moira's exhibiting classic signs of depression* (Longman Dictionary of Contemporary English).

15. *Our men exhibited great bravery in the battle* (Hornby).

В таких предложениях глагол «exhibit» трактуется как «to show a particular quality, emotion, or ability so that people notice it easily» (Longman Dictionary of Contemporary English) или «if someone or something shows a particular quality, feeling, or type of behaviour, you can say that they exhibit it» (Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary). В данном ЛСВ «exhibit» организует предложения с синтаксически невыразимым субъектом восприятия. Однако в некоторые словарные толкования указывают на обязательное присутствие Наблюдателя

(выделено курсивом в ранее приведенной дефиниции) при категоризации таких событий. К тому же Наблюдатель часто представляет собой группу людей. В примерах Наблюдаемое занимает позицию подлежащего, а Наблюдатель не присутствует в синтаксисе высказываний, но он без проблем может быть восстановлен из контекста. Семантико-концептуальную модель для данного вида ситуаций можно представить таким образом: Наблюдаемым становятся проявления чувств, эмоций, черт характера или отношения к чему-либо. Субъект эмоционального поведения (отношения, состояния и т. д.) становится одной из характеристик Наблюдаемого, поскольку Наблюдаемое в такой ситуации – это все-таки не человек как таковой, а его поведение и проявление эмоциональных состояний (Верхотурова, 2008. С. 190). Наблюдатель их воспринимает, интерпретирует или оценивает. Глагол «exhibit» в похожих примерах используется для описания ситуаций логического умозаключения, которое основано на восприятии Наблюдателем событийных сущностей с обязательной дальнейшей интерпретацией. Здесь он проявляет более сложные когнитивные уровни восприятия и понимается как некоторое обобщенное воспринимающее и анализирующее лицо (Ковалева, Богданова, Семенова, 2010. С. 156). Представляется, что именно отсутствие указания о намеренности проявления чувств и т. п., а скорее их спонтанность, не позволяет открывать место для Наблюдателя в синтаксисе предложения. Ведь чувства не «показываются» кому-то конкретно, как это может происходить с предметами, поэтому вряд ли можно представить предложения типа *He exhibited his love to me*.

Анализ данных Корпусов и словарных статей выявил, что в данном ЛСВ предикат «exhibit» также используется редко. В большинстве случаев в значении выказывать, выражать, проявлять в английском языке

употребляется глагол «express», например, *He expressed great relief when everyone passed* (Corpus of Contemporary American English). Данный ЛСВ глагола «exhibit» в некоторых словарях сопровождается пометой «formal», что ограничивает и это его употребление рамками научного стиля. Глагол «exhibit» часто используется учеными в научных журналах по психологии, образованию, медицине для описания результатов каких-либо экспериментов.

Итак, на основе анализа высказываний, организованных различными ЛСВ глагола «exhibit», можно сделать вывод, что исследуемый глагол может категоризовать перцептивно ориентированные действия, а именно выставление оригинальных предметов (Наблюдаемого) в специально предназначенных для этого местах для обозрения Наблюдателя (Наблюдателей). Наблюдатель может появиться в этих предложениях в виде так называемого квазилектива. Кроме того, глагол «exhibit» способен организовывать высказывания, описывающие перцептивно ориентированные действия показывания, с помощью которых агент пытается убедить Наблюдателя в своей правоте. Также с помощью глагола «exhibit» могут описываться ситуации логического умозаключения, основанного на восприятии Наблюдателем проявлений чувств, эмоций или черт характера с обязательной дальнейшей интерпретацией. Наблюдатель при этом становится синтаксически непередаваемым элементом семантики высказывания. Все перечисленные ЛСВ глагола были выявлены с помощью фигуры Наблюдателя, встроенной в семантику глагола «exhibit». В этом также помогает неразрывно связанная с Наблюдателем категория Наблюдаемого. Краткий анализ предиката «exhibit» указывает на важность учета фигуры Наблюдателя и категории Наблюдаемого при когнитивном моделировании самых различных типов перцептивно ориентированных действий и перцептивных событий.

#### Библиографический список

Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Наука, 1974. 367 с.

Архипов И.К. Язык и языковая личность. СПб.: Книжный дом, 2008. 248 с.

#### References

Apresyanyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazyka)* [Lexical semantics (synonymous means of language)]. Moscow: Nauka Publ., 1974, 367 p. (In Russian).

Arkhipov I.K. *Yazyk i yazykovaya lichnost'* [The Language and the Linguistic Personality].

Верхотурова Т.Л. Метакатегория «наблюдатель» в научной картине мира // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: методологические проблемы и перспективы: сб. науч. тр. М.: Гнозис, 2006. С. 45–65.

Верхотурова Т.Л. Фактор наблюдателя в языке науки: монография. Иркутск: ИГЛУ, 2008. 290 с.

Ковалева Л.М., Богданова С.Ю., Семенова Т.И. Слово в предложении: кол. монография. Иркутск: ИГЛУ, 2010. 281 с.

Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М.: Языки славянской культуры, 2004. 472 с.

Падучева Е.В. Наблюдатель как Эксперимент «за кадром» // *Слово в тексте и словаре*. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 185–201.

Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.

Холдеева Е.Ю. Процесс оценивания в семантике глаголов показа (на материале современного английского языка) // *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, 2014. № 2 (27). С. 98–103.

British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (03.05.2018).

Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New York: Harper Collins Publishers, 2007. 496 p.

Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/coca/> (03.05.2018).

Hornby A.S. The advanced learner's dictionary of current English. М.: АСТ, 2006. 1566 p.

Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2005. 2088 p.

Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Longman, 2000. 1668 p.

King S. The Shining [Электронный ресурс]. URL: <http://fobook.ru/category/original/> (02.05.2018).

Saint Petersburg: Knizhnyi dom Publ., 2008, 248 p. (In Russian).

Verkhoturova T.L. *Metakategoriya "nablyudatel'" v nauchnoi kartine mira* [The meta-category of the Observer in the scientific worldview]. *Studia Linguistica Cognitiva*. Iss. 1. *Yazyk i poznanie: Metodologicheskie problemy i perspektivy* [Language and cognition: methodological issues and perspectives]. Moscow: Gnozis Publ., 2006, pp. 45–65. (In Russian).

Verkhoturova T.L. *Faktor nablyudatelya v yazyke nauki: monografiya* [Factor of the Observer in the language of science: monograph]. Irkutsk: Irkutsk State Linguistic University Publ., 2008, 290 p. (In Russian).

Kovaleva L.M., Bogdanova S.Yu., Semenova T.I. *Slovo v predlozhenii* [Word in the sentence]. Irkutsk: Irkutsk State Linguistic University Publ., 2010, 281 p. (In Russian).

Kustova G.I. *Tipy proizvodnykh znachenii i mekhanizmy yazykovogo rasshireniya* [Types of derived meanings and mechanisms of language extension]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 2004, 472 p. (In Russian).

Paducheva E.V. *Nablyudatel' kak Eksperiment "za kadrom"* [Observer as Experimenter "off stage"]. *Slovo v tekste i slovare* [Word in the text and dictionary]. Moscow: Yazyki ruskoj kul'tury Publ., 2000, pp. 185–201. (In Russian).

Paducheva E.V. *Dinamicheskie modeli v semantike leksiki* [Dynamic models of lexical semantics]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 2004, 608 p. (In Russian).

Kholdeeva E.Yu. The process of evaluation in semantics of some verbs of showing in modern English. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of Irkutsk State Linguistic University], 2014, no. 2 (27), pp. 98–103. (In Russian).

British National Corpus. Available at: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (accessed 3 May 2018).

Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New York: Harper Collins Publishers, 2007, 496 p.

Corpus of Contemporary American English. Available at: <http://corpus.byu.edu/coca/> (accessed 3 May 2018).

Hornby A.S. The advanced learner's dictionary of current English. Moscow: AST Publ., 2006, 1566 p.

Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2005, 2088 p.

Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Longman, 2000, 1668 p.

King S. The Shining. Available at: <http://fobook.ru/category/original/> (accessed 2 May 2018).

### **Критерии авторства**

Холдеева Е.Ю. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

### **Criteria for Authorship**

Kholdeyeva E.Yu. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Сведения об авторе**

**Холдеева Екатерина Юрьевна,**  
старший преподаватель кафедры  
иностранных языков для технических  
специальностей № 1,  
e-mail: [ekaterina12081985@mail.ru](mailto:ekaterina12081985@mail.ru)

### **Author Credentials**

**Ekaterina Yu. Kholdeyeva,**  
Senior Lecturer of Foreign Languages  
Department No 1 for Engineering Fields  
of Study,  
e-mail: [ekaterina12081985@mail.ru](mailto:ekaterina12081985@mail.ru)

**К ПРОБЛЕМЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ  
МЕЖФРАЗОВЫХ ЕДИНИЦ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ**

© Е.Д. Ю

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматриваются межфразовые единицы и их функции в структурно-композиционном и логико-связующем аспектах. Актуальность обращения к данной проблеме обозначена сложным спектром междисциплинарного характера, а также вопросами личностного подхода, эмотивностью, оценочностью, модальностями, языковой картиной мира, самопрезентацией и самореализацией и прочими аспектами. Обращается внимание на отбор тематического материала, который призван стимулировать к неподготовленному монологическому высказыванию. Упоминаются принципы формальной логики, определяющие структурные связи между отдельными мыслями, позволяющими выделить несколько способов построения целого. Перечислены функции преимущественно служебных частей речи и тех разрядов (и единиц), которые выражают разные связи и отношения непредикативного характера. В работе доказывается, что межфразовые маркеры осуществляют реализацию законов «сцепления» предложений в текстах устной речи и на письме. Приведены примеры сравнения англо-русских соответствий в употреблении связок. Подчеркивается, что в обучении студентов высказываниям важно с одной стороны научить уделять внимание соединительным элементам в логико-смысловых переходах, а с другой – корректно выражать идеи согласно индивидуальному подходу, в котором заключены ценностные ориентиры отдельной личности, не представляя его при этом как единственное абсолютно верное. Данная тема способствует организации ответов, отходя от простого заучивания к свободному изложению мыслей.

**Ключевые слова:** межфразовые единицы, дискурсивные элементы, логико-композиционная структура, связки, законы связности, ценностные ориентиры.

**Информация о статье.** Дата поступления 17 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 20 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Ю Е.Д. К проблеме употребления английских и русских межфразовых единиц в речи студентов // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 40–47.

**REGARDING THE PROBLEM OF USING THE ENGLISH AND RUSSIAN INTERPHRASAL UNITS  
IN STUDENTS' SPEECH**

© E.D. Yu

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article revises the interphrasal units and their functions in the structural-compositional and logical-connecting aspects. The relevance of addressing this issue is indicated with a complex spectrum of interdisciplinary nature, as well as personal approach, emotiveness, axiology, modalities, language worldview, self-presentation and self-realization, etc. The attention is also drawn to the selection of a thematic (topic) material intended to provide a stimulus for unprepared monologue. The principles of formal logic determining the structural links between individual thoughts, which allow us to identify several ways of constructing the whole, are mentioned. The meaningful semantic influence of predominantly functional parts of speech and those units expressing various



connections and relationship of non-predicative character, is shown. It is proved that interphrasal markers realize the coherence laws both of textual (written) and oral discourse. Some examples of comparing English–Russian equivalents in using the linkers are given. It is emphasized that in teaching students, on the one hand, it is important to pay attention to connecting elements in logical and semantic transitions; on the other hand, to master the correct expressing your thoughts, according to the individual approach, in which the specific person's values are concluded, however, at the same time without demonstrating that as the only absolute truth. The subject discussed helps to organize answers from simple memorization to an arbitrary presenting of someone's ideas.

**Keywords:** *interphrasal units, discourse elements, logical-compositional structure, linkers, coherence laws, values*

**Article info.** Received April 17, 2018; accepted May 20, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Yu E.D. Regarding the problem of using the English and Russian interphrasal units in students' speech. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 40–47. (In Russian).

Представление о целом комплексе средств, реализующих функцию предложений в составе связного высказывания, оформленными логическими переходами, имеет давнюю традицию. Разнообразие элементов, служащих, наряду с союзами и интонацией, для объединения микро- и макросемантических единств, часто отмечается в работах отечественных и зарубежных филологов, лингвистов и языковедов. В дополнение этому, актуальность рассмотрения данной проблемы обозначена сложным спектром междисциплинарного характера, а также вопросами личностного подхода, эмотивностью, оценочностью, модальностями (зд. отношение говорящего к действительности), индивидуальной картиной мира, самопрезентацией и само-реализацией, культурными ценностями и прочими аспектами, тесно переплетающимися с многочисленными социальными факторами (возраст, пол, статус и др.).

Межфразовые маркеры осуществляют «сцепление» предложений и сверхфразовых единств в текстах устной речи и на письме. Важно отметить, что связующие элементы не только формально демонстрируют отношения компонентов высказывания и текста, но и несут существенную семантическую нагрузку, а для создания цельного текста формальной связности не достаточно: «грамматически правильный» не может отождествляться с понятиями осмысленный, значимый в каком-либо семантическом смысле (Хомский, 1962). В статье особое внимание уделяется речевым образцам в функции связующих элементов, передающих личност-

ный подход, мнение о происходящем, постановку и видение отдельных проблем, обоснованные суждения с приведением фактических примеров и отражением ценностных ориентиров. В этом и состоит новизна представленного материала на основе уже проведенных исследований и преподавательского опыта коллег. Ключевой задачей является необходимость обозначить важнейший принцип построения высказывания с использованием межфразовых единиц.

Проанализируем, с чем мы сталкиваемся на начальном этапе преемственности и перехода на новый образовательный уровень по формированию и развитию компетентностного обучения иностранным языкам (ИЯ) в вузе, хотя проблема, безусловно, связана и с родным языком, например, русским (РЯ). После школьного курса иностранного языка студенты владеют базовой лексикой, могут читать и переводить тексты с английского языка на русский и воспроизводить тексты, заученные наизусть, но подавляющее большинство не владеет пересказом, построением вопросов, письменной и устной речью. Однако при изучении иностранного языка пересказ текстов, способствует развитию умений устной речи. Воспроизведение текста вслух пополняет лексический запас, позволяет добиться быстроты и плавности речи, развивает коммуникативные умения. Здесь под пересказом понимаются и другие устные высказывания и письменные интерпретации, упомянутые далее.

Специфика обучения устной речи студентов нелингвистических вузов состоит в

том, что в качестве базовых упражнений можно выделить следующие:

- составление резюме по прочитанному (*short summary*);
- передача основной идеи;
- участие в дискуссиях;
- выражение своего мнения в отношении поставленной проблемы.

Большинство подобных заданий находят аналогичное отражение и в письменной речи публицистического (написание эссе) и научного стилей, что в целом порождает письменный или дискурсивный (здесь в своем устном выражении) текст.

Согласно определению И.Р. Гальперина, текст, как основная единица организации материала, представляет собой произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное произведение в соответствии с типом документа, состоящее из названия и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку (Гальперин, 2007).

Отбор текстового материала для обучения пересказу осуществляется по выделенным критериям: соответствие уровню обученности студентов; учет интересов для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка; профессиональная обусловленность как соответствие содержания материала сфере будущей профессиональной деятельности; востребованность (актуальность) на современном этапе развития науки и техники; аутентичность.

Аналогичные критерии можно обозначить при постановке дискуссионных проблем.

Сам процесс обучения целесообразно разбить на несколько этапов. Рассмотрим подробнее элементы межфразовой связи в тексте двух видов:

1. Средства для соединения простых предложений в составе сложных, для связи отдельных, простых и сложных предложений в тексте (союзы, частицы, местоимения, числительные, единство видовременных форм глаголов-сказуемых, вводно-модальные слова, порядок следования

предложений).

2. Средства собственно межфразовой связи, соединяющие части текста – простые и сложные предложения (фразы), сложные синтаксические целые в его составе (слова и словосочетания с пространственным, временным и другими значениями, употребленные в зачине текста и не раскрывающие своей семантики в пределах одного предложения с последующим описанием того, что происходило в указанное время и в том месте; лексический повтор; синонимическая замена; типы предложений – односоставные, нераспространенные двусоставные, вопросительные, восклицательные).

Приведенные типы – связующие части текста, они содержат вывод из предыдущего фрагмента или / и свидетельствуют о начале следующей смысловой части.

Исследования последних лет показали, что помимо межфразовых связей между предложением и цельным текстом существует важное звено, которое представляет собой связь предложений, названную сверхфразовым единством. Это сложное синтаксическое целое с грамматическими отношениями между ее составляющими. Проще говоря, типовая композиция сложного синтаксического целого – это элементарная структура любой письменной работы (сочинение, изложение, эссе) с введением, развитием тематической мысли и заключением.

Фактически в устной речи наблюдаем все те же этапы повествования с некоторыми вариациями в зависимости от вида задания. Если последовательно представить развитие пересказа как такового, то план будет содержать следующие моменты:

- чтение и перевод текста (вслух или «про себя»);
- вопросно-ответные упражнения;
- анализ текста (разделение его на смысловые части);
- составление подробного плана и наглядной схемы для пересказа, в которой обозначены действия, совершаемые героями (например, глаголы можно оставить в заданном времени для слабых учащихся, сильным – выписать фразы в инфинитиве);
- пересказ текста с опорой на карту текста, остальные зрительные подсказки лучше убрать.

Многолетней практикой преподавания ИЯ доказано, что описанный метод обучения пересказу требует от преподавателя существенных затрат учебного времени и сосредоточенности на ответе одного студента. Также возникает проблема вовлечения в учебный процесс всех и каждого. В качестве ключевого решения можно предложить пересказ текста «по цепочке», а в целом, это благоприятный момент для развития памяти, мышления и умения передавать смысл высказывания различными способами. Тем не менее, возвращаясь к вопросу о межфразовых единствах в речи студентов, вспомним некоторые выражения и клише, которым необходимо обучать, согласно всем канонам компетентностного подхода.

Законы формальной логики, определяющие структурные связи между отдельными мыслями, позволяют выделить несколько способов построения целого:

– повествование (рассказ о событиях, изложенных в хронологической последовательности);

– описание (детальное изображение состояний действительности с подробным перечислением ряда одновременно существующих объектов и их признаков);

– рассуждение (исследование предметов, явлений и их признаков, доказательство положений);

– определение (раскрытие содержания понятия).

Дополнительным и весомым моментом выступают аксиологические (оценочные) высказывания в зависимости от речевых жанров изучаемого материала. Так, например, в публицистическом стиле авторское отношение неизбежно присутствует и существенно влияет на восприятие адресатов сообщения, причем их обратная связь или реакции (как положительные, так и негативные) могут быть выражены в широком диапазоне многообразия.

Таким образом, речевые акты строятся согласно композиционной структуре, в которой, так или иначе, находят отражение отбор и последовательность элементов и изобразительных приемов, создающих авторский замысел, позицию и образ. В качестве воплощения индивидуальной идеи выступают и межфразовые единства. В синтаксических связях между частями сложно-

сочиненных предложений выражаются соединительные, противительные, разделительные, сопоставительные и пояснительные отношения с различными добавочными оттенками значений. Итак, приведем несколько речевых клише.

1. Содержательно-композиционная структура высказывания.

1.1. Название статьи, автор, стиль. Например, *The article I'm going to give a review of is taken from...* – Статья, которую я хочу проанализировать, из...; *It is written by...* – Она написана...; *The article under discussion is...* – Статья, которую мне сейчас хочется обсудить....

1.2. Тема, логические части. Например, *The topic of the article is...* – Тема статьи...; *The key issue of the article is...* – Ключевым аспектом статьи...; *The article under discussion is devoted to the problem...* – Статья, которую мы обсуждаем, посвящена проблеме...; *The article may be divided into several logically connected parts...* – Статья может быть разделена на несколько логически связанных частей....

1.3. Краткое содержание. Например, *The author starts by telling...* – Автор начинает с рассказа...; *At the beginning the author describes / touches upon / explains / introduces...* – В начале автор описывает / затрагивает / объясняет / знакомит...; *The story begins with the description of / introduction of...* – История начинается с описания / представления...; *The opening scene shows...* – Первая сцена показывает...; *We first meet... (the character)...* – Впервые мы встречаемся с (персонажем)....

2. Логико-композиционные этапы пересказа.

2.1. Отношение автора к отдельным эпизодам. Например, *The author gives full coverage to...* – Автор полностью охватывает...; *The article contains the following facts... / describes in details...* – Статья содержит следующие факты... / подробно описывает...; *The author states that...* – Автор утверждает, что...; *The author resorts to... to underline...* – Автор прибегает к..., чтобы подчеркнуть....

2.2. Вывод автора. Например, *In conclusion, the author makes it clear / reveals / points out / generalizes / gives a summary of that...* – В заключение автор проясняет / показывает / указывает на / обобщает / дает

обзор, что....

2.3. Выразительные средства, используемые в тексте. Например, *To underline... the author uses...* – Чтобы подчеркнуть... автор использует...; *To stress...* – Усиливая...; *To emphasize... the author uses...* – Чтобы акцентировать внимание... автор использует....

2.4. Отношение к прочитанному. Например, *Summing up, I'd like to...* – Суммируя изложенное, я хотел бы...; *From my point of view...* – С моей точки зрения...; *Let me give an example...* – Позвольте мне привести пример...; *As far as I am able to judge...* – Насколько я могу судить...; *My own attitude to this article is...* – Мое личное отношение к...; *I fully agree with... / I don't agree with...* – Я полностью согласен с... / Я не согласен с...; *I've found the article dull, boring/ important/ interesting/ of great help...* – Я нахожу статью скучной / важной / интересной / имеющей большое значение....

Вот как представлено отражение семантики межфразовых единиц исследователем А.А. Прохоровой в следующих дискурсивных элементах:

1. Перечисление: *first(-ly), second(-ly), third(-ly), next, then.*

2. Соединение, добавление информации: *in addition, and.*

Союзы «и» и «and» выполняют динамическую функцию. Организуя текст, они вносят идею продолжительности (непрерывности), отсутствия перерыва в повествовании; служат для добавления новой информации. Соединительный союз «да» употребляется в сложносочиненных предложениях, выражающих временные отношения, при этом со стилистической стороны создается оттенок разговорной речи.

3. Разделение, выбор, повторение: *either... or..., whether...*

Сложносочиненные предложения с разделительными союзами (или, либо, или... ли, то... то и др.) указывают на чередование событий, их последовательную смену, несовместимость и т. д. Союз «или (иль)», выражающий отношения взаимоисключения, может быть одиночным или повторяющимся. Такие же разделительные отношения выражаются при помощи союза «либо». Двойные союзы «ли... ли», «ли... или» придают высказыванию оттенок перечисления. Повторяющийся союз «то... то» указывает на

чередование действий или явлений.

4. Пояснение: *for example, for instance.*

5. Изменение направления аргументации, противопоставление: *however, but* (Прохорова, 2006).

Союз «но» в русском языке имеет совершенно иную направленность. В основе текстовой семантики лежит значение предельности (Кручинина, 1984). Иногда союз «но» служит показателем смены подтемы и начала сверхфразового единства. Он словно прерывает прямую линию повествования, меняя направление хода мысли. Текстовая функция союза «а» близка к функции «но». Союзу «but» в английском языке соответствуют русские союзы «а / но». Сложносочиненные предложения с противительными союзами (а, но, да, однако, зато, же и др.) выражают отношения противопоставления или сопоставления. Это значение данного типа сложных предложений влияет на их построение: порядок слов во второй части обусловлен характером ее противопоставления первой части. Значения противопоставления, ограничения и несоответствия выражаются при помощи союза «но». По своему значению союзу «но» близок союз «однако». В английском языке разницей между «but» и «however» называют разговорный и официальный стили соответственно. Союзы «не то», «а то», «а не то» употребляются при противопоставлении в сложносочиненных предложениях, где вторая часть указывает на возможные последствия невыполнения того, о чем говорится в первой. Союз «же», выражая противопоставление в сложном предложении, имеет добавочное значение усилительной частицы и выделяет в смысловом отношении первое слово во второй части, после которого он обычно ставится. Например, сравнение – *in the same way, as*; обобщение – *on the whole, in general*; результат – *as a result*; объяснение – *because, in other words.*

Союзы «поэтому» / «so» носят результативно-следственный характер и часто используются для построения рассуждений, основанных на стремлении убедить в правильности и логичности своих идей.

Сравнение двух языков показывает, что особенностью английского языка является то, что в нем чаще употребляется союз «and», аналогичный союзу «и», который мо-

жет выполнять и связующую, и hesitantную функцию (колебания, сомнения) одновременно.

Союзные слова (относительные местоимения и наречия) обнаруживают соединительную функцию в том, что, будучи формальными членами придаточного предложения, они подчеркивают его синтаксическую подчиненность главному.

Предлоги как показатели и выразители подчинительных отношений проявляют себя не только на уровне словосочетания. Они способны выражать разнообразные смысловые отношения свободных синтаксических форм и детерминантов на уровне предложения. Кроме того, многие предлоги активно используются для включения в основной состав предложения различных обособленных оборотов.

Довольно активна роль частиц в выражении связей между предложениями и отношений усиленности, в приобретении ими свойств «союзности», определительности, градации и др. Не вызывает сомнения то обстоятельство, что многие из частиц функционируют как соединительно-связочные слова, хотя они имеют собственные функции, которые актуализируются в простом предложении и выявляются в индивидуально-экспрессивных и эмоциональных значениях.

За пределами предложения очевидной соединительной функцией обладают местоимения, особенно указательные в косвенных падежах с предлогами, стоящие в начале второго предложения. В качестве денотата в них сосредоточено либо содержание предшествующего предложения, либо одного из его членов.

В последние десятилетия исследователи выделяют соединительную функцию слов-коррелятов, которые как союзные слова выполняют две функции: с одной стороны они являются членами предложения, а с другой стороны – показателями незавершенности предложения, т. е. сигналами последующего подчинения. Их связующая роль заключается в выражении синтаксической валентности главного предложения, требующей своей реализации.

Среди неполнозначных слов с соединительно-связочной функцией нельзя не выделить пестрый и неоднородный разряд, именуемый связками – *linkers*.

Прочие части речи, перечисленные выше, служат для выражения связей и отношений непредикативного характера. Далее следует описание предикативных отношений. Связки также выступают как средства выражения синтаксической координации сказуемого с подлежащим. Разделение связок на глагольные и неглагольные говорит только о том, что первые сообщают признаки времени, наклонения, числа, а иногда и лица остальным неспрягаемым компонентам сказуемого и оформляют предикативные признаки всего предложения. Вторые выражают предикативные отношения в плане установления различных семантико-синтаксических соотношений между субъектом и предикатом. Неглагольные связки выражают отношения тождества, ограничения, сравнения, сопоставления и др. Так называемые вторичные, полужнаменательные связки охватывают несколько сотен единиц и характеризуются значительным лексико-семантическим разнообразием.

Таким образом, в обучении высказываниям необходимо уделять внимание межфразовым клише, выступающим в зачатке говорящего, который выражает личное мнение и отношение к окружающей действительности. Эти и другие образцы упоминались в логико-композиционной структуре (*I think / consider / believe...; in my opinion; to my mind*). Использование данных речений тесно связано и с устойчивыми ценностными ориентирами в суждениях о мире и самом себе, со стандартами и принципами в поведении человека. Обозначенный концепт является ключевым для социологии и в целом для комплексного изучения человека и общества, связывая понятие ценности с ценностным отношением и нормой (Викулова, Серебренникова, Вострикова, Герасимова, 2018). Однако, высказываясь и передавая информацию о собственном видении и персональном подходе к конкретной проблеме, говорящий не должен звучать категорично. Решением поставленной задачи выступают практические занятия, ориентированные на проблемные / разговорные ситуации, инсценировки, комментирование и взаимное оценивание, что обеспечивает надежное преодоление коммуникативных барьеров и развитие навыков общения, в том числе

межъязыкового.

Итак, значение межфразовых связей в обучении иностранной речи трудно переоценить. Студенты овладевают не только практикой грамотного построения высказываний, но и преодолевают переходный этап от заучивания текста к свободной передаче своих мыслей. Исследование дискурсивных связующих элементов чрезвычайно

важно для выявления различных способов выражения семантико-прагматической зависимости между словами и комплексными тестообразующими структурами, где межфразовые единицы – очевидный, объективный и субъективный фактор в организации любого логико-композиционного изложения.

### Библиографический список

Викулова Л.Г., Серебренникова Е.Ф., Вострикова О.В., Герасимова С.А. Лингвистический аксиологический анализ лексем *valeur / value*: сравнительно-сопоставительный подход // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2018. № 1. С. 3–13.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.

Кручинина И.Н. Textoобразующие функции сочинительной связи // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. Виноградовские чтения XII–XIII: сб. ст. М.: Наука, 1984. С. 204–210.

Прохорова А.А. Семантика межфразовых единиц связи в английском публицистическом дискурсе // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты): материалы междунар. науч.-практ. конф. (17–19 марта 2006 г.). М.: Элпис, 2006. С. 254–256.

Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике: сб. ст. Вып. II. М.: Издательство иностранной литературы, 1962. С. 412–527.

### Критерии авторства

Ю Е.Д. провела исследование, оформила результаты и несет ответственность за плагиат.

### References

Vikulova L.G., Serebrennikova E.F., Vostrikova O.V., Gerasimova S.A. Linguistic axiological analysis of tokens '*valeur / value*': a comparative approach. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshei shkoly* [Philological sciences. Scientific essays of higher education], 2018, no. 1, pp. 3–13. (In Russian).

Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. Moscow: KomKniga Publ., 2007, 144 p. (In Russian).

Kruchinina I.N. *Tekstoobrazuyushchie funktsii sochinitel'noi svyazi* [Text-forming functions of coordination]. *Russkii yazyk. Funktsionirovanie grammaticheskikh kategorii. Tekst i kontekst. Vinogradovskie chteniya XII–XIII* [Russian language. Functioning of grammar categories. Text and context. Vinogradov scientific conference XII–XIII]. Moscow: Nauka Publ., 1984, pp. 204–210. (In Russian).

Prokhorova A.A. *Semantika mezhfrazovykh edinit svyazi v angliiskom publitsisticheskom diskurse* [Semantics of interphrase connection units in English public discourse]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Problemy semantiki yazykovykh edinit v kontekste kul'tury (lingvisticheskii i lingvometodicheskii aspekty)"* [International scientific-practical conference proceedings "Problems of semantics of language units in the context of culture (linguistic and linguistic methods)"]. (March 17–19, 2006). Moscow: Elpis Publ., 2006, pp. 254–256. (In Russian).

Chomsky N. *Sintaksicheskie struktury* [Syntactic structures]. *Novoe v lingvistike* [New trends in linguistics]. Iss. II. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoi literatury Publ., 1962, pp. 412–527. (In Russian).

### Criteria for Authorship

Yu E.D. has conducted research, formalized the results obtained and takes responsibility for plagiarism.

**Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

**Сведения об авторе**

**Ю Елена Дюнеровна,**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
для технических специальностей № 1,  
Институт лингвистики и межкультурной  
коммуникации,  
e-mail: elyu@yandex.ru

**Author Credentials**

**Elena D. Yu,**

Candidate of Philology, Associate Professor  
of the Department of Foreign Languages  
or Technical Specialties No. 1 at the Institute  
of Linguistics and Intercultural  
Communication,  
e-mail: elyu@yandex.ru

**УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА ПРЕСТУПЛЕНИЯ, ПОСЯГАЮЩИЕ НА РАВНОПРАВИЕ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ СССР И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

© Е.А. Жила

Байкальский техникум права и предпринимательства,  
664011, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 35.

© В.Г. Татарников

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматриваются преступления, направленные против семьи и несовершеннолетних в уголовном законодательстве СССР и Российской Федерации, подчеркивается обусловленность законодательства о семье и браке экономическими, социальными и другими факторами, а также общественным строем. Исследуется роль уголовно-правовых норм в охране семейных ценностей, в том числе прав субъектов семейных отношений, прослеживается эволюция послереволюционного российского законодательства об охране прав участников семейных правоотношений. Раскрывается позиция Уголовного кодекса РСФСР об ответственности за преступления, составляющие пережитки местных обычаев, и проводится сравнение Уголовных кодексов РСФСР и Российской Федерации об отношении к преступлениям, посягающим на равноправие мужчины и женщины. В работе также рассматривается эволюция норм современного Уголовного кодекса Российской Федерации об ответственности за домашнее насилие и другие преступления, совершаемые на семейно-бытовой почве. По итогам исследования вносятся предложения, направленные на совершенствование действующего законодательства. В частности, предлагается установить уголовную ответственность за такие преступления, как принятие выкупа за невесту родителями, родичами или родственниками невесты, принуждение женщины к вступлению в брак или воспрепятствование вступлению в брак, двоеженство или многоженство. Кроме того, рекомендуется ввести уголовную ответственность за такую форму семейного насилия, как побои. Авторы отмечают, что уголовный закон, направленный на охрану важнейших прав личности, в том числе прав, касающихся равноправия, должен быть стабилен. Особенно это актуально для охраны прав участников важнейших общественных отношений, к которым относится семья.

**Ключевые слова:** семья, семейные ценности, преступления против семьи и несовершеннолетних.

**Информация о статье.** Дата поступления 3 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 16 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Жила Е.А., Татарников В.Г. Уголовная ответственность за преступления, посягающие на равноправие мужчины и женщины в законодательстве СССР и Российской Федерации // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 48–53.

**CRIMINAL LIABILITY FOR CRIMES ENCROACHING ON GENDER EQUALITY PROVIDED BY LAW OF THE USSR AND THE RUSSIAN FEDERATION**

© E.A. Zhila

Baikal training college of Law and Entrepreneurship,  
35 Karl Marx St., Irkutsk 664011, Russian Federation



Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article considers the crimes against the family and minors in the criminal legislation of the USSR and the Russian Federation, emphasizes the conditionality of family and marriage law by economic, social and other factors, as well as by the social system. It examines the role of criminal law norms in the protection of family values including the rights of family members and the evolution of post-revolutionary Russian law on the protection of the rights of family members. The authors show the attitude of the RSFSR Criminal Code to the responsibility for crimes representing survival of local customs and compare the attitude of Criminal Codes of the RSFSR and the Russian Federation to crimes that encroach on the equality of men and women. The article also discusses the evolution of the norms of modern Criminal Code of the Russian Federation about responsibility for domestic abuse and other domestic crimes. The results of the study provide proposals aimed at improving the current legislation. Specifically, it is proposed to impose criminal liability for such crimes as taking the bride price by parents, relatives or the bride's relatives, forcing a woman to marry or preventing marriage, bigamy or polygamy. In addition, it is recommended to criminalize such form of domestic violence as bodily blows. The authors point out that the criminal law aimed at protecting the most important personal rights including those relating to equality must be stable. This is especially important for protecting the rights of participants in the most important social relations to which the family belongs.

**Keywords:** family, family-friendly, crimes against family and minors

**Article info.** Received April 3, 2018; accepted May 16, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Zhila E.A., Tatarnikov V.G. Criminal liability for crimes encroaching on gender equality provided by law of the USSR and the Russian federation. *Social Competence*. 2018, vol. 3, no. 2, pp. 48–53. (in Russian).

Одним из важнейших институтов любого общества является семья. При этом семья, будучи продуктом общества, по выражению К.Маркса содержит в миниатюре все те противоречия, которые позднее широко развиваются в обществе и в государстве (Архив Маркса и Энгельса, 1941. С. 29). Применительно к буржуазному обществу Ф.Энгельс справедливо отмечал, что в классовом обществе брак обуславливается классовым положением сторон со всеми вытекающими отсюда последствиями (Энгельс, 1953. С. 76). Одной из характерных черт семьи в классовом антагонистическом обществе (рабовладельческом, феодальном, буржуазном) было юридическое неравенство мужчины и женщины. По замечанию Ф. Энгельса, господство мужчины в браке есть простое следствие его экономического господства и само собой исчезнет вместе с последним (Энгельс, 1953. С. 89).

Великая Октябрьская социалистическая революция, уничтожив классовое не-

равенство, уничтожила и юридическое и фактическое неравенство женщины и мужчины. Отражением указанных процессов было предоставление женщинам избирательного права, установление равенства в оплате труда, широкое вовлечение женщин в общественную жизнь, привлечение их к участию в управлении государством и т. д. Равенство прав мужчины и женщины нашло отражение и в конституционном законодательстве России, в частности, в Конституции РСФСР 1918 г., а также в последующих советских конституциях. При этом в законодательстве советского периода особо подчеркивалось равенство полов в сфере семейных отношений. Так, в Конституции СССР 1977 г. в ст. 53 провозглашается, что «Семья находится под защитой государства. Брак основывается на добровольном согласии женщины и мужчины; супруги полностью равноправны в семейных отношениях» (Конституция СССР, 1977).

В советский период развития рос-

сийского права юридическое равноправие мужчины и женщины охранялось законом, в том числе и путем установления уголовной ответственности за преступления, направленные на ущемление равноправия женщины и мужчины в браке. В гл. 11 Уголовного кодекса РСФСР 1960 г. (УК РСФСР) содержались составы преступлений, представляющие пережитки местных обычаев: принятие выкупа за невесту родителями, родичами или свойственниками невесты в виде денег, скота или другого имущества (ст. 232); принуждение женщины к вступлению в брак или воспрепятствование вступлению в брак (ст. 233); заключение соглашения о браке с лицом, не достигшим брачного возраста (ст. 234); двоеженство или многоженство (ст. 235) (Уголовный кодекс РСФСР, 1960)

Очевидно, что любое из этих преступлений посягает на равноправие женщины с мужчиной. Так, обычай уплаты выкупа (калыма) ограничивает право на свободное заключение брака. Многоженство как привилегия мужчины также является явным проявлением неравенства полов и ставит женщину в подчиненное положение. Поэтому установление уголовной ответственности за такие действия, направленные на нарушение конституционных положений о равенстве всех граждан независимо от пола было вполне обоснованным.

