

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г. И. Носова

# Гуманитарно-педагогические исследования

---

*Научный журнал  
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

## 2022 Т. 6 № 2

---

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», 2022

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций – регистрационный номер ПИ № ФС77-79220 от 22.09.2020.

**Учредитель** - Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова  
(д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000).

**16+** в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010.

**Адрес редакции:** д. 26, пр. Ленина, к.12А, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.  
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: igo@magtu.ru

В оформлении обложки номера использовался фотоколлаж А. В. Андреева

Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова».

---

**Адрес издателя:**

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», издательский центр

**Адрес типографии:**

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», участок оперативной полиграфии  
Выход в свет 30.06.2022. Заказ 173. Тираж 500 экз. Цена свободная

**Nosov Magnitogorsk State Technical University**

# **Humanitarian and pedagogical Research**

---

*Scientific Journal*  
*(published since 2017 four times a year)*

## **2022 VOL. 6 No. 2**

---

© **Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2022**

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications – registration number PI No. FS77-79220 dated 2020.09.22.

**Founder - Nosov Magnitogorsk State Technical University** (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

**16+** in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010.

**Editorial office:** 26, Lenin St., 12 A. Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: [igo@magtu.ru](mailto:igo@magtu.ru).

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

---

**Editorial office:**

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia  
Nosov Magnitogorsk State Technical University

**Printing office:**

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Publication date: 30.06.2022. Order 173. Circulation: 500. Open price.

**Редакционная коллегия**

**Главный редактор** – д-р пед. наук *Савва Любовь Ивановна* (Магнитогорск)  
**Зам. главного редактора** – д-р пед. наук *Елена Николаевна Ращикулина* (Магнитогорск)  
**Ответственный редактор** – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)  
**Технический редактор** – *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

**Редакционный совет**

**Раздел I. Образование и педагогические науки**

*Гневэк Ольга Владимировна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Кружилина Тамара Васильевна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Лешер Ольга Вениаминовна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Пonomарева Любовь Дмитриевна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Сайгушев Николай Яковлевич* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Кувшинова Ирина Александровна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)  
*Лукина Оксана Анатольевна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)  
*Испулова Светлана Николаевна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)

**Раздел II. Общественные науки**

*Джустин Мария Тереза* -проф. (Кьети, Италия)  
*Дубинин Сергей Николаевич* – д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)  
*Желеску Петр Степанович* – проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)  
*Потемкина Марина Николаевна* – д-р ист. наук (Магнитогорск)  
*Коробков Юрий Дмитриевич* – д-р ист. наук (Магнитогорск)  
*Маралов Владимир Георгиевич* – д-р психол. наук (Череповец)  
*Мусийчук Мария Владимировна* – д-р. филос. наук (Магнитогорск)  
*Филатов Владимир Викторович* – д-р ист. наук (Магнитогорск)  
*Макарова Надежда Николаевна* – канд. ист. наук (Магнитогорск)  
*Чернобровкин Владимир Александрович* – канд. филос. наук (Магнитогорск)  
*Мережников Андрей Петрович* – канд. психол. наук (Магнитогорск)

**Раздел III. Филологические науки**

*Антропова Людмила Ильинична* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Воронцова Татьяна Александровна* – д-р филол. наук (Челябинск)  
*Жуусова Жаныл Ныгизбаевна* – д-р филол. наук (Нурсултан, Казахстан)  
*Исакова Сабир Сагынбековна* – д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)  
*Песина Светлана Андреевна* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Питина Светлана Анатольевна* – д-р филол. наук (Челябинск)  
*Савельев Константин Николаевич* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Чурилина Любовь Николаевна* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Шулежкова Светлана Григорьевна* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Емец Татьяна Владимировна* – канд. филол. наук (Магнитогорск)  
*Пустовойтова Ольга Васильевна* – канд. филол. наук (Магнитогорск)

**Редактор части журнала на английском языке**

*Ломакина Екатерина Александровна* – канд. филол. наук (Магнитогорск)  
*Лукина Оксана Анатольевна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)

**Editorial team**

**Editor-in-Chief** - *Liubov' I. Savva*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Deputy editor-in-chief** – *Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Managing editor** - *Svetlana L. Andreeva*, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Technical Editor** - *Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

**Editorial Council**

**Section I. Education and Pedagogical Sciences**

*Ol'ga V. Gnevek* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Tamara V. Krutilina* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Olga V. Leshner* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Tatiana F. Orehova* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Ljubov' D. Ponomareva* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Nikolai N. Saigushev* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Irina A. Kuvshinova* – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Oxana A. Lukina* – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Svetlana N. Ispulova* – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