Действующая Конституция Российской Федерации 1993 г. провозгласила: «Мужчина и женщина имеют равные права и свободы и равные возможности для их реализации» (ст. 19) (Конституция Российской Федерации). Однако принятый вскоре вслед за Конституцией УК РФ 1996 г. не содержит ни одного состава преступлений, из тех, что содержались в УК РСФСР 1960 г., предусматривавших уголовную ответственность за посягательства на равноправие женщины и мужчины в семье. Более того, глава о преступлениях, составляющих пережитки местных обычаев, в современном уголовном законодательстве вообще отсутствует.

Между тем пережитки прошлого, которые преследовались в соответствии с Уголовным законодательством СССР, в России не изжиты до настоящего времени. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что в 1999 г. президент Ингушетии

Р. Аушев в нарушение Конституции и Семейного кодекса России издал указ, разрешающий в республике многоженство (в России разрешено многоженство). Предложения разрешить многоженство исходят и от руководителя Чечни Р. Кадырова (Будет ли в Чечне многоженство).

Учитывая такие высказывания, исходящие от лиц, занимающих ответственные государственные посты, следует констатировать, что российский законодатель явно преждевременно отказался от уголовного преследования лиц, нарушающих конституционные положения о равенстве прав мужчины и женщины. То же самое можно сказать о таких общественно опасных действиях, как принуждение женщины к вступлению в брак или воспрепятствование вступлению в брак, заключение соглашения о браке с лицом, не достигшим брачного возраста, которые, в отличие от настоящего времени, ранее признавались преступлениями.

Другая проблема, связанная с защитой семейных ценностей это ответственность за так называемое «домашнее насилие», под которым понимается умышленное причинение вреда здоровью членам своей семьи (жене, детям и т. д.). Одной из наиболее распространенных форм семейного насилия являются побои. Российское уголовное законодательство во всех УК советского периода устанавливало уголовную ответственность за данное преступление (ч. 2 ст. 112 УК РСФСР 1960 г. – лишение свободы на срок до 6 мес. или исправительные работы на тот же срок).

Современное российское законодательство об ответственности за «домашнее насилие» развивается крайне противоречиво и непоследовательно. УК РФ при его принятии в 1996 г. сохранил уголовную ответственность за побои, однако при этом существенно снизил наказание за это преступление. Санкция ст. 116 УК РФ предусматривала наказание в виде штрафа в размере до 100 минимальных размеров оплаты труда или в размере заработной платы, или иного дохода осужденного за период до 1 мес. либо обязательные работы на срок от 120–180 ч или исправительные работы на срок до 6 мес., или арест на срок до 3-х мес.

Федеральным законом от 3 июля

2016 г. № 323-ФЗ в ст. 116 УК РФ внесены изменения. Ответственность за данное преступление, если оно совершено в отношении близких лиц (супруги, родители, дети, усыновители, усыновленные дети, родные братья и сестры, дедушки, бабушки, внуки и т.д.) была усилена до 2-х лет лишения свободы (Федеральный закон № 323-ФЗ). Такие изменения являются вполне логичными, так как направлены на усиление уголовно-правовой охраны наименее защищенной категории лиц, зависимых от преступника вследствие сложившихся семейных отношений (материальная зависимость, том числе ввиду несовершеннолетнего возраста потерпевшего или других причин).

Однако всего лишь через полгода в ст. 116 УК РФ были внесены кардинальные изменения, и причинение побоев в отношении близких лиц было вообще исключено из диспозиции ст. 116 УК РФ, т. е. декриминализовано (Федеральный закон № 8-ФЗ). В настоящее время ответственность за такие деяния установлена только административная. Уголовная ответственность наступает лишь за повторное совершение таких деяний после привлечения виновного к административной ответственности.

Такие резкие колебания в позиции законодателя по отношению к причинению побоев в отношении членов семьи, в том числе детей, невозможно объяснить какими-либо объективными факторами. Более того, такая позиция, занятая Государственной Думой РФ противоречит общим направлениям государственной политики

по защите семьи, и конституционным принципам защиты личности. В юридической литературе справедливо отмечается, что важнейшие права личности (право на жизнь, охрану здоровья, чести и достоинства) должны охраняться законом, который не только справедлив, но и достаточно стабилен. К сожалению, практика российского законодательства, особенно в последние годы, этим требованиям отвечает далеко не всегда (Босхолов, Тарасова, 2017).

В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. В отличие от уголовного законодательства советского периода современное российское законодательство в части охраны семейных ценностей развивается противоречиво и непоследовательно.

2. Явно преждевременно законодатель отказался от установления уголовной ответственности за преступления, посягающие на равноправие женщины с мужчиной в семейных отношениях, в том числе это касается уплаты выкупа за невесту (калыма), понуждения к вступлению в брак, многоженства.

3. Необоснованно и без учета повышенной общественной опасности было декриминализовано такое преступление, как побои, совершаемое в отношении близких (супругов, детей, родителей и т. д.).

Указанные негативные факторы в развитии современного российского законодательства должны быть устранены в процессе совершенствования уголовного законодательства Российской Федерации.

### Библиографический список

Архив Маркса и Энгельса. В 15 т. Т. 9. Маркс К. Конспект книги Льюиса Г. Моргана «Древнее общество». М.: Госполитиздат, 1941. 216 с.

Босхолов С.С., Тарасова М.В. Проблемы криминализации и декриминализации преступлений в Уголовном кодексе России // Проблемы современного законодательства России и зарубежных стран: материалы VI Междунар. науч.-практич. конф. (Иркутск, 8 декабря 2017 г.). В 2 т. Т. 2. Иркутск: Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), 2018. 249 с.

### References

*Arkhiv Marksa i Engel'sa* [Marx and Engels Archive]. In 15 vol. Vol. 9. Marks K. *Konspekt knigi L'yuisa G. Morgana "Drevnee obshchestvo"* [Marx K. Book Review by Lewis H. Morgan "Ancient Society"]. Moscow: Gospolitizdat Publ., 1941, 216 p. (In Russian).

Boskholov S.S., Tarasova M.V. *Problemy kriminalizatsii i dekriminalizatsii prestuplenii v Ugolovnom kodekse Rossii* [Issues of criminalization and decriminalization of crimes in the Criminal Code of Russia]. *Materialy VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Problemy sovremennogo zakonodatel'stva Rossii i zarubezhnykh stran"* [Proceedings of the VI international scientific and practical conference "Issues of modern legislation in Russia and abroad"]. (Irkutsk, 8 December

Будет ли в Чечне многоженство? // Российская газета: федеральный выпуск № 3971 [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2006/01/14/kadyrov-jeny.html> (02.05.2018).

В России разрешено многоженство [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/222270> (02.05.2018).

Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик: принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г. // Ведомости Съезда народных депутатов СССР и Верховного Совета СССР. 1977. № 41. Ст. 617.

Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993) // Собрание законодательства Российской Федерации, 2014. № 31. Ст. 4398.

Уголовный кодекс РСФСР (утв. ВС РСФСР 27 октября 1960) // Ведомости Верховного Совета РСФСР, 1960. № 40. Ст. 591.

Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 323-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации по вопросам совершенствования оснований и порядка освобождения от уголовной ответственности» // Собрание законодательства РФ, 2016. № 27 (Часть II). Ст. 4256.

Федеральный закон от 7 февраля 2017 г. № 8-ФЗ «О внесении изменения в статью 116 Уголовного кодекса Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 2017. № 7. Ст. 1027.

Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. М.: Госполитиздат, 1953. 89 с.

### Критерии авторства

Жила Е.А., Татарников В.Г. провели исследование, оформили научные результаты и несут ответственность за плагиат.

2017). In 2 vol. Vol. 2. Irkutsk: All-Russian state university of justice (Russian Law academy of the Ministry of justice of Russian Federation) Publ., 2018, 249 p. (In Russian).

Will there be polygamy in Chechnya? Rossiiskaya gazeta: federal'nyi vypusk № 3971 [Russian Gazeta: federal issue no. 3971]. Available at: <https://rg.ru/2006/01/14/kadyrov-jeny.html> (accessed 2 May 2018).

V Rossii razresheno mnogozhenstvo [In Russia polygamy is allowed]. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/222270> (accessed 2 May 2018).

Constitution (Basic Law) of the Union of Soviet Socialist Republics: adopted at the extraordinary seventh session of the Supreme Soviet of the USSR of the ninth convocation on October 7, 1977. *Vedomosti S'ezda narodnykh deputatov SSSR i Verkhovnogo Soveta SSSR* [Timesheet of the Congress of People's Deputies of the USSR and the Supreme Soviet of the USSR], 1977, no. 41, art. 617. (In Russian).

The Constitution of the Russian Federation (adopted by national referendum on December 12, 1993). *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Corpus of legislative acts of the Russian Federation], 2014, no. 31, art. 4398. (In Russian).

The Criminal Code of the RSFSR (approved by the Supreme Soviet of the RSFSR on October 27, 1960). *Vedomosti Verkhovnogo Soveta Rossijskoj Sovetskoi Federativnoj Socialisticheskoi Respubliki* [Timesheet of the Supreme Soviet of the RSFSR], 1960, no. 40, art. 591. (In Russian).

Federal Law No. 323-FL of July 3, 2016 "On Amendments to the Criminal Code of the Russian Federation and the Code of Criminal Procedure of the Russian Federation on Improving the Foundation and Order of Release from Criminal Responsibility". *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Corpus of legislative acts of the Russian Federation], 2016, no. 27 (Parts II), art. 4256. (In Russian).

Federal Law of February 7, 2017 No. 8-FL "On Amending Article 116 of the Criminal Code of the Russian Federation". *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Corpus of legislative acts of the Russian Federation], 2017, no. 7, art. 1027. (In Russian).

Engel's F. *Proiskhozhdenie sem'i, chastnoi sobstvennosti i gosudarstva* [Engels F. Origin of the family, private property and the state]. Moscow: Gospolitizdat Publ., 1953, 89 p. (In Russian).

### Criteria for Authorship

Zhila E.A., Tatarnikov V.G. have conducted research, formalized research results and bear responsibility for plagiarism.

**Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of Interest**

The authors declare no conflict of interest.

**Сведения об авторе**

**Жила Евгения Андреевна,**

преподаватель,

e-mail: zhila\_e@mail.ru

**Татарников Владимир Германович,**

кандидат юридических наук,

доцент кафедры юриспруденции

Иркутского национального

исследовательского технического

университета,

e-mail: voldemar55@mail.ru

**Author's Credentials**

**Evgeniya A. Zhila,**

a Lecturer,

e-mail: zhila\_e@mail.ru

**Vladimir G. Tatarnikov,**

Candidate of Judicial Sciences,

Associate Professor of Jurisprudence

Department, Irkutsk national research

technical university,

e-mail: voldemar55@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ «ГЕКАДЕМ»)**

© И.С. Башмакова

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** Статья посвящена дистанционной модели обучения иностранным языкам в высшей школе в социокультурном контексте, которая направлена на формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося, его нравственного мировоззрения средствами познания иноязычных культур в сравнении с исходной культурой, при активном использовании компьютерных технологий. В данной работе выделяется и рассматривается вопрос организации интеракции между студентами и тьютором при дистанционной форме обучения с учетом личностно-ориентированного подхода к обучению, при котором усилие педагога направлено на формирование поисковой активности обучающегося и развитие дивергентного мышления. Специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается в его деятельностной основе, которая предусматривает формирование языковых и речевых умений у каждого обучающегося благодаря особой организации упражнений и практических заданий в соответствующем виде речевой деятельности. Цель статьи – рассмотреть особенности коммуникации в процессе дистанционного обучения на примере разработанного в Иркутском национальном исследовательском техническом университете курса по дисциплине «Иностранный язык» в системе «ГЕКАДЕМ». Актуальность обусловлена высокой востребованностью со стороны общества дистанционных курсов и программ, в том числе по иностранным языкам. Новизна статьи заключается в описании одного из успешно применяемых в Иркутском национальном исследовательском техническом университете дистанционных курсов. Теоретическая значимость и практическая ценность исследования состоят в том, что организованный формат коммуникации в данном курсе может использоваться при разработке других электронных курсов. В процессе работы над статьей с целью получения отзывов о дистанционном образовании был использован метод опроса (групповое анкетирование). Материалом для исследования послужили открытые данные социальных сетей, постановления Министерства образования и Правительства.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, электронный ресурс, виды коммуникации, особенности коммуникации, корреспондентный характер коммуникации, тьютор, система «ГЕКАДЕМ».

**Информация о статье.** Дата поступления 1 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 14 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Башмакова И.С. Организация коммуникации при дистанционной форме обучения (на основе работы в системе «ГЕКАДЕМ») // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 54–61.

**COMMUNICATION ORGANIZATION IN DISTANCE FORM OF TRAINING  
(BASED ON THE WORK EXPERIENCE IN THE SYSTEM “GEKADEM”)**

© I.S. Bashmakova

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article is devoted to the distance model of teaching foreign languages in higher education in the sociocultural context, which is aimed at forming the core of the students' communicative competence, their moral mindset by means of learning foreign cultures in comparison with the native culture using computer technology. It considers and emphasizes the issue of organization of interaction between students and a tutor with a distance form of instruction taking into account the personality-oriented approach to learning, in which the teacher's effort is directed toward the formation of the learner's search activity and development of divergent thinking. Special feature of the discipline "Foreign Language" is its activity basis that provides the formation of linguistic and speech skills of each student due to the special organization of exercises and practical assignments in the relevant form of speech activity. The purpose of the article is to consider the features of communication in the distance learning process through the example of training course "Foreign Language" developed in Irkutsk National Research Technical University in GEKADEM system. The article is of relevance due to the growing demand for the distance learning courses and programs including foreign languages from the society. The novelty of the article lies in description of one of the distance learning courses successfully applied in Irkutsk National Research Technical University. The theoretical significance and practical value of the study is explained by the fact that the organized communication format in this course can be used in the development of other electronic courses. When working at the article, the author applied the survey method (group survey) in order to receive feedback on distance education. The material for the study includes the open data of social networks, the Regulations of the Ministry of Education and the Government.

**Keywords:** *distance learning, electronic resource, types of communication, communication peculiarities, correspondence nature of communication, tutors, the system "GEKADEM"*

**Article info.** Received April 1, 2018; accepted May 14, 2018; available online June 30, 2018.

**Citation format.** Bashmakova I.S. Communication organization in distance form of training (based on the work experience in the system "GEKADEM"). *Social Competence*. 2018, vol. 3, no 2, pp. 54–61. (In Russian).

С момента утверждения Правительством и Президентом Российской Федерации концепции создания и развития системы дистанционного образования в России, которая была принята в 1995 г., прошло более 20 лет. Данный указ Министерства образования уже утратил силу, однако за долгие годы были разработаны модели дистанционного обучения (ДО), подготовлены многочисленные электронные ресурсы, методические указания для тьюторов и обучающихся в новой информационно-предметной среде (Полат, 1998; Рожина, Карпукова, Сладкова, 2006; Попова, Чикова, 2014). Социально-значимые задачи, которые были поставлены перед системой дистанционного образования, успешно выполняются: реализуются потребности населения в образовательных услугах независимо от места проживания; повышается уровень качества образованности, подготовленности специалистов и их социальной активности; расширяется кругозор человека и становится более доступным информационное пространство мирового сообщ-

щества; развивается единое образовательное пространство в рамках Российской Федерации и всего мирового сообщества. Однако, как показывает опрос студентов вечерне-заочной и заочной форм обучения Иркутского национального исследовательского технического университета (ИРНИТУ), в котором приняли участие 43 чел., мнения относительно дистанционного обучения далеко не одинаковы (табл. 1).

Как следует из сводной таблицы, в сознании некоторого числа обучающихся отрицательные моменты дистанционного образования преобладают над положительными, и это нормальное явление. Вне всяких сомнений, все новое, каким бы важным и необходимым оно не являлось, никогда не воспринимается только положительно. Всегда найдутся скептически настроенные обучающиеся или преподаватели, настойчиво отстаивающие противоположную точку зрения. Несмотря на имеющиеся отрицательные моменты в ДО, следует констатировать, что данная форма работы в учебных заведениях – неотъемлемая часть

**Отзывы студентов относительно дистанционного обучения**

Положительные	Отрицательные
1. Индивидуальный темп работы 2. Отсутствие неравенства между обучающимися (богатый / бедный; сильный / слабый) 3. Мобильность 4. Низкая стоимость обучения 5. Экономия времени и средств на транспорт 6. Гибкий график занятий	1. Отсутствие интернета и компьютеров в отдаленных районах страны 2. Отсутствие навыков владения компьютером на должном уровне 3. Долгое пребывание за компьютером вредно для здоровья человека 4. Отсутствие практики в период обучения 5. Низкая мотивация к качественному выполнению самостоятельных работ (могут выполнить другие люди по просьбе заказчика) 6. Отсутствие живой коммуникации со студентами 7. Однообразии занятий (стандартная опора на тексты) 8. Проблемы с проведением экзаменов 9. Негативное отношение к дипломам выпускника дистанционной формы обучения работодателями 10. Ограничение по времени (ввиду слабого владения компьютером обучающиеся не успевают вовремя загрузить / отправить ответ)

традиционного образования, обойтись без которой в современном мире не представляется возможным.

Среди отмеченных респондентами отрицательных моментов при анкетировании было указание на отсутствие коммуникации при ДО. Остановимся на этом пункте более подробно. В соответствии с государственным стандартом нового поколения целью обучения (дисциплина «Иностранный язык») является формирование базового уровня профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции у обучающихся (ФГОС ВО специальности 45.03.02: Лингвистика). После окончания курса выпускник должен владеть навыками логического и аргументированного изложения информации как в письменной, так и в устной форме в сфере иноязычного профессионального общения, уметь самостоятельно рационально организовывать работу, пользуясь иностранным языком для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Несмотря на строгие требования, которые предъявляются государственными образовательными стандартами, следует отметить, что из-за недостаточного количества учебных часов, выделяемых на иностранный язык в высшей школе, а также низкой мотивации студентов неязыковых вузов любой формы обучения в получении соответствующих знаний, формирование коммуникативной компетенции всегда было и остается одной из трудновыполнимых задач для ведущих дисциплину преподавателей (Башмакова, 2013).

Итак, ДО – взаимодействие преподавателя / тьютора и обучающихся на расстоянии, отражающее все присущие учебному

процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность (Дистанционное обучение). Эффективность коммуникации при таком виде взаимодействия зависит от опыта работы в Интернете самого обучающегося и качества используемых им средств. Известный специалист в области электронной педагогики и дистанционного образования А.Н. Богомолов выделяет три вида коммуникации при ДО: взаимодействие пользователя с компьютером и компьютерными программами; «человек – компьютер – человек»; сетевое взаимодействие через Интернет. Он также указывает на следующие особенности коммуникации:

- синхронный и асинхронный тип взаимодействия (процесс взаимодействия участников коммуникации осуществляется в определенный промежуток времени);
- представление информации в разных формах;
- наличие правил общения;
- открытость общения;
- лаконичность сообщений;
- использование специальной лексики;
- использование специальных символов (аббревиатура, смайлики);
- использование англицизмов;
- допускаются грамматические и лексические ошибки для увеличения скорости обмена информацией и эмоциональности речи участников коммуникации (Богомолов, 2005. С. 225–229).



Отметим, что независимо от существующей классификации видов коммуникации при дистанционном образовании, интеракция всегда будет носить корреспондентный характер, при которой традиционные аудиторские занятия трансформируются в иные формы. Для организации успешной деятельности обучающихся в дистанционном режиме готовятся специальные комплекты учебно-методических материалов. Средства и каналы телекоммуникации используются как средства доставки подготовленных учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности в ходе индивидуальных консультаций и внутригруппового взаимодействия. К комплекту учебно-методических материалов, обеспечивающих самообразовательную деятельность, относятся те, которыми можно пользоваться с помощью оборудования, доступного большей части студентов.

Рассмотрим вариант организации коммуникации при дистанционном формате обучения в рамках авторского адаптивного учебного курса, разработанного на базе «ГЕКАДЕМ» в ИРНИТУ. «ГЕКАДЕМ» – это дистанционно-образовательная система на основе применения современных телекоммуникаций и информационных технологий. Согласно дидактической модели корреспондентного ДО, наиболее высокую вариативность, относительно легкую восприимчивость и коммуникацию обеспечивает модульная организация содержания обучения. С учетом данного заключения для электронного курса «Иностранный язык» были разработаны три автономных модуля, включающие цели и задачи дисциплины, входной и выходной контроль (комплексные тесты из вопросов, требующих ответов типа «да» или «нет»), выбор правильного варианта ответа, упорядочение вариантов, вставка пропущенных слов), теоретический курс грамматики английского языка (лекции с тренировочными заданиями и упражнениями), текстовый материал на основе аутентичной литературы для чтения по темам программы дисциплины, задания для зачета и экзамена с указанием критериев оценки выполненной работы, включающие задания по аудированию, письму и говорению. Каждый модуль разработан с учетом уровневого подхода и соответствует требованиям, предъявляемым модульной модели

обучения<sup>1</sup>. Задания сопровождаются пошаговой инструкцией выполнения и количеством баллов (модульных элементов), строго соответствующих виду работы. При составлении материалов для чтения, письма и говорения учитывался уровень владения иностранным языком обучающимися (элементарный, средний, продвинутый). Следует отметить, что выбор уровня влияет на количество набранных баллов (элементов), чем выше уровень, тем большее количество баллов может быть набрано, соответственно, выше будет и итоговая оценка («5» или «4»). Каждый текст сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Трудность понимания текста снимается с помощью выделения и объяснения лексических единиц (3–5 % текста). Оценка и количество баллов за грамматические тесты, задания по аудированию, чтению и письму выставляются компьютерной программой автоматически. Стоит отметить, что для достижения лучших результатов тренировочный тест в курсе может быть выполнен неоднократно. Данная опция необходима для подготовки к итоговому контролю. В качестве примера приведем краткий перечень содержания одного из модулей (табл. 2).

Однако в рамках данной статьи наиболее актуальным является вопрос организации коммуникации обучающихся с тьютором. Для оперативной и систематической интеракции используются все возможности, которые предлагают, прежде всего, совместные телекоммуникационные проекты для участников курса. Кроме того, организуются обсуждения, обмен мнениями в веб-чатах и на веб-форумах, заслушиваются индивидуальные и групповые презентации по темам промежуточного и итогового контроля в ходе электронных телеконференций как с другими обучающимися, так и с тьютором через сеть Интернет. Например, задание для веб-форума: Discuss your

<sup>1</sup> Данилина Е.А. Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса: дис...канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2013. 249 с. / Danilina E.A. Teaching English to university students on the basis of competence-modular organization of educational process: cand. dissertation (Pedagogics): 13.00.02. Nizhny Novgorod, 2013. 249 p.

**Примерное содержание модуля электронного курса по иностранному языку**

Модуль 1	Тема 1. Великие ученые и их открытия
Цель	Совершенствование практических навыков чтения и перевода научно-популярной литературы на иностранном языке (английский), приобретение умений понимать содержание текста и извлекать необходимую для выполнения заданий информацию
Задачи (познавательные)	1. Изучить словарный минимум к текстам 2. Прочитать, перевести тексты 3. Изучить грамматический материал
Задачи (практические)	1. Выполнить послетекстовые задания 2. Выполнить грамматические задания 3. Выполнить задания по разделу «Writing» 4. Выполнить тест
Уровень сложности	Начальный (elementary)
Объем	Три текста по теме: «Великие ученые и их открытия», 6 упражнений, 1 грамматический тест (Test № 1 электронного курса, Block 19, HTML). В том числе: лексика – объем лексического минимума 45 ед. продуктивно; развитие рецептивного и продуктивных навыков словообразования; фонетика – [t, d, id, s, z, ʃ] в окончаниях грамматических времен группы Present, Past, Future; грамматика – The Simple Present Tense, The Simple Past Tense, The Simple Future Tense, The Articles (определенный / неопределенный)
Оценка (балл)	Необходимое количество баллов – 50 (зачтено) – один модульный элемент (МЭ) равен 1 б.
Text 1	Andrei Sakharov (5 МЭ)
Задание (Steps)	1. Прочитайте текст, отмечая незнакомые слова (1 МЭ) 2. Выпишите, переведите с помощью словаря незнакомые слова, выучите. (Лексический минимум не менее 15 слов) (2 МЭ) 3. Прочитайте и переведите весь текст с опорой на лексические единицы (ЛЕ) (2 МЭ) 4. Выполните послетекстовое задание (True / False statements – 3 МЭ)
Резюме (промежуточный контроль)	Training Practice Block. Exercise № 42 (5 МЭ)

opinion on the proverb: "Greet him according to his clothes, take leave according to what he knows". The examples below will help you communicate with group-mates. E.g. – I agree / Sure / I can't agree more / I don't think that clothing is important/ I disagree / I'm afraid you're mistaken / I know that.

Веб-форум относится к асинхронному виду коммуникации. Следует отметить удобство использования такого рода коммуникации. Тьютору достаточно создать тему (задание) и оставить свое сообщение. Информация будет доступна всем обучающимся одновременно, что позволит студентам прочитать установку, изучить материал и отреагировать должным образом в удобное для них время.

Некоторые ученые предлагают определять веб-форум как речевой жанр в рамках электронного общения, указывая устойчивые жанрообразующие признаки

этого вида организованной коммуникации, и настаивают на его включении в иерархию речевых жанров виртуального дискурса (Михеева, 2016). Думается, ввиду активного использования веб-форумов для интеракции при дистанционной форме обучения, постановка подобного вопроса вполне актуальна.

Другим видом организованной коммуникации, эффективным и полезным инструментом в рамках дистанционного курса, является телеконференция. Телеконференция – это способ организации интерактивного группового мероприятия с помощью доступного средства связи. Для проведения онлайн-обсуждения между обучающимися необходимо задействовать специальное программно-техническое обеспечение, поддерживающее связь с множеством участников мероприятия. В ИРНИТУ для этих целей оборудованы от-

дельные аудитории (Д 316, Д 318), в которых установлены электронные доски с инкорпорированными необходимыми системами. Способ проведения телеконференций не является новым, на протяжении уже многих лет он достаточно успешно задействован в бизнесе для проведения собраний на расстоянии. Подобные переговоры и совещания проходят с применением оборудования для записи и последующей трансляции звука и видео в режиме реального времени, в атмосфере, максимально приближенной к живому общению. В нашем дистанционном курсе запланированы подобные мероприятия, однако ввиду того, что оборудование было установлено относительно недавно, оно все еще находится в процессе тестирования.

Использование видеоконференций является весьма привлекательным способом организации коммуникации, так как при обучении иностранному языку, чрезвычайно важен фактор «присутствия», фактор общения и создания языковой среды.

Следует обратить внимание на другой вид коммуникации при дистанционной форме обучения – веб-чат. Веб-чаты, как и голосовые видеоконференции, относятся к синхронным видам коммуникации, так как, как указывалось ранее, позволяют обмениваться информацией в режиме реального времени, что дает значительное преимущество перед асинхронным видом. Однако веб-чаты исключают визуальный контакт с тьютором и другими участниками коммуникации, что мгновенно определяет их в разряд «неудобных». Прежде всего, этот недостаток ощутим при проведении тестирования, так как у тьютора нет возможности идентифицировать своего студента.

Итак, существуют разные способы организации коммуникации при дистанционной системе обучения. Однако к какому бы виду они не относились: асинхронному или синхронному, возникает вопрос контроля качества выполненной работы студента. Система контроля усвоения знаний и способов познавательной деятельности должна строиться на основе оперативной обратной связи, заложенной в текстовый материал или в организацию быстрого обращения к тьютору, и носить систематический характер. Для работы с этим дистанционным курсом были разработаны сле-

дующие критерии оценки коммуникации обучающихся:

1. Отлично. Полное раскрытие темы. Соблюдение нормативного произношения и нормального темпа речи, употребление активного словарного запаса. Допускается некоторое нарушение логики изложения, 1–2 лексические ошибки, 1–2 стилистические ошибки, 1 грамматическая ошибка.

2. Хорошо. Достаточное раскрытие темы. В целом соблюдается нормативное произношение с небольшим количеством фонетических ошибок. Употребление активного словарного запаса. Допускается незначительно сниженный темп речи, 3–4 лексические ошибки, 2–4 грамматические ошибки.

3. Удовлетворительно. Тема раскрыта недостаточно полно. Небольшое отклонение от нормативного произношения и нормального темпа речи. Некоторые нарушения логики изложения, не более 5 лексических ошибок, не более 5 грамматических ошибок.

4. Неудовлетворительно. Обсуждаемая тема не раскрыта. Отсутствует логика изложения. Значительное количество фонетических, лексических и грамматических ошибок, знание активной лексики менее 50 %.

Известно, что изучение иностранных языков считается наиболее эффективным, если оно базируется на трех основных закономерностях: опора на слухомоторные навыки, опора на родной язык и системность подаваемой информации. Для этих целей при создании данного дистанционного курса использовались в качестве технологической основы обучения графические и видео изображения, анимация, аудиозаписи, игры, тексты и гипертексты.

В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. Дистанционная форма обучения – это организационно-дидактическая форма образования, отличающаяся от других форм характером образовательной коммуникации, осуществляемой в основном опосредованно.

2. Информационно-коммуникационные технологии, используемые при дистанционной форме обучения, являются его средствами, состав и удельный вес которых меняется в зависимости от технологическо-

го прогресса, степени доступности обучающимся, модели организации образовательного процесса.

3. Наиболее эффективными видами работ при организации коммуникации обучающихся с тьюторами при дистанционной форме обучения являются: веб-форумы, чаты, телеконференции, групповые телепроекты.

4. Разработанный в ИРНТУ в системе «ГЕКАДЕМ» электронный курс по дисциплине «Иностранный язык» полностью соответствует целям и задачам, обозначенным в государственных стандартах нового поколения, позволяет реализовать принятый в современной лингводидактике личностно-ориентированный подход, предоставляет

обучающемуся самому определять объем материала и средства коммуникации с тьютором и другими участниками курса.

5. Использование сети Интернет при дистанционном формате обучения играет ведущую роль, создает условия для постоянного развития, обучения и самореализации при организованном взаимодействии с тьютором и другими участниками обучения.

6. Реализация дидактической модели корреспондентного обучения требует от тьютора специальных навыков и умений, которые позволяют ему вести индивидуальную и групповую работу с обучающимися, а также умело организовывать эффективную коммуникацию с участниками курса.

### Библиографический список

Башмакова И.С. Инновационные технологии и средства обучения, направленные на формирование интереса к изучению иностранных языков у студентов технических вузов // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 8 (79). С. 255–259.

Богомолов А.Н. Сетевой интерактивный курс дистанционного обучения: из опыта создания программного обеспечения // Применение новых технологий в образовании: материалы докладов XVI Междунар. конф. (Троицк, 28–29 июня 2005 г.). Троицк. С. 215–218. [Электронный ресурс]. URL:

<http://www.ict.edu.ru/ft/004676/sec3.pdf> (03.03.2018).

Дистанционное обучение [Электронный ресурс]. URL:

[https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное\\_обучение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение) (23.02.2018).

Михеева Ю.А. Веб-форум как речевой жанр виртуальной коммуникации // Интерактивная наука. 2016. № 3. С. 120–125. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/veb-forum-kak-rechevoy-zhanr-virtualnoy-kommunikatsii> (25.04.2018).

Полат Е.С. Дистанционное обучение. М.: Мысль, 1998. 192 с.

Попова Н.Е., Чикова О.А. Технологии дистанционного обучения как инновация в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университе-

### References

Bashmakova I.S. Innovative technologies and learning tools to form technical students' interest in studying foreign languages. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Irkutsk State Technical University], 2013, no. 8 (79), pp. 255–259. (In Russian).

Bogomolov A.N. *Setevoi interaktivnyi kurs distantsionnogo obucheniya: iz opyta sozdaniya programmno obespecheniya* [Internet-based interactive distance-learning course: an experience of developing the program shell]. *Materialy dokladov XVI Mezhdunarodnoi konferentsii "Primenenie novykh tekhnologii v obrazovanii"* [Materials of XVI International Conference "Application of new technologies in education"]. (Troitsk, June 28–29, 2005), Troitsk, pp. 215–218. Available at: <http://www.ict.edu.ru/ft/004676/sec3.pdf> (accessed 3 March 2018).

*Distantsionnoe obuchenie* [Distance learning]. Available at:

[https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное\\_обучение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение) (accessed 23 February 2018).

Mikheeva Yu.A. Web-forum as a speech genre of virtual communication. *Interaktivnaya nauka* [Interactive Science], 2016, no. 3, pp. 120–125. Available at:

<https://cyberleninka.ru/article/n/veb-forum-kak-rechevoy-zhanr-virtualnoy-kommunikatsii> (accessed 25 April 2018).

Polat E.S. *Distantsionnoe obuchenie* [Distance learning]. Moscow: Mysl' Publ., 1998, 192 p. (In Russian).

Popova N.E., Chikova O.A. Technologies of distance learning as an innovation in the course of implementation of educational standards of new generation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of

та. 2014. С. 17–26. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1402.02>

Рожина Л.В., Карпукова А.Л., Сладкова А.В. Современные педагогические технологии. Иркутск: ИГУ, 2006. 191 с.

ФГОС ВО специальности 45.03.02: Лингвистика (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 7 августа 2014 г. № 940). [Электронный ресурс]. URL: <http://classinform.ru/fgos/45.03.02-lingvistika.html> (13.03.2018).

#### Критерии авторства

Башмакова И.С. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Башмакова Ирина Степановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1 Института лингвистики и межкультурной коммуникации, e-mail: bis61@mail.ru

Novosibirsk State Pedagogical University], 2014, pp. 17–26. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1402.02>. (In Russian).

Rozhina L.V., Karpukova A.L., Sladkova A.V. *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Modern pedagogical technologies]. Irkutsk: Irkutsk State University, 2006, 191 p. (In Russian).

FGOS VO spetsial'nosti 45.03.02: Lingvistika (utverzhdenn prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii 7 avgusta 2014 g. № 940) [Federal State Educational Standard for Higher Education in the major 45.03.02: Linguistics (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 940 of August 7, 2014)]. Available at: <http://classinform.ru/fgos/45.03.02-lingvistika.html> (accessed 13 March 2018).

#### Criteria for Authorship

Bashmakova I.S. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Irina S. Bashmakova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department no. 1 of Institute of Linguistic and Intercultural Communication, e-mail: bis61@mail.ru

**ПОНИМАНИЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ  
ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

© Н.К. Еприцкая

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** Актуальность темы исследования обусловлена исключительной важностью решения задачи понимания при обучении иноязычной речи. Понимание письменной и устной речи при ее восприятии играет важную роль в обеспечении нормального общения и является одной из основ профессиональной компетентности студентов как будущих специалистов. В статье обобщен опыт известных специалистов по проблеме понимания, сделаны выводы о подходах, которые могут обеспечить успешное овладение навыками понимания речи, рассмотрены трудности, которые испытывают студенты при понимании содержания письменной и устной речи на английском языке. Правильное применение подходов в целом обуславливает успешное овладение навыками понимания речи на фоне хорошо сформированных умений чтения научной литературы на иностранном языке. Поэтому важно, чтобы у студентов в сознании формировалась система смысловых связей между элементами высказываний по научным темам на родном языке. Одним из основных методических подходов является формирование у студентов способностей к анализу и синтезу речи, связанных с пониманием. Решению задачи понимания могут способствовать сформированные у студентов способности к анализу и синтезу речи, начитанность студентов, наличие в английской научной речи большого количества лексических единиц, имеющих однозначные соответствия в русском языке. В процессе понимания текста может превалировать либо способность к анализу языковой структуры и содержания, либо контекстуальная догадка. Будет полезно, если студенты прочтут большой объем научно-технической литературы на изучаемом иностранном языке по их специальности и выполнят достаточный объем письменных переводов.

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, обучение студентов, обучение пониманию, письменная речь, устная речь, методика обучения, профессиональные тексты.*

**Информация о статье.** Дата поступления 2 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 20 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Еприцкая Н.К. Понимание как основа обучения речи на иностранном языке студентов технического вуза // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 62–67.

**UNDERSTANDING AS THE BASIS OF TEACHING SPEAKING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE  
TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES**

© N.K. Epritskaya

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The study is timely due to the utmost importance of solving the problem of understanding when teaching a foreign language. The understanding of written and oral speech plays an important role in providing effective communication and is one of the foundations of the professional competence of students as future professionals. The article summarizes the experience of well-known experts on the problem of understanding, draws conclusions about approaches that can ensure acquisition of speech understanding skills, examines the challenges students face when trying

to understand English written and oral speech. The correct use of approaches provides successful acquisition of the skills of understanding speech in the context of established skills of reading scientific literature in a foreign language. For this reason the important thing is that the students should understand the system of semantic links between the elements of utterances on scientific topics in their native language. One of the main methodological approaches is the formation of students' abilities to analyze and synthesize speech related to understanding. The students' ability to analyze and synthesize speech, their erudition, the existence of a large number of lexical units in English scientific speech that have direct correspondence in Russian can contribute to solving the task of understanding. In the text understanding, either the ability to analyze the language structure and content or the contextual deduction can prevail. It will be useful if students read a large amount of scientific and technical literature in the foreign language they study and do a lot of written translations.

**Keywords:** *foreign language, teaching students, teaching to understand, written speech, oral speech, technique of teaching, professional texts*

**Article info.** Received April 2, 2018; accepted May 20, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Epritskaya N.K. Understanding as the basis of teaching speaking skills in a foreign language to students of technical universities. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 62–67. (In Russian).

В условиях перехода на новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в задачи вузов, факультетов и кафедр (Соловова, 2010) входит обеспечение реализации стандартов 3-го поколения (ФГОС 2013).

Согласно ФГОС ВПО, постановка задачи овладения иностранным языком в неязыковом вузе предполагает многоаспектную профессиональную подготовку будущего специалиста, ведь владение иностранным языком исключительно важно в современном мире. Понимание письменной и устной речи играет важную роль в обеспечении безошибочного общения на иностранном языке, это одна из основ профессиональной компетентности студентов. Профессиональная компетентность, например, будущего инженера предполагает способность не только прочесть текст на иностранном языке или воспринять устное сообщение, но и понять его содержание, чтобы быть готовым дать ответ.