**Section II. Social Sciences**

*Maria Teresa Giusti* – Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)  
*Sergey N. Dubinin* – Doctor of Science in Psychology (Kostanay, Kazakhstan)  
*Petru Jelescu* – Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)  
*Marina N. Potemkina* – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
*Yuriy D. Korobkov* – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
*Vladimir G. Maralov* – Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)  
*Maria V. Musiychuk* – Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)  
*Vladimir V. Filatov* – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
*Nadezhda N. Makarova* – Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)  
*Vladimir A. Chernobrovkin* – Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)  
*Andrey P. Merezchnikov* – Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)

**Section III. Philology**

*Ludmila I. Antropova* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Zhanyl N. Zhunusova* – Doctor of Science in Philology (Nursultan, Kazakhstan)  
*Tatyana A. Vorontsova* – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)  
*Sabira S. Issakova* – Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)  
*Svetlana A. Pesina* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Svetlana A. Pitina* – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)  
*Konstantin N. Savelyev* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Lyubov N. Churilina* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Svetlana G. Shulezhkova* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Tatiana V. Emets* – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Olga V. Pustovoi'tova* – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

**Editor of the issue of the journal in English**

*Yekaterina A. Lomakina* – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Oxana A. Lukina* – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

<b>I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	6
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	6
<i>А. В. Тельминова</i>	
ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ В АСПЕКТЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГО ПРОФИЛАКТИКЕ .....	6
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА</b> .....	13
<i>Н. Г. Супрун, А. В. Томаров</i>	
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	13
<b>ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</b> .....	19
<i>Е. Н. Макарова</i>	
РАЗВИТИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ .....	19
<b>II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b> .....	29
<b>ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	29
<i>А. Г. Дорожкин</i> <i>Ю. Д. Коробков</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ И СССР НА РУБЕЖЕ 80–90-х гг. XX в. ....	29
<i>А. Чайковски</i>	
«ЧЕЛОВЕК – СЛОВО – ПАРАДИГМА» В ОСНОВЕ БИОГРАФИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО НАУЧНОГО ПИСЬМА .....	35
<b>III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	43
<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ</b> .....	43
<i>Н. И. Коробкина</i>	
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОККАЗИОНАЛЬНОСТЬ ЭПИТЕТА КАК ТРОПНО-ФИГУРАЛЬНОГО СРЕДСТВА .....	43
<i>Н. В. Позднякова</i>	
ВДОВИЦА И ЕЕ ЛЕПТА: СУДЬБА ОДНОГО ЕВАНГЕЛЬСКОГО ВЫРАЖЕНИЯ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	49
ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ .....	54

CONTENTS

<b>SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES</b> .....	<b>6</b>
<b>VOCATION EDUCATION</b> .....	<b>6</b>
<i>A. V. Telminova</i> School Bullying in the Aspect of Future Teacher's Readiness for its Prevention.....	6
<b>GENERAL EDUCATION SCIENCE</b> .....	<b>13</b>
<i>N. G. Suprun, A. V. Tomarov</i> On the Issue of the Development of Cognitive Activity of Students in the Conditions of Additional Education.....	13
<b>FOREIGN LANGUAGE TEACHING</b> .....	<b>19</b>
<i>E. N. Makarova</i> Development of Phonetic Skills of Non-linguistic University Students and Processes of Globalization.....	19
<b>SECTION II. SOCIAL SCIENCES</b> .....	<b>29</b>
<b>HISTORICAL STUDIES</b> .....	<b>29</b>
<b>A. G. Dorozhkin</b> <i>Korobkov Yu. D.</i> Features of Socio-political Processes in Eastern Europe and the USSR at the turn of the 80-90s. 20th century.....	29
<i>A. Czajkowska</i> Human – Word – Paradigm. At the foundations of biographically oriented scientific writing.....	35
<b>SECTION III. PHILOLOGY</b> .....	<b>43</b>
<b>LINGUISTICS</b> .....	<b>43</b>
<i>N. I. Korobkina</i> Stylistic Occasionality of an Epithet as a Trope-Figural Means.....	43
<i>N. V. Pozdnyakova</i> The Widow's Mite: the Fate of the Gospel Expression in the History of the Russian Language.....	49
<b>SAMPLE DESIGN OF THE ARTICLE</b> .....	<b>54</b>