Общие вопросы обучения чтению и пониманию освещены в трудах известных психологов (В.А. Артемов, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.) и специалистов в области методики преподавания иностранного языка (Г.А. Рогова, А.А. Вейзе, З.И. Клычникова, С.К. Фоломкина, И.И. Халеева и др.). Понимание не является видом речевой деятельности. Как утверждает В.З. Демьянков, по-

нимание – интерпретирующая деятельность, предполагающая сложнейшие ментальные процессы (Демьянков, 1983).

Понимание письменной речи, а также живой иноязычной речи на слух представляет сложность даже для студентов языковых вузов, обучение же студентов неязыковых вузов пониманию при восприятии на слух или письменного текста представляет собой непростую задачу. В процессе педагогических наблюдений за студентами 1-го курса было установлено следующее:

- большинство студентов не могут похвалиться хорошей языковой подготовкой, полученной в школе;

- практически ни один первокурсник не готов к выполнению свободной работы по анализу, пониманию и интерпретации текста;

- студенты в основном имеют невысокую общую эрудицию, отсюда трудности, связанные с пониманием текстов, особенно специальных.

В итоге, традиционное требование методик, в соответствии с которым начинать работу по обучению нужно с внимательного чтения текста после ознакомления с его лексикой, с интуитивного анализа текста, с последующим переходом к его аннотированию или реферированию, является сложновыполнимым. Есть основание задуматься о формировании подхода к обучению пониманию текста при его чтении и подхода к

обучению восприятия устной речи, что и стало целью данного исследования.

Задачи исследования предполагают выполнение следующих действий:

- анализ известных подходов к обучению пониманию простых и сложных (профессиональных) текстов при их чтении, адаптация подходов к задачам обучения в неязыковом вузе;

- разработка методики;

- проведение системы контрольных занятий, связанных с апробацией методики и направленных на выработку речевых умений семантизированного чтения, т. е. чтения, предполагающего четкое понимание студентами содержания текстов, отражающих сложную систему понятий, взаимоотношений между ними, представление об объектах, описываемых в тексте, и об их отношениях.

Изучение литературы по теме позволило выявить некоторые особенности восприятия и понимания студентами письменной и устной речи на английском языке, а также сформулировать методические рекомендации, связанные с обучением пониманию.

Приступая к изложению результатов исследования, обратимся к опыту, накопленному специалистами.

В 1990-е гг. нашла доказательное подтверждение мысль А.А. Потебни (1913) о том, что человек в общении и творчестве оперирует языком смыслов, а речевые формы языка – лишь формы, в которые отображаются и облекаются выражаемые смыслы (Fauconnier, 1994). Л.С. Выготский (1981), В.А. Артемов (1954–1958) предприняли исследование отношений между мышлением и речью в аспектах восприятия и понимания речи. У. Куайн (1937) в анализе смыслов первым учел бихевиоральный аспект, связанный с предрасположенностью людей к определенным вербальным реакциям, и сделал вывод о неверности того, что смыслы заведомо присущи речевым конструкциям. Его мысль была развита А.К. Жолковским (1973) в концепции «смысл – текст», а позднее – В.В. Налимовым (2000), предложившим анализировать в единстве семантическую триаду «смысл – язык – текст».

В 1989 г. вышла в свет монография И.И. Халеевой «Основы теории обучения

пониманию иноязычной речи» (Халеева, 1989), в последующее десятилетие в решении задачи обучения пониманию мало что изменилось. Например, по мнению И. Мянчжу, смысл, извлекаемый при чтении, – «осознанная читателем смысловая схема речевого произведения». В процессе понимания она «выстраивается динамически из нескольких релевантных, взаимосвязанных структур знаний в виде ситуационных фреймов. После прочтения... (в сознании читающего) образуется общая смысловая схема»<sup>1</sup>. Согласно компетентному мнению Г.Г. Москальчук, на 2003 г. представления о понимании текста не продвинулись далее уровня понимания фразы (Москальчук, 2003).

Понимание – сложнейший процесс, предполагающий восприятие читаемого текста, анализ его содержания, понимание воспринятого как смысла в результате анализа и готовность сформулировать содержание понятого (по принципу Оккама).

Подход к решению задачи обучения пониманию текста связан с раскрытием психологической природы связывания между собой смыслов фраз и высказываний и умением выявлять медиаторы смысловой связности текста.

Важными факторами являются развитие мышления студентов и умение формировать смыслы (смыслообразование) в учебном процессе (Абакумова, 2003). Эти представления образовали новый смыслоориентированный дидактический подход (Абакумова, Ермаков, Рудакова, 2006).

Поскольку английский и русский языки относятся к различным типологическим группам и содержат большое количество несоответствий на различных уровнях, следует уделить внимание сравнению их особенностей. Следует указывать на случаи, когда различия в языках существенны, что представляет трудности для изучающих иностранный язык. Случаи несовпадений могут быть обусловлены, например,

<sup>1</sup> Мянчжу И. Трехместные глаголы современного русского языка в системном рассмотрении: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. М., 1994. 43 с. / Mianchzhu I. Triadic verbs of modern Russian in systemic consideration: extended abstract of PhD dissertation (Philology): 10.02.01. М., 1994. 43 p.



расхождениями в построении логических формул речи или особенностями, связанными со спецификой грамматического строя иностранного языка. Причинами затруднений могут являться несовпадения картин мира в коллективных сознаниях двух наций. Здесь полезными будут базовые знания, повышение общей эрудиции обучающегося, чтение текстов по специальности на родном и иностранном языках, общение со специалистами, т. е. углубление профессиональной компетенции студентов.

По мнению Н.Д. Машлыкиной, необходимо создать систему речевых опор, которые способствовали бы построению самостоятельного высказывания (Машлыкина, 2014). Под опорами понимаются «особого рода стимулы», которые обеспечивают общее направление содержания высказывания, адекватность высказывания по теме, логичность построения высказывания, количественную достаточность в раскрытии темы (Бим, 1989).

По мнению В.Н. Комиссарова понимание текста характеризуется уровнями (Комиссаров, 1980). Практика показывает, что с учетом этих уровней в процессе обучения пониманию можно последовательно отследить следующие недостатки в знаниях и умениях студентов, которые должны привлечь внимание преподавателей:

- читая текст, студент понимает значения лексических единиц, но не способен сложить их в значения именных и глагольных фраз (пробел в знаниях фразеологии);

- студент научился складывать значения лексических единиц в значения фраз, но не может объединить их и понять смысл высказывания (пробел в синтаксисе, расчет на случайное угадывание значений без анализа);

- студент научился понимать смысл отдельных высказываний, но не способен объединить их в единую смысловую структуру (текст).

Во всех случаях требуется работа преподавателя по объяснению принципов синтеза отдельных значений в целостные смыслы.

Неготовность сформулировать дидактически обоснованные подходы к обучению пониманию и соответствующие рекомендации, становится стимулом для

преподавателя заменить рекомендации схемами контроля умений обучающегося, которые должны свидетельствовать об успешности обучения. Контролю должны подвергаться следующие показатели:

- понимание темы текста и основных фактов, отраженных в нем (т. е. готовность ответить на вопросы «что?», «где?», «когда?» и «как?»);

- умение выделить ключевые лексические единицы и готовность передать содержание текста с опорой на них;

- понимание главной мысли текста и логической последовательности сообщения (например, связи между фактами);

- умение выборочно извлечь сведения из текста (по заданию преподавателя) (Халеева, 1989).

На основании опыта предшественников, сформулированы основные принципы подхода к обучению пониманию текста:

1. Важность учета преподавателем целей смыслоориентированного обучения, задач и мотивов учебной деятельности, ценностных ориентаций и установок обучающихся (Абакумова, 2003; Абакумова, Ермаков, Рудакова, 2006).

2. Необходимость построения подхода, предполагающего ориентацию обучения студентов на понимание приемов смыслообразования, использованных автором текста. Например, связь фраз в высказываниях и последовательная связь высказываний при порождении текста может быть отождествлена с «движением мысли автора», связывающей смыслы, т. е. при анализе текста студент должен повторить это «движение».

3. Потребность выстраивания и следования методологии, предполагающей соблюдение принципа доступности (поисильности) текстового материала, выбираемого для обучения, и принципа поуровневого обучения пониманию.

4. Обязательность попыток творческого осмысления текста обучающимся (использование способности студентов к догадке по итогам частично выполненного анализа и частичного понимания текста).

Объектами контроля обученности могут быть:

- понимание задачи текста, является результатом правильного восприятия текста

в целом;

- умение формулировать общую тему текста, понимать и выражать основную мысль (проблему) текста;

- способность понимать смыслы, выраженные отдельными сегментами (абзацами) текста, контроль готовности ответить на вопросы;

- способность связывать смыслы сегментов в логическую последовательность, передавая отношение связи между смыслами;

- умение составить аннотацию или реферат текста, выбрав основные смыслы, отраженные в высказываниях и выделить ключевые лексические единицы, отражающие главные смыслы текста.

Все выделенные объекты контроля, кроме последнего, соответствуют концепции В.Н. Комиссарова.

Дополнительными критериями, которые могут обеспечить более высокое качество понимания, являются:

- четкая профессиональная ориентация содержания текстов, соответствующая будущей профессиональной деятельности студента;

- высокое качество материалов (текстов) для обучения чтению и пониманию, признаком которого является аутентичность таких материалов;

- достаточная начитанность студентов.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена исключительной важностью решения задачи понимания при обучении иноязычной речи. Понимание письменной и устной речи – основа профессиональной компетентности студентов как будущих специалистов. Новизна результатов обусловлена тем, что в статье обоб-

щен опыт известных специалистов по проблеме понимания, сделаны выводы о подходах, которые могут обеспечить успешное овладение навыками понимания речи.

Результаты выполненного анализа дают основание для следующих рекомендаций:

1. Овладение навыками понимания речи должно протекать успешнее на фоне хорошо сформированных умений чтения научной литературы на иностранном языке. Вот почему важно, чтобы у студентов-естественников, студентов-технарей формировалась система смысловых связей между элементами высказываний по научным темам на родном языке.

2. Решению задачи могут помочь сформированные у студентов способности к анализу и синтезу речи, начитанность студентов, наличие в английской научной речи большого количества лексических единиц (общенаучных и специальных терминов), имеющих однозначные соответствия в русском языке.

В каждом конкретном случае в процессе понимания текста может превалировать либо способность к анализу языковой структуры и содержания, либо контекстуальная догадка. Уже сама языковая форма высказываний дает толчок к догадке (прогнозированию) содержания и пониманию формы его изложения. Кроме того, важно, чтобы студенты прочли достаточно большой объем научно-технической литературы на изучаемом иностранном языке по их специальности. Необходимо выполнять письменные переводы статей и фрагментов из монографий, что является трудной задачей. Научить их этому виду работы – задача преподавателя.

### Библиографический список

Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д: Изд-во Ростовского государственного университета, 2003. 478 с.

Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 2006. 256 с.

### References

Abakumova I.V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse: (Psikhologo-didakticheskii podkhod)* [Education and sense: sense-creation in the learning process. (Psychological-didactic approach)]. Rostov-on-Don: Rostov State University Publ., 2003, 478 p. (In Russian).

Abakumova I.V., Ermakov P.N., Rudakova I.A. *Smyslotsentrizm v pedagogike: novoe ponimanie didakticheskikh metodov* [Sense orientation in pedagogy: a new understanding of didactic techniques]. Rostov-on-Don: Rostov State University Publ., 2006, 256 p. (In Russian).

Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 19–26.

Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Вопросы языкознания. 1983. № 6. С. 58–67.

Комиссаров В.Н. Слово о переводе. М.: Наука, 1980. 189 с.

Машлыкина Н.Д. Использование речевых опор в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15544> (12.01.2018).

Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс: монография. М.: Издательская группа «URSS», 2003. 296 с.

Соловова Е.Н. Задачи вузов, факультетов и кафедр в условиях перехода на ФГОС ВПО – стандарты третьего поколения // Иностранные языки в высшей школе. 2010. Вып. 2 (13). С. 21–24.

Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 238 с.

#### Критерии авторства

Еприцкая Н.К. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Еприцкая Нина Константиновна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков для технических специальностей №1, e-mail: enk-57@mail.ru

Bim I.L. Teaching of foreign languages: searching for new ways. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 1989, no. 1, pp. 19–26. (In Russian).

Dem'yankov V.Z. Understanding as interpretative activity. *Voprosy yazykoznaneya* [Issues in linguistics], 1983, no. 6, pp. 58–67. (In Russian).

Komissarov V.N. *Slovo o perevode* [A Word on Translation]. Moscow: Nauka Publ., 1980, 189 p. (In Russian).

Mashlykina N.D. Using speech support in the process of learning a foreign language. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 6. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15544> (accessed 12 January 2018).

Moskal'chuk G.G. *Struktura teksta kak sinergeticheskii protsess* [Text structure as a synergistic process]. Moscow: Izdatel'skaya gruppa "URSS", 2003, 296 p. (In Russian).

Solovova E.N. The tasks of universities, faculties and departments in the context of transition to FSES HPE – standards of the third generation. *Inostrannye yazyki v vysshei shkole* [Foreign languages in higher education], 2010, iss. 2 (13), pp. 21–24. (In Russian).

Khaleeva, I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi* [Fundamentals of the theory of learning a foreign language speech understanding]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1989, 238 p. (In Russian).

#### Criteria for Authorship

Epritskaya N.K. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author credentials

**Nina K. Epritskaya**, Senior Lecturer of Foreign Languages Department No 1 for Engineering Fields of Study at Irkutsk National Research Technical University, e-mail: enk-57@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОЛЕКЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

© М.И. Попова

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматривается использование видеолекций по специальности на иностранном языке как один из приемов создания иноязычной среды на уроке и как способ активизации речевой деятельности студентов, способствующий формированию и развитию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции. На базе языкового материала видеолекций и дополнительных специальных текстов предлагается система проблемных заданий для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Основой такого обучения являются различные приемы преобразования информации, извлеченной из текстов, что помогает ее наиболее эффективно усвоению. Предлагаемая система проблемных заданий включает в себя задания, направленные на моделирование фоновых знаний для восприятия текста лекции и активное восприятие учебного материала для получения фактической и лингвистической информации, задания на закрепление и автоматизацию языковых навыков и задания, максимально приближенные к контексту профессиональной деятельности. Анализ результатов применения проблемных заданий на базе текстов видеолекций и дополнительных специальных текстов показывает, что они способствуют не только формированию коммуникативной компетенции студентов, но и развитию исследовательских и организационных навыков. Таким образом, проблемные задания позволяют связать изучение иностранного языка с развитием у обучающихся профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** видеолекция, проблемные задания, уровни проблемности, методический прием, проектная деятельность.

**Информация о статье.** Дата поступления 9 марта 2018 г.; дата принятия к печати 3 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Попова М.И. Применение видеолекций в обучении иностранному языку для специальных целей // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 68–73.

**VIDEO LECTURES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES**

© M.I. Popova

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the use of discipline-specific video lectures as one of the techniques to create a foreign language learning environment in the classroom and as a way to encourage speech and language development in order to build a vocationally-oriented communicative competence. The system of problem solving assignments is proposed on the basis of the lecture language material and additional special texts in order to develop interrelated skills of speaking, reading, listening and writing. Interrelated training is based on various techniques of transformation of the information acquired from the texts that contributes to its most effective acquisition. The system of problematic assignments suggested in the article includes: assignments aimed at modeling background knowledge to understand the lecture; assignments aimed at active perception of the learning material to acquire actual and linguistic information; assignments for strengthening language

skills; assignments whose purpose is communicate in conditions close to the situation of professional communication. The analysis of the results of application of problematic assignments based on discipline-specific video lectures and additional special texts reveals that they contribute both to the formation of communicative competence and to the development of the students' research and organizational skills. Thus, problematic assignments allow us to connect the study of a foreign language to the development of students' professional competencies.

**Keywords:** *video lecture, problem solving assignments, levels of problematicity, methodological technique, project activity*

**Article info.** Received March 9, 2018; accepted May 3, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Popova M.I. Video lectures in teaching foreign language for specific purposes. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 68–73. (In Russian).

В настоящее время наиболее актуальными в методике преподавания иностранного языка становятся методы и приемы обучения иностранному языку для специальных целей, так как «в современных условиях прагматически ориентированного мира иностранный язык для специальных целей постепенно превращается в иностранный язык для реальных целей» (Мильруд, 2013). Учет особенностей специальности в данной методике осуществляется по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной и письменной речи; изучение терминологического минимума по специальности. В качестве главной цели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку рассматривается формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Традиционно предлагается несколько способов развития коммуникативной компетенции, к которым относятся, прежде всего, методы активного обучения (дискуссии, деловые и ролевые игры, проекты и т. д.). Эти методы эффективны, поскольку позволяют в процессе обучения моделировать реальные коммуникативные ситуации, приобретать навыки межличностного общения в типичных ситуациях, находить альтернативные способы решения конкретных коммуникативных задач и видеть последствия принятых решений.

Другим способом активизации учебной деятельности на уроках иностранного языка является использование видеолекций на иностранном языке по специальности, которые позволяют студентам лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и языковой материал в

конкретном контексте. Кроме того, применение аутентичного видеоматериала способствует максимальному приближению условий обучения языку к условиям реального общения. Еще одно достоинство такого вида работы заключается в том, что просмотр видео на иностранном языке активизирует внимание и память студентов. Психологи утверждают, что обычный человек помнит 10 % того, что читает; 20 % того, что слышит; 30 % того, что видит; 50 % того, что одновременно видит и слышит и 90 % того, что делает и говорит одновременно.

При условии рационально организованной структуры занятия, работа с видеоматериалами может способствовать реализации ряда дидактических принципов:

- познавательной активности студентов;
- сознательности обучения;
- наглядности, доступности и прочности;
- прочности знаний.

Однако для реализации этих принципов необходима система проблемных заданий обучения. Предлагаемая в этой статье система заданий включает проблемные задания, направленные на формирование лексических навыков и совершенствование рецептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение), проблемные задания, целью которых является дальнейшее развитие продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо).

Суть проблемных заданий заключается в стимулировании познавательной деятельности студентов, которая приобретает целенаправленный поисковый характер. «Цель проблемного обучения – усвоение не

только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания), она включает еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, т. е. в проблемном обучении акцент делается на общем развитии, а не на трансляции готовых выводов» (Махмутов, 1975. С. 96). Для проблемной ситуации характерны прежде всего «предметно-содержательная сторона (вычленение противоречия, наличие опорных и нехватка каких-то существенных знаний) и мотивационная сторона (пробуждение интереса к устранению осознанного противоречия и ощущение возможности его разрешить при условии приобретения новых знаний или практических умений)» (Ильина, 1976. С. 41). В соответствии с этапами формирования иноязычной профессиональной компетенции В.Ф. Аитов выделяет следующие уровни проблемности обучающих заданий:

- проблемно-презентативный;
- лингво-познавательный;
- коммуникативно-активный;
- профессионально-

коммуникативный (Аитов, 2006. С. 131).

В работе с видеоматериалами принято выделять три основных этапа – преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный. Каждый из этих этапов имеет свои цели и задачи и, следовательно, свои методические приемы и упражнения для решения поставленных задач.

Преддемонстрационные задания направлены на моделирование фоновых знаний для восприятия текста лекции (актуализация имеющихся знаний по теме лекции; предъявление специальных терминов и новой лексики, встречающихся в лекции; выявление их семантических особенностей) и включают упражнения, направленные на устранение языковых и смысловых трудностей. Реализации цели и задач этого этапа способствуют задания проблемно-презентативного уровня, которые имеют характер «рассуждающего изложения» и предполагают ряд взаимосвязанных вопросов преподавателя. Работу целесообразно начинать с мозгового штурма, предваряющего просмотр лекции (длительность кото-

рой составляет 8–15 мин.). При этом данная технология используется как интерактивная организация группового обсуждения. Так, например, перед просмотром видео лекции «Sociology – Émile Durkheim» студентами-социологами, можно обсудить следующие вопросы:

1. Почему Э. Дюркгейм считается классиком современной социологии?

2. Что делает ученого классиком?

3. Какие основные понятия теорий Дюркгейма остаются до сих пор актуальными?

4. Основываясь на списке терминов, скажите, о какой теории Дюркгейма пойдет речь в лекции.

Особенность вопросов заключается в том, что они рассчитаны на установление связи со знанием предыдущих тем и на умение сделать выводы. Дальнейшая работа на этом этапе предполагает совместный анализ языковых явлений студентами и преподавателем. Для устранения возможных языковых и смысловых трудностей, активизации уже имеющегося словарного запаса по теме и ознакомления с новой лексикой (включая терминологию), необходимой для просмотра лекции, предлагается выполнить ряд упражнений на уровне слов, словосочетаний и фраз. В работу над лексикой можно включить методические приемы, направленные на определение семантических ассоциаций (например, создание логико-смысловых карт). Задания на данном этапе содержат различные варианты предвосхищения содержания лекции, основанные на списке новых слов и терминов с их дефинициями и иллюстрирующими примерами; упражнения на развитие навыков смысловой догадки; работу с наиболее сложными грамматическими структурами из текста лекции. Все эти задания формируют общее представление о тексте лекции и способствуют дальнейшему речевому взаимодействию. Первый этап работы с видео лекцией представляет собой презентативно-пассивный блок проблемных заданий.

Цель демонстрационного этапа заключается в совершенствовании навыков аудирования и получении фактической и лингвистической информации. Виды деятельности включают:

- первичный просмотр с целью об-

шего понимания содержания лекции, а также определение эпизодов, где есть проблемы с пониманием;

– проверка понимания по заранее озвученным вопросам;

– повторный просмотр для подготовки к подробному обсуждению лекции.

Наиболее оптимальными на этом этапе будут следующие задания:

1. Сделать краткие записи по содержанию лекции во время просмотра, что поможет сформировать навыки слушания и ведения записей.

2. Выписать наиболее часто повторяющиеся слова (включая термины), что способствует пониманию как основного содержания, так и деталей лекции.

3. Ответить на вопросы, которые были предложены перед просмотром.

Цели и задачи постдемонстрационного этапа – использование исходного текста лекции в качестве основы и опоры для развития языковых навыков и продуктивных умений в устной и письменной речи. Постдемонстрационный этап делится на две части.

Первая часть предполагает присвоение лингвистической информации. Согласно классификации, предложенной В.Ф. Аитовым, это лингво-познавательный уровень проблемности обучающих заданий. Проблемные задания на этом уровне должны обеспечивать, во-первых, усвоение лексического и грамматического материала, во-вторых, выход на детализированное обсуждение всех тем лекции в малых группах, которые затем делают сообщение. В результате организуется общая дискуссия. Кроме того, что обсуждение выступает здесь средством формирования коммуникативной компетенции, оно еще является действенным методом развития исследовательских (поиск необходимой аргументации) и организационных навыков (организация работы с материалом, структурирование материала для дискуссии). Поскольку обсуждение происходит предметно, оно дает наиболее эффективный результат. Таким образом, проблемные задания, помимо прочего, способствуют развитию профессиональных компетенций студентов.

Эффективными упражнениями для отработки лексического и грамматическо-

го материала могут стать задания «поискового» характера, направленные на описание (толкование понятия на иностранном языке), контекстуализацию (объяснение значения через контекст), сопоставление, выделение, систематизацию и обобщение. Примерными заданиями могут быть такие:

1. Используя корпус текстов (British National Corpus; International Corpus of English или Longman / Lancaster English Language Corpus), определить, допустимы ли сочетания слов.

2. Построить как можно больше словосочетаний с тем или иным словом.

3. Соотнести слова в колонках, чтобы получились правильные сочетания (например, глагольного характера).

4. Определить, какое словосочетание может употребляться в следующем окружении.

5. Описать явление, упомянутое лектором, используя определенные словосочетания, например, *epistemological realism, science of institutions, structural social facts, specific actions, etc* (из лекции об Э. Дюркгейме).

6. Найти в корпусе текстов глаголы, сочетающиеся с определенным существительным.

7. Найти существительные, которые могут сочетаться с определенным глаголом.

8. Определить, имеет ли слово (например, *to attribute*) одинаковое значение во всех контекстах).

9. Исключить из ряда те глаголы, которые не образуют коллокации, например, со словосочетанием *specific actions*.

Важным звеном на данном этапе является также семантико-синтаксический анализ (объяснение значения слова на основе словообразования). Примерные упражнения:

1. Заполнить систематизирующие схемы лексических единиц из текста видео лекции на основе значения словообразовательных элементов.

2. Сгруппировать лексические единицы на основе значения словообразовательных элементов.

3. Проанализировать группу лексических единиц со словарем и объяснить использование различных словообразовательных элементов.

На данном этапе целесообразно добавлять небольшие дополнительные тексты (1 000–1 200 печ. знаков) по теме лекции, для того чтобы закрепить лексические и грамматические навыки и получить информацию для дальнейшей подготовки к заданиям профессионально-коммуникативного уровня проблемности; тексты с пропущенными терминами, которые необходимо вставить (клоуз-процедура); параллельные тексты для сопоставительного анализа.

При работе с текстами эффективны проблемные задания с использованием различных приемов преобразования информации, выделенной из текста. Л.И. Колесник предлагает пять способов проблематизации учебного текста:

- деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на вероятностное прогнозирование;
- создание эффекта избыточности информации за счет добавления в текст лишних предложений, абзацев;
- создание эффекта недостаточности информации за счет исключения из текста предложений, абзацев;
- перемена мест отдельных частей текста;
- повтор предложений, абзацев<sup>1</sup>.

Вторая часть постдемонстрационного этапа относится к профессионально-коммуникативному уровню проблемных заданий. Его задачей является создание условий общения по темам изучаемой специальности. На этом этапе студентам предлагаются коммуникативные задания, совмещающие коммуникативность и проблемные ситуации. По В.Ф. Аитову, это креативно-эвристический блок задач, предполагающий включение студентов в проектную деятельность. В методике обучения иностранному языку для специальных целей проектная деятельность считается одним из наиболее продуктивных методов

обучения. Большое значение имеет организация различных этапов работы – предпроектные задания, разработка проекта, презентация полученных результатов. Общие подходы к структурированию проекта подробно рассматривает Е.С. Полат в своей работе «Метод проектов» (Полат, 2010). Завершенный проект может быть представлен в разных формах:

- доклад на конференции;
- сообщение по одному из вопросов «круглого стола»;
- выступление в процессе дебатов;
- решение и обсуждение кейсов;
- заполнение диаграмм и таблиц;
- аннотирование и реферирование;
- написание статьи, конкурсной работы, эссе.

Каждая из этих форм включает ряд задач, т. е. проблемную ситуацию, для решения которой студенты вынуждены обращаться к справочным материалам различного рода, анализировать, оценивать, сравнивать и обобщать полученную информацию.

Систематическое применение видеолекций по специальности и проблемных заданий обеспечивают формирование навыков и умений всех видов речевой деятельности во взаимодействии друг с другом на базе общего языкового материала, учитывающего профессиональную направленность студентов. Предлагаемая опора на несколько видов источников информации (видео и аудио материал, печатный текст, таблицы, диаграммы) способствует концентрации внимания и активизации памяти, влияет на прочность закрепления материала. Тщательная и многократная отработка языкового материала во всех видах речевой деятельности на базе традиционных<sup>2</sup> и проблемных заданий обеспечивает закрепление терминологии специальности, лексического и грамматического материала.

<sup>1</sup> Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 23 с. / Kolesnik L.I. Problematization of academic text and assignments (in case of foreign language reading training: extended abstract of cand. dissertation (Pedagogy)). М., 2004. 23 p.

<sup>2</sup> Безусловно, не всякий материал можно отработать на базе проблемных заданий. Как отмечает М.И. Махмутов, проблемное обучение не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому оно не может заменить собой всей системы обучения. Однако и общая система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения (Махмутов, 1975. С. 337).



**Библиографический список**

Аитов В.Ф. Об уровнях проблемности обучающих заданий при овладении иностранным языком на неязыковых факультетах педвузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. № 7. С. 127–136.

Ильина Т.А. Проблемное обучение – понятие и содержание // Вестник высшей школы. 1976. № 2. С. 17–19.

Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.

Мильруд Р.П. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия. [Электронный ресурс]. URL: <http://iyazyki.ru/?p=10415> (18.11.2017).

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 4–11.

**Критерии авторства**

Попова М.И. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

**Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Сведения об авторе**

**Попова Мария Иннокентьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей, e-mail: [mariainnok@mail.ru](mailto:mariainnok@mail.ru)

**References**

Aitov V.F. About levels of problematicity of training assignments when acquiring foreign language at non-language faculties. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Bulletin of Gerzen Russian State Pedagogical University], 2006, no. 7, pp. 127–136. (In Russian).

Il'ina T.A. Problem teaching – concept and content. *Vestnik vysshei shkoly* [Higher education bulletin], 1976, no. 2, pp. 17–19. (In Russian).

Makhmutov M.I. *Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii* [Problem teaching: main issues of theory]. Moscow: Pedagogika Publ., 1975, 368 p. (In Russian).

Mil'rud R.P. *Obuchenie yazyku v spetsial'nykh tselyakh: sushchnost', metodika, refleksiya* [Training English for specific purposes: nature, methodology, reflexion]. Available at: <http://iyazyki.ru/?p=10415> (accessed 18 November 2017).

Polat E.S. Method of projects at foreign language lessons. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2002, no. 2, pp. 4–11. (In Russian).

**Authorship Criteria**

Popova M.I. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

**Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

**Author credentials**

**Mariya I. Popova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages for Humanities Department, e-mail: [mariainnok@mail.ru](mailto:mariainnok@mail.ru)

## МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© Н.М.Рощина

Кубанский государственный университет,  
350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

**Аннотация.** Применение практик формирования имиджа образовательной организации является показателем современных тенденций в административной деятельности руководителя. В условиях рейтинговых кампаний системы образования и постоянной конкуренции за потребителя образовательных услуг возникает необходимость в формировании имиджа, в разработке моделей и технологий, которые должны позволить руководителю создавать положительный образ образовательной организации. Проблема эффективного формирования имиджа сфокусирована на элементах его структуры и определяется необходимостью решения целого ряда организационных, исследовательских, управленческих и маркетинговых задач. Процесс создания имиджа актуализируется ресурсными возможностями образовательных организаций, потому что они, как правило, являются дефицитными либо ограничены бюджетом. Исследования показывают, что имидж образовательной организации складывается на основе профессиональных свойств кадрового состава в результате педагогической деятельности, транслируемой в социуме, поэтому содержание статьи раскрывает опыт построения модели профессиональной компетентности как фактора формирования имиджа образовательной организации. Апробация разработанной модели отражает зависимость между показателями положительного имиджа образовательной организации и уровнями профессиональных компетентностей педагогических работников, как основных носителей имиджевых характеристик. Это доказывает необходимость развития организационно-трудовых возможностей и личностных свойств педагогических работников на каждом уровне профессиональной компетентности, что позволяет эффективно раскрывать кадровый потенциал и формировать положительный имидж образовательной организации.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, имидж, образовательная организация, имиджеобразование.

**Информация о статье.** Дата поступления 20 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 10 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Рощина Н.М. Модель профессиональной компетентности в формировании имиджа образовательной организации // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 74–80.

## MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FORMING THE IMAGE OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

© N.M. Roshchina

Kuban State University,  
149 Stavropolskaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation

**Abstract.** The practices of building the image of an educational organization are an indicator of the current trends in the administrative activities of the principal. In the context of rating campaigns of the education system and constant competition for the consumer of educational services, there is a need to build an image, to develop models and technologies that allow the principal to create a

positive image of the educational organization. The effective image creation is focused on the elements of its structure and is determined by the need to solve a number of organizational, research, management and marketing tasks. The process of creating an image is actualized by the resource capacity of educational organizations, because usually they are tight or limited by the budget. The studies show that the image of the educational organization is formed on the basis of the professional properties of the staff as a result of pedagogical activity broadcast in the society. The article reveals the experience of building a model of professional competence as a factor of the image building of the educational organization. Approbation of the developed model reflects the relationship between the indicators of positive image of the educational organization and the levels of professional competence of the teaching staff who are the main carriers of the image characteristics. This proves the need for development of organizational and labour opportunities and personal properties of pedagogical workers at each level of professional competence that makes it possible to bring out the best in employees and to build the positive image of educational organization.

**Keywords:** professional competence, educational organization, image formation

**Article info.** Received April 20, 2018; accepted May 10, 2018; available online June 30, 2018.

**Citation format.** Roshchina N.M. Model of professional competence in forming the image of the educational organization. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 74–80. (In Russian).

В современном обществе существенно увеличивается потребность в образовательных услугах, следовательно, и в организациях, оказывающих эти услуги. Российское образование находится в процессе реформирования и инноваций, использует метапредметные технологии в основной деятельности, заимствованные из сфер менеджмента, маркетинга, социологии. Однако следует констатировать, что еще многие организации, оказывающие образовательные услуги, не владеют необходимыми основами корпоративной культуры и менеджмента и в результате продолжают допускать ошибки при проектировании и обустройстве зданий, разработке концепций организации учебного и воспитательного процессов, а также при решении маркетинговых задач и создании имиджа образовательной организации.

Имидж организации – это образ, который создается в групповом и индивидуальном сознании, он строится в рамках тех же ценностей, по которым один человек оценивает другого через воздействие социально-психологических процессов. Доверие, репутация, солидность становятся целями организации, формирующей свой имидж. Позитивный имидж повышает конкурентоспособность организации, является одним из факторов делового и социального успеха и, главное, выражает показатели профессиональной компетентности работников организации. (Почепцов, 2001).

Педагогические работники, причисляя себя к «хорошей» образовательной организации, являются более уверенными в собственной профессиональной деятельности. Кроме того, административные органы, курирующие деятельность образовательных организаций, предоставляют субсидии, расширяют их организационные возможности, способствуют их стабильности и созданию положительной репутации.

С учетом увеличения доли прибывающего населения на территории Краснодарского края ожидается, что уровень потребностей в образовательных услугах среди населения будет расти. В ближайшие 10 лет жители г. Краснодара будут неуклонно увеличивать долю средств, затрачиваемых на развитие, воспитание и обучение, а, значит, формирование имиджа образовательной организации примет особое значение в естественной конкурентной борьбе за своих потребителей.

Структура имиджа организации согласно исследованиям и обобщениям М.В. Томиловой включает 8 компонентов:

1. Имидж субъекта или услуги – представления общества относительно уникальных характеристик организации.

2. Имидж потребителей – представления о стиле жизни, общественном статусе, о личностных (психологических) характеристиках потребителя услуг или товара.

3. Внутренний имидж организации – представления сотрудников о своей орга-

низации (основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально-психологический климат в ней).

4. Имидж лидера и ближайшего окружения (формируется на основе восприятия открытых для наблюдения характеристик и включает представления о способностях, установках, ценностных ориентациях, психологических характеристиках, внешности, особенностях вербального и невербального поведения).

5. Имидж персонала – собирательный обобщенный образ работников организации, раскрывающий наиболее характерные для него черты (формируется на основе прямого контакта, при этом каждый работник может рассматриваться как «лицо» организации, по которому судят о персонале в целом).

6. Визуальный имидж организации – представления об организации, основой которых являются зрительные ощущения, фиксирующие информацию об интерьере и экстерьере помещений, а также фирменной символике (элементах фирменного стиля).

7. Социальный имидж организации – представления широкой общественности о социальных целях и роли организации в экономической, социальной и культурной жизни общества.

8. Бизнес-имидж организации – представления об организации как субъекте определенной деятельности (деловая репутация, добросовестность или недобросовестность в осуществлении предпринимательской деятельности) (Томилова, 1998).

Исходя из понимания структуры имиджа организации как социально-психологической категории, стоит отметить, что не каждый элемент структуры применительно к образовательной организации можно сформировать или изменить, а значит и повлиять на ее имиджевые характеристики. Например, имидж потребителя может не зависеть от инициатив и предпочтений образовательной организации, так как на практике потребителями образовательных услуг становятся на основании прописки, возраста, наличия свободных мест и других факторов, предусмотренных законодательством. Исключение составляют

случаи, когда образовательная организация осуществляет отбор обучающихся по ряду критериев: успеваемость, уровень развития, благотворительные взносы, льготы и т. д. Визуальный имидж образовательной организации в основном уже является сформированным с момента ее основания. Выделяются помещения или здания в оперативное управление руководителю образовательной организации (как правило, выбирать лучшее не приходится). Поэтому имиджеобразование относительно визуальных элементов структуры является затруднительным процессом. Исключение составляют образовательные организации, которые имеют возможность осуществлять свою деятельность во вновь построенном или отремонтированном здании, либо образовательная организации, использующие возможности визуальной коммуникации (работа над фасадом и входной группой здания, вывески, баннеры и т. д.).

Учитывая данную специфику структуры имиджа и результаты обобщения мнений руководителей образовательных организаций, целесообразно оптимизировать ее элементы. Структура имиджа образовательной организации может включать:

- внешний имидж субъекта (имидж мнений) – представления общества относительно уникальных характеристик образовательной организации;
- имидж потребителей;
- внутренний имидж структуры (имидж лидера и ближайшего окружения, обобщенный образ образовательной организации);
- деловой имидж как характеристика деловой активности организации;
- социальный и визуальный имидж организации.

На основании результатов анализа полуструктурированного интервью о престижности образовательных организаций (опрос проводился среди потребителей услуг образовательных организаций первой и второй ступени образования) можно сделать вывод, что основным носителем имиджевых характеристик являются именно кадры (86 %). В качестве наиболее важных свойств респонденты выделяют организаторские способности; профессиональную мотивацию; уровень корпоративной культуры; педагогические и административные

амбиции; коммуникативные навыки; умения транслировать свой профессиональный опыт; уважение к собственному труду и др. Эти свойства педагогических работников, определившиеся в ходе анализа и обобщения полученных эмпирических данных, указывают на то, что главным фактором формирования имиджа образовательной организации является профессиональная компетентность.