## I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК: 377:316.6

DOI: 10.18503/2658-3186-2022-6-2-06-12

*А. В. Тельминова (Магнитогорск, Россия)***ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ В АСПЕКТЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГО ПРОФИЛАКТИКЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей к выявлению и профилактике буллинга в школьной среде, участниками которого могут быть обучающиеся, учителя и/или другие работники образовательного учреждения. Рассматривая буллинг как социально-педагогическую проблему, автор подчеркивает особенности буллинга в образовательных учреждениях, исследует виды и причины его возникновения. В качестве методической основы исследования выступают научные разработки по проблеме буллинга, выполненные отечественными и зарубежными авторами. Анализируя формы проявления буллинга в образовательной среде, автор уделяет отдельное внимание явлению агрессии между ребенком школьного возраста и значимым взрослым. Для профилактической работы педагога важно опознавание ролей, которые могут играть участники буллинга, поскольку каждый из них в данной ситуации преследует свои цели и попадает в нее по разным причинам. Описание факторов, провоцирующих буллинг среди обучающихся, соотнесено с характеристиками основных форм проявления данного социального явления среди школьников и педагогов. В доказательство необходимости специального обучения будущих педагогов методам выявления и профилактики разных форм насилия в школе автор статьи провел специальный опрос студентов колледжа 3-4 курсов. Объем выявленных знаний по проблеме буллинга показал их недостаточность для осуществления педагогической деятельности опрошенных студентов в будущем, а следовательно, нельзя ожидать, что неподготовленный педагог сможет оказать квалифицированную помощь обучающимся в разрешении и предотвращении подобного рода конфликтов. Автор дает некоторые рекомендации по организации работы по профилактике и выявлению буллинга в школе. Результаты исследования будут полезны администрации учебных заведений, а также педагогам-психологам, учителям, преподавателям, социальным педагогам. Материалы статьи можно использовать педагогам при проведении различных бесед, классных часов, родительских собраний и т.д.

**Ключевые слова:** буллинг, кибербуллинг, учитель, школа, профилактика, готовность, проблема школьного буллинга.

**Введение**

Профилактика школьного буллинга на сегодняшний день составляет важный компонент учебного процесса, именно психологический комфорт школьника отвечает за социализацию и адаптацию ребенка в обществе. В школьной среде буллинг достаточно активно прогрессирует среди учеников разного возраста. В исследованиях Ф. Е. Шереги было выявлено, что 30 % юношей в возрасте от 14 до 24 лет испытывают буллинг в различных формах, и основная часть случаев происходит в школах и колледжах [9].

Буллинг является одной из форм насилия среди детей подросткового и юношеского возраста, что влечет за собой увеличение числа рисков: суицидальных попыток, низкой успеваемости в школе, развития различных проблем в эмоциональной сфере. Профилактика школьного буллинга среди обучающихся является важной задачей по сохранению психологического здоровья детей, поэтому необходимо заниматься подготовкой специалистов, компетентных в вопросе изучения и предотвращения ситуаций развития буллинга среди учеников школы.

Нами была проанализирована психологическая и социально-педагогическая литература, которая взята в качестве методической основы исследования, рассмотрены научные работы отечественных (И. С. Бердышев, М. Г. Нечаев [1], И. Г. Малкина-Пых [3], О. А. Мальцева [4], Т. Мерцалова [5], Д. В. Молчанова, М. А. Новикова [6], Н. О. Зиновьева [7], К. С. Шалагинова [8], Ф. Э. Шереги [9] и др.) и зарубежных авторов (Д. Лэйн, Э. Миллер [2], Д. Ольвеус [10; 11; 12], С. П. Лимбер, В. С. Флерх, Н. Муллин, Й. Риесе, М. Снудер [12]).

**1. Буллинг как социально-педагогическая проблема**

Явление буллинга является социально-педагогической проблемой уже достаточно продолжительный промежуток времени. В Европе данный вопрос поднимается на государственном уровне,

разрабатываются общие меры профилактики. Примером может служить система мероприятий для профилактики буллинга, получившая статус общенациональной программы в Норвегии [12]. В ее основу легли разработки и исследования известного шведско-норвежского психолога Д. Ольвеуса [10; 11; 12 и др.].

Для отечественных ученых и практиков, занимающихся изучением проблем в области педагогики и психологии, буллинг стал объектом исследования сравнительно недавно (см. работы 2000 г. Т. Мерцаловой [5], 2005 г. И. С. Бердышева и М. Г. Нечаевой [1], Н. О. Зиновьевой, Н. Ф. Михайловой [7]; 2011 г. О. А. Мальцевой [4], 2014 г. К. С. Шалагиновой [8], 2016 г. И. Г. Малкиной-Пых [3], 2019 г. Ф. Э. Шереги [6], 2020 г. Д. В. Молчановой, М. А. Новиковой [6] и др.).