В настоящее время в научной литературе нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Ж. Делор считает, что компетентность формирует не только профессиональную квалификацию, но и дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе (Делор, 1996. С. 37). В структуре профессиональной компетентности педагога А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

- профессиональные психологические позиции, установки учителя, которые требует от него профессия;

- личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (Маркова, 1996. С. 34–35). По мнению Е.Н. Огарева, компетентность является оценочной категорией, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда (Огарев, 2005). Таким образом, профессиональная компетентность, как показатель творческой, профессиональной и организационной деятельности человека, формирует имидж организации, в которой он трудится. При этом требования работодателя могут быть представлены в виде четко сформулированных результатов, которые в российской педагогической литературе получили название компетенций. Федеральные стандарты формулируют эти компетенции и условия их реализации (Королева, Меркулов, Терехова, 2016. С. 20). Профессиональные стандарты педагогических работников построены на основе компетентностного подхода, они являются нормативным требованием, предъявляе-

мым к современным образовательным организациям.

Формирование и обоснование уровней профессиональной компетентности позволят осуществить разработку технологии формирования имиджа на основании целевых мероприятий и продуктивно работать над каждым уровнем компетентности, повышая и совершенствуя показатели имиджа. Для формирования внутреннего имиджа образовательной организации необходимо использовать следующие уровни профессиональной компетентности педагогических работников: уровень специализации, педагогической культуры, корпоративной культуры, квалификации, персональный имидж и уровень правовой культуры. При формировании делового имиджа образовательной организации следует учитывать уровни научно-методической базы, материально-технической базы, уровень развития инфраструктуры и информационных технологий. С целью формирования социального имиджа образовательной организации должны приниматься во внимание уровень участия в политической, культурной, социальной жизни общества, уровень развития социального партнерства (родители, организации) и уровень престижности.

С учетом данной специфики была разработана модель, которая позволяет реализовать технологию формирования имиджа на основе моделирования профессиональной компетентности кадрового состава (рис.).

Разработанная модель апробирована в образовательной организации первой степени общего образования (г. Краснодар), где была представлена и обоснована возможность использования компетентностного подхода в процессе имиджеобразования. Полученные результаты показали, что имидж дошкольной образовательной организации складывается на основе следующих значимых факторов:

- материальная база;

- участие родителей (законных представителей) в мероприятиях дошкольной образовательной организации;

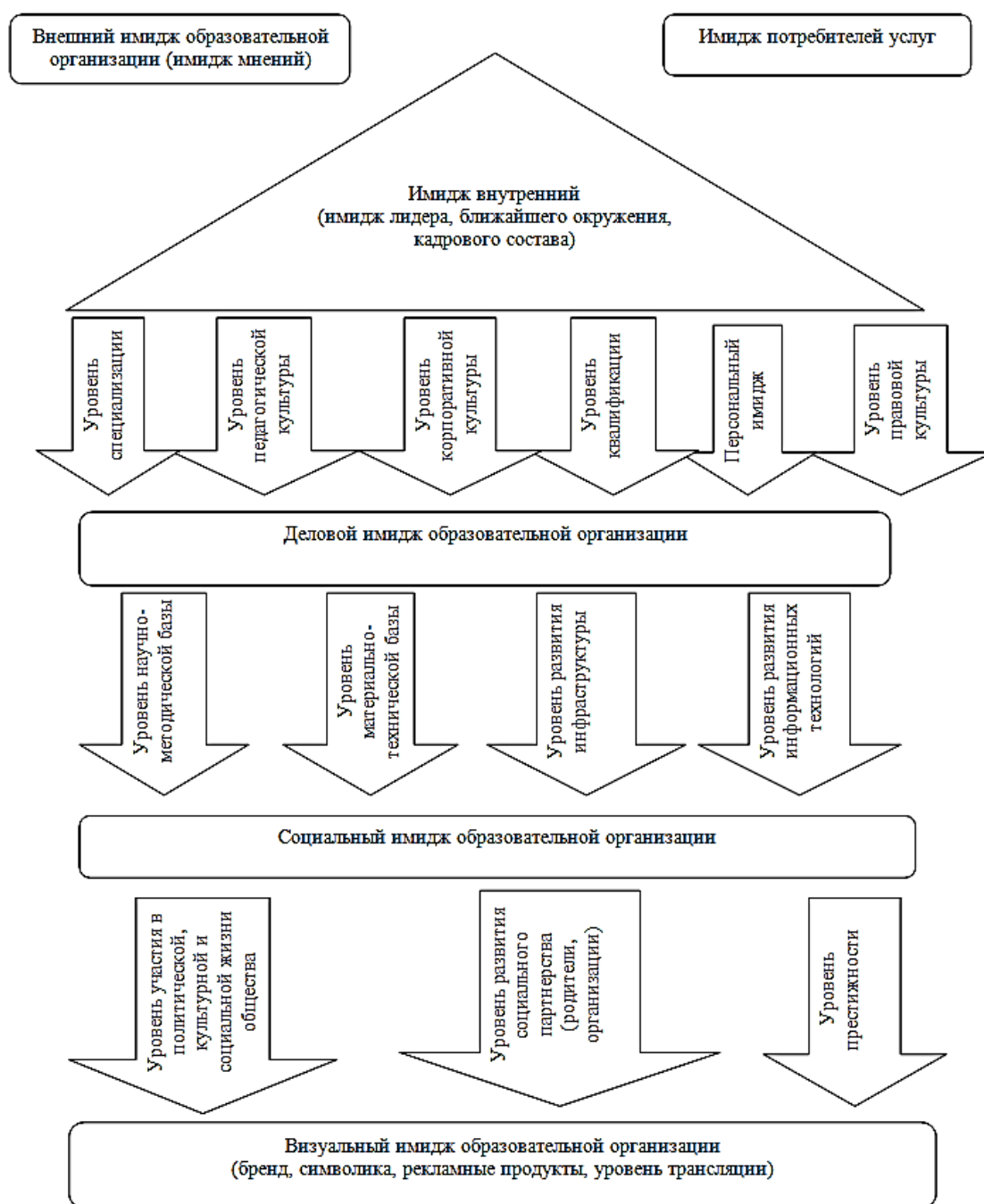
- престиж учреждения.

Эти показатели выражают структуру внешнего имиджа образовательной организации и складываются на основе ее вос-

приятия потребителями образовательных услуг. Особое значение обрели факторы, основанные на визуальном восприятии и деловой активности дошкольной образовательной организации (материально-техническое оснащение, досуговые мероприятия, рейтинг образовательной организации).

Можно сделать вывод, что доминирующими компонентами имиджа дошкольной образовательной организации являются ее внешний имидж (визуальное

восприятие, представления общественности) и социальный имидж (социальное партнерство, показатели рейтинга, участие в политической, культурной, социальной жизни общества). Полученные оценочные показатели отражают необходимость работы над актуальными имиджевыми характеристиками (формирование представлений общественности и деловая активность дошкольной образовательной организации – обмен опытом, развитие инфраструктуры, информационных технологий).



Модель профессиональной компетентности в формировании имиджа образовательной организации

На основании компетентного подхода в формировании имиджа образовательной организации была определена необходимость работы над профессиональными возможностями и кадровым потенциалом педагогических работников. Рекомендуется регулярно осуществлять мероприятия по формированию следующих компетенций:

- уровень специализации – меры по профессиональной подготовке специалистов;

- уровень педагогической культуры – тренинговые мероприятия, повышающие самооценку и престижность профессии, мотивацию к профессиональной деятельности;

- уровень корпоративной культуры – введение дресс-кода в соответствии с санитарными нормами с общей символикой в одежде, формирование обычаев, традиций;

- уровень квалификации – меры по повышению квалификации сотрудников;

- уровень персонального (визуального) имиджа – мастер-классы и тренинги, регламентирующие прямую зависимость внешнего облика педагогического работника от имиджевых характеристик образовательной организации;

- уровень правовой культуры – мероприятия по проблемам внедрения профессиональных стандартов в образовательные организации.

Формирование делового имиджа образовательной организации предполагает работу над деловой репутацией, конкурентоспособностью, инновационным потенциалом педагогических работников, соблюдением этических норм делового общения. На уровне научно-методической базы следует осуществлять пропаганду социально-экономических преимуществ работы в образовательной организации, проводить мероприятия по профориентации и повышению престижности профессио-

нальной деятельности педагога, по внедрению инновационных педагогических технологий в основную деятельность образовательной организации. На уровне материально-технической базы возможно привлечение дополнительных источников финансирования (со стороны социальных партнеров), обмен опытом с социальными партнерами по вопросам софинансирования профессиональной деятельности. Уровень развития инфраструктуры предполагает обустройство прилегающей территории, фасадов, кабинетов специалистов, а уровень развития информационных технологий – модернизацию или создание технического парка в образовательной организации.

Социальный и визуальный имидж организации будет выстраиваться за счет проведения общественно-значимых мероприятий. На уровне участия в политической, культурной и социальной жизни общества рекомендуется проводить экологические и природосберегающие акции, участвовать в культурных и регламентированных политических мероприятиях муниципального образования и т. д. Уровень престижности предполагает работу над сайтом образовательной организации (самопрезентация, консультативный кабинет и др.), над рейтингами образовательной организации. Уровень развития социального партнерства предусматривает расширение круга социального партнерства с другими коммерческими и бюджетными организациями.

Таким образом, представленная модель профессиональной компетентности в формировании имиджа образовательной организации теоретически обоснована и апробируется в настоящее время на практике. Ее эффективность подтверждается показателями сформированности педагогической компетентности работников образовательных организаций, а также рейтинговыми показателями.

#### Библиографический список

Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище (*Learning: The Treasure Within*): основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI в. М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1996. 31 с.

#### References

Delor Zh. *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche (Learning: The Treasure Within): osnovnye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoi komissii po obrazovaniyu dlya XXI v.* [Learning: The Treasure Within: the basics of the report of the international commission on education for the twenty-first cen-

Королева И.Л., Меркулов А.С., Терехова О.Г. Проблемы общекультурных и общепрофессиональных компетенций в высшем образовании // Социальная компетентность. 2016. Т. 1. № 1. С. 19–22.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.

Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. СПб.: Институт образования взрослых Российской академии наук, 2005. 170 с.

Почепцов Г.Г. Имиджелогия. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Рефл-бук Ваклер, 2001. 698 с.

Томилова М.В. Модель имиджа организации // Маркетинг в России и за рубежом. 1998. № 1. С. 5–17.

#### Критерии авторства

Рощина Н.М. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Рощина Наталья Михайловна**,  
кандидат социологических наук,  
доцент кафедры социологии,  
e-mail: r.vad@mail.ru

turey]. Moscow: UNESCO Publ., 1996, 31 p. (In Russian).

Koroleva I.L., Merkulov A.S., Terekhova O.G. Problems of general cultural and professional competencies in higher education. *Sotsial'naya kompetentnost'* [Social Competence], 2016, vol. 1, no. 1, pp. 19–22. (In Russian).

Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie Publ., 1996, 312 p. (In Russian).

Ogarev E.I. *Kompetentnost' obrazovaniya: sotsial'nyi aspekt* [Competence of Education: Social Aspects]. Saint Petersburg: The Institute of Adult Education of the Russian Academy of Sciences, 2005, 170 p. (In Russian).

Pochepstov G.G. *Imidzhelogiya* [Science of image building]. Moscow: Refl-buk Vakler, 2001, 698 p.

Tomilova M.V. Model of organizational image. *Marketing v Rossii i za rubezhom* [Marketing in Russia and abroad], 1998, no. 1, pp. 5–17. (In Russian).

#### Criteria for Authorship

Roshchina N.M. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Natalya M. Roshchina**,  
Candidate of Sociological Sciences,  
Associate Professor of Sociology Department,  
e-mail: r.vad@mail.ru



## К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

© Ю.О. Синёва

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обучения студентов неязыковых направлений немецкому языку как второму иностранному после английского языка. Отмечается, что знание только одного языка-инструмента становится недостаточным в современных условиях. Второй иностранный язык рассматривается как обязательный компонент современного образовательного портфеля, в том числе и в России. Особое внимание уделяется фонетической, грамматической и лексической схожести, обусловленной языковой близостью английского и немецкого языков, делающей комбинацию «английский плюс немецкий» привлекательной для изучения. Приводятся примеры лексической, грамматической и культурной схожести двух языков. Отмечается, что значимость немецкого языка, бывшего ранее самым распространенным иностранным языком в России, остается высокой благодаря особым историческим и современным связям между Россией и Германией. Изучение одного иностранного языка оптимизирует изучение второго и формирует положительное отношение к изучению языков и многоязычию в целом. В работе также акцентируется внимание на том, что изучение двух или более иностранных языков становится все более значимым в системе подготовки студентов неязыковых направлений, являясь частью перспективного подхода и работой на будущее. На основании приведенных в статье аргументов можно сделать вывод, что изучение немецкого языка как второго иностранного после английского языка имеет ряд преимуществ для русскоговорящих студентов.

**Ключевые слова:** английский язык, немецкий язык, второй иностранный язык, языковая схожесть, образовательный портфель.

**Информация о статье.** Дата поступления 30 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 1 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Синёва Ю.О. К вопросу обучения немецкому языку как второму иностранному // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 81–85.

## ON TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

© Y.O. Sinyova

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the issues of teaching students of non-linguistic fields of study to the German language as the second foreign language after learning English. It emphasizes that currently the knowledge of only one foreign language is insufficient. The second foreign language is considered as a mandatory component of the modern educational portfolio, including in Russia. Special attention is paid to phonetic, grammatical and lexical similarities caused by the linguistic proximity of English and German that makes the combination "English plus German" attractive for study. The article provides the examples of the lexical, grammatical and cultural similarities of the two languages. The author underlines that the importance of the German language formerly the most widespread foreign language in Russia, is still high due to the special historical and modern ties between Russia and Germany. The study of one foreign language optimizes the study of the second

language and forms a positive attitude towards the study of languages and multilingualism in general. Particular attention is focused on the fact that the study of two or more foreign languages is becoming increasingly important in the system of training students of non-linguistic fields of study. That is a part of a forward-looking approach and perspectives for the future. The arguments presented in the article allow for the conclusion that study of German as a second foreign language after English has a number of advantages for Russian-speaking students.

**Keywords:** *English, German, a second foreign language, linguistic similarity, educational case*

**Article info.** Received April 30, 2018; accepted June 1, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Sinyova Y.O. On teaching German as a second foreign language. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 81–85. (In Russian).

Многие столетия английский язык являлся одним из самых употребительных языков в мире. Однако в XX в. благодаря мировому процессу политического развития, глобализации и стремительному росту средств массовой информации и коммуникации он получил статус языка-посредника, на котором объясняется значительная часть населения Земли. Данные о количестве владеющих английским языком в качестве иностранного по разным источникам разнятся от 600 млн до 1,2 млрд чел. (Posterserie Learn Deutsch Learn English). Информационное пространство на английском языке, включающее различные средства массовой информации, огромный объем художественной и научно-технической литературы, техническая и патентная документация, научные публикации, кино, английский сектор Интернета и т. д. – все это является в настоящее время беспрецедентным по объему и содержанию и в совокупности превратило английский язык в основное средство коммуникации между людьми-носителями различных языков, в международный язык общения.

Тем не менее, знание только одного языка-инструмента становится недостаточным в современных условиях. Предполагается, что знание английского языка является практически нормой для современного человека, но индивидуальная карьера требует овладения чем-то большим, особенным, чем норма. Следовательно, знание (по меньшей мере) еще одного иностранного языка становится необходимостью (Фельдхюс, 2010. С. 4).

Безусловно, английский язык осуществляет функцию основного средства коммуникации в различных ситуациях между людьми, не являющимися носителями

его как родного языка, например, между русским и немцем, помогая достичь им относительного взаимопонимания. Однако, если хотя бы один из собеседников владеет языком партнера, шансы на успех переговоров существенно возрастают, так как отпадает необходимость использовать чужой для обоих язык-посредник. Необходимо также подчеркнуть, что мультикультурность, которая является неотъемлемой частью экономического, политического и культурного развития современного общества, выражается в мультиязычии, как «способности думать разное и выражать это по-разному для оптимального решения общей проблемы» (Фельдхюс, 2010. С. 4).

Таким образом, многоязычие, как умение пользоваться более чем одним иностранным языком для целей общения, становится в XXI в. обязательным компонентом «образовательного портфеля», в том числе и в России (Neuner, Hufeisen, 2009. P. 8). Долгие годы преподавание иностранных языков в нашей стране, благодаря глобальной тенденции, было широко ориентировано на преподавание английского языка как первого иностранного. Часто эта переориентация происходила за счет других иностранных языков, в том числе и немецкого, который ранее был самым распространенным иностранным языком в России, и значимость его остается высокой благодаря особым историческим и современным связям между Россией и Германией. На сегодняшний день в России, как и в Евросоюзе, в обязательную программу изучения иностранных языков общеобразовательных школ постепенно вводится преподавание двух иностранных языков. Однако многоязычие как обязательный компонент современных образовательных

программ не может ограничиваться рамками школы. Изучение двух или более иностранных языков становится особенно значимым в системе подготовки студентов неязыковых направлений, являясь частью перспективного подхода и работой на будущее (Синёв, Синёва, 2015).

В этом отношении наиболее привлекательной представляется комбинация английского и немецкого языков (Neuner, Hufeisen, 2009. P. 5). Во-первых, это языки стран, имеющих значительное политическое, экономическое, культурное и научное влияние во всем мире. Во-вторых, немецкий и английский языки являются родственными, и обладают лингвистической близостью, что дает большое преимущество для обучающихся при изучении именно этих двух языков (Фельдхус, 2010. С. 10). Рассмотрим фонетическую, грамматическую и лексическую схожесть, обусловленную языковой близостью английского и немецкого языков.

1. Лексическая схожесть. Сравнивая практически любое немецкое предложение с его английским переводом, можно заметить, насколько некоторые слова похожи друг на друга и понятны на иностранном языке: *Ich esse eine Apfel, du trinkst ein Glas Wein. – I eat an apple, you drink a glass of wine.*

Эти множественные общие моменты в словарном запасе обоих языков можно разделить на три группы: германизмы, американизмы и интернационализмы.

Английский и немецкий языки принадлежат к семье западногерманских языков и имеют общее происхождение, поэтому наиболее употребительная тематическая лексика двух языков, отражающая такие явления быта, как еда, напитки, погода, природа, части тела, животные, растения, дни недели, отношения родства и т. д., обладает очевидной взаимной понятностью: *Hand, Milch, Vater, Montag* и *hand, milk, father, Monday*.

Схожестью обладают разные части речи: существительные (*der Haus – house, das Wetter – weather, die Familie – Family*); прилагательные (*gut – good, jung – young, hart – hard*); числительные (*neun – nine, sechs – six, elf – eleven*); глаголы (*singen – sing, helfen – help, kommen – come*) (Posterserie Learn Deutsch Learn English).

К американизмам относят понятия, заимствованные немецким языком как иностранные слова из английского после Второй Мировой войны (в первую очередь, под влиянием США), например, *Jeans, Party, Interview, Computer, cool*. Американизмы чаще всего встречаются в таких лексических полях, как средства массовой информации, спорт, техника, мода, молодежная культура и т. д. Нужно отметить, что подобные процессы происходят во всех современных языках, включая русский.

Кроме того, английский и немецкий языки имеют обширный общий запас заимствований из латинского и греческого языков. Такие интернационализмы являются определяющими для целых словарных групп, например, юридической и медицинской терминологии, названий месяцев и т. д.: *Musik / music, Polizei / police, Taxi / taxi* (Posterserie Learn Deutsch Learn English).

Значения этих слов понятны носителям русского и других языков. Однако в каждой из групп существуют слова, которые схожи по написанию и (или) произношению, но разные по значению. Так, немецкое слово «*small*» (узкий) не совпадает по смыслу с английским «*small*» (маленький); английское «*to become*» (стать) не значит немецкое «*bekommen*» (получать). Эти слова называются «ложными друзьями переводчика», они составляют около 3% похожих слов. Их запоминание позволяет избежать ошибок лексической интерференции (Горожанина, 2002. С. 5). При изучении немецкого языка как второго иностранного уже известные английские лексические единицы используются как подспорье при первом знакомстве с немецкими словами. Этот метод семантизации не требует дополнительных объяснений преподавателя и начинает работать уже на начальной ступени обучения. Таким образом, изучение двух языков позволяет значительно облегчить работу над лексикой (Синёв, Синёва, 2015).

2. Грамматическая схожесть. Благодаря родственному происхождению обоих языков, существует значительное сходство и в грамматике, которое можно использовать на занятиях. При изучении грамматики немецкого языка после английского студент уже владеет терминологией, необходимой для понимания грамматических по-

нятий, и может перенести способы тренировки грамматических структур на новый язык. Для носителя русского языка новое в грамматике немецкого языка становится уже пройденным на занятиях английского языка. Основной идеей в преподавании второго иностранного языка (немецкого) становится активизация правил английской грамматики с последующей адаптацией в системе немецкого языка (Синёв, Синёва, 2015). Используя, например, такие грамматические соответствия обоих языков, как различия между глаголами сильного и слабого спряжения, наличие артиклей или использование модальных глаголов, можно усвоить целые разделы немецкой грамматики намного быстрее.

3. Фонетическая схожесть. Изучающие второй иностранный язык уже подготовлены к иным, чем в родном языке, фонетическим явлениям (произношение звуков, ударение в словах, интонация в предложениях). Определенной сложностью при обучении произношению может стать возраст студентов. Изучая первый иностранный язык будучи детьми, они усваивали правильную артикуляцию и интонацию подражательно. В этом случае опора на английский язык дает возможность понимания фонетических особенностей и отношений в немецком языке (Горожанина, 2002. С. 4).

4. Культурная схожесть. Работа с текстом также многократно упрощается при совместном изучении немецкого и английского языков. С одной стороны, наличие лексического, грамматического и фонетического сходства в значительной мере способствует пониманию текста. Студент может также опираться на общие навыки, умения и стратегии аудирования и чтения, уже приобретенные на занятиях по английскому языку. С другой стороны, аутентичные немецкие тексты существуют вместе с английскими в общем культурном пространстве, определяющем мировоззрение и культуру Западной Европы. Следовательно, студенту, знакомому с английскими текстами, будет намного проще понять содержание и языковое выражение немецкого текста, чем иностранного китайского или японского. Он не только выигрывает за счет языковых знаний, полученных при изучении английского, но и находит общие моменты культуры. Использование знаний языка и

культуры помогает как в понимании текста, так и при переходе к продуктивным формам работы с текстом и формулировании собственных высказываний, повышает успешность обучения и мотивацию (Neuner, Hufeisen, 2009. С. 74).

Опыт обучения любому языку приводит к накоплению системы знаний, которую можно переносить с одного иностранного языка на другой, а также к развитию индивидуальных навыков и умений (Фельдхюс, 2010. С. 39). Если принцип изучения иностранного языка становится личным опытом, осознанно или неосознанно он будет использоваться при изучении последующих языков, облегчая процесс. На основе общих стратегий можно заимствовать конкретные наиболее эффективные приемы, помогающие успешному изучению языка, например, выписывать слова на карточки, визуализировать грамматические структуры цветными фломастерами, смотреть немецкие фильмы без субтитров или общаться в чатах. Таким образом, положительный опыт изучения первого иностранного языка формирует определенное отношение к иностранным языкам вообще, которое помогает при изучении второго, третьего, четвертого языков и т. д. (Фельдхюс, 2010. С. 42).

На основании приведенных в статье аргументов можно сделать вывод, что изучение немецкого языка как второго иностранного после английского имеет ряд преимуществ для русскоговорящих студентов.

Очевидная языковая схожесть именно этих двух языков может быть использована как методический прием, при выполнении словарной работы, отработки произношения, работы над текстом и т. д. Это делает комбинацию немецкого и английского языков привлекательной для изучения.

При изучении первого иностранного языка происходит знакомство с процессом обучения. Опираясь на умения и навыки, полученные на занятиях по английскому языку, овладеть немецким языком легче и быстрее. Полученный опыт оптимизирует изучение второго иностранного языка и формирует положительное отношение к изучению языков и многоязычию в целом (Синёв, Синёва, 2015).

Многоязычие в современном мире становится компонентом образовательного портфеля, оно дает преимущество в изучении иностранных языков и повышает ка-

рьерные и образовательные возможности. С этой точки зрения комбинация «английский плюс немецкий» становится залогом успеха для российских студентов.

#### Библиографический список

Горожанина Н.И. Немецкий язык как второй иностранный. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2002. 47 с.

Синёв А.Э., Синёва Ю.О. К вопросу о языковом сходстве и различии английского и немецкого языков [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Молодежный вестник ИрГТУ». 2015. № 4. URL: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2015/04/articles/60> (15.03.2018).

Фельдхюс А. Немецкий плюс английский для российских учащихся: М.: Goethe Institut Moskau, 2010. 47 с.

Neuner G., Hufeisen B. Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin u.a. Langenscheidt, 2009. 117 p.

Poster serie Learn Deutsch Learn English. URL: <http://www.goethe-verlag.com/poster/> (15.03.2018).

#### Критерии авторства

Синёва Ю.О. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Синёва Юлия Олеговна**, старший преподаватель, кафедра иностранных языков для технических специальностей № 2, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, e-mail: sineva2009@mail.ru

#### References

Gorozhanina N.I. *Nemetskii yazyk kak vtoroi inostrannyi* [German as a second foreign language]. Voronezh: Voronezh State University Publ., 2002, 47 p. (In Russian).

Sinev A.E., Sineva Yu.O. On the linguistic similarities and differences of English and German. *Molodezhnyi vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Young scientists' bulletin of Irkutsk State Technical University], 2015, no. 4. Available at: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2015/04/articles/60> (accessed 15 March 2018).

Fel'dkhyus A. *Nemetskii plyus angliiskii dlya rossiiskikh uchashchikhsya* [German plus English for Russian students]. Moscow: Goethe Institut Moskau Publ., 2010, 47 p. (In Russian).

Neuner G., Hufeisen B. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a. Langenscheidt, 2009, 117 p.

Poster serie Learn Deutsch Learn English. Available at: <http://www.goethe-verlag.com/poster/> (accessed 15 March 2018).

#### Criteria for Authorship

Sinyova Y.O. has conducted research, formalized research results and bear responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Yuliya O. Sinyova**, a Senior Lecturer of Department of Foreign Languages for Technical Specialities no. 2 of Institute of Linguistics and Intercultural Communication, e-mail: sineva2009@mail.ru

**ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

© И.В. Солдатенко

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье исследуется влияние типа темперамента студента на его способности, связанные с овладением иностранным языком, а также роль индивидуально-психологических особенностей темперамента в процессе обучения. Представлены различные точки зрения исследователей на данную проблему. Рассматриваются понятия темперамента, дается характеристика каждому типу относительно изучения иностранного языка. В работе проанализированы результаты тестирования студентов с целью изучения особенностей их темперамента и рассмотрены подходы к преподаванию иностранного языка в дальнейшем. Отмечается, что важным свойством темперамента является его относительная устойчивость на протяжении жизни человека, т. е. это унаследованные свойства нервной системы, оказывающие влияние на быстроту усвоения знаний и формирования навыков. Именно эти свойства и определяют психологическую готовность студента, темп и ритм его деятельности, его эмоции, и, конечно же, оказывают огромное влияние на внимание, восприятие и память – те компоненты, которые являются основополагающими при обучении. Так как часто преподавателям приходится сталкиваться с отсутствием какой-либо мотивации у студентов при изучении иностранного языка, даются рекомендации по выбору методики преподавания с учетом особенностей характера людей с разными типами темперамента с целью стимулирования студентов к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова:** темперамент, типы темперамента, психологический фактор, иностранный язык, роль преподавателя, формирование навыков.

**Информация о статье.** Дата поступления 26 марта 2018 г.; дата принятия к печати 10 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Солдатенко И.В. Темперамент как психологический фактор при изучении иностранного языка // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 86–90.

**TEMPERAMENT AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

© I.V. Soldatenko

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article examines the influence of the students' temperament on their ability to master a foreign language and the role of individual psychological features of temperament in the learning process. It provides different views of the researchers toward this problem and discusses the concepts of temperament and characteristics of each type with respect to the study of a foreign language. The results of testing of students with the purpose of studying the characteristics of their temperament are analyzed and the approaches to teaching a foreign language in the future are considered. An important feature of temperament is its relative stability during human life, i.e. it is inherited nervous properties, which have an impact on the speed of learning and skills formation. These are the properties that determine the psychological readiness of the student, the pace and rhythm

of his activity, his emotions. They have a particularly strong influence on attention, perception and memory, i.e. those components that are fundamental in teaching. As teachers are very often confronted with the lack of students' motivation to learn a foreign language, the recommendations for teaching methods choice are suggested taking into account the personal characteristics of people with different types of temperament in order to stimulate students to learn a foreign language.

**Keywords:** *temperament, types of temperament, psychological factor, foreign language, the role of the teacher, forming skills*

**Article info.** Received March 26, 2018; accepted May 10, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Soldatenko I.V. Temperament as a psychological factor in learning a foreign language. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 86–90. (In Russian).

В современном обществе наблюдается все больший интерес к иностранному языку, прежде всего английскому, создается множество методик и практик по обучению, но лишь в немногих учитываются особенности темперамента учащихся. В частности, о трудностях, возникающих при изучении иностранного языка носителями разных темпераментов, писали известные психологи и методисты, например, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, М.В. Ляховицкий и др.

К огромному сожалению, желание человека знать иностранный язык и говорить на нем не всегда совпадает со способностями обучающегося. Одним язык дается с невероятной легкостью, другим приходится приложить немало усилий, одни быстро запоминают слова, другие быстрее учатся читать, а кому-то легче удастся имитация иностранной речи.

Целью данной статьи является изучение влияния особенностей темперамента человека на его способности к овладению иностранным языком, также анализ понятия «темперамент» и характеристика каждого типа относительно изучения иностранного языка.

Существует определенная связь между темпераментом человека, особенностями его восприятия, внимания и памяти и имеющимися у него трудностями в изучении иностранного языка. Можно предположить, что наибольшую трудность в этом имеют люди, обладающие темпераментом флегматика и меланхолика.

В психологии под темпераментом понимают совокупность индивидуальных свойств психики человека, проявляющихся в его поведении и деятельности. Важным свойством темперамента является его от-

носительная устойчивость на протяжении жизни человека. Другими словами, это унаследованные свойства нервной системы, оказывающие влияние на быстроту усвоения знаний (Темперамент). Именно эти свойства определяют общую психологическую активность человека, темп и ритм деятельности, его эмоциональность, они также оказывают несомненное влияние на внимание, восприятие и память.

Все люди разные, у одних психическая деятельность протекает равномерно, они всегда спокойны и уравновешены, иногда медлительны, а их движения скупы и целесообразны. Другие же, наоборот, достаточно подвижны, оживлены и беспокойны. Таким образом, можно сказать, что темперамент определяет не то, что человек делает, а то, как он это делает.

Установлено, что подобные свойства психики оказывают существенное влияние на процесс изучения иностранного языка (Мерлин, 2007). В зависимости от скорости восприятия, способности сосредоточиться, психического темпа студенты совершенно по-разному осваивают новый язык.

Итак, существует четыре основных типа темперамента: сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический.

Люди сангвинического типа темперамента очень активны. Они коммуникабельны, беззаботны, мечтательны, артистичны, креативны, разговорчивы и склонны к поискам удовольствий. Сангвиники могут быть добрыми и оптимистичными. Они легко усваивают учебный материал. Сангвиники часто непостоянны и переменчивы, им всегда нужно с чем-то бороться. Сангвиники не испытывают затруднений с иностранными языками, их общительность и обя-

тельность способствуют развитию речевых навыков и восприятию иноязычной речи. Высокий темп усвоения знаний также помогает сангвиникам справляться с заданиями. К факторам, препятствующим изучению языка, можно отнести некоторую поверхностность и непостоянство, а также постоянное переключение внимания на другую сферу.

Холерический тип ассоциируется с огнем. Люди данного типа темперамента обычно экстраверты, они эгоистичны, азартны, импульсивны и неустойчивы, иногда агрессивны, амбициозны, обладают лидерскими качествами. Все эти качества они упорно стараются пробудить в других. В основном холерики сфокусированы на том, чтобы делать свою работу наиболее эффективно, их девиз – «делать сейчас». Ценят уважение к себе и положительную оценку своей работы со стороны окружающих.

Меланхолики и флегматики испытывают особые трудности в овладении иностранным языком. Меланхолик спокоен и рассудителен. Люди этого темперамента могут казаться серьезными интровертами, опасливыми и даже подозрительными. Меланхолик внезапно может быть охвачен трагическими эмоциями, а также ощущением того, что весь мир настроен против него, может легко подвергаться депрессии и капризам или быть сконцентрированным и совестливым, часто предпочитает делать что-либо самостоятельно, отчасти из-за наличия собственных стандартов, отчасти в результате своей замкнутости и некоммуникабельности. Однако меланхолики, например, способны изучать язык самостоятельно, так как им, в отличие от холериков и сангвиников, не требуется постоянного нахождения в коллективе.

Флегматик характеризуется тоже как мирный и уравновешенный. Люди этого типа темперамента обычно полностью погружены в свой внутренний мир, рассудительны, вдумчивы, спокойны, терпеливы, заботливы и толерантны. Они склонны жить богатой внутренней жизнью, способны находить отдушину в спокойной мирной атмосфере. Характеризуются твердостью характера, постоянны в своих привычках, могут быть надежными и верными друзьями (Краткая характеристика типов темперамента).

С целью изучения особенностей темперамента студентов и выбора дальнейшего подхода к преподаванию английского языка в октябре 2017 г. проводилось исследование среди студентов 1 и 2 курсов направления «Психология» по методике Г. Айзенка (Тест Айзенка). Согласно этой методике среди 32 исследуемых человек было выявлено 5 холериков, 11 флегматиков, 10 сангвиников и 6 меланхоликов.

Проанализировав результаты успеваемости за первый семестр, можно сделать вывод, что студенты, обладающие холерическим и сангвиническим типом темперамента гораздо успешнее в изучении иностранного языка, чем те, кто обладает флегматическим и меланхолическим темпераментом.

В процессе обучения стоит обращать особое внимание на данные психологии. Но в отношении преподавания иностранного языка нужно подчеркнуть, что опираться на психологические данные оказывается необходимым вдвойне. Прежде всего это нужно потому, что преподаватель иностранного языка воздействует на психику учащихся, свойствами и особенностями которой должны определяться используемые приемы и способы обучения (Беляев, 1965).

Можно сказать точно, что если студент заинтересован в результате, то независимо от того, какой у него темперамент, он будет добиваться поставленной цели. Однако зачастую преподаватель сталкивается с отсутствием мотивации у студентов, его задача в этом случае заключается в стимулировании студентов к изучению языка (особенно флегматиков и меланхоликов), развитию их творческой и речевой активности на основе использования разнообразных приемов.

Одной из рекомендаций может служить применение игровых ситуаций, в которых студентам предлагаются различные социальные роли с диалогами и монологами. Такая работа непременно заинтересует представителей всех типов темпераментов. Конечно, потребуется время, чтобы раскрепостить флегматиков и меланхоликов, от них не стоит ждать длинных, развернутых ответов. Флегматиков и меланхоликов желательно заранее ознакомить с тематикой будущего занятия, дать им ука-



занятия подумают над тем, что им придется обсуждать на уроке, предложить несколько примерных фраз. Подготовившихся к диалогу или монологу студентов можно условно разделить на группы по признакам темперамента: дать возможность холерикам и сангвиникам выступить первыми, и тем самым использовать их в качестве примера успешной коммуникации. Преподавателю необходимо убедить студента, что все делают ошибки, даже носители иностранного языка, следовательно, овладение им занимает много времени и сил.

В изучении иностранного языка выделяют несколько видов речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Как показывает опыт, на базе неязыкового вуза важнейшим является выработка у студентов коммуникативной компетентности, в частности, в устной коммуникации. Учащемуся, овладевшему ее основами, легче будет формировать другие языковые навыки (Зимняя, 1978).

Чаще всего традиционный урок иностранного языка принимает форму практической отработки навыков, при которой один человек задает вопрос, а другой дает ответ. Вопросы и ответы структурированы и предсказуемы, зачастую есть только один правильный, заранее известный всем ответ (Мильруд, 2005). Цель таких упражнений – продемонстрировать студентам, как задавать вопросы и отвечать на них. Однако реальное общение направлено на выполнение определенной коммуникативной задачи, например, выражения мнения, получения информации по телефону. В реальной коммуникации участники не могут предугадать ответ собеседника, методика ее ведения, несомненно, разнообразит и активизирует процесс получения знаний, но именно она предполагает всесторонний учет личности студента, его темперамента (Щербакова, Гаврилова, 2015). Студенты должны по максимуму использовать свои знания, чтобы понимать иностранную речь, стараться избегать волнений по поводу потенциальных ошибок в произношении, использовании грамматики и лексики.

С начала учебного года необходимо обратить внимание на темпераменты студентов, например, на первом занятии предложить им пройти тестирование. Су-

ществует множество коротких тестов на определение темперамента, которые помогут с первых дней знакомства со студентами выявить возможные трудности. Диагностика самооценки по Г. Айзенку является классической методикой для определения темперамента и одной из самых значимых в современной психологии. Она позволяет с помощью основных показателей оценить направленность личности на внутренний или внешний мир. Эти характеристики существенно влияют на учебную деятельность.

Освоение иностранного языка требует кропотливой и систематической работы. Очень важно, чтобы студент знал, для чего он тратит время и энергию, т. е. имел мотивацию и четко поставленную цель. Кроме этого, для продуктивности необходимо учитывать особенности личности студента. У холерика и сангвиника развитие таких познавательных процессов, как внимание, восприятие, память, происходит более эффективно, чем у флегматика и меланхолика. У холериков выявляется высокая продуктивность вербальной памяти, высокий уровень произвольной памяти, в целом эти студенты успевают за средним темпом подачи информации. Флегматики имеют низкий уровень продуктивности вербальной памяти, средний и низкий объем кратковременной памяти.

К сожалению, преподаватели часто не задумываются о разнице темпераментов, и это приводит к бесконечному сравнению студентов более уравновешенных и медлительных с теми, кто все делает очень быстро. Необходимо помнить, что хороших и плохих темпераментов не существует. У каждого студента есть сильные и слабые стороны, которые всегда следует учитывать в процессе обучения. Следовательно, усилия преподавателя должны быть направлены на грамотное использование достоинств и преимуществ каждого студента с учетом типа его темперамента. Именно в индивидуальных особенностях человека и содержатся основы будущего успешного развития. Основная задача обучения должна заключаться в том, чтобы каждый студент, независимо от его темперамента, был подготовлен к различным видам трудовой деятельности.