Под буллингом Ф. Э. Шереги понимает «целенаправленное, имеющее систему, агрессивное поведение, которое проявляет личность по отношению к другой личности, имеющее признаки не толерантного отношения, выражающееся в различии физической силы и социальных приоритетах» [9, с. 125]. В условиях буллинга всегда есть жертва, агрессор и наблюдатели. В основном буллинг выражается в словесной форме и объясняется стремлением и желанием агрессора обрести среди своих сверстников авторитет. С точки зрения психологии, агрессия вымещается на более слабом сопернике со стороны личности, которая, в свою очередь, тоже могла подвергаться буллингу со стороны другой, более сильной личности, например, строгих родителей, братьев или сестер (сиблингов) или педагогов. Отсюда можно рассматривать причины возникновения буллинга.

Буллинг появляется не только потому, что жертве присуща определенная манера поведения, привлекающая внимание агрессора и делающая жертву объектом для травли. Возникновение ситуации буллинга в школе провоцируют следующие факторы: присутствие у жертвы агрессивного поведения в семье; наличие домашнего насилия; систематические действия, унижающие достоинство личности; полное исключение теплых отношений между членами семьи; отсутствие доверия, поддержки со стороны значимых близких; гиперопека; а также систематическая травля жертвы дома. Кроме того, причинами проявления буллинга может быть кризис в семье (развод родителей, различные конфликтные ситуации), который влечет большие за собой агрессивность ребенка, способного оказаться либо агрессором, либо жертвой буллинга.

Намерение личности унижать или физически калечить другую личность возникает из-за отклонения в поведении: у личности, которая проявляет агрессию, нет власти над ситуацией агрессивного воздействия по отношению к себе со стороны значимых взрослых. В социальной среде ситуация представлена иначе, и человек-агрессор может проецировать агрессию на более слабых участников, ощущая себя тем, кто держит все под своим контролем.

По мнению Н. О. Зиновьевой, фактором, провоцирующим буллинг, может стать большое скопление людей, что предполагает минимальную ответственность агрессора за свои действия [7]. В образовательных учреждениях коллективы достаточно большие, поэтому, при совершении какой-либо формы насилия, огласка этого поступка сводится к минимуму. Безнаказанность влечет за собой ряд последствий, провоцирующих совершение издевательств или насилия над другим ребенком.

В образовательных учреждениях провокаторами буллинга могут являться не только ученики, но и педагоги. Буллинг со стороны педагога можно трактовать как проявления неблагоприятного микроклимата в коллективе, что прямо отражается на учениках. Школьному буллингу могут быть подвержены ученики, учителя которых не реагируют на факторы агрессии между участниками буллинга [9].

В настоящее время провокатором агрессии могут быть также средства массовой информации, которые дезинформируют современное поколение, провоцируя не только буллинг со стороны других, но и пропагандируя различные формы и виды насилия.

## ***2. Формы проявления буллинга в образовательной среде***

Формы проявления насилия могут быть разными. В научной литературе встречаются разные классификации таких форм. Так, Т. Мерцалова называет пять видов насилия: эмоциональное, психическое, вербальное, физическое и сексуальное насилие [5]; И. Бердышев выделяет словесное, поведенческое, агрессивное и физическое агрессивное воздействие на личность [1]; Д. Лэйн предлагает различать только два – физическое и психическое агрессивное воздействие на личность [2]. Но независимо от вида все они, как справедливо отмечает И. Г. Малкина-Пых, направлены на моббинг личности [3], то есть являются формами психологического насилия с определенной целью.

Мы считаем целесообразным для школьной практики выделить две основные формы буллинга:

1) физический буллинг – запланированное причинение личности ударов, пинков, побоев, те-

лесных повреждений;

2) психологический буллинг – форма агрессивного поведения, которая травмирующе воздействует на психику личности, при помощи вербальных и невербальных агрессивных действий. К психологическому буллингу причастен вербальный буллинг и невербальный буллинг.

Новые формы буллинга описаны в исследовании О. А. Мальцевой [4]. Речь идет о формах издевательств, которые распространены в Интернете. Это явление получило общее название кибербуллинга. Отличия буллинга от кибербуллинга в том, что при кибербуллинге жертва получает угрозы и оскорбления путем личных сообщений или сообщений в различных пабликах. Также отмечается присутствие большой аудитории