**Библиографический список**

Темперамент [Электронный ресурс].

URL:

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82> (15.12.2017).

Мерлин В.С. Собрание сочинений. В 5 т. Т. 3: Очерк теории темперамента. Пермь: Изд-во Прикамского социального института, 2007. 274 с.

Краткая характеристика типов темперамента [Электронный ресурс]. URL: <http://psixologia.59311s001.edusite.ru/p34aa1.html> (05.02.2018).

Тест Айзенка [Электронный ресурс]. URL: [http://test.msk.ru/psy2\\_test/test\\_ayzenka](http://test.msk.ru/psy2_test/test_ayzenka) (06.10.2017).

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1965. 229 с.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.

Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2005. 256 с.

Щербакова Е.А., Гаврилова Т.В. Влияние типа темперамента на формирование продуктивных навыков говорения при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2015. № 3 (30). С. 145–150.

**Критерии авторства**

Солдатенко И.В. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

**Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Сведения об авторе**

**Солдатенко Ирина Владимировна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей, e-mail: [irinasoldatenko@yandex.ru](mailto:irinasoldatenko@yandex.ru)

**References**

*Temperament* [Temperament]. Available at:

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82> (accessed 15 December 2018).

Merlin V.S. *Sobranie sochinenii* [Collected writings]. In 5 vol. Vol. 3: *Ocherk teorii temperamenta* [Analytical review of temperament theory]. Perm': Prikamsk Social Institute Publ., 2007, 274 p. (In Russian).

*Kratkaya kharakteristika tipov temperamenta* [Brief characteristics of temperament types]. Available at:

<http://psixologia.59311s001.edusite.ru/p34aa1.html> (accessed 5 February 2018).

*Test Aizenka* [Izenk Test]. Available at: [http://test.msk.ru/psy2\\_test/test\\_ayzenka](http://test.msk.ru/psy2_test/test_ayzenka) (accessed 6 October 2017).

Belyaev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on psychology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1965, 229 p. (In Russian).

Zimnyaya I.A. *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of learning to speak in a foreign language]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1978, 159 p. (In Russian).

Millrud R.P. *Metodika prepodavaniya angliiskogo yazyka* [Methods of teaching English]. Moscow: Drofa Publ., 2005, 256 p. (In Russian).

Shcherbakova E.A., Gavrilova T.V. Influence of Temperament on Productive Communication Skills Formation in the Process of English Teaching at the Extralingual School. *Territoriya novykh vozmozhnostei. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa* [Territory of new opportunities. Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service], 2015, no. 3 (30), pp. 145–150. (In Russian).

**Criteria for Authorship**

Soldatenko I.V. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

**Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

**Author's Credentials**

**Irina V. Soldatenko**, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities, e-mail: [irinasoldatenko@yandex.ru](mailto:irinasoldatenko@yandex.ru)

## ОБ ОСНОВНЫХ КООРДИНАТАХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

© А.В. Васенкин

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье исследуется сущность основных отправных точек экзистенциальной психотерапии: смерть, свобода, изоляция и бессмысленность. Смерть рассматривается как неизбежный финал человеческого существования, который вызывает наибольшую тревожность. Причем именно смерть и близость смерти, т. е. неминуемая кончина человека, привносят в жизнь многие невротические ситуации. Проблема смерти и отношение человека к ней считается центральной в экзистенциальной терапии. Второй существенной координатой является свобода. Свобода в экзистенциализме понимается как открытость человека внешнему миру, полностью хаотическому и существующему вне человеческой воли. Она создает потенциальные возможности реализации индивидуального проекта личности, но, к сожалению, не каждый человек отдает себе отчет в том, что ему необходимо делать со свободой в мире, в котором отсутствует какая-либо упорядоченность жизненных процессов. Изоляция – это изначальное состояние одиночества человека в окружающем мире. Человек рождается один и умирает один, он всегда и повсюду в полной изоляции от мира, невзирая на то, что может постоянно взаимодействовать с внешней средой. Изоляция – это не просто отрешенность от внешних событий и людей, это фундаментальная, базовая изоляция. Смысл также является одной из существенных мировоззренческих и экзистенциальных координат. Если мы одиноки, свободны и смертны, то нам необходимо посвятить свою жизнь высшей идее, т. е. стремиться к смыслу. Осмысленность жизни – одна из тех задач, от решения которой зависит факт существования человека. В результате исследования указанных категорий, автором делается вывод, что специфическое отношение личности к данным категориям задает общую траекторию ее жизненного пути, а также составляет основу для психотерапевтической работы.

**Ключевые слова:** экзистенциальная психология, экзистенциальная психотерапия, свобода, смерть, изоляция, заброшенность, смысл, бессмысленность.

**Информация о статье.** Дата поступления 30 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 1 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Васенкин А.В. Об основных координатах экзистенциальной психотерапии // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 91–95.

## ON THE BASIC COORDINATES OF EXISTENTIAL PSYCHOTHERAPY

© A.V. Vasenkin

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article deals with the essence of the basic starting points of existential psychotherapy: death, freedom, isolation, meaninglessness. Death is considered as the inevitable finale of human existence that causes the greatest anxiety. And it is death, the proximity of death, namely the imminent death of a person that brings many neurotic situations to life. The problem of death and a person's attitude to it is considered nuclear in existential therapy. Freedom, another existential coordinate, is also considered as a significant problem in the human existence. Freedom in existentialism is understood as the openness of a man to the external world, completely chaotic and existing outside

the human will. It creates the potential for the realization of an individual project of the individual, but, unfortunately, not everyone is aware of what he needs to do with freedom in the world where there is no order of life processes. Isolation is the initial state of human loneliness in the world. A man is born alone and dies alone. He is always and everywhere in complete isolation from the world, despite the fact that people can constantly interact with the external environment. Isolation is not just a detachment from external events and people. This is fundamental, basic insulation. Sense is one of the essential worldview and existential coordinates. If we are alone, free, and mortal, then we must devote our lives to the higher idea, that is, to the pursuit of meaning. The meaningfulness of life is one of those tasks on whose solution the fact of human existence depends. Based on the consideration of the above categories, the author concludes that the specific attitude of the individual to these categories sets the general trajectory of the individual' life, and also forms the basis for psychotherapeutic work.

**Keywords:** *existential psychology, existential psychotherapy, freedom, death, isolation, abandonment, meaninglessness*

**Article info.** Received April 30, 2018; accepted June 1, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Vasenkin A.V. On the basic coordinates of existential psychotherapy. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 91–95. (In Russian).

Статья посвящена раскрытию основных базисных положений экзистенциальной психотерапии и экзистенциальной психологии. В основу статьи положена известная работа американского психотерапевта и писателя И. Ялома «Экзистенциальная психотерапия» (Ялом, 1999). В работе автор дает обстоятельный анализ этого вида терапевтической работы с опорой на серьезные философские источники. Здесь необходимо отметить, что именно экзистенциализм, как философское направление, стал для психологии той базой, которая смогла сформировать подобную теорию. Философскую основу психотерапевтической работы можно обнаружить в трудах многих философов-экзистенциалистов, начиная с С. Кьеркегора. Особый вклад в экзистенциальную проблематику в свое время внесли такие философы, как Ф. Ницше, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр и др., а также писатели Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Э. Хэмингуэй, А. Камю, Ф. Кафка. Экзистенциальная проблематика в философии и психологии достаточно широка, однако в данной работе рассматривается комплекс базовых положений экзистенциализма – анализ таких категорий, как смерть, свобода, изоляция и бессмысленность. Особенность этих категорий состоит в том, что именно в философии они обретают свое теоретическое обоснование, а уже благодаря деятельности психологов и психотера-

певтов прочно вводятся в практику терапевтической и консультационной работы.

Необходимо сказать несколько слов о проблематике экзистенциальной психотерапии. По словам И. Ялома, экзистенциальная психотерапия представляет собой вид динамической психотерапии, в процессе которой акцентируется внимание на развитии конфликта личности с данностями существования. Термин «динамический» раскрывает сам характер протекания данного вида терапии. Он показывает, что в терапевтическом процессе происходит осознание индивидом особых чувств по отношению к своей экзистенции, к ее базовым положениям. Другими словами, экзистенциальная психотерапия – это особое направление в психотерапии, которое перед индивидом ставит цель наиболее полного и глубокого осмысления собственной жизни, с принятием полной ответственности за нее, с пониманием того, что человек – существо свободное, которое самостоятельно без каких-либо посредников «творит» себя в этом мире.

Исходным пунктом экзистенциальной психотерапии выступает личностный индивидуальный конфликт динамического характера по отношению к «координатам» человеческой экзистенции:

1. Смерть – многие люди боятся смерти, и именно страх перед смертельным исходом жизни заставляет людей совершенно иначе смотреть на свое суще-

ствование.

2. Свобода – состояние человека, когда он сам является творцом своей судьбы. Многие люди указывают на внешние структуры, способные ограничить свободу, такие как ближайшее окружение, администрация, государство или Бог, однако только сам человек является ответственным за свою жизнь. Кстати, проблема существования Бога также по особому интерпретируется в экзистенциальной проблематике.

3. Изоляция (заброшенность) – состояние человека, при котором он чувствует абсолютное одиночество. Человек рождается и умирает в одиночестве, и ему нельзя скрыться от этой изоляции. Исходная заброшенность человека в мире и его постоянное стремление к людям являются ситуацией, порождающей многочисленные конфликты;

4. Бессмысленность (поиск смысла) – категория, отражающая внутреннюю полноту человеческого существования. В свое время, известный австрийский психолог и психиатр В. Франкл обозначил эту проблему и показал, что именно поиск смысла существования и потеря смысла для человека являются одной из главнейших мировоззренческих и жизнеутверждающих проблем.

Обозначив основные категории экзистенциальной психотерапии, перейдем к более подробному их рассмотрению.

Смерть. Вероятно, что люди в своем отношении к смерти испытывают страх не самого состояния небытия, а именно перехода к этому состоянию, т. е. страх умирания. Как указывают В.И. Долгова и Н.Г. Кормушина, страх человека возникает именно перед наступающим или ожидаемым неизвестным событием, которое может вторгнуться в его жизнь (Долгова, Кормушина, 2009). Смерть – это одно из таких событий. Примечательно, что понятие катарсиса имеет большое значение при рассмотрении проблемы смерти. Перед лицом смертельного ужаса, смертельной опасности или ожидаемой казни, человек способен входить в иное психологическое состояние, когда жизнь начинает обретать наивысшую ценность, и многие действия человека, направленные против этой жизни, исчезают.

Проблема смерти может иметь

двойной смысл. Во-первых, устойчивым в обиходе людей является выражение «живу так, как будто умираю каждый день». Это понятие раскрывает факт наступления экзистенциальной смерти, когда человек отрекается от собственного бытия и фактически влечет бессмысленное существование. В таком состоянии можно наблюдать различные аффективные и асоциальные действия от людей, испытывающих настроение «прижизненной смерти». Во-вторых, смерть понимается буквально, как прекращение физического существования человека. В данном случае, как было сказано, наступление такого события вызывает массу негативных реакций. Чаще всего страх.

В практике психотерапии интерес представляет именно второй случай отношения к смерти, когда человека охватывают противоречивые чувства в результате осознания факта собственной преждевременной смерти либо физического ухода из жизни близкого родственника. В случае, если смерть унесла из жизни человека его близкого родственника или любимого, то мы имеем дело с кризисом утраты. Человек в таком состоянии испытывает серьезное чувство опустошения. Вспоминая свою консультационную деятельность, В. Франкл писал, что однажды к нему обратился пожилой врач из-за тяжелой депрессии, возникшей в результате смерти его жены, которая умерла за два года до этого. Находясь в тупиковой ситуации, не зная, каким образом организовать работу с ним, В. Франкл спросил, что было бы, если бы он умер первым, и жена должна была бы жить без него. Доктор ответил, что для нее это было бы ужасно, она бы очень страдала. На что В. Франкл заметил: «Вы видите, доктор, теперь она не должна страдать. И это Вы, живя, спасаете ее от страданий. Но спасая ее, ...Вам приходится платить за это своими страданиями...». Доктор не сказал ни слова, пожал руку и спокойно ушел (Франкл, 1990).

Говоря о свободе как о втором базовом условии существования личности в экзистенциальной психотерапии, необходимо обратить внимание на смысл, который вкладывается в понятие «человеческая свобода». Свобода – это абсолютность действий, решений и поступков человека в его субъективном мире. Исходная позиция

здесь – это то, что человек творит сам себя, он создатель своего бытия, создатель своего жизненного проекта и жизненного пространства. Человек волен делать все, что ему вздумается, поскольку, как пишет Ж.-П. Сартр, «бога не существует», именно поэтому нет исходных координат для человеческой деятельности. Рождаясь, человек еще не представляет себя как личность, как социальный субъект, он всего лишь индивид. В процессе своего существования основной задачей человека является создание самого себя в этом мире. Жизнь человека – это акт самотворения.

Важно обратить внимание, что именно Ж.-П. Сартром свобода была выделена в экзистенциализме как категория самотворения человека. Он обозначил ее через понятие субъективности: «Человек – это прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень и не цветная капуста..., человек станет именно таким, каков его проект бытия» (Сартр, 1989. С. 323). Субъективность экзистенциализма достаточно основательна. Каждый человек сам делает свою судьбу, осуществляя себя в окружающих условиях. Однако здесь важно внести уточнение в понимание свободы и субъективности. Не всегда и не во все времена человек сам себя проектировал. В экзистенциализме нельзя забывать о важной детали – человек это субъект-объектное существо, и в нем столько же субъективного, сколько и объективного, т. е. если мы говорим о свободе, то нельзя упускать из виду объективное влияние окружающей среды на человека. Это значит, что свобода человека не абсолютна, и не всегда, не во всей мере человек создает себя сам. Окружающие условия отражаются на личности человека не в меньшей степени, чем личные устремления, когда человек формирует проект себя.

Изоляция (зброшенность). Позиция экзистенциальной теории гласит, что человек – это существо одинокое в этом мире. Бога не существует, у человека нет фундаментальных оснований и он один. Ему не на кого и не на что надеется. Такая позиция может приводить людей к состоянию опустошения и кризиса, но, если проводить параллель с предыдущей координатой, становится понятно, что свобода и изоляция – состояния, имеющие общее основание.

Человек не ограничен никакими социальными контактами и нормами, в нем изначально не присутствует заложенная схема этических принципов. Человек – это свободный проект, сознание человека – «чистая доска». Его задача в своем одиночестве создавать себя через установление социальных контактов и связей.

Бессмысленность (поиск смысла). В экзистенциальной психотерапии проблеме осмысленности жизни придается существенное значение, поскольку она является жизнеутверждающей. Проблема смысла, можно сказать, это ключевая проблема. Обретение и утрата смысла в экзистенциализме воспринимаются как обретение желания жить и утрата желания жить. Каждый человек на протяжении своей жизни постоянно задает себе вопросы: зачем, для каких целей, во имя чего он живет, является ли его существование предначертанным высокой идеей свыше или он сам должен выбрать свое предназначение? Если человек в процессе поиска существенных оснований своей жизни терпит неудачу, то в лучшем случае он старается не думать об этом. В худшем случае он может свести счеты с жизнью. Вопросы о смысле жизни зачастую ставят людей в тупик, вызывают иронию, а иногда и агрессию, но неважно какая реакция следует за таким вопросом. Потребность в осмыслении собственного существования всегда является для человека одной из острейших тем. Успешное ее решение помогает поставить цель и определить пути ее достижения. В случае неудачи при ответе на вопрос о смысле жизни возникает явление, которое называется кризисом существования человека.

Кризис существования – это состояние тревожности, глубокого дискомфорта человека, которое возникает, когда ставится вопрос о смысле жизни. Экзистенциально-кризисные явления получили наибольшее распространение в тех культурах, где базовые потребности уже удовлетворены. Фактически при исследовании феномена экзистенциального кризиса мы говорим о смысле существования человека или о смысле жизни.

Таким образом, дана краткая характеристика основных исходных точек экзистенциальной психотерапии. Именно переживания, связанные со страхом смерти,

свободой выбора, заброшенностью, поиском смысла составляют «костяк» экзистенциализма и главные векторы консультационной и психотерапевтической работы. Понимание того факта, что человеческое существование уникально, требует серьезно-индивидуального подхода и выводит кон-

сультационную практику в иную плоскость – плоскость трансцендентного, где причины различных кризисных явлений, патологий и аффектов выявляются не в глубинах психики человека, а в высших уровнях человеческого существования.

#### Библиографический список

Долгова В.И., Кормушина Н.Г. Коррекция страха смерти у подростков: монография. Челябинск: Рекпол, 2009. 323 с.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.

#### Критерии авторства

Васенкин А.В. провел исследование, оформил научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Васенкин Алексей Владимирович**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории и философии Института экономики и управления, e-mail: vasenkinav@yandex.ru

#### References

Dolgova V.I., Kormushina N.G. *Korreksiya strakha smerti u podrostkov* [Correction of teenagers' fear of death]. Chelyabinsk: Reapol Publ., 2009, 323 p. (In Russian).

Sartre J.-P. *Ekzistentsializm – eto gumanizm* [Existentialism is a humanism]. *Sumerki bogov* [Twilight of the Gods]. Moscow: Politizdat Publ., 1989, pp. 319–344. (In Russian).

Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow: Progress Publ., 1990, 368 p. (In Russian).

Yalom I. *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya* [Existential psychotherapy]. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass" Publ., 1999, 576 p. (In Russian).

#### Criteria for Authorship

Vasenkin A.V. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Alexey V. Vasenkin**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of History and Philosophy Department of Economics and Management Institute, e-mail: vasenkinav@yandex.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К СТРЕССОГЕННЫМ УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Е.И. Финогенко

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье раскрывается содержание понятий «адаптация», «психологические ресурсы адаптации», «нервно-психическая устойчивость», «адаптационный потенциал», «коммуникативные способности». Рассматриваются различные подходы к определению понятия «адаптационные ресурсы»: в рамках теорий психологического стресса, личностного адаптационного потенциала, превентивного ресурса, принципа «консервации» ресурсов и др. Психологические ресурсы исследуются как некие конструкты, которые помогают адаптироваться в сложных жизненных ситуациях и являются значимыми для человека. При анализе содержания понятий «ресурс», «психологические ресурсы» используются близкие, не всегда тождественные термины, которые значительно расширяют представление об изучаемом феномене. Психологические ресурсы рассматривают как внутренние, так и внешние переменные, которые способствуют психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях. Они включают эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, актуализирующиеся на психологическом и психофизиологическом уровнях регуляции для адаптации к стрессогенным жизненным ситуациям. Исследуется уровень испытываемого стресса во взаимосвязи с адаптационными ресурсами работников реабилитационного центра, производится сравнительный анализ адаптационных ресурсов двух групп испытуемых: с высоким и умеренным уровнями стресса. Выявлено, что нервно-психическая устойчивость и коммуникативная компетентность являются необходимыми психологическими ресурсами, обеспечивающими успешность социально-психологической адаптации работников центра. Установлено, что в стрессогенных условиях профессиональной деятельности существует взаимосвязь между уровнем стресса и адаптационными ресурсами: чем ниже испытываемый уровень стресса, тем большими ресурсами адаптации обладают сотрудники.

**Ключевые слова:** адаптация, профессиональный стресс, ресурсы адаптации, нервно-психическая устойчивость, адаптационный потенциал, коммуникативные способности.

**Информация о статье.** Дата поступления 30 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 1 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Финогенко Е.И. Психологические ресурсы адаптации личности к стрессогенным условиям профессиональной деятельности // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 96–103.

## A PERSONALITY'S PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF ADAPTATION TO THE STRESSOGENIC CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

© E.I. Finogenko

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article considers the concepts "adaptation", "psychological resources of adaptation", «psychic and nervous stability», "adaptive potential", "communicative abilities". It discusses different approaches to the definition of the concept "adaptive resources" within the framework of the theo-



ries of psycho-psychological stress, personal adaptive potential, preventive resource, the principle of "conservation" of resources, etc. Psychological resources are described as certain constructs that can adapt in difficult life situations and they are important for a person. When analyzing the concepts "resource", "psycho-logical resources", akin, not always identical, terms are used which significantly expand the understanding of the phenomenon of interest. Psychological resources are considered as internal and external variables that contribute to psycho-logical stability in stressful situations; they include emotional, sexual motivation, cognitive and behavioral structures, which are actualized at the psychological and psychophysiological levels of regulation to adapt to stressful life situations. The level of stress experienced is analyzed in connection with the adaptation resources of the employees of the rehabilitation center. The comparative analysis of the adaptation resources of two groups of subjects is carried out: with a high and moderate level of stress. It was revealed that psychic and nervous stability, communicative competence are necessary psycho-logical resources that ensure the success of psycho-social adaptation of employees of the rehabilitation center. It was found that under stressful conditions of professional activity there is a correlation between stress level and adaptation resources: the lower the stress level the employees have, the greater resources of adaptation are available to them.

**Keywords:** *adaptation, professional stress, adaptation resources, psychic and nervous stability, adaptive potential, communicative abilities*

**Article info.** Received April 30, 2018; accepted June 1, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Finogenko E.I. A personality's psychological resources of adaptation to the stressogenic conditions of professional activity. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 96–103. (In Russian).

В последние годы широкое распространение в психологии приобрел ресурсный подход, зародившийся в гуманистической психологии, в рамках которого важное место занимает изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации.

Понятие «ресурс» рассматривается В.А. Бодровым в рамках теории психологического стресса. При этом автор определяет ресурсы как физические и духовные возможности человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегии) поведения для предотвращения или купирования стресса (Бодров, 2006).

По мнению К. Муздыбаева, психологические ресурсы следует представлять как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными ситуациями (Муздыбаев, 1998).

По описанию Н.Е. Водошняковой психологические ресурсы - это внутренние и внешние переменные, способствующие

психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; они включают эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые актуализируются на психологическом и психофизиологическом уровнях регуляции для адаптации к стрессогенным жизненным ситуациям, это средства (инструменты), используемые человеком в стрессогенных условиях (Водошнякова, 2009).

Рассматривая психологические ресурсы как некие конструкты, которые являются значимыми для человека и помогают адаптироваться в сложных жизненных ситуациях, С. Хобфолл выделяет такие виды ресурсов, как средовые и личностные. К ресурсам он относит материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда, объектные фетиши) и нематериальные объекты (желания, цели). Последние включают внешние интраперсональные переменные (социальная поддержка, семья, друзья, работа) и внутренние (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система убеждений и верований). Проведя анализ ресурсов, автор отнес к ним психические и физические состояния, волевые, эмоциональные и энергетические харак-

теристики, которые необходимы для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях. Используя ресурсный подход, С. Хобфолл формулирует принцип «консервации» ресурсов, согласно которому человек имеет возможность получать, сохранять, восстанавливать и перераспределять ресурсы в соответствии с собственными ценностями. Это дает ему возможность адаптироваться к изменяющимся условиям жизненной среды. При этом механизмом, запускающим стрессовые реакции, является потеря ресурсов, которая переживается как состояние психологического стресса, так как влечет за собой потерю субъективного благополучия, и сопровождается нарушением здоровья личности (Hobfoll, 1998).

Некоторыми исследователями при анализе содержания понятий «ресурс», «психологические ресурсы» используются близкие, не всегда тождественные термины, значительно расширяющие представление об изучаемом феномене. Так, в концепциях А.Г. Маклакова разрабатывается понятие «личностный адаптационный потенциал», которое содержательно раскрывается в рамках концепции адаптации. Автор анализирует его как процесс и как свойство саморегулирующейся системы, обеспечивающее способность приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. По мнению исследователя, способность к адаптации есть как индивидуальное, так и личностное свойство человека. Он описывает личностный адаптационный потенциал как психологические характеристики человека, необходимые для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации. Они включают нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу, самооценку личности, являющуюся основой саморегуляции и влияющую на степень адекватности восприятия условий деятельности и собственных возможностей, ощущение социальной поддержки, определяющее чувство своей значимости, уровень конфликтности личности, опыт социального общения и др. (Маклаков, 2001).

Согласно Л.В. Куликову существуют следующие личностные ресурсы адаптации:

– активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности личностного роста и приобретения личного опыта;

– сила «Я-концепции», самоуважение, самооценка, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»;

– активная жизненная установка;

– позитивность и рациональность мышления;

– эмоционально-волевые качества;

– физические ресурсы (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности);

– материальные ресурсы (высокий уровень материального дохода и материальных условий, безопасность жизни, стабильность оплаты труда, гигиенические факторы жизнедеятельности);

– информационные и инструментальные ресурсы (Куликов, 1995).

Большая часть перечисленных личностных качеств характеризует психологически здоровую личность (Финогенко, 2013). Все они в своей совокупности представляют тот запас, резерв, ресурс, который позволяет личности активно выполнять все функции, быть субъектом собственной жизни, т. е. являются личностным потенциалом.

На целесообразность выделения личного превентивного ресурса, принадлежащего индивиду в феноменальном и ноуменальном смысле, а не личностного, принадлежащего индивиду только в феноменальном, социальном смысле, указывает Я.В. Малыгина. По ее мнению, личный (индивидуальный) превентивный ресурс следует рассматривать как комплекс способностей индивида, реализация которых позволяет сохранять баланс адаптационно-компенсаторных механизмов. Как утверждает автор, отлаженная работа данного комплекса обеспечивает психическое, соматическое и социальное благополучие человека, что в соответствии с направленностью личности создает условия для открытия им своей уникальной идентичности и последующей самореализацией<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Малыгина Я.В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05, 19.00.04. СПб., 2004. 151 с. /

Понятие психологических ресурсов необходимо рассматривать как систему. Системный подход дает возможность исследовать психическую реальность в системе взаимодействия «человек – жизненная среда» с учетом комплекса факторов, источником которых является действительность конкретного человека, представленная в содержании деятельности, в самой личности, в переживаемой здесь и сейчас реальности.

Комплексные исследования, посвященные изучению феномена адаптационных ресурсов, довольно немногочисленны. Большое количество теорий социальной адаптации и неоднозначность трактовки данного понятия также затрудняют рассмотрение факторов, оказывающих влияние на процесс адаптации. Следовательно, феномен адаптационных ресурсов пока еще не является предметом целенаправленного и всестороннего анализа в отечественной психологии. Работ, в которых адаптационные ресурсы рассматриваются как комплексное понятие, где предпринимались попытки его измерения и изучения, немного (Финогенко, 2014).

Предметом исследования А.Н. Осянина стали структурные особенности и проблемы формирования адаптационных ресурсов современной молодежи. По мнению автора, в рамках изучения социальной адаптации адаптационные ресурсы представляют собой совокупность взаимосвязанных элементов, обеспечивающих успешное приспособление молодого человека к социальной среде в условиях начала профессиональной жизни и личностного роста<sup>2</sup>.

Автором разработана методика, позволившая оценить ресурсы адаптации студентов. Исследование показало, что у

современных студентов объем наличных социальных ресурсов превышает остальные ресурсы адаптации. Социальные ресурсы реализуются через взаимодействие с социальным окружением, и именно они позволяют студентам приспосабливаться и получать различные выгоды в большей степени, чем другие виды ресурсов. Студенты в массе своей недовольны имеющимся экономическим ресурсом, что находит отражение в низком уровне удовлетворенности личным доходом, доходом семьи и родителей. Студенты демонстрируют высокий уровень притязаний в экономической сфере. Большинство студентов выделяют здоровье в качестве одной из составляющих жизненного успеха, но желание иметь здоровье является в большинстве своем пассивным. Ресурсы вовлеченности в деятельность различных общественно-политических организаций незначительны.

В результате исследования А.Н. Осяниным построена трехуровневая типология ресурсной обеспеченности студентов по каждому виду ресурсов. Успешные адаптационные стратегии студентов с высоким уровнем социальных ресурсов во многом автор объясняет наличием благополучных отношений внутри семьи. Средний уровень ресурсной обеспеченности является наиболее выраженным среди студентов, за исключением человеческого и физического. При этом, несмотря на высокий уровень человеческого ресурса, студенты довольно слабо включены в получение дополнительных образовательных практик.

В отечественной и западной психологической науке в последние десятилетия продолжается изучение процесса адаптации и его составляющих. Адаптация - одно из ключевых понятий в научном исследовании психологов, социологов, физиологов, клиницистов. Процесс адаптации имеет общие неспецифические проявления, он осуществляется во всех случаях нарушения баланса взаимоотношений в системе «человек – среда». Проблема адаптации рассматривается в различных аспектах: физиологическом, психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом (Финогенко, 2014).

По определению Ф.Б. Березина психическая адаптация - процесс установления оптимального соответствия личности и

Malykhina Ya.V. Socio-psychological aspects of systemic prevention of the "general deviant syndrome": extended abstract of cand. dissertation (Psychology): 19.00.05, 19.00.04. S. Petersburg, 2004. 151 p.

<sup>2</sup> Осянин А.Н. Адаптационные ресурсы современного студенчества: проблемы формирования: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Нижний Новгород, 2006. 208 с. / Osyanin A.N. Adaptation resources of modern students: issues of formation: extended abstract of cand. dissertation (Sociology): 22.00.04. Nizhniy Novgorod, 2006. 208 p.

окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, позволяющий индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды (Березин, 1988).

Описывая сложный механизм физиологической, психической и социальной адаптации, А.Г. Маклаков рассматривает их как уровни единой адаптации, а также как отдельные виды адаптации (Маклаков, 2001).

Понятие психической адаптации в профессиональной деятельности дает М.А. Дмитриева. Она указывает, что это процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда». По ее мнению, общим показателем адаптированности является отсутствие признаков дезадаптации, которая может возникнуть по разным причинам: вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий. Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности (снижение производительности труда и его качества, нарушение дисциплины труда, повышение аварийности и травматизма). Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса (Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности, 2001).

Профессиональная деятельность, протекающая в стрессогенных условиях, требует актуализации адаптационных ресурсов – эмоциональных, мотивационно-волевых, когнитивных, поведенческих и др.

В связи с этим, было проведено исследование адаптационных ресурсов сотрудников реабилитационного центра.

В реабилитационных центрах оказывают помощь больным и инвалидам в восстановлении здоровья и возвращении к активной жизни и общественно полезному труду. Сотрудники реабилитационных центров подвержены высоким психоэмоциональным нагрузкам, поскольку ежедневно находятся в тесном общении с

людьми, имеющими ограниченные возможности вследствие наличия травм и хронических заболеваний. Стрессогенные условия деятельности требуют от сотрудников максимального самообладания и саморегуляции. Все действия сотрудников подчинены профессионально-этическим стандартам, они несут ответственность за возможный ущерб соматическому и нервно-психическому здоровью, который может быть причинен человеку при неправильном проведении коррекционных мероприятий. К специалисту, работающему с инвалидами, предъявляются определенные требования (как к личностным, так и профессиональным качествам). Комплекс личностных качеств, обеспечивающих эффективную адаптацию к условиям профессиональной деятельности, представляет собой ресурсы адаптации.

В исследовании участвовали работники реабилитационного центра (51 чел.), использовались следующие методики: «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемура – Тесье – Филлиона; Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, В.Г. Чермянина, а также методы статистической обработки результатов.

По уровню переживания стресса вся выборка была разделена на две группы: первая группа – сотрудники с высоким уровнем стресса (55 %), вторая группа – сотрудники с умеренным уровнем стресса (45 %).

Диагностика с использованием многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» показала различие в результатах между группами по всем исследуемым параметрам. Высокий уровень нервно-психической устойчивости характерен для большинства испытуемых второй группы (86 %), в то время как в первой группе преобладает средний уровень нервно-психической устойчивости (88 %).

Низкий уровень нервно-психической устойчивости диагностирован не был. Возможно это обусловлено тем, что работа в реабилитационном центре связана с постоянным воздействием стрессогенных факторов, и низкий уровень нервно-психической устойчивости делает работника профессионально непригодным.

Таким образом, нервно-психическая

устойчивость является необходимым адаптационным ресурсом, обеспечивающим успешность социально-психологической адаптации сотрудников. Работники реабилитационного центра с высоким уровнем стресса более предрасположены к нарушению эмоционального равновесия, следствием чего являются повышенная тревожность, фрустрированность. Сотрудники с умеренным уровнем стресса демонстрируют большую эмоциональную стабильность, преобладание положительных эмоций, они способны к сохранению продуктивной деятельности, осуществляемой в напряженных условиях.

Коммуникативный потенциал является одной из составляющих адаптационного потенциала личности. Эффективность работы сотрудника реабилитационного центра во многом зависит от умения выстроить доброжелательные отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигнуть взаимопонимания) у каждого работника различны. Они определяются наличием опыта и потребности в общении, а также уровнем конфликтности.

Результаты исследования по шкале «коммуникативные способности» показали, что высокий уровень коммуникативных способностей имеют 18 % испытуемых первой группы и 71 % второй. Развитие таких качеств, как общительность, тактичность, умение слушать, выстраивать диалог и стимулировать в собеседнике его внутренние резервы, – необходимое условие осуществления эффективной реабилитации людей с ограниченными возможностями.

Таким образом, коммуникативная компетентность является важным психологическим ресурсом, обеспечивающим успешную адаптацию к стрессогенным условиям профессиональной деятельности работника реабилитационного центра. Этот ресурс сформирован в большей степени у представителей второй группы, у сотрудников с умеренным уровнем стресса.

Моральная нормативность обеспечивает способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую определенную социальную роль. Низкий уровень этого качества диагностирован не был. В обеих группах преобладает средний уровень моральной нормативности (94 %

испытуемых первой группы, 71 % – второй). Проявляется он как адекватная оценка своей роли в коллективе, ее принятие, ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения.

Обобщение результатов по шкале «Личностный адаптационный потенциал» позволило выявить у 71 % обследованных первой группы высокий уровень адаптации, тогда как 29 % сотрудников этой группы имеют удовлетворительный уровень адаптации, что указывает на снижение адаптационных ресурсов. Во второй группе все испытуемые имеют высокие показатели личностного адаптационного потенциала, что позволяет отнести их к группе высокой и нормальной адаптации. Сотрудники второй группы достаточно легко адаптируются к различным условиям деятельности, адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию поведения в изменившихся условиях.

Исследование адаптивности показало, что большими ресурсами адаптации в стрессогенных условиях работы обладают сотрудники с умеренным уровнем стресса. Между ними и представителями первой группы, имеющих высокий уровень стресса по результатам сравнительного анализа с применением *t*-критерия Стьюдента, выявлены статистически достоверные различия по следующим параметрам:

- нервно-психическая устойчивость;
- коммуникативные способности;
- моральная нормативность;
- личностный адаптационный потенциал.

Корреляционный анализ результатов исследования показал наличие статистически значимых связей на 0,1 %-ном, 1 %-ном и 5 %-ном уровнях значимости. У испытуемых первой группы выявлена положительная взаимосвязь между личностным адаптационным потенциалом и нервно-психической устойчивостью, отрицательная взаимосвязь уровня стресса с личностным адаптационным потенциалом. Поскольку работа связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием между людьми, снижение адаптационных ресурсов приводит к повышению уровня стресса в данной группе.

Во второй группе уровень стресса имеет отрицательные взаимосвязи с пара-

метрами, которые определяют психологические ресурсы адаптации – это нервно-психическая устойчивость и коммуникативный потенциал.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между наличи-

ем адаптационных ресурсов и уровнем стресса, т. е. чем большими ресурсами адаптации обладают сотрудники, осуществляющие профессиональную деятельность в стрессогенных условиях, тем ниже уровень стресса, испытываемый ими.

### Библиографический список

Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека: монография. Л.: Наука, 1988. 270 с.

Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–123.

Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.

Иваницкий А.В. Психологический ресурс как интегральная характеристика личности [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования», 2015. № 2. Ч. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (01.03.2018).

Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии: сб. ст. Вып. 1. Ч. 1. СПб., 1995. С. 123–132.

Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2 (2). С. 102–112.

Финогенко Е.И. Эмоциональные и вегетативные компоненты психического здоровья студентов вуза // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 8 (79). С. 116–119.

### References

Berezin F.B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* [Mental and psychophysiological adaptation of a person]. Leningrad: Nauka Publ., 1988, 270 p. (In Russian).

Bodrov V.A. The problem of stress overcoming. P. 2. Processes and resources for stress overcoming. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2006, vol. 27, no. 2, pp. 113–123. (In Russian).

Vodop'yanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Stress psychodiagnostics]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2009, 336 p. (In Russian).

Nikiforov G.S., Dmitrieva M.A., Snetkova V.M. *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noi deyatel'nosti* [Tutorial in psychology of management and professional activity]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2001, 448 p. (In Russian).

Ivanitskii A.V. Psychological resource as an integral characteristic of the person. *Elektronnyi nauchnyi zhurnal "Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya"* [Electronic scientific journal "Current issues of science and education"], 2015, no. 2, part 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (accessed 1 March 2018).

Kulikov L.V. *Stress i stressoustoichivost' lichnosti* [Stress and stress resistance of the person]. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy psikhologii* [Theoretical and applied issues of psychology]. Iss. 1. Part 1. Saint Petersburg, 1995, pp. 123–132. (In Russian).

Maklakov A.G. Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001, vol. 22, no. 1, pp. 16–24. (In Russian).

Muzdybaev K. The strategy of coping with life's difficulties: theoretical analysis. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* [Sociology and social anthropology journal], 1998, vol. 1, no. 2 (2), pp. 102–112. (In Russian).

Finogenko E.I. Emotional and vegetative components of mental health of university students. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Irkutsk State Technical University], 2013, no. 8 (79), pp. 116–119. (In Russian).

Финогенко Е.И. Адаптационные ресурсы представителей летной профессии // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 6 (89). С. 299–303.

Hobfoll St. E. Stress, Culture and Community. New York – London: Plenuv press, 1998. 287 p.

#### **Критерии авторства**

Финогенко Е.И. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### **Сведения об авторе**

**Финогенко Елена Ивановна**,  
кандидат биологических наук,  
доцент кафедры социологии и психологии,  
e-mail: Elena-fin@yandex.ru

Finogenko E.I. Adaptation resources of representatives of flying profession. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Irkutsk State Technical University], 2014, no. 6 (89), pp. 299–303. (In Russian).

Hobfoll St. E. Stress, Culture and Community. New York – London: Plenuv press, 1998, 287 p.

#### **Criteria for Authorship**

Finogenko E.I. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### **Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

#### **Author Credentials**

**Elena I. Finogenko**,  
Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of Sociology  
and Psychology Department,  
e-mail: Elena-fin@yandex.ru

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ  
ЧЕЛОВЕКА И ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

© В.В. Андреев

Иркутский государственный университет,  
664003, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.

**Аннотация.** В статье определяется место дисциплин социогуманитарного блока в системе современного образования в высшей школе, анализируется значение социально-гуманитарных наук для современного человека, выделяется особенность гуманитарных наук, как источника развития важных качеств и практических навыков личности, способов мышления, а также их морально-нравственное составляющее. Кроме того, отмечается роль социально-гуманитарного образования, как фактора, который способствует саморазвитию личности, несет духовно-нравственную нагрузку, вносит значительный вклад в процесс формирования личности, учит взаимодействовать не только с материальными, но и духовными ценностями социума. Стабильное инновационное развитие общества сегодня невозможно представить без тех компетенций и навыков, которые формируют социально-гуманитарные дисциплины. К примеру, навыки межличностных отношений, способность поддерживать деловую связь со специалистами из других областей, разработка и реализация новых проектов, письменная и устная коммуникация, в том числе на иностранных языках. Дисциплины социогуманитарного цикла формируют такие важные качества, как стремление к успеху, способность работать в команде, критическое мышление и самокритика, лидерство, инициативность. Вместе с тем отмечается важность естественных дисциплин, благодаря которым перед человеком были открыты новые горизонты, и стал доступен технический прогресс, выведший социум на качественно новый уровень жизни.

**Ключевые слова:** гуманитарное образование, гуманитарные науки, общественно-социальные предметы, социально-гуманитарные дисциплины, общество, личность.

**Информация о статье.** Дата поступления 30 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 31 мая 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Андреев В.В. Социально-гуманитарные науки как фактор развития человека и формирования инновационного общества // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 104–109.

**SOCIAL-HUMANITARIAN SCIENCES AS A FACTOR OF HUMAN  
DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE INNOVATIVE SOCIETY**

© V.V. Andreev

Irkutsk State University,  
1 Karl Marx St., Irkutsk 664003, Russian Federation

**Abstract.** The article specifies the place of disciplines of the socio-humanitarian block in the system of modern education at universities, and analyzes the importance of social and humanitarian sciences for a modern person. It emphasizes the humanities as a source of development of important qualities and practical skills of the individual, ways of thinking, as well as their moral component. In addition, the author notes the role of social and humanitarian education as a factor that contributes to the self-development of the individual, carries a spiritual and moral load, makes a significant contribution to the process of personality formation, and teaches to interact not only with material but



also spiritual values of society. Currently, it is impossible to imagine the stable innovative development of society without those competencies and skills that are formed by the social and humanitarian disciplines, for example, interpersonal skills, the ability to maintain business communication with experts from other fields, the development and implementation of new projects, written and oral communication, including those in foreign languages. The disciplines of the socio-humanitarian cycle form such important qualities as the desire for success, the ability to work in a team, critical thinking and self-criticism, leadership, initiative. Moreover, the article notes the importance of natural disciplines, due to which new horizons were opened for a human, and technical progress became available that brought society to a qualitatively new level of life.

**Keywords:** *humanitarian education, humanitarian science, public and social subjects, socio-humanitarian disciplines, society, personality*

**Article info.** Received April 30, 2018; accepted May 31, 2018; available online June 30, 2018.

**Citation format.** Andreev V.V. Social-humanitarian sciences as a factor of human development and formation of the innovative society. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 104–109. (In Russian).

Критическое мышление, осмысление человеческой природы и искусства, понимание места личности в обществе и мире – это определяющие характеристики образованного человека. Исторически становлению такой личности способствовали именно гуманитарные дисциплины и обществоведческие предметы.

Социально-гуманитарные дисциплины представляют собой целый комплекс научных знаний о человеке и социуме, его природе, закономерностях и истории. Человек – часть огромного социального мира, он обязан получить знания об обществе, чтобы стать настоящей личностью, реализовать свои идеи, привнести в мир новое, преобразуя его в лучшую сторону. Социально-гуманитарные науки помогают получить качественные, обширные представления о мире, обществе и людях. К примеру, философия пытается дать ответы на вечные вопросы – о человеческой жизни, любви и дружбе, раскрывает суть человеческой природы, позволяет понять возможности интеллекта (Ильин, 2007. С. 34).

Несмотря на кажущуюся очевидность важности дисциплин гуманитарного и социально-экономического блока, остается дискуссионным вопрос о значении для современного человека и общества этих предметов.

Со времен Исократы, древнегреческого преподавателя риторики и теоретика ораторского искусства, составной частью гуманитарного образования было развитие практических навыков (Иль-

ин, 2007. С. 9). Большинство студентов, получивших качественное гуманитарное образование, имеют способность к диалогическому, конструктивному и гибкому мышлению.

Современная история социогуманитарных наук берет свое начало в эпоху Просвещения. После 1650 г. происходит революция в естественной философии, меняется научная парадигма человеческого знания (Смит, 2008. С. 93). Общественные науки вышли из моральной философии того времени и находились под влиянием эпохи революций. В период Промышленной революции, начавшейся в XVIII в., в ведущих западных державах был осуществлен переход от ручного труда к машинному, произошла трансформация общества аграрного в индустриальное. Великая французская революция имела международную значимость – прогрессивные идеи получили широкое распространение и, как следствие, приобрели признание социально-гуманитарные науки (Смит, 2008. С. 98).

В этот период под влиянием О. Конта происходит развитие социально-гуманитарных наук по нескольким направлениям. Увеличилось количество социальных исследований, крупные научные работы проводились в различных частях Соединенных Штатов и Европы. Э. Дюркгейм развивал другой курс, изучающий «социальные факты» и труды В. Парето, создавая метатеоретические идеи и отдельные теории. Третье направление, основанное преимущественно на социально-экономических иде-

ях, позволило экономическим знаниям стать твердой наукой (Осипова, 2011. С. 188). Представителем еще одного важного течения стал Г. Зиммель. Пытаясь соотносить знания и социальные ценности, он сформировал концепцию понимания – метод раскрытия сущности всей истории человечества, всей социальной реальности (Там же. С. 107–112).

Термин «социально-гуманитарные науки» может относиться либо к конкретным наукам общества, установленным такими мыслителями, как О. Конт, Э. Дюркгейм, К. Маркс и М. Вебер, либо ко всем дисциплинам, изучающим человеческую деятельность в обществе, в его политической, экономической, социальной, юридической и других сферах.

В XX в. академические дисциплины были условно разделены на три широкие области. В естественных науках стремились вывести общие закономерности путем воспроизводимых и проверяемых экспериментов. В гуманитарных науках обычно изучали местные традиции, через их историю, литературу, музыку и искусство, с акцентом на понимание конкретных лиц, событий или эпох. В социальных науках, как правило, пытались развить научные методы для понимания социальных явлений в общем виде, используя методы отличные от методов естественных наук (Там же. С. 166).

Центральной в области социально-гуманитарного знания является целостная «наука о человеке», наука о совокупности человеческого существования – антропология. Эта дисциплина связана с интеграцией различных аспектов социальных, гуманитарных наук и биологии человека (слово «anthropos» с греческого – «человек»). Известный американский антрополог и историк-марксист Э. Вольф назвал социокультурную антропологию «самой научной в гуманитарном знании и самой гуманистической из наук» (Erickson, 2008. P. 81). Цель антропологии – предоставить целостную информацию о людях и человеческой природе. Антропологи всегда учитывают биологические, языковые, исторические и культурные аспекты объекта исследования. Поскольку антропология возникла как наука в западных обществах, которые были сложными и индустриальными, основной тенденцией в антропологии стало изучение

народов в обществах с более простой социальной организацией. Антропологи стремятся к разъяснению того, что представляет собой феномен культуры, где заканчивается собственная культура и где берет начало чужая. Впрочем, некоторые исследователи постулируют о том, что сегодня можно рассматривать все мировые этносы и отдельные традиции как часть одной крупной, развивающейся глобальной культуры (Erickson, 2008. P. 144).

Значимое место в социально-гуманитарном знании занимают исследования в области коммуникации. Они посвящены процессам человеческого общения, которое определяется А.С. Лебедевой как «совместное использование символов для создания смысла» (Философия социальных и гуманитарных наук, 2008. С. 166). Дисциплина охватывает целый ряд тем: от личной беседы до средств массовой информации, таких как телевизионное вещание и интернет. В коммуникационных исследованиях также рассматривается, как различные сообщения интерпретируются через политические, культурные, экономические и социальные аспекты их контекста.

Социально-гуманитарное знание включает в себя целый комплекс других дисциплин, помимо антропологии и коммуникационных исследований. Значимой составляющей этого знания является образование человека и педагогика.

Образование – это процесс обучения и приобретения определенных знаний, навыков и качеств, ценностей, убеждений и привычек. Фундаментальной особенностью образования является развитие национальной культуры и ее передача из поколения в поколение. Педагогика – это дисциплина, которая занимается теорией и практикой обучения (Смит, 2008. С. 231). Педагогику составляют различные теории преподавательской деятельности. Она изучает взаимодействие учителя со студентами и социально-интеллектуальной средой, которую он пытается установить.

Не существует широкого консенсуса относительно того, какие цели должно преследовать образование. К примеру, английские исследователи К. Винч и Дж. Гингелл с одной стороны выделяют ценность образования для индивида, как фактора позитивного развития личности и

формирования культурной идентичности, с другой стороны исследователи отмечают вклад образования в общественные цели, включая формирование продуктивных членов общества, граждан, что способствует экономическому развитию общества и сохранению культурных ценностей (Философия социальных и гуманитарных наук, 2008. С. 197).

Гуманитарное образование ориентировано на развитие навыков критического анализа, умения выстраивать аргументацию как в устном сообщении, так и в письменном тексте, чтобы преуспевать в различных публичных и профессиональных сферах. Студенты осознают, что без знания прошлого невозможно жить полноценной и успешной жизнью, что понимание мира тесно связано с созданием новых прогрессивных парадигм и инновационного социума.

Преподавание гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях является наиболее важным, когда молодой студент стоит на перепутье, когда формируются и укрепляются его интересы, принимаются решения, оказывающие большое влияние на его дальнейшую жизнь. Такие дисциплины, как философия и история, этика, культурология, психология и другие формируют творческое мышление, а также навыки ориентации в незнакомой среде деятельности, учат быстро и аргументированно отстаивать свои позиции.

Стабильное инновационное развитие общества сегодня невозможно представить без тех компетенций и навыков, которые формируют социально-гуманитарные дисциплины. Например, навыки межличностных отношений, способность поддерживать деловую связь со специалистами из других областей, разработка и реализация новых проектов, письменная и устная коммуникация, в том числе на иностранных языках. Дисциплины социогуманитарного цикла формируют такие важные качества, как стремление к успеху, способность работать в команде, критическое мышление и самокритика, лидерство и инициативность. Гуманитарные дисциплины вносят большой вклад в формирование мировоззрения студентов, в их нравственное и культурное воспитание, что в конечном итоге имеет решающее значение

для будущего Российского государства.

Вместе с тем нельзя отрицать важность естественных дисциплин. Благодаря им были открыты новые горизонты перед человеком, и стал доступен технический прогресс, выведший социум на качественно новый уровень жизни. Впрочем, Л.Н. Толстой отмечал ограниченность естественной науки. Ведь они ориентированы на технологический прогресс, не формируют важные для человека навыки, не отвечают на значимые для социума вопросы (Толстая, 1989. С. 73–74). Опыт мирового образования показывает, что именно социогуманитарные дисциплины способствуют развитию ценных личностных качеств человека.

Социально-гуманитарное образование в высшей школе помогает учащемуся саморазвиваться, несет духовно-нравственную нагрузку, вносит значительный вклад в процесс формирования личности, учит взаимодействовать не только с материальными, но и духовными ценностями социума.

Инженер, который признает исключительно технические идеи, может только тиражировать технику, однако не способен создавать что-либо уникальное и значимое, изобретать новое. Кроме того, многие исследователи-социологи сходятся во мнении, что продуктивность деятельности специалиста определяется в большей части не профессиональной компетенцией, а личными навыками и качествами (Философия социальных и гуманитарных наук, 2008. С. 329).

Социогуманитарное знание, которое так необходимо для формирования личности, следует обогащать и делать все возможное для его развития. Кроме того, важно поддерживать молодых ученых в их научной деятельности, их новые идеи могут привести в гуманитарную науку свежий взгляд, и расширить тем самым область научного знания.

Гуманитарные науки формируют личность, ориентированную на образование и саморазвитие. Сегодня это стало одним из важнейших компонентов жизнедеятельности современного человека, это многогранное явление, которое отражает противоречия и сложности культурной и социально-политической действительности.

Качественное образование в высшей школе, совмещающее естественно-научное и социогуманитарное знание, способствует формированию настоящих эрудированных специалистов в своей сфере, неутомимых исследователей, которые могут предложить миру что-то новое и интересное.

Еще одна важная особенность социогуманитарных наук состоит в их способности сохранять искусство, научные труды и гениальные мысли прошлого в таком формате, что они оказывают в настоящем или будут оказывать в будущем влияние на мир. Результаты деятельности ученых-гуманитариев и социологов, такие их практики, как изучение текстов и артефактов, необходимы для создания возможности широкой аудитории обращаться к многовековой истории человеческой деятельности, к мировому опыту (Философия социальных и гуманитарных наук, 2008. С. 497). Влияние научных трудов существенно, а их жизнь довольно продолжительна, тогда как произведения искусства и инженерного дела или другая деятельность человека зачастую существуют недолго.

Таким образом, можно говорить о том, что социально-гуманитарные дисциплины ориентированы на воспитание личности, способной постигать готовое знание, а также генерировать новое. Через позна-

ние дисциплин социогуманитарного блока в высшей школе осуществляется нравственное и умственное развитие человека, формируется гибкость интеллекта и наличие теоретических знаний, что является взаимосвязанным. В конечном итоге вырабатывается профессиональное мышление будущего специалиста с позиции нравственного смысла. Без исключения все гуманитарные предметы оказывают влияние на становление высоконравственной культурной личности, помогают развитию деловых качеств.

Социально-гуманитарные дисциплины являются базисом, на котором происходит развитие личности, ее становление. Из гуманитарных наук человек черпает бесконечные знания о прошлом, настоящем и может обретать представления о будущем. Из этого тезиса становится очевидной важность всесторонней поддержки гуманитарных и обществоведческих дисциплин во всех учебных и исследовательских заведениях.

Современное социогуманитарное образование должно стать фундаментом для специалистов и исследователей, на базе которого появится возможность создавать новое инновационное общество и устанавливать междисциплинарный диалог между социально-гуманитарными и естественными науками.

#### Библиографический список

Ильин И.А. Религиозный смысл философии: три речи 1914–1923. Поющее сердце: книга тихих созерцаний. М.: АСТ: Хранитель, 2007. 285 с.

Осипова Е.В. Патриархи социологии. М.: ИСПИ РАН, 2011. 471 с.

Смит Р. История гуманитарных наук. Изд. 2-е. М.: Государственный университет – Высшая школа экономики, 2008. 392 с.

Толстая А.А. Отец. Жизнь Льва Толстого. М.: Книга, 1989. 156 с.

Философия социальных и гуманитарных наук / ред. А.С. Лебедев. М.: Академический проект, 2008. 736 с.

Erickson P.A. History of Anthropological

#### References

Il'in I.A. *Religiozniy smysl filosofii: tri rechi 1914–1923. Poyushchee serdtse: kniga tikhikh sozertsanii* [The religious meaning of philosophy: Three Speech. 1914–1923. Singing Heart: book of quiet contemplation]. Moscow: AST: Khranitel' Publ., 2007, 285 p. (In Russian).

Osipova E.V. *Patriarkhi sotsiologii* [Patriarchs of sociology]. Moscow: Institute of social and political researches of Russian academy of science Publ., 2011, 471 p. (In Russian).

Smit R. *Istoriya gumanitarnykh nauk* [History of humanities]. Moscow: State University Higher – School of Economics Publ., 2008, 392 p. (In Russian).

Tolstaya A.L. *Otets. Zhizn' L'va Tolstogo* [Father. The life of Leo Tolstoy]. Moscow: Kniga Publ., 1989, 156 p. (In Russian).

Lebedev A.S. *Filosofiya sotsial'nykh i gumanitarnykh nauk* [Philosophy of social and humanitarian sciences]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2008, 736 p. (In Russian).

Erickson P.A. History of Anthropological

Theory. Toronto: University of Toronto Press, 2008. 296 p.

Theory. Toronto: University of Toronto Press, 2008, 296 p.

#### **Критерии авторства**

Андреев В.В. провел исследование, оформил научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### **Criteria for Authorship**

Andreev V.V. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### **Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

#### **Сведения об авторе**

**Андреев Валентин Владимирович**, магистрант, кафедра политологии, истории и регионоведения, исторический факультет,  
e-mail: patriot-ru95@mail.ru

#### **Author's Credentials**

**Valentin V. Andreev**, Undergraduate, Department of Political Science, History and Region Studies, Faculty of History,  
e-mail: patriot-ru95@mail.ru

**СТРУКТУРА ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ г. ИРКУТСКА  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX в.: ДИНАМИКА ПРОЦЕССОВ  
СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И КЛАССООБРАЗОВАНИЯ**

© Н.И. Гаврилова

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные характеристики структуры занятости населения г. Иркутска второй половины XIX – начала XX в., раскрывается их связь с экономическим развитием города в условиях капиталистической модернизации. Подчеркивается значение Иркутска как организующего центра регионального рынка: представлены статистические данные увеличения числа торговых заведений в городе, роста оборота торговли. Исследуются количественные показатели ремесленно-промышленных предприятий, приводятся данные относительно доли использования на них ручного и машинного труда. Доказывается, что специфика экономического развития Иркутска обуславливала особенности структуры занятости населения. Анализ основных ее показателей проводился на основе материалов первой Всероссийской переписи населения 1897 г. Имеющаяся информация позволила выявить увеличение несоответствия сословного состава населения г. Иркутска в структуре занятости его жителей. В работе обосновывается положение о том, что развитие буржуазных отношений размывало границы сословий, формируя структуру классов и отдельных профессиональных групп, подчеркивается, что наиболее активно данный процесс шел в среде крестьянского населения. Особенности структуры занятости населения г. Иркутска являются незначительная доля лиц, занятых в сфере промышленного производства, и высокая доля лиц, занятых в административно-управленческой сфере, сферах строительства, образования, просвещения и культуры. Кроме того, раскрываются гендерные особенности структуры занятости населения, анализируются процессы классового образования буржуазии города, рассматриваются основные источники ее формирования и сферы экономической активности.

**Ключевые слова:** капиталистическая модернизация, Иркутск, структура занятости населения, экономическое развитие города, купечество, буржуазия, социальная дифференциация, процессы классового образования.

**Информация о статье.** Дата поступления 12 мая 2018 г.; дата принятия к печати 11 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Гаврилова Н.И. Структура занятости населения г. Иркутска второй половины XIX – начала XX в.: динамика процессов социальной дифференциации и классового образования // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 110–117.

**THE EMPLOYMENT STRUCTURE OF IRKUTSK POPULATION IN THE SECOND HALF OF THE 19<sup>th</sup>  
AND EARLY 20<sup>th</sup> CENTURIES: DYNAMICS OF SOCIAL DIFFERENTIATION PROCESSES  
AND CLASS FORMATION**

© N. I. Gavrilova

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article considers the major characteristics of the employment structure of Irkutsk population in the second half of the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century, reveals their relationship with the city's

economic development in the context of capitalist modernization. It places special emphasis on the importance of Irkutsk as an organizing centre of regional market and provides the statistical data of the increase in the number of commercial premises in the city, the growth of trade turnover in Irkutsk in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. The quantitative indicators of the city's craft and industrial enterprises are discussed, and figures are presented regarding the proportion of manual and automated labor used on them. The article proves that the specifics of the city's economic development determined the peculiarities of the employment structure of the population of Irkutsk. The analysis of its main indicators was carried out on the basis of the materials of the first All-Russian population census of 1897. The available data made it possible to reveal an increase in the discrepancy between the social class composition of Irkutsk population and its inhabitants' employment structure. The author proves that the development of bourgeois relations blurred the classes' boundaries and formed the structure of classes and some professional groups. It was stressed that this process was most active among the peasant population of Irkutsk. The special features of the employment structure of Irkutsk population are, on the one hand, an insignificant share of people employed in the sphere of industrial production, and on the other hand, a high proportion of people employed in the administrative-and-managerial, construction, education, enlightenment and culture spheres. Gender peculiarities of the employment structure of Irkutsk population are shown. The processes of class formation of the city bourgeoisie are analyzed; the main sources of its formation, spheres of economic activity of Irkutsk bourgeoisie are examined.

**Keywords:** *capitalist modernization, Irkutsk, employment structure of the population, economic development of the city, merchant class, bourgeoisie, social differentiation, processes of class formation*

**Article info.** Received May 12, 2018; accepted June 11, 2018; available online June 30, 2018.

**Citation format.** Gavrilova N.I. The employment structure of Irkutsk population in the second half of the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries: dynamics of social differentiation processes and class formation. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 110–117. (In Russian).

Вплоть до начала XX в. торгово-распределительная специализация г. Иркутска, определившаяся еще на рубеже XVIII–XIX вв., оставалась неизменной. Город выступал организующим центром регионального рынка, главным транзитным пунктом всей торговли с севером и востоком Сибири с одной стороны и восточными странами с другой, а Иркутская ярмарка (крупнейшая проходила в декабре) являлась своеобразным регулятором товаропотоков на территории края.

Не случайно еще в середине XIX в. иркутяне отмечали, что жители города «...из податного состава исключительно заняты торговлей и промышленностью и не занимаются сельским хозяйством» (Гаврилова, Дамешек, Дамешек, Иванов, Кузнецов, Новиков, Шапова, Петрушин, 2017. С. 53–54).

В течение второй половины XIX в. в Иркутске была создана довольно плотная торговая сеть. Уже в 1873 г. она состояла из 893 различных торговых предприятий, многие из которых функционировали на правах торговых домов. В Иркутске было сосредото-

чено и большинство контор торговых предприятий, торговых домов и золотопромышленных компаний.

Особенно заметно сеть магазинной торговли росла в 1870–1880-х гг. Несмотря на иркутский пожар 1879 г., в городе наблюдался стабильный рост и специализация торговой инфраструктуры, число мест крупной магазинной торговли увеличилось со 185 в 1877 г. до 200 в 1881 г., еще более заметным был рост мелочной торговли – 391 и 485 торговых точек соответственно (за исключением заведений, специализировавшихся на торговле спиртными напитками, которых только в 1877 г. было 238).

В 1882 г. через сеть оптовых и розничных магазинов и лавок было продано товара на сумму 12 млн руб. Всего же годовой оборот торговых заведений оптовой, розничной и мелочной торговли г. Иркутска в 1882 г. составлял 14 млн руб., для Томска аналогичные показатели за 1889 г. составляли 12,9 млн руб. (Скубневский, Гончаров, 2003. С. 203). Наибольшие обороты имели

заведения по оптовой и розничной продаже мануфактурных товаров (в 1882 г. – 5,6 млн руб.), москательных и скобяных (1,5 млн руб.), бакалейных и колониальных товаров (1,3 млн руб.).

В 1896 г. в Иркутске действовало уже 46 торговых предприятий, принадлежащих купцам 1 гильдии, и 230, принадлежащих купцам 2 гильдии, с общим торговым оборотом 15,4 млн руб. Однако крупных фирм среди них было немного. Из всех существовавших в городе в 1894 г. торговых компаний лишь 28 имели оборот более 100 тыс. руб., и только 2 фирмы – более 1 млн руб. (Обзор Иркутской губернии за 1896 год, 1897. С. 11).

Достаточно активно в Иркутске развивалась сфера услуг. К концу XIX в. город располагал несколькими десятками неплохих гостиниц, меблированных комнат и постоянных дворов.

В то же время развитие ремесла и промышленности в городе было незначительным. По количеству и оборотам торговые заведения г. Иркутска более чем в 5 раз превосходили общий объем производства ремесленно-промышленных предприятий.

В Иркутске сосредотачивалась существенная доля производств обрабатывающей промышленности (кожевенные, маслобойные, кирпичные и мыловаренные заводы, мукомольные мельницы). Однако подавляющая их часть представляла собой небольшие заведения с незначительным объемом производства, число занятых работников на них редко превышало 4–5 чел. В 1882 г. сумма производства всех заводов и фабрик г. Иркутска вместе с продукцией небольших мастерских и отдельных ремесленников едва достигала 1 млн руб. В 1880–1890-х гг. предприятия обрабатывающей промышленности губернского центра аккумулировали четверть общей суммы производств фабричной и заводской промышленности региона – из 2 млн руб. на заведения Иркутска, занятые переработкой животного и растительного сырья, приходилось 525,1 тыс. руб. В количественном же аспекте Иркутск концентрировал до половины от общего числа предприятий губернии, еще около трети располагались на территории Иркутского округа. В 1880–1890-х гг. число заводов и фабрик в Иркутске варьировалось в диапазоне 60–65 предприя-

тий, при этом их общее количество в губернии в 1892 г. составляло 116 (Романов, 1993. С. 60–61).

Наиболее крупными предприятиями г. Иркутска этого периода являлись:

- табачно-сигаретная фабрика Мыльникова и Зазубрина (200 тыс. руб.);
- лесопилка Пуцилло, Шамарина и Второва (40 тыс. руб.);
- мыловаренный и сальносвечный завод Пономарева (15 тыс. руб.);
- гончарно-тиглевое производство Волковой (5 тыс. руб.);
- мукомольная паровая мельница Пуцилло и Шамарина (2,8 тыс. руб.);
- маслобойные заведения (3,5 тыс. руб.);
- кожевенные заводы (177 тыс. руб.);
- кирпичные заводы (39 тыс. руб.);
- пивоваренные заводы Шишелова, Чижевского и Сержпутовского (32,8 тыс. руб.) (Романов, 1993. С. 60–61).

Вплоть до начала XX в. ручной труд на предприятиях Иркутска являлся основным. Первым опытом внедрения машинного производства стало использование в 1865 г. иркутским купцом 1 гильдии П. Капышевцевым на своем кирпичном заводе станков Клейтона, что увеличило производство кирпича и снизило его стоимость. Большая же часть предприятий оставалась маломощными и не могла удовлетворить потребности даже местного рынка.

К концу XIX в. обнаруживается все большее несоответствие сословного состава г. Иркутска структуре занятости его жителей. Развитие буржуазных отношений размывало границы сословий, способствовало формированию структуры классов и отдельных социальных групп, в том числе профессиональных. Наиболее активно процесс шел в среде крестьянского населения губернского центра. В 1897 г. доля крестьян в сословной структуре г. Иркутска достигала 32,7 %, при этом доля сельскохозяйственного населения города не превышала 3 %. Процесс разложения сословий обнаруживал себя и в среде духовенства. Свою принадлежность к этому сословию в 1897 г. указало 1,6 % (0,8 тыс. чел.) жителей Иркутска, в то же время религиозная служба в качестве основного вида занятия была обозначена только у 0,9 % горожан, включая членов их семей (0,5 тыс. чел.).



Материалы Всероссийской переписи населения 1897 г. предоставляют наиболее полную информацию о видах и структуре занятий жителей г. Иркутска (Первая всеобщая перепись населения Российской Империи, 1904. С. 106–107). В конце XIX в. самодеятельное население губернского центра составляло 54,7 % (27,9 тыс. чел.). Показатели структуры занятости населения г. Иркутска отражали специфику экономического развития города. Существенно заниженной, как и в других городах Сибири, по сравнению с городами европейской России была доля лиц, занятых в промышленности (города европейской России – 24,7 %, Томск – 17,1 %, Иркутск – 16,3 %) (Скубневский, Гончаров, 2003. С. 267). Подавляющее большинство иркутян трудилось на мелких ремесленно-промышленных предприятиях, занималось главным образом обработкой волокна, животноводческих и растительных продуктов (0,9 тыс. чел.), дерева и металла (0,8 тыс. чел.), изготовлением одежды (1,9 тыс. чел.). Относительно крупную группу населения составляли занятые в полиграфическом производстве (0,3 тыс. чел.).

Несмотря на развитие в Иркутске сферы услуг доля занятых в этой области (3,4 %) значительно уступала аналогичным показателям по городам европейской России (16,6 %) и Томску (4,2 %). Сфера торговли аккумулировала 6,9 % самодеятельного населения Иркутска, что также уступало показателям по Томску (9,7 %) и городам европейской части России (9,2 %). В то же время в Иркутске несколько большей по сравнению с европейской Россией (3,3%) оказалась доля лиц, занятых в сфере строительства (Иркутск – 4,8 %, Томск – 5,9 %), что было связано с проведением сибирской железной дороги, активным строительством торговых, административных и жилых зданий.

Как и в других крупных городах Сибири, в Иркутске значительную группу составляли находившиеся на «частных службах», а также прислуга и поденщики (города европейской России – 19,7 %, Томск – 26,6 %, Иркутск – 25,3 %). Отличал Иркутск и высокий процент проживающих в нем рантье и пенсионеров (города европейской России – 10,4 %, Томск – 12,5 %, Иркутск – 13,3 %). Показатели по ряду отраслей заня-

тий были близки к аналогичным по европейской части России (транспорт, связь, почта – 4,4 %, финансы и страхование – 0,2 %, здравоохранение – 1,25 %, религиозные службы – 1 %). Причем в сфере транспорта наибольшая доля приходилась на занятых извозным промыслом (0,8 из 1,1 тыс. чел.).

Аккумулируя административно-управленческую, культурную и духовную жизнь губернии, Иркутск характеризовался высокой долей лиц, занятых в соответствующих сферах деятельности. Несколько большей в губернском центре, чем в городах европейской России, была доля лиц, служащих в «администрации, суде, полиции» (3 и 2,6 % соответственно), значительно выше – численность военных (города европейской России – 8,7 %, Томск – 4,1 %, Иркутск – 9,9 %).

Особенностью отраслевой структуры занятий населения г. Иркутска являлась и повышенная доля лиц, чья деятельность была связана с «просвещением и наукой». Если в городах европейской России таких горожан было 1,7 %, в Томске – 2,1 %, то в Иркутске соответствующая группа объединяла 2,4 % населения.

С точки зрения гендерного состава самодеятельное население г. Иркутска в 1897 г. включало 65,4 % мужчин и 34,6 % женщин. На долю последних приходился наименее квалифицированный и низкооплачиваемый труд. Основными сферами занятости для работающих иркутянок являлись:

- «частная служба и прислуга» – 57,5 % или 4,3 тыс. чел.;
- изготовление одежды (швеи, вышивальщицы и т. д.) – 13 % или 0,9 тыс. чел.;
- сфера обслуживания (прачечные и др.) – 8,6 % или 0,6 тыс. чел.;
- сфера торговли – 5 % или 0,3 тыс. чел.;
- небольшие ремесленно-промышленные предприятия обрабатывающей промышленности – 4,4 % или 0,29 тыс. чел.;
- служба при благотворительных учреждениях – 73 чел.

Профессионализация трудовой деятельности иркутянок к концу XIX в. оставалась незначительной: учебную и воспитательную деятельность осуществляли 223 женщины, в сфере здравоохранения

было занято 167 женщин, в сфере литературы, искусства и науки – 39 жительниц губернского центра.

Ведущую роль в экономической жизни Иркутска занимало гильдейское купечество, составляя основную социальную базу формирующейся буржуазии региона. Неслучайно на протяжении всего периода Иркутск отличала наивысшая концентрация капитала: выборка свидетельств 1 гильдии по Иркутску достигала 79 % от общего числа заявленных по губернии первостатейных капиталов. В Иркутске сосредотачивалась, как и в первой половине XIX в., подавляющая часть купечества региона (к концу XIX в. – 93,6 %) (Первая всеобщая перепись населения Российской Империи, 1904. С. 30–31). Город характеризовался и наивысшим удельным весом потомственного купечества региона.

Механизмы классовообразования буржуазии Иркутска были тесно связаны как с социально-экономическими процессами, так и с изменениями нормативно-правовой базы предпринимательства второй половины XIX в. Однако вплоть до конца XIX в. купеческое звание оставалось главным показателем объема торгово-промышленных оборотов. С другой стороны, возникшая категория так называемых временных купцов расширяла слой предпринимателей, занимающихся бизнесом без записи в купеческое сословие.

Общая благоприятная экономическая конъюнктура, достигшая пиковых показателей золотодобычи в Ленском округе привели в конце 1860-х – 1870-е гг. к высокой динамике выбираемых свидетельств как по Иркутску, так и по губернии в целом: 1872 г. – 155 и 412 соответственно, 1875 г. – 241 и 534 соответственно (Кржижановский, 1881. С. 69). Количество же выбранных за 1872–1875 гг. свидетельств 1 гильдии по Иркутску выросло с 42 до 50 (по губернии – с 57 до 62); 2-й гильдии – со 113 до 191 (по губернии – с 355 до 472). Неслучайно именно 1870-е гг. были названы «золотым веком» для иркутских предпринимателей. Образуется «целый ряд новых крупных капиталов, приобретенных если не прямо удачной разработкой золотых приисков, то торговыми операциями» (Иркутск: его место и значение в истории и культурном развитии Восточной Сибири, 1891. С. 106).

Новым периодом роста капиталов в губернии стал конец 1880-х – 1890-е гг. Выборка свидетельств по Иркутску за 1891–1898 гг. увеличилась почти вдвое, составив в 1898 г. 405 капиталов. Приток капиталов, наживаемых на подрядах или кредитовании подрядчиков при строительстве железной дороги, становится особенно заметным во второй половине 1890-х гг. Однако при общем увеличении числа выбранных свидетельств 1 гильдии (с 17 до 39 за 1891–1898 гг. по Иркутску), обращает на себя внимание их резкое сокращение по сравнению с 1870 г. Снижение оборотов торговли, несостоятельность ряда крупных купцов (Катышевцевы, Баснины, Останины и др.), уход с арены предпринимательства многих фамилий первогильдейцев (И.И. Базанов, Д.Д. Демидов, М.А. Жбанов, И.С. Хаминов и др.) приводят к концентрации капиталов в руках экономически устойчивых представителей делового мира, сумевших приспособиться к новой хозяйственной конъюнктуре. Формируется новая когорта крупных предпринимателей региона (Д.М. Кузнец, А.С. Патушинский, Н.П. Поляков, Я.Д. Фризер и др.), чья активная торгово-промышленная деятельность проходила в условиях разворачивающейся промышленной революции, становления новых организационных форм капитала и его монополизации в начале XX в.

Насильственное законодательное соединение сколько-нибудь крупных занятий торговлей или промышленностью с купеческим сословием было частично преодолено в «Положении о государственном промысловом налоге» (Высочайше утвержденное 8 июня 1899 г. Положение о государственном промысловом налоге, 1898). Согласно закону, единые до того времени купеческие свидетельства (промысловые и гильдейские) были разделены. Выкуп гильдейского документа для занятия предпринимательской деятельностью стал обязательным.

Новый порядок привел к существенному сокращению численности купечества в регионе. В 1899 г. число выбранных купеческих свидетельств по Иркутску сократилось с 405 до 219 (Обзор Иркутской губернии за 1899 год, 1900. С. 23). Относительно более устойчивой оставалась 1 гильдия, существенно пополнившись на рубеже

XIX–XX вв. предпринимателями из евреев.

Источниками формирования буржуазии Иркутска выступали практически все сословия. По подсчетам Г.Х. Рабиновича доля отдельных сословий в формировании сибирской буржуазии распределялась следующим образом:

– выходцы из мещан и цеховых – 40,2 %;

– купечество – 25,5 %;

– крестьяне – 25,3 %;

– дворяне и чиновники – 5,1 %;

– «инородцы» – 2,2 %;

– иностранцы – 1,7 % (Рабинович, 1975. С. 54).

В целом, подобная картина была характерна и для буржуазии Иркутской губернии, однако в Иркутске как крупном деловом и административном центре Сибири доля предпринимателей из купечества и почетного гражданства, а также из дворян и чиновничества была выше. Важным источником для пополнения рядов буржуазии служили группы зажиточных мещан и цеховых (А.Ф. Второв, М.В. Пихтин, П.А. Пономарев, Первунинские и др.). К концу XIX в. выросла доля мещан, ведущих крупную предпринимательскую деятельность, которые не записывались в купечество (Винтовкины, Готовские и др.), увеличивается.

Определенное место в становлении буржуазии принадлежало крестьянству (Глотовы, Громовы, Переваловы и др.). Однако в Иркутске, в отличие от уездных городов и округов, возможности ее пополнения за счет этой группы населения были сужены. К началу процесса разложения крестьянства в губернском центре уже сложился многочисленный устойчивый слой капиталистов из среды гильдейского купечества. Роль крестьянства как источника формирования буржуазии более значимой становится к концу XIX – началу XX в., в период складывания нового поколения буржуазии. В это время в ее ряды вошли такие крупные впоследствии предприниматели, как Патущинские, В.Н. Бочкарев, Н.В. Яковлев, Н.П. Поляков и др.

Важным источником формирования буржуазии г. Иркутска выступало непосредственно купеческое сословие. В составе крупных предпринимателей именно его представители являлись экономически наиболее сильной группой. Родословные

некоторых фамилий насчитывали до трех-четырёх, а в отдельных случаях до шести поколений (Сибиряковы, Трапезниковы, Медведниковы, Белоголовые, Баснины и др.). Потомственное купечество было сильно не только своими капиталами, но и традициями, семейными связями, опытом ведения дел. Представители второго и третьего поколений имели возможность получить хорошее образование, повысить свой культурный уровень.

К концу XIX в. доля купечества в составе буржуазии снижается. В 1880–1890-х гг. прекратили свое существование такие крупные купеческие рода, как Катышевцевы, Останины, Хаминовы. Выехали из Сибири Трапезниковы, Медведниковы, Базановы, Сибиряковы.

Источником формирования буржуазии выступало и инородческое население, прежде всего евреи, татары, поляки и немцы. Доля купцов русской национальности, составлявших подавляющее большинство предпринимателей региона в 1860–1880-е гг., к концу столетия начинает заметно уменьшаться. Особенно быстро росла численность купцов еврейской национальности, к концу XIX в. составляя 26 % купечества губернии (Старцев, Гончаров, 1999. С. 128). Большинство из них являлись потомками ссыльных и кантонистов. К крупной буржуазии принадлежали купцы 1 гильдии Домбровские, Лейбовичи, Кальмееры, Файнберги и др. Постепенно доля купцов еврейской национальности в среде гильдейцев увеличивалась. В 1913 г. в Иркутске из 143 гильдейский капиталов 84 было еврейских (Рабинович, 1975. С. 70). Крупнейшими представителями татарской буржуазии губернии на рубеже XIX–XX вв. являлись братья Шафигулины. В значительной степени ряды буржуазии пополнялись за счет ссыльных поляков, среди которых было немало состоятельных лиц.

В складывании буржуазии Иркутска ведущая роль отводилась местным жителям. Однако возможность быстрого обогащения и меньшая конкуренция, чем на европейском рынке России, способствовали постоянному притоку мигрантов из центральных регионов и Западной Сибири (И.И. Базанов, И.С. Хаминов, Жарниковы, С.С. Кальмеер и др.).

Получая крупные доходы в сфере

торгово-ростовщических операций, буржуазия не стремилась вкладывать капиталы в производство. Золотопромышленность и винокурение выступали главными отраслями промышленности, высокий доход в которых использовался для торгово-ростовщических целей.

Для определенной доли буржуазии губернии (И.С. Хаминов, Сибиряковы, Н.Е. Глотов, Громылы) важное значение в качестве сферы формирования капитала имело паровое судоходство. Значительную роль в увеличении капиталов буржуазии играли подряды, как казенные, так и в сфере частного предпринимательства. Мощным стимулом накопления капиталов явились подрядные работы при строительстве Транссибирской железной дороги. До 46 % работ на участке от Красноярска до Иркутска производилось подрядным способом (Д.М. Кузнец и др.). Способом формирования капиталов выступало и перераспре-

деление ранее накопленных богатств. Буржуазия широко использовала конкурсы по делам несостоятельных должников, опеку над малолетними родственниками или незаконное присвоение их капиталов, удачный брак и прочее.

Среди крупнейших капиталистов второй половины XIX в. как Иркутска, так и Сибири в целом, личные состояния которых значительно превышали 1 млн руб., выделялись Хаминовы, Демидовы, Базановы, Сибиряковы, Трапезниковы, Второвы, Пономаревы и др.

В общем показатели структуры занятий населения г. Иркутска с учетом ряда специфических особенностей были сопоставимы с аналогичными данными по городам Сибири и европейской России, свидетельствуя об общем векторе изменений процессов социально-экономического развития.

#### Библиографический список

Высочайше утвержденное 8 июня 1898 г. положение о государственном промысловом налоге. М.: Скоропечатня А.А. Левенсон, 1898. 80 с.

Гаврилова Н.И., Дамешек Л.М., Дамешек И.А., Иванов А.А., Кузнецов С.И., Новиков П.А., Шапова Л.П., Петрушин Ю.А. Иркутск накануне и в 1917 году. Очерки политической истории губернского центра: монография. Иркутск: Оттиск, 2017. 544 с.

Иркутск: его место и значение в истории и культурном развитии Восточной Сибири / ред. В.П. Сукачев. М.: Типо-литография Высочайше утвержденного Товарищества И.Н. Кушнерев и Ко, 1891. 268 с.

Кржижановский В.И. Описание городов Иркутской губернии за 1875 г. Илимска, Киренска, Иркутска, Балаганска, Верхоленска и Нижнеудинска // Памятная книжка Иркутской губернии на 1881 г. Иркутск: Типография Н.Н. Сеницына, 1881. С. 46–128.

Обзор Иркутской губернии за 1896 год. Иркутск: Губернская типография, 1897. 38 с.

#### References

*Vysochaishe utverzhdennoe 8 iyunya 1898 g. polozhenie o gosudarstvennom promyslovom naloge* [Provision for state trade tax approved by his Imperial Majesty on 8 June 1898]. Moscow: Skoropechatnya A.A. Levenson Publ., 1898, 80 p. (In Russian).

Gavrilova N.I., Dameshek L.M., Dameshek I.L., Ivanov A.A., Kuznetsov S.I., Novikov P.A., Shapova L.P., Petrushin Yu.A. *Irkutsk nakanune i v 1917 godu. Ocherki politicheskoi istorii gubernskogo tsentra* [Irkutsk on the eve and in 1917. Essays on the political history of the governorate centre]. Irkutsk: Ottisk Publ., 2017, 544 p. (In Russian).

Sukachev V.P. *Irkutsk: ego mesto i znachenie v istorii i kul'turnom razvitii Vostochnoi Sibiri* [Irkutsk: its place and importance in the history and cultural development of Eastern Siberia]. Moscow: Tipo-litografiya Vysochaishe utverzhdennogo Tovarishchestva I.N. Kushnerev i Ko Publ., 1891, 268 p. (In Russian).

Krzhizhanovskii V.I. *Opisanie gorodov Irkutskoi gubernii za 1875 g. Ilimska, Ki-renska, Irkutsk, Balaganska, Verkholska i Nizhneudinska* [Description of the cities of Irkutsk governorate in 1875: Ilimsk, Kirensk, Irkutsk, Balagansk, Verkholsk and Nizhneudinsk]. *Pamyatnaya knizhka Irkutskoi gubernii na 1881 g.* [Memorandum book of Irkutsk governorate over year 1881]. Irkutsk: Tipografiya N.N. Sinityna Publ., 1881, pp. 46–128. (In Russian).

*Obzor Irkutskoi gubernii za 1896 god* [Review of Irkutsk governorate over year 1896]. Irkutsk: Gubernskaya tipografiya Publ., 1897, 38 p. (In Russian).

Обзор Иркутской губернии за 1899 год. Иркутск: Губернская типография, 1900. 33 с.

Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 года. LXXV. Иркутская губерния / под ред. Н.А. Тройницкого. СПб: Центральный статистический комитет Министерства внутренних дел, 1904. 171 с.

Рабинович Г.Х. Крупная буржуазия и монополистический капитал в экономике Сибири конца XIX – начала XX вв. Томск: Томский государственный университет, 1975. 328 с.

Романов Н.С. Летопись города Иркутска за 1881–1901 гг. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1993. 544 с.

Скубневский В.А., Гончаров Ю.М. Города Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. Ч. 1. Население. Экономика. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2003. 360 с.

Старцев А.В., Гончаров Ю.М. История предпринимательства в Сибири (XVII – начало XX в.). Барнаул: Алтайский государственный университет, 1999. 213 с.

#### Критерии авторства

Гаврилова Н.И. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторе

**Гаврилова Наталья Игоревна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии и психологии, e-mail: nig2312@yandex.ru

sian).

*Obzor Irkutskoi gubernii za 1899 god* [Review of Irkutsk governorate over year 1899]. Irkutsk: Gubernskaya tipografiya Publ., 1900, 33 p. (In Russian).

Troinitskii N.A. *Pervaya vseobshchaya perepis' naseleniya Rossiiskoi Imperii 1897 goda. LXXV. Irkutskaya guberniya* [The first general census of the population of the Russian Empire in 1897. LXXV. Irkutsk governorate]. Saint Petersburg: Tsentral'nyi statisticheskii komitet Ministerstva vnutrennikh del Publ., 1904, 171 p. (In Russian).

Rabinovich G.Kh. *Krupnaya burzhuaziya i monopolisticheskii kapital v ekonomike Sibiri kontsa XIX – nachala XX vv.* [The big bourgeoisie and monopoly capital in the Siberian economy in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 1975, 328 p. (In Russian).

Romanov N.S. *Letopis' goroda Irkutska za 1881–1901 gg.* [Irkutsk city chronicle over years 1881–1901]. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo Publ., 1993, 544 p. (In Russian).

Skubnevskii V.A., Goncharov Yu.M. *Goroda Zapadnoi Sibiri vo vtoroi polovine XIX – nachale XX v.* [Cities of Western Siberia in the second half of the XIX – early XX centuries]. P. 1. *Naselenie. Ekonomika* [Population. Economy]. Barnaul: Altai State University Publ., 2003, 360 p. (In Russian).

Startsev A.V., Goncharov Yu.M. *Istoriya predprinimatel'stva v Sibiri (XVII – nachalo XX v.)* [History of entrepreneurship in Siberia (XVII – early XX centuries)]. Barnaul: Altai State University, 1999, 213 p. (In Russian).

#### Criteria for Authorship

Gavrilova N.I. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

#### Author Credentials

**Natalya I. Gavrilova**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department, e-mail: nig2312@yandex.ru

**SOS-МАМЫ КАК ОСОБАЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГРУППА  
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

© Е.Г. Копалкина

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** Объектом исследования является новая социально-профессиональная группа – SOS-мамы, предметом исследования – особенности положения SOS-мам и их роль в современном российском обществе. Особое внимание уделяется условиям ее создания, труда и занятости после заключения контракта, требованиям к социально-демографическим, профессиональным и личностным характеристикам, а также условиям выхода SOS-мам на пенсию. В статье подробно рассматриваются такие объекты, как SOS-деревни, в которых трудятся SOS-мамы, а также соотношение с работниками схожей профессии и социальной роли. Данное исследование проводилось методом детального точечного анализа, отсутствие информации о котором делает невозможным проведение широкого выборочного исследования. Кроме того, был использован анализ вторичных данных на основе интервью SOS-мам, которые нашлись в интернет-изданиях. В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы: рассматриваемая проблема слабо изучена вследствие низкого уровня осведомленности общественности и научного сообщества о SOS-мамах и SOS-деревнях в России; востребованность в SOS-мамах прямо пропорциональна той социальной политике, которая проводится в отношении детей-сирот. Основное содержание работы заключается в составлении и описании социального портрета SOS-мамы на основе систематизации информации о социальных характеристиках SOS-мам и сравнения их профессиональной деятельности с работой нянь и воспитателей в детских домах, приютах, интернатах, а также с ролью приемной мамы.

**Ключевые слова:** SOS-деревни, SOS-мамы, SOS-семья, SOS-тетя, опека, дети-сироты, приемная семья, воспитание, благотворительная организация, социальное сиротство.

**Информация о статье.** Дата поступления 26 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 1 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Копалкина Е.Г. SOS-мамы как особая социально-профессиональная группа в современном российском обществе // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 118–123.

**SOS MOTHERS AS A SPECIAL SOCIAL-PROFESSIONAL GROUP  
IN THE MODERN RUSSIAN SOCIETY**

© E.G. Kopalikina

Irkutsk National Research Technical University,  
83 Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The study subject is a new social and professional group – SOS mothers; the topic being examined is features of SOS mothers' position and their role in modern Russian society. Special attention is paid to the conditions of its creation, labor and employment after the contract conclusion, the requirements to socio-demographic, professional and personal characteristics, as well as SOS mothers' retirement conditions. The article discusses SOS villages where SOS mothers work and the relationship with employees of a similar profession and social role. The study involved the method of

detailed point-counter analysis, the lack of information on which makes it impossible to conduct a wide sample study. In addition, secondary data analysis was used based on interviews with SOS mothers found in online publications. The study has concluded that the problem at issue is underexamined due to the low level of awareness of the public and the scientific community about SOS mothers and SOS villages in Russia; the demand for SOS mothers is directly related to the social policy for orphaned children. The main content of the work is devoted to the description of the social profile of a SOS mother through systematizing information about the social characteristics of SOS mothers and comparing their professional activities with the work of nannies and tutors in orphanages, orphan asylums, boarding schools, and also with the role of the adoptive mother.

**Keywords:** *SOS villages, SOS mothers, SOS family, SOS aunt, foster care, orphaned children, adoptive family, upbringing, philanthropic organization, social orphanhood*

**Article info.** Received April 26, 2018; accepted June 1, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Kopalkina E.G. SOS mothers as a special social-professional group in the modern Russian society. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 118–123. (In Russian).

Данное исследование по характеру является точечным (монографическим), поскольку направлено на изучение такой локальной социальной группы, как SOS-мамы – представителей новой профессии в современном российском обществе. Статья представляет собой одну из первых попыток описать данную профессиональную группу, возникшую в России в 1990-х гг., но до сих пор мало изученную. Слово «SOS» это сокращение от *social support* – «социальная поддержка». Изучению SOS-мам посвящены работы таких исследователей, как Е.В. Орловой, С.В. Савенковой, Н.А. Киселевой, И.И. Соловьева, Г.Б. Мониной, А.В. Носковой, М.А. Титовой, А.А. Васильева, М.И. Кишкина и др. Помимо указанных научных работ автором использовались публицистические интернет-материалы, раскрывающие реальный опыт SOS-мам (Бочарова; Истории SOS-мам: «Быть SOS-мамой – это то же самое, что быть просто мамой; Кто такая SOS-мама; Профессиональные мамы: 11 семей, сотня детей, 15 внуков; «Я работаю мамой», или один день в SOS-деревне; SOS: 12 мам, 8 тетя и ни одного отца).

На сегодняшний день насчитывается примерно 70 SOS-мам, живущих в SOS-деревнях, расположенных в подмосковном пос. Томилино (1996), д. Лаврово Орловской области (1998), г. Пушкин под Санкт-Петербургом (2000), г. Кандалакша Мурманской области (2003), г. Псков (2010) и Вологда (2011). В этих шести SOS-деревнях живет около 400 детей и 2 000 находится под опекой (Киселева, Соловьев, 2014. С. 56).

Деревня представляет собой охраняемую территорию, находящуюся недалеко от населенного пункта, в каждой из них проживают 10–15 семей. SOS-семья живет в отдельном коттедже, имеет свои традиции, уклад и бюджет. Дети попадают в детскую деревню, если в детском доме или приюте им не могут найти приемных родителей. SOS-деревни как инновационная форма решения проблем социального сиротства в отличие от других позволяет не разлучать братьев и сестер из многодетных семей (Логинова, Орлова, 2012. С. 64).

Востребованность российского общества в данной социально-профессиональной группе женщин возрастает по мере роста SOS-детских деревень. Данная форма жизнеустройства детей-сирот в основном существует на пожертвования большой благотворительной организации «SOS Children's Villages», представительства которой есть в 133 странах. В бюджете детских деревень такие пожертвования составляют примерно 70 %, 20 % – государственные средства и 10 % – частные финансовые средства. «Есть такое понятие, как друзья Детской деревни – у Томилино их около 300 чел. Они перечисляют дополнительные для них суммы на благотворительный счет Деревни. Как ни парадоксально, 80 % друзей Детской деревни – пенсионеры» (Профессиональные мамы: 11 семей, сотня детей, 15 внуков).

Основными особенностями является то, что, во-первых, на сегодняшний день нет необходимой инфраструктуры и условий для ухода за детьми-сиротами из числа «тя-

желых» инвалидов, и, во-вторых, изначально в таких деревнях работали только с детьми, которые остались без родителей. В настоящее время SOS-деревни занимаются также профилактикой социального сиротства и укреплением семей. Например, с 2017 г. реализуется проект укрепления семьи в Казани (Татарстан).

Первых SOS-мам набирали по объявлению в газетах. Основные требования касались возраста (27–42 года), состояния здоровья (без проблем), наличия детей (без детей, в крайнем случае, без маленьких детей), семейного статуса (желательно одинокие, поскольку работа в качестве профессиональных мам предполагает длительное проживание в SOS-деревне и отсутствие в своей семье). Обычно SOS-мамами становятся одинокие женщины, не имеющие своих детей, но мечтающие о большой семье.

Женщины, претендующие на роль SOS-мамы, проходят строгий отбор, собеседование, Школу мам, с ними работает психолог (Носкова, Титова, Васильев, Кишкин, 2016. С. 60). Если вопрос о том, подходит женщина на выполнение этой роли или нет, решается положительно, с ней заключают контракт в соответствии с трудовым законодательством. Подготовка SOS-мам продолжается до 2 лет. В течение этого времени ими изучаются все аспекты воспитания детей – проблемы детского воровства, гиперактивности и др. У SOS-мам есть выходные, четыре раза в месяц они могут уезжать из SOS-деревни, в период их отсутствия с детьми работает SOS-тетя (будущая SOS-мама, которая еще проходит Школу мам). На пенсию SOS-мама уходит по рекомендации психолога, который выносит заключение, что женщина либо психологически, либо физически перестает справляться со своими обязанностями.

Особых требований к образованию SOS-мам нет, ими становятся женщины самых разных профессий, зачастую далекие от психологии и педагогики. «Главным критерием являются человеческие качества претендентки, а не профильное педагогическое образование – среди наших SOS-мам есть и бывшие ядерные физики, и бизнес леди» (Профессиональные мамы: 11 семей, сотня детей, 15 внуков).

В SOS-деревне работают специали-

сты, которые занимаются подбором детей, женщины сами детей не выбирают, но мнение их и пожелания к SOS-семье учитываются. В процессе воспитания детей SOS-мама имеет право отказаться от предлагаемых детей, если чувствует, что психологически и физически не выдержит еще одного ребенка.

В SOS-деревне семья, состоящая обычно из мамы и 4–7 детей, ведет обыкновенную будничную жизнь простой семьи – поликлиники, учеба, лагеря, походы, кружки, семейные праздники. Как протекают будние и выходные дни, какие проблемы стоят перед SOS-мамой, как меняются дети и сами мамы, какова специфика их работы наиболее подробно в своем интервью рассказала SOS-мама Татьяна, имеющая пятерых воспитанников в деревне и своих двух взрослых дочерей («Я работаю мамой»), или один день в SOS-деревне).

Работа SOS-мамы формально заканчивается, когда ее дети в 15–16-летнем возрасте переходят жить в Дом молодежи, где они готовятся к поступлению в училища и техникумы. В основном подростки получают рабочие профессии, по которым в дальнейшем и трудятся, к сожалению, среди них мало тех, кто идет дальше учиться в вуз. Дома молодежи есть в г. Орел (2001), Санкт-Петербурге (2004) и Мурманске (2013). Они располагаются в обычных жилых домах и предназначены для выпускников Детской деревни, которые в стенах Дома молодежи начинают самостоятельную жизнь, принимают важные решения, в первую очередь связанные с выбором высшего учебного заведения и профессии. В каждом из них живут по 14–16 девушек и юношей в возрасте 16–18 лет. В каждом Доме молодежи круглосуточно посменно работают 5 педагогов-наставников. На этом этапе педагоги-наставники оказывают им помощь в учебе, учат готовить различные блюда, делать необходимые покупки, распоряжаться собственными средствами, оказывают психологическую поддержку. При этом молодые люди сохраняют связи с семьей в Детской деревне и SOS-мамой, к которой они всегда могут приехать в гости (Красикова, 2012. С. 69).

Обобщая сказанное, можно заключить то, что профессия SOS-мамы качественно отличается от таких схожих про-



фессий, как приходящие няни и воспитатели в детских домах и приютах, а также от похожей социальной роли – приемной мамы.

Основные отличия SOS-мамы от приемной мамы:

- ребенок не усыновляется мамой, он не становится для нее родным в юридическом смысле слова, а наоборот покидает ее в возрасте 15–16 лет, уходя в Дом молодежи;

- воспитывает одновременно нескольких (5–8) разновозрастных детей, поэтому она всегда многодетная мама;

- имеет дело всегда с особой категорией детей, зачастую с психологическими и социальными отклонениями, имеющими проблемы со здоровьем, вышедшими из детского дома, приюта или проживавшими в неблагополучных семьях или в семьях группы риска;

- SOS-мама – сотрудник организации, воспитание детей для нее работа, имеющая стандартные условия труда – выходные, заработок, трудовой договор, запись в трудовой книжке.

Общее между SOS-мамой и приемной мамой:

- проживание в семейных условиях, общее домохозяйство с детьми;

- наличие родительско-детской привязанности;

- воспитание чужих, не родных детей.

Основные отличия SOS-мамы от приходящих нянь и воспитателей детских домов и приютов:

- круглосуточный характер труда (у приходящих нянь и воспитателей детских домов и приютов часовая работа или стандартный рабочий день);

- востребованы не столько профессиональные психологические, педагогические, медицинские знания, а в большей степени любовь к детям, желание изменить их жизнь в лучшую сторону, подготовить их к самостоятельной жизни (при найме воспитателей главным является формальное образование);

- воспитание детей у SOS мам про-

исходит не по какой-то методике, а через личный пример, через отношение, они просто вместе живут, занимаясь повседневными будничными делами: готовят, ходят вместе в магазин, убираются, покупают одежду и др.

- воспитание детей не происходит не в изолированных от окружающего мира условиях – домах, интернатах, приютах, а в обычной семейной обстановке. Общение между SOS-мамой не ограничивается и продолжается после вступления во взрослую жизнь.

Общее между SOS-мамой и приходящими нянями, воспитателями детских домов и приютов:

- наличие профессиональной подготовки в области психологии, педагогики, медицины;

- один объект воспитания – дети, оставшиеся без присмотра или попечения родителей.

Таким образом, SOS-мамы – это профессиональные многодетные мамы, занимающиеся воспитанием детей-сирот в SOS-деревнях. Как показывает анализ, SOS-мамы намного ближе к приемным мамам, чем к приходящим няням, и воспитателям детских домов и приютов.

На сегодняшний день SOS-мам в чистом виде осталось не так уж много, поскольку большинство женщин оформили опеку над детьми и превратились тем самым из SOS-семьи в приемные семьи. После выхода постановления Правительства «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», вступившего в силу 1 сентября 2015 г., где сказано, что «дети в детдомах находятся временно, и главная задача детдомов теперь – передавать ребят в приемные семьи, а не воспитывать у себя», мамы стали оформлять опеку (Бочарова). Следовательно, в детских деревнях России существует две формы семьи – SOS-семья, где опекуном всех детей в деревне является ее директор, и приемная семья, где опекунами детей являются приемные мамы и папы (Истории SOS-мам: «Быть SOS-мамой – это то же самое, что быть просто мамой»).

**Библиографический список**

Бочарова М. SOS! Ищем маму [Электронный ресурс]. URL: <https://takiedela.ru/2016/05/sos-ishhem-mamu/> (10.03.2018).

Истории SOS-мам: «Быть SOS-мамой – это то же самое, что быть просто мамой» [Электронный ресурс]. URL: <http://workingmama.ru/articles/istorii-sos-mam-byt-sos-mamoj-eto-to-zhe-samoe-chto-byt-prosto-mamoj/> (10.03.2018).

Киселева Н.А., Соловьев И.И. Детская деревня-SOS как альтернативная форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Псковский региональный журнал. 2014. № 19. С. 53–63.

Красикова Н.В. Общение детей в деревне («SOS»): педагогические задачи для мамы-воспитателя // Социальная работа: теории, методы, практика. Материалы интернет-конференций и семинаров. 2012. № 1. С. 69–70.

Кто такая SOS мама? [Электронный ресурс]. URL: <https://sos-dd.ru/about/sos-mom/> (10.03.2018).

Логинова Л.Г., Орлова Е.В. Основные требования к социальной матери как воспитателю в условиях детской деревни SOS // Методист. 2012. № 1. С. 64–67.

Носкова А.В., Титова М.А., Васильев А.А., Кишкин М.И. Дети вне семьи: фостерные практики в России // Социальные исследования. 2016. № 8 (388). С. 54–64.

Профессиональные мамы: 11 семей, сотня детей, 15 внуков [Электронный ресурс]. URL: <https://www.7ya.ru/article/Professionalnye-mamy-11-semei-sotnya-detei-15-vnukov/> (10.03.2018).

«Я работаю мамой», или один день в SOS-деревне [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravmir.ru/sos-mama-i-deti-pyilesosyi/> (10.03.2018).

SOS: 12 мам, 8 тетей и ни одного отца [Электронный ресурс]. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/sos-12-mam-8-tet-i-ni-odnogo-otca/> (10.03.2018).

**Критерии авторства**

Копалкина Е.Г. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

**References**

Bocharova M. SOS! *Ishchem mamu* [SOS! We are looking for mom]. Available at: <https://takiedela.ru/2016/05/sos-ishhem-mamu/> (accessed 10 March 2018).

*Istorii SOS-mam: "Byt' SOS-mamoi – eto to zhe samoe, chto byt' prosto mamoi"* [SOS mothers' stories: "Being a SOS mother is the same as being just a mother"]. Available at: <http://workingmama.ru/articles/istorii-sos-mam-byt-sos-mamoj-eto-to-zhe-samoe-chto-byt-prosto-mamoj/> (accessed 10 March 2018).

Kiseleva N.A., Solov'ev I.I. Children SOS village as an alternative form of life of orphans and children left without parental care. *Pskovskii regionologicheskii zhurnal* [Pskov Regional Journal], 2014, no. 19, pp. 53–63. (In Russian).

Krasikova N.V. Children communication in a SOS village: pedagogical tasks for the mother-educator. *Sotsial'naya rabota: teorii, metody, praktika. Materialy internet-konferentsii i seminarov* [Social work: theories, methods, practice: Internet conference and seminars proceedings], 2012, no. 1, pp. 69–70. (In Russian).

*Kto takaya SOS mama?* [Who is SOS mother?]. Available at: <https://sos-dd.ru/about/sos-mom/> (accessed 10 March 2018).

Loginova L.G., Orlova E.V. The main requirements to the social mother as a teacher in the conditions of the SOS children village. *Metodist* [Methodologist], 2012, no. 1, pp. 64–67. (In Russian).

Noskova A.V., Titova M.A., Vasil'ev A.A., Kishkin M.I. Children off the family: foster practices in Russia. *Sotsial'nye issledovaniya* [Social studies], 2016, no. 8 (388), pp. 54–64. (In Russian).

*Professionalnye mamy: 11 semei, sotnya detei, 15 vnukov* [Professional mothers: 11 families, a hundred of children, 15 grandchildren]. Available at: <https://www.7ya.ru/article/Professionalnye-mamy-11-semei-sotnya-detei-15-vnukov/> (accessed 10 March 2018).

*"Ya rabotayu mamoi", ili odin den' v SOS-derevne* ["I work as a mom," or one day in the SOS village]. Available at: <http://www.pravmir.ru/sos-mama-i-deti-pyilesosyi/> (accessed 10 March 2018).

*SOS: 12 mam, 8 tet' i ni odnogo ottsa* [SOS: 12 mothers, 8 aunts and no father]. Available at: <https://www.miloserdie.ru/article/sos-12-mam-8-tet-i-ni-odnogo-otca/> (accessed 10 March 2018).

**Criteria for Authorship**

Kopalkina E.G. has conducted research, formalized the results obtained and bears responsibility for plagiarism.

**Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Сведения об авторе**

**Копалкина Евгения Геннадьевна**,  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры социологии и психологии,  
e-mail: kopalkina2017@list.ru

**Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

**Author Credentials**

**Evgeniya G. Kopalkina**,  
Candidate of Philosophical Sciences,  
Associate Professor of Sociology  
and Psychology Department,  
e-mail: kopalkina2017@list.ru

УДК 316.6

**СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ КАК ОСНОВА ВЫБОРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

© А.О. Пуляевская

Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема межличностного взаимодействия в современном социальном пространстве. В рамках представленного исследования были определены границы изучения межличностного взаимодействия в контексте одного из направлений социологической отрасли – социологии коммуникаций. Отмечается, что основой изучения проблемы выбора межличностного взаимодействия в современном социальном пространстве выступает социальная дистанция. В связи с этим в работе анализируются проявления различных факторов социальной дистанции как индикатора межличностного взаимодействия в условиях современной социальной действительности на примере различных национальных молодежных групп. Представленные результаты были получены в рамках изучения эффективности мероприятий, проводимых в связи с реализацией государственной программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов Иркутской области», реализуемой по заказу Правительства Иркутской области в ноябре – декабре 2017 г. В процессе исследования применялся такой метод, как личное интервью (face-to-face) с демонстрацией респондентам карточек, содержащих варианты ответов на вопросы, предусмотренные в анкете. Интервью проводилось в местах массового скопления людей. Картина проявления социальной дистанции в различных молодежных группах в Иркутской области имеет стабильные устойчивые границы, характеризуется невысоким уровнем напряженности. Определенный рост напряженности в социальной дистанции наблюдается в отношении притока мигрантов и выражении чувств антипатии к ближайшим соседям – китайцам.

**Ключевые слова:** социальная дистанция, межличностное взаимодействие, национальность, молодежные группы, факторы развития социальной дистанции.

**Информация о статье.** Дата поступления 30 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 9 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Пуляевская А.О. Социальная дистанция как основа выбора межличностного взаимодействия в современном социальном пространстве // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 124–130.

**SOCIAL DISTANCE AS BASE OF CHOICE OF INTERPERSONAL  
INTERACTION IN MODERN SOCIAL SPACE**

© А.О. Pulyaevskaya

Irkutsk National Research Technical University,  
83, Lermontov St., Irkutsk 664074, Russian Federation

**Abstract.** The article deals with the issues of interpersonal interaction in modern social space. In the framework of the research, the boundaries of interpersonal interaction study were determined in the context of one of the directions of the sociological branch - sociology of communications. It specifies that the social distance is the basis for studying the problem of choice of interpersonal interaction in the modern social space. In this regard, the author analyzes the manifestations of various factors of social distance as an indicator of interpersonal interaction against the background of modern

social reality through the example of various national youth groups. The results were obtained in the framework of the study of the effectiveness of the activities carried out in connection with the implementation of the state program "Strengthening the unity of the Russian nation and the ethno-cultural development of the peoples of Irkutsk region" commissioned by the Government of Irkutsk Region in November-December 2017. The research involved the method of personal interviewing (face-to-face) along with demonstration to the respondents of cards with options for answering the questions provided in the questionnaire. The interviewing was conducted in places of mass gathering of people. The picture of the manifestation of social distance in various youth groups in Irkutsk region has stable boundaries and is characterized by a low level of tension. Some increase in tension in social distance is observed with regard to the influx of migrants and expression of antipathy towards the closest neighbors – Chinese people.

**Keywords:** *social distance, interpersonal interaction, nationality, youth groups, factors of social distance development*

**Article info.** Received April 30, 2018; accepted June 9, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Pulyaevskaya A.O. Social distance as base of choice of interpersonal interaction in modern social space. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 124–130. (In Russian).

Проблема межличностного взаимодействия в современной социальной и гуманитарной науке представляет научный и практический интерес. Категория межличностного взаимодействия рассматривается вариативно с позиции философского, социологического, культурологического и психологического познания. В рамках исследования были определены границы изучения межличностного взаимодействия в контексте одного из направлений социологической отрасли – социологии коммуникаций. В связи с этим под категорией межличностного взаимодействия понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. В межличностном взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир. Эти отношения строятся на основе общения и в процессе совместной деятельности (Резванов, 1993). Данное определение построено в рамках социально-деятельностного подхода, поэтому одним из ведущих индикаторов оценки межличностного взаимодействия выступает критерий осознанного и неосознанного выбора со стороны как индивида, так и группы.

Изучение проблемы выбора межличностного взаимодействия в современном социальном пространстве приводит к пониманию того, что основой данного выбора выступает социальная дистанция. Так

как она характеризует положение социальных групп и индивидов в социальном пространстве, их соотношение, уровень близости или отдаленности, отчужденности друг от друга, степень взаимосвязанности (Бромлей, 1987), социальная дистанция может выступать в качестве индикатора выбора межличностного взаимодействия.

На основе теоретического обобщения первоисточников социальная дистанция рассматривается как многокомпонентный феномен, который может быть раскрыт с позиции проявления таких множественных факторов, как физическая, эмоциональная и когнитивная привлекательность; социальная, экономическая и психологическая идентичность; функциональная совместимость (Пуляевская, 2017).

Рассмотрим проявление различных факторов социальной дистанции как индикатора межличностного взаимодействия в условиях современной социальной действительности на примере различных национальных молодежных групп. Результаты, представленные в статье, были получены в рамках изучения эффективности мероприятий, проводимых в рамках государственной программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов Иркутской области», реализуемой по заказу Правительства Иркутской области в ноябре – декабре 2017 г.

В процессе исследования использовался метод личного интервью (face-to-face) с демонстрацией респондентам

карточек с вариантами ответов на вопросы, предусмотренные в анкете. Интервью проводилось в местах массового скопления людей.

Выборка квотная, репрезентирует население от 16 до 30 лет по полу и возрасту (в соответствии с Постановлением «Об основных направлениях молодежной политики в Российской Федерации»). Объем выборки составил 2 000 респондентов. Возможная статистическая погрешность  $\pm 2,2\%$ .

Представим результаты исследования социальной дистанции как основы выбора межличностного взаимодействия в молодежных национальных группах, полученных в ходе проведенного исследования.

Социальная дистанция имеет особенности проявления по показателю эмоциональной привлекательности (рис. 1–2). На вопрос о нациях, вызывающих наибольшую симпатию, наиболее распространенными ответами были: «русские» (27,1 %), «все нации» (14,9 %). Вызывают симпатию у опрошенных буряты (11,6 %), украинцы (4,9 %), белорусы (4,3 %), татары (3,3 %), китайцы (2,1 %). Ко всем с симпатией относятся 14,9 % опрошенных, и ко всем

нейтрально – 4,1 %. Другие нации назвали небольшой процент опрошенных.

Наибольшую антипатию вызывают китайцы (9,6 %), таджики (8,8 %), узбеки (5,6 %), все кавказцы (5,5 %), армяне (3,4 %), азербайджанцы (3,1 %), цыгане (2,1 %), американцы (1,6 %), дагестанцы (1,1 %). Другие нации назвали небольшой процент респондентов.

Социальная дистанция имеет особенности проявления по показателю функциональной совместимости (рис. 3). Ответы на вопрос «Бывает ли, что Вас оскорбляют, обижают в связи с Вашей национальной принадлежностью?» показали, что подавляющее большинство опрошенных (89,7 %) не отмечали фактов дискриминации и (или) притеснений по национальному признаку, 5,9 % респондентов ответили, что их притесняют и 4,5 % затруднились с ответом.

Социальная дистанция имеет особенности проявления по показателю когнитивной совместимости (рис. 4). Небольшая часть опрошенных считает, что интересы их нации сейчас ущемляются – 17,6 %, 71,3 % опрошенных считает, что интересы их нации не ущемляются и 11,2 % затруднились с ответом.

Представители каких национальностей вызывают у Вас симпатию?

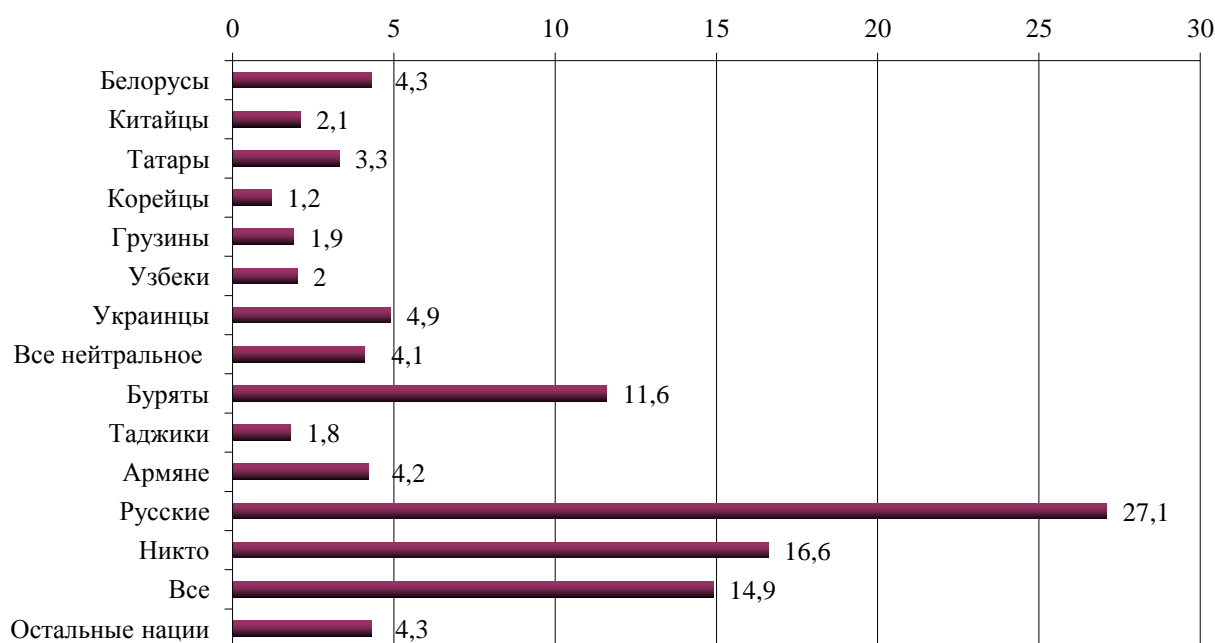


Рис. 1. Эмоциональная привлекательность в процессе межличностного взаимодействия (на основе выражения симпатии друг к другу), %



Рис. 2. Эмоциональная привлекательность в процессе межличностного взаимодействия (на основе выражения антипатии друг к другу), %

Бывает ли, что Вас оскорбляют, обижают в связи с Вашей национальной принадлежностью?

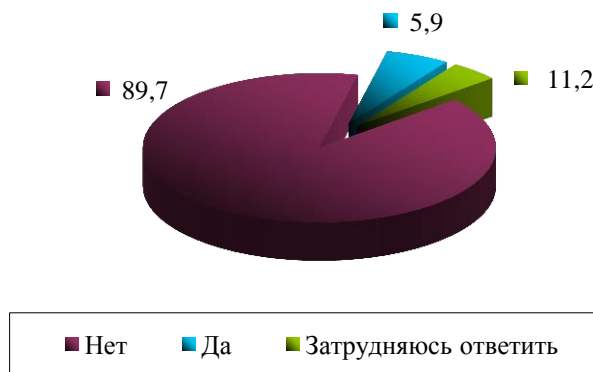


Рис. 3. Проявление функциональной совместимости в процессе межличностного взаимодействия, %

Считаете ли Вы, что интересы людей Вашей национальности сегодня ущемляются?



Рис. 4. Проявление когнитивной совместимости в процессе межличностного взаимодействия, %

Социальная дистанция имеет особенности проявления по показателю экономической совместимости (рис. 5). Ответы на вопрос «Каким образом, как Вам кажется, трудовые мигранты влияют на ситуацию в целом в Вашем населенном пункте?» показали, что значительная часть опрошенных оценивают влияние трудовой миграции нейтрально или негативно. Наиболее распространенный вариант ответа «никак не влияют» (42,8 %). Оценивают отрицательно влияние трудовых мигрантов 23,8 % опрошенных, «в большей степени отрицательно» – 11,6 %. Считают, что трудовые мигранты влияют «в большей степени положительно» 14,7 % респондентов, и только «положительно» – 6,7 % опрошенных.

Интегративный показатель социальной дистанции в молодежных национальных группах оценивали по существующей в регионе межнациональной напряженности

между представителями коренного населения и мигрантами (по шкале, в которой «0» – отсутствие напряженности, «5» – максимально выраженная напряженность), а также по показателю субъективного опыта переживания межличностных отношений среди молодежи, представителей различных национальных групп (рис. 6–7).

Наиболее распространенный ответ – 0 баллов (32,6 %), т. е. почти треть опрошенных считает, что проблем в сфере взаимоотношений коренного населения с мигрантами нет совсем. На 3 балла оценили напряженность 23 % опрошенных, 2 балла – 20,7 %, 1 балл – 11,6 %, 4 балла – 6,4 % и 5 баллов – 5,7 %. Средний балл составил 1,8. Следовательно, доля молодых людей, положительно оценивающих состояние межнациональных отношений (оценивших межнациональную напряженность от 0 до 2 баллов) составляет 64,9 % опрошенных.

Каким образом, как вам кажется трудовые мигранты влияют на ситуацию в целом в вашем населенном пункте?

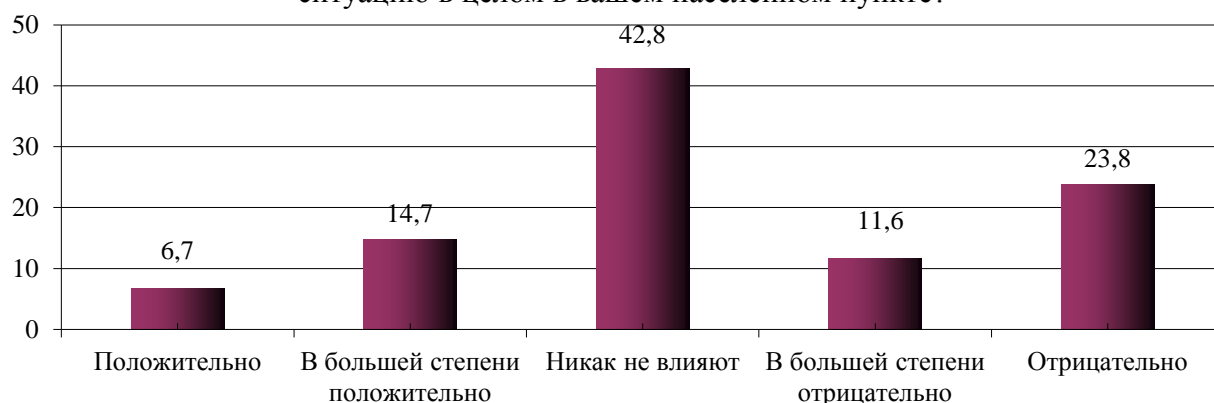


Рис. 5. Проявление экономической совместимости в процессе межличностного взаимодействия, %

Оцените существующую в Вашем регионе межнациональную напряженность между представителями коренного населения и мигрантами?



Рис. 6. Представления о проявлении межнациональной напряженности в различных национальных молодежных группах, %



Приходилось ли Вам лично сталкиваться с проявлениями пренебрежительного отношения к представителям других национальностей в среде местного населения?

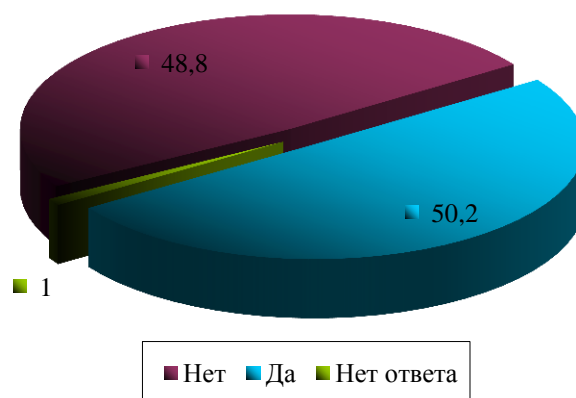


Рис. 7. Проявление опыта переживания межличностных отношений среди представителей различных национальных молодежных групп, %

Приходилось лично сталкиваться с проявлениями пренебрежительного отношения к представителям других национальностей среди представителей местного населения половине опрошенных (50,2 %), остальные не сталкивались.

В целом, картина проявления социальной дистанции в различных молодежных группах имеет стабильные границы, характеризуется невысоким уровнем напряженности. Определенный рост напряженности

в социальной дистанции наблюдается в отношении притока мигрантов (в связи с трудовой занятостью) и выражении чувств антипатии к ближайшим соседям – китайцам (риск возникновения конфликтов между китайцами и коренными жителями).

Дальнейшее исследование социальной дистанции будет направлено на выявление внутренних механизмов, определяющих возникновение социальной напряженности в различных молодежных группах.

#### Библиографический список

Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история современность. М.: Наука, 1987. 333 с.

Пуляевская А.О. К актуальности проблемы исследования социальной дистанции в национальных молодежных группах // Спектр социального: сообщества в современном мире: материалы XVI Международной конференции студентов и аспирантов (Москва, 14 марта 2017 г.). М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2017. С. 234–238.

Резванов В.М. Социология национальных конфликтов // Социология: материалы по спецкурсам. М.: Московский государственный институт культуры, 1993. С. 11–17.

#### References

Bromlei Yu.V. *Etnosotsial'nye protsessy: teoriya, istoriya sovremennost'* [Ethnosocial processes: theory, history, modernity]. Moscow: Nauka Publ., 1987, 333 p. (In Russian).

Pulyaevskaya A.O. *K aktual'nosti problemy issledovaniya sotsial'noi distantsii v natsional'nykh molodezhnykh gruppakh* [On importance of the study of social distance in national youth groups]. *Materialy XVI Mezhdunarodnoi konferentsii studentov i aspirantov "Spektr sotsial'nogo: soobshchestva v sovremennom mire"* [Proceedings of the XVI International Conference of Students and Post-graduates "Spectrum of social issues: community in the modern world"]. (Moscow, March 14, 2017). Moscow: Russian state university for the humanities, 2017, pp. 234–238. (In Russian).

Rezvanov V.M. *Sotsiologiya natsional'nykh konfliktov* [Sociology of national conflicts]. *Sotsiologiya: materialy po spetskursam* [Sociology: materials for specialized course]. Moscow: Moscow State Institute of Culture, 1993, pp. 11–17. (In Russian).

**Критерии авторства**

Пуляевская А.О. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

**Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Сведения об авторе**

**Пуляевская Анастасия Олеговна**, аспирант, кафедра социологии и психологии,  
e-mail: pulyayevsk21@mail.ru

**Criteria for Authorship**

Pulyaevskaya A.O. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

**Conflict of Interest**

The author declares no conflict of interest.

**Author's Credentials**

**Anastasiya O. Pulyaevskaya**, a post-graduate student, Sociology and Psychology Department,  
e-mail: pulyayevsk21@mail.ru

**СТРАНЫ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ И ВОСТОЧНОЙ АЗИИ В ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

© О.А. Хомченко, Е.С. Студеникина

Кубанский государственный университет,  
350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

**Аннотация.** В современном мире образовательная мобильность является широко распространенным явлением. В процессе обучения у иностранных студентов формируется определенное представление о принимающей стране и ее жителях. В статье изложены результаты исследования образов стран Восточной Азии (Китай) и Восточной Европы (Польша) в восприятии иностранных учащихся. Опрашивались студенты, обучавшиеся в указанных странах минимум шесть месяцев. Использовались метод приписывания качеств и метод свободного описания. Анкета была составлена на русском и английском языках. Выделено пять характеристик (компонентов), важных, по мнению иностранных студентов, в образе той или иной страны: климат и география, политико-правовой аспект, жители, культура и искусство, личные оценки и отношения. В ходе сравнения значимости этих элементов в образе Польши и Китая, обнаружены различия в восприятии студентами европейских и азиатских государств и культур. Также изучены и описаны образы местных жителей, их положительные и отрицательные характеристики с точки зрения учащихся-иностранцев. В образе местного населения было выделено семь значимых компонентов: элементы, отражающие связь со страной и другими культурами; отношение к труду и деловые качества; коммуникативные характеристики; отношение к людям; общая направленность личности; жизненный опыт, образ жизни и привычки; внешний вид. Выявлены различия в восприятии населения принимающей страны студентами, обучавшимися в Восточной Европе и Восточной Азии.

**Ключевые слова:** иностранный студент, образовательная мобильность, этностереотип, страна обучения, местный житель, образ, восприятие.

**Информация о статье.** Дата поступления 26 апреля 2018 г.; дата принятия к печати 1 июня 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 июня 2018 г.

**Формат цитирования.** Хомченко О.А., Студеникина Е.С. Страны Восточной Европы и Восточной Азии в восприятии иностранных студентов // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 2. С. 131–139.

**EASTERN EUROPE AND EAST ASIA COUNTRIES IN INTERNATIONAL STUDENTS' PERCEPTION**

© О.А. Khomchenko, E.S. Studenikina

Kuban State University,  
149 Stavropolskaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation

**Abstract.** In the modern world, educational mobility is a widespread phenomenon. In the process of training, international students get an idea of the host country and its citizens. The article provides the results of the study of the images of East Asia (China) and Eastern Europe (Poland) countries perceived by international students. The authors have interviewed students who studied in these countries for at least six months. The methods of qualities assignment and free description were applied. To collect data the questionnaire was drawn up in Russian and English. From the international students' viewpoint five characteristics (components) are important for the image of a country: climate and geography, politico-legal aspect, inhabitants, culture and art, personal assessments and

attitudes. When comparing the significance of these elements in the image of Poland and China, some differences were found in the students' perception of European and Asian states and cultures. The article discusses images of local residents, their positive and negative characteristics from foreign international students' viewpoint. Seven significant components were identified in the image of the local population: elements reflecting the relationship with the country and other cultures; attitude towards work and business qualities; communicative characteristics; attitude towards people; general personality orientation; life experience, lifestyle and habits; physical appearance. Differences in perception of host country population by students studying in Eastern Europe and East Asia have been revealed.

**Keywords:** *international student, educational mobility, ethnic stereotype, inhabitant, country of training, local resident, image, perception*

**Article info.** Received April 26, 2018; accepted June 1, 2018; available online June 30, 2018.

**For citation.** Khomchenko O.A., Studenikina E.S. Eastern Europe and East Asia countries in international students' perception. *Social Competence*, 2018, vol. 3, no 2, pp. 131–139. (In Russian).

В современном обществе широко распространена внутренняя и международная образовательная мобильность. Ежегодно тысячи студентов едут учиться в другие страны и регионы, растет число заявок на обучение и зачисление в университеты по всему миру. В 2012 г. по крайней мере 4 млн студентов отправились на учебу за границу, по сравнению с 2 млн в 2000 г., что составляет 1,8 % всех учащихся в высших учебных заведениях в мире (Факты образования).

На начало 2015/2016 учебного года в российских вузах обучалось почти 240 тыс. иностранцев – 5 % от общего числа студентов. Большая часть иностранных абитуриентов (79,2 %) поступают в российские вузы из стран бывшего СССР (Казахстан, Туркменистан, Украина, Белоруссия и др.). Следом за ними идут страны Азии, Африки и Ближнего Востока и меньше всего студентов приезжают в Россию из Северной Америки, Австралии и Океании.

Основная часть студентов (63 %) обучается на очных отделениях, из них почти половина учится на бюджетных местах, хотя тех, кто учится за счет государства, немного – всего 31 % от общего числа иностранных студентов. Большинство «договорников» обучаются по заочной или очно-заочной форме. Треть всех иностранных студентов приходится на Москву (25 %) и Санкт-Петербург (9,7 %). Следом за ними идут Омская и Томская области – 4,8 и 4,2 % соответственно. Причем расстояние не имеет значения для абитуриентов. На восточной границе обучается почти 22 % студентов из

Китая, в Москве и Петербурге их больше в 2 раза – почти 48 % (Факты образования).

По данным на 2016 г. за рубежом (39 стран) обучалось 56 328 российских студентов. По сравнению с 2012 г. это число выросло на 5 686 чел. Больше всего россиян обучалось в Германии – 9 953 чел. (17,7 %), Чехии – 5 305 чел. (9,4 %), США – 5 203 чел. (9,2 %), Великобритании – 3 933 (7 %) и Франции – 3 599 (6,4 %) (UniPage. Статистика граждан России, обучающихся за границей).

Выбор страны обучения может быть связан с экономическими и / или политическими факторами, может мотивироваться наличием престижных вузовских центров или зависеть от системы существующих договоров между странами и конкретными вузами.

В любом случае, попадая в чужую среду, студенты включаются в межэтнические отношения, и у них постепенно начинает формироваться определенный образ местных жителей и страны в целом. Межэтническое восприятие является одним из ключевых условий понимания и взаимодействия представителей различных культур. Существенную роль в этом процессе играют этнические стереотипы, но на отношение к стране, в которой в данный момент обучается студент, влияют не только они.

Большое внимание этническим стереотипам уделялось при разработке теории этноса и теории этнического самосознания в 60–80-х гг. XX в. (Бромлей, 1984; Ядов, 1998). В рамках изучения этноса и эт-

нического сознания проблему этнических стереотипов затрагивали и другие исследователи (Гумилев, 1970; Тишков, 2003).

Кроме обозначенных проблем, российскими учеными рассматривались также вопросы, касающиеся особенностей адаптации иностранных студентов (Петров, Ракачев, Ракачева, Ващенко, 2009) и этноса, этничности и толерантности (Петров, 2003; Петров, 2005).

В процессе исследования использовалась методика приписывания качеств (Солдатов, 1998), а также методика свободного описания (Стефаненко, 2006). Для проверки искренности респондентов применялся метод логического квадрата (Толстова, 2009).

Для выяснения особенностей восприятия иностранными студентами страны, в которой они обучаются, и влияющих на это различных факторов, в 2017 г. было проведено анкетирование студентов, обучающихся (обучавшихся) за пределами родной страны (Китай и Польша) в течение как минимум 6 мес. Использовались методы свободного описания и приписывания качеств. Для удобства респондентов анкета составлялась на русском и английском языках. Выборка была сформирована методом «снежного кома».

Для исследования образа страны обучения респондентам предлагалось дополнить предложение «Польша (Китай) – это...»....

В результате анализа данных получен образ страны в восприятии иностранных студентов, которая включает в себя следующие компоненты:

1. Объединяет элементы, отражаю-

щие природно-климатические и географические особенности страны (лес, природа, города, ресурсы, территория).

2. Совокупность элементов, связанных с политико-правовыми аспектами государства (президент, демократия, уровень развития государства).

3. Совокупность элементов, связанных с этнокультурными особенностями народа, качествами, чертами характера, присущими жителям (этническая характеристика жителей).

4. Объединяет элементы, характеризующие культуру и искусство страны (музыка, спорт, архитектура, культурное наследие).

5. Включает личные оценки, отношения, интенции респондентов в отношении страны обучения (желание побывать, симпатии, антипатии и др.).

Характеристика местных жителей, представлена следующими компонентами:

- элементы, отражающие связь со страной и другими культурами;
- отношение к труду, деловые качества;
- коммуникативные характеристики;
- отношение к людям;
- общая направленность личности;
- жизненный опыт, образ жизни, привычки;
- внешний вид.

В Польше было опрошено 10 иностранных студентов в возрасте от 19 лет до 21 года из Германии, Италии, Кении, Великобритании (Шотландии), России, Турции, Украины (рис. 1).

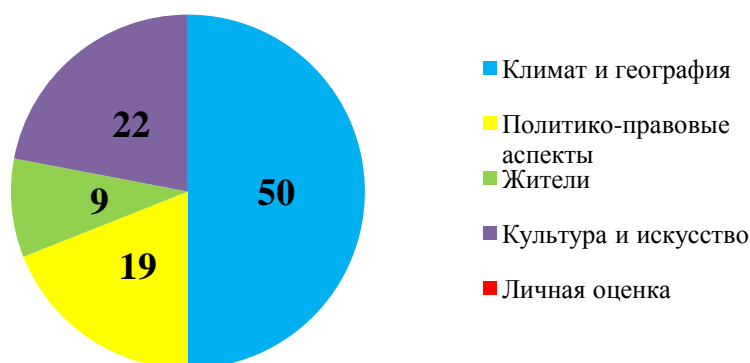


Рис. 1. Оценка студентами образа Польши в соответствии с выделенными основными компонентами, %

Можно сделать вывод о том, что основу образа Польши в глазах иностранных студентов составляют элементы, отражающие природно-климатические и географические особенности, а также элементы, характеризующие культуру и искусство этой страны. Следует отметить, что компонент, включающий личные оценки, вообще не вошел в структуру образа Польши, т. е. студенты не выражали отношение к этой стране на основе своих симпатий / антипатий, интенций и т. д.

Образ местных жителей (поляков) определяется, в основном, особенностями отношения к людям. Он сформировался непосредственно в ходе взаимодействия иностранных студентов с местным населением. Кроме того, такие компоненты, как отношение к труду, деловые качества и коммуникативные характеристики отсутствуют в ответах респондентов. Это значит, что, по мнению иностранных студентов, коммуникативные и деловые характеристики не являются важными в образе местного жителя (рис. 2).

Также респондентам предлагалось выбрать из 27 представленных качеств те, которыми, по их мнению, обладают поляки. Наиболее часто отмечались следующие положительные качества: гостеприимность (80 %), вежливость (60 %), темпераментность (60 %), чувство юмора (50 %), общительность (50 %), чувство собственного достоинства (40 %), трудолюбие (30 %), смелость (30 %), целеустремленность (30 %),

искренность (30 %). В основном выделение тех или иных качеств обусловлено опытом взаимодействия иностранных студентов с поляками, а также отношением поляков к труду и работе.

Среди отрицательных качеств чаще всего назывались следующие: злоупотребление алкоголем (50 %), закрытость (40 %), грубость (30 %). Вероятнее всего, эти качества обусловлены особенностями менталитета и национального характера.

Таким образом, по мнению иностранных студентов, поляк – гостеприимный, вежливый, темпераментный, общительный, трудолюбивый, смелый, целеустремленный, искренний человек, обладающий чувством собственного достоинства. Однако при этом он может быть закрытым, грубым и злоупотреблять алкоголем.

Образ Польши также был изучен методом приписывания качеств. Респондентам предлагалось из 24 характеристик выбрать те, которые присущи данной стране.

Наиболее часто в ответах фигурировали следующие положительные оценки: страна с интересной историей (70 %), очаровательная (60 %), привлекательная (60 %), с красивой природой (60 %), имеет красивую архитектуру (50 %), свободная (40 %), тихая (40 %), независимая (30 %). Данные характеристики указывают на самобытность страны в плане природы, истории, архитектуры, культуры, что делает эту страну привлекательной для иностранцев.

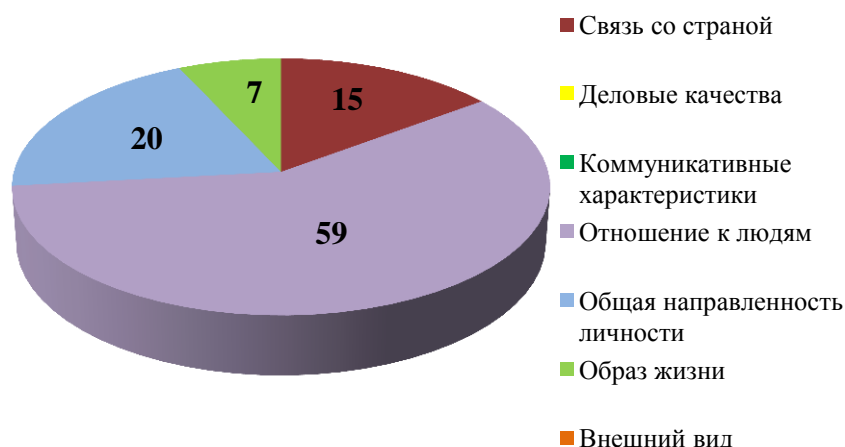


Рис. 2. Значимость выделенных качеств в образе поляка (метод свободного описания), %

В оценке Польши были даны и отрицательные характеристики. Студенты отмечали, что страна мрачная (40 %), сложная (30 %), с плохим климатом (20 %). Выбор иностранцами этих качеств, скорее всего, обусловлен сложностью адаптации к условиям новой страны. Таким образом, Польша – с одной стороны, очаровательная, привлекательная, свободная, тихая, независимая страна с интересной историей, красивой природой и архитектурой, но в тоже время мрачная, сложная и с плохим климатом.

Для изучения образа Китая были опрошены русские студенты, обучавшиеся там некоторое время (11 респондентов в возрасте от 19 лет до 21 года). Использовались те же методики, что и в предыдущем случае.

Основу образа страны составляют

качества, характеризующие культуру и искусство (рис. 3). Это подтверждает важность духовной составляющей в образе Китая.

Таким образом, Китай в восприятии студентов из России – это самобытная, большая, многонациональная страна с уникальной культурой и красивой природой.

Основу образа жителя Китая составляют качества, отражающие отношение к людям. Скорее всего, это обусловлено активным взаимодействием иностранных студентов с представителями местной культуры. Однако качества, описывающие коммуникативные характеристики, общую направленность личности и внешний вид не указывались респондентами как значимые (Рис. 4).

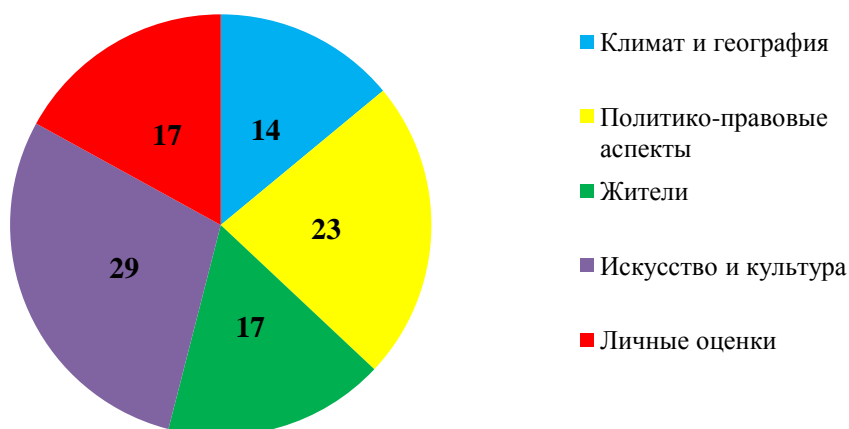


Рис. 3. Оценка студентами образа Китая в соответствии с выделенными основными компонентами, %

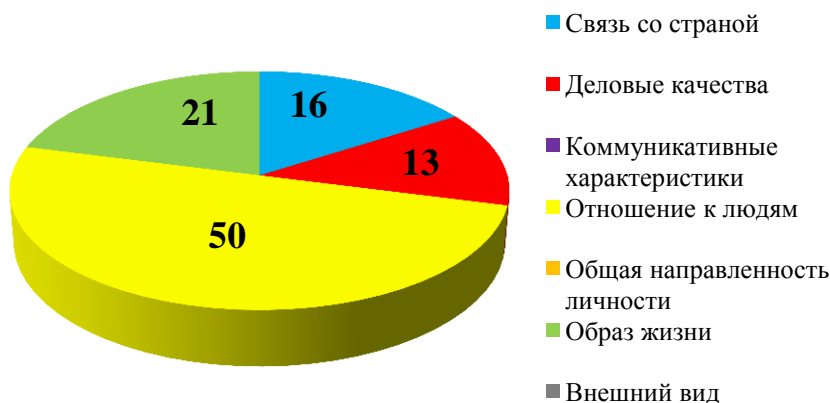


Рис. 4. Значимость выделенных качеств в образе китайца (метод приписывания качеств), %

В результате обработки и анализа данных, полученных методом приписывания качеств, можно сделать вывод о том, что положительные характеристики выбирались значительно чаще, чем отрицательные. Среди положительных качеств были выбраны: общительность (82 %), трудолюбие (64 %), вежливость (55 %), целеустремленность (55 %), гостеприимность (45 %), скромность (27 %). Эти особенности менталитета и характера обусловлены китайской культурой.

Среди отрицательных качеств можно выделить всего два – хитрость (55 %) и наглость (27 %). Вызывает интерес некая противоречивость этих качеств и выбранных положительных.

Следовательно, китаец в восприятии студентов из России – это дружелюбный, гостеприимный, готовый помочь, открытый, воспитанный человек, очень трудолюбивый, упорный, уважающий традиции и обычаи и следующий им, однако при этом иногда закрытый, ищущий выгоду.

Качества, которые характеризуют Китай в целом, в основном положительные. Почти все респонденты отметили, что страна, где они обучались, имеет интересную историю (91 %) и красивую природу (82 %). Эти особенности обуславливают привлекательность для иностранцев. Также респонденты отметили, что в Китае красивая архитектура (55 %), а сама страна большая (55 %), необычная (45 %), сильная (36 %), самобытная (36 %). При этом 27 % респондентов считают, что в Китае грязно. Кроме этого, опрашиваемые указали, что страна сложная (27 %) и непонятная (18 %). Это говорит о разнице российской и китайской культур, о сложности адаптации иностранных студентов к другой культуре.

Таким образом, Китай – это большая, необычная, сильная, самобытная страна с интересной историей, красивой природой, и в тоже время она может восприниматься как грязная, сложная и непонятная страна.

При сравнительном анализе образа жителя Китая и Польши было выявлено следующее:

1. Основу образа в обоих случаях (59 % поляк, 50 % китаец) составляет компонент, определяющий отношение к людям.

Можно предположить, что на это повлиял опыт взаимодействия с представителями данных стран.

2. Процентное соотношение компонента, отражающего связь со страной и другими культурами, практически одинаковое (15 % поляк, 16 % китаец).

3. Компонент, связанный с деловыми качествами и трудом, полностью отсутствует в образе поляка, т. е. китаец обладает большим набором качеств, определяющих отношение к труду, чем поляк.

4. Компоненты, касающиеся общей направленности личности и внешнего вида, отсутствуют при описании образа китаец. Другими словами, качества поляка были более конкретизированы респондентами, нежели качества китаец, на внешнем виде последних респонденты предпочли не акцентировать внимание.

5. Компонент, определяющий образ жизни и привычки больше выражен у китаец (21 %), чем у поляка (15 %). Возможно на это повлияло отличие восточно-азиатской культуры от европейской, так как большинство респондентов родом из Европы (рис. 5).

Кроме сходств в образах Польши и Китая существуют отличия (рис. 6).

Очевидно, что эти два образа значительно отличаются друг от друга:

1. В образе Польши основу составляет компонент, определяемый природно-климатическими и географическими особенностями страны (50 %). Кроме того, он значительно преобладает над другими компонентами. В образе Китая данный компонент представлен незначительно (14 %).

2. В образе Китая почти все компоненты распределились поровну. С небольшой разницей преобладает компонент, связанный с культурой и искусством (29 %), он отражает элементы духовной жизни страны. В образе Польши данный компонент менее значим (22 %).

3. Компонент, включающий личные оценки в образе Китая составляет 17 %, а в образе Польши отсутствует. Это говорит о стремлении респондентов давать личностную оценку той стране, которая в большей степени отличается от их родной страны.



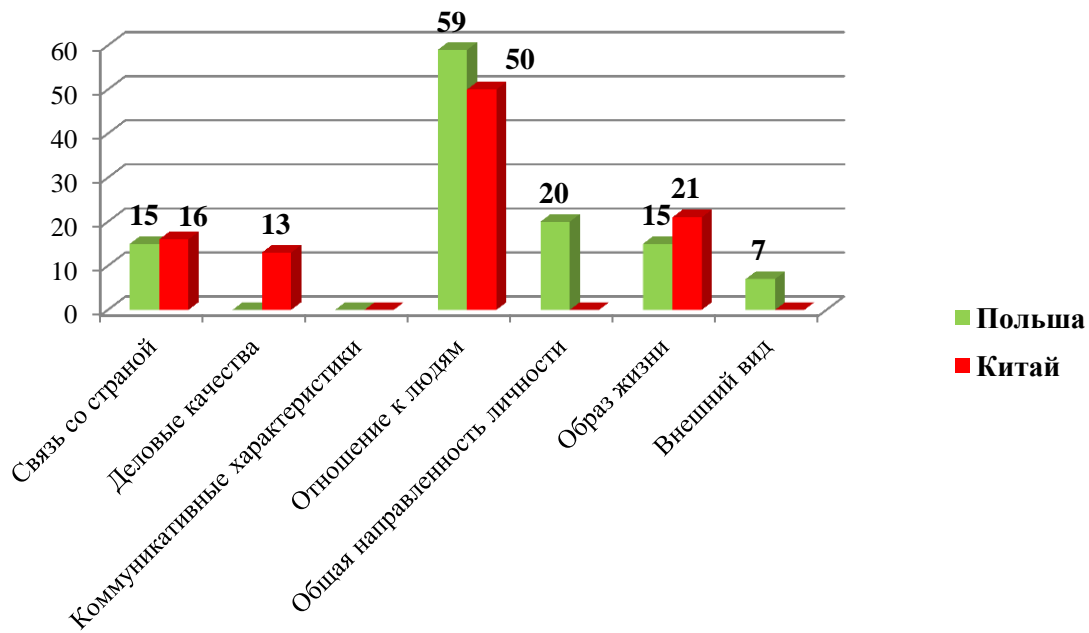


Рис. 5. Значимость выделенных компонентов в образе поляка и китайца, %

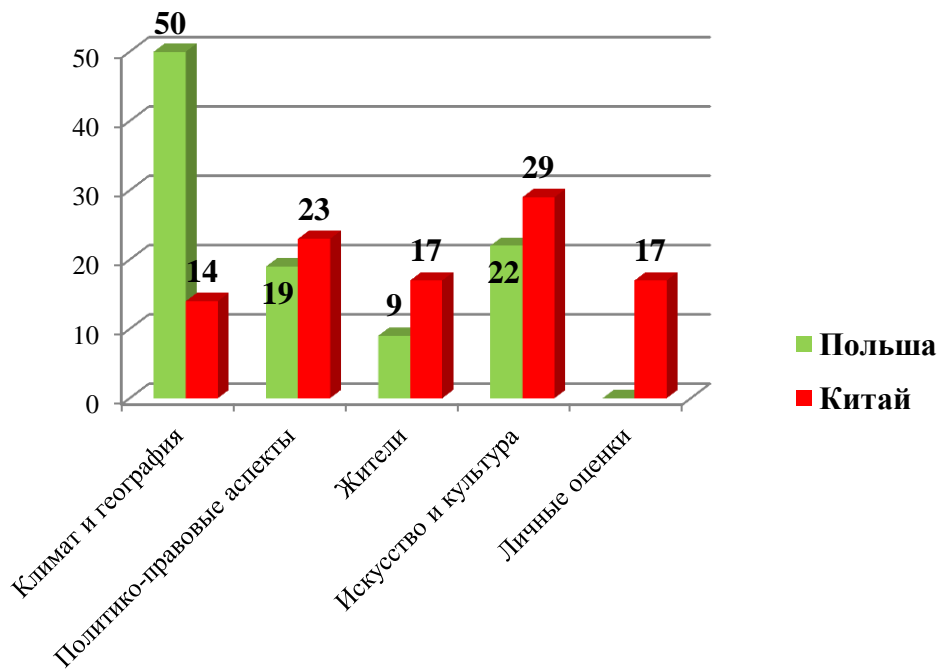


Рис. 6. Значимость выделенных компонентов в образе Польши и Китая, %

4. Политико-правовые аспекты государства являются вторым критерием по значимости в образе Китая (23 %), в то время как в образе Польши он занимает менее значимое место (19 %). Следовательно, Китай для иностранных студентов в большей степени определяется особенностями политико-правовой системы государства, чем

Польша.

5. Компонент, связанный с этнокультурными особенностями народа, составляет в образе Китая 17 %, а в образе Польши 9 %.

Следовательно, на образ страны обучения влияет не только сам факт пребывания студента в непривычных условиях и

«культурный шок»), но и реальная специфика жизни в данном государстве, особенности истории, традиции и отношение к иностранцам. Иностранные студенты избира-

тельно относятся к описанию конкретной страны и ее жителей, некоторые компоненты, значимые в описании Польши, не являются таковыми для Китая и наоборот.

#### Библиографический список

Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.

Гумилев Л. Этнос и категория времени // Доклады Географического общества СССР. Вып. 15. 1970. С. 143–157.

Петров В.Н. Этнические мигранты и полиэтничная принимающая сторона: проблемы толерантности // Социологические исследования. 2003. № 7. С. 84–91.

Петров В.Н. Иноэтнические мигранты и принимающее общество. Особенности проблемного взаимодействия // Социологические исследования. 2005. № 9. С. 74–82.

Петров В.Н., Ракачев В.Н., Ракачева Я.В., Ващенко А.В. Особенности адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2009. № 2 (298). С. 117–121.

Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс, 2006. 208 с.

Тишков В.А. Реквием по этносу. Исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука. 2003. 544 с.

Толстова Ю.Н. Измерение в социологии. М.: Книжный дом Университет, 2007. 288 с.

Факты образования. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2016/08/04/1119531130/Ф07.pdf> (01.03.2018).

Ядов В. Социология в России. Изд. 2-е. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. 696 с.

UniPage. Статистика граждан России, обучающихся за границей. URL: [https://www.unipage.net/ru/student\\_statistics](https://www.unipage.net/ru/student_statistics) (01.03.2018).

#### References

Bromlei Yu.V. *Ocherki teorii etnosa* [Essays on ethnology theory]. Moscow: Nauka Publ., 1983, 412 p. (In Russian).

Gumilev L. *Etnos i kategoriya vremeni* [Ethnos and the category of time]. *Doklady Geograficheskogo obshchestva SSSR* [Reports of the Geographical Society of the USSR]. Iss. 15, 1970, pp. 143–157. (In Russian).

Petrov V.N. Ethnic migrants and a multi-ethnic host: problems of tolerance. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological study], 2003, no. 7, pp. 84–91. (In Russian).

Petrov V.N. Alien migrants and the host society. Features of the problem interaction. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological study], 2005, no. 9, pp. 74–82. (In Russian).

Petrov V.N., Rakachev V.N., Rakacheva Ya.V., Vashchenko A.V. Features of international students' adaptation. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological study], 2009, no. 2 (298), pp. 117–121. (In Russian).

Soldatova G.U. *Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti* [Psychology of interethnic tension]. Moscow: Smysl Publ., 1998, 389 p. (In Russian).

Stefanenko T.G. *Etnopsikhologiya: praktikum* [Ethnopsychology: a case study]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2006, 208 p. (In Russian).

Tishkov V.A. *Rekvie po etnosu. Issledovaniya po sotsial'no-kul'turnoi antropologii* [Requiem for the ethnos. Study of socio-cultural anthropology]. Moscow: Nauka Publ., 2003, 544 p. (In Russian).

Tolstova Yu.N. *Izmerenie v sotsiologii* [Change in sociology]. Moscow: Knizhnyi dom Universitet Publ., 2007, 288 p. (In Russian).

Fakty obrazovaniya [Education facts]. Available at: <https://ioe.hse.ru/data/2016/08/04/1119531130/Ф07.pdf> (accessed 1 March 2018).

Yadov V. *Sotsiologiya v Rossii* [Sociology in Russia]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences Publ., 1998, 696 p. (In Russian).

UniPage. *Statistika grazhdan Rossii, obuchayushchikhsya za granitsei* [Statistics of Russian citizens studying abroad]. Available at: [https://www.unipage.net/ru/student\\_statistics](https://www.unipage.net/ru/student_statistics) (accessed 1 March 2018).

**Критерии авторства**

Хомченко О.А., Студеникина Е.С. провели исследование, оформили научные результаты и несут ответственность за плагиат.

**Criteria for Authorship**

Khomchenko O.A., Studenikina E.S. have conducted research, formalized research results and bear responsibility for plagiarism.

**Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of Interest**

The authors declare no conflict of interest.

**Сведения об авторах**

**Хомченко Ольга Александровна,**  
магистрант,

e-mail: olya101210@rambler.ru

**Студеникина Елена Станиславовна,**

доцент кафедры социологии,

кандидат социологических наук,

e-mail: el.studenikina@yandex.ru

**Author's Credentials**

**Olga A. Khomchenko,**

a graduate student,

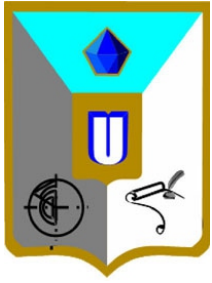
e-mail: olya101210@rambler.ru

**Elena S. Studenikina,**

Associate Professor of Sociology Department,

Candidate of Sociological Sciences,

e-mail: el.studenikina@yandex.ru



# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

**Сетевое издание**

**Том 3, № 2 2018**

Редактор Т.И. Кочульская  
Ответственный за выпуск Е.Г. Копалкина  
Перевод на английский М.И. Поповой  
Верстка Н.П. Дзюндзя

**SOTSIA@COM**

ФГБОУ ВО «Иркутский национальный  
исследовательский технический университет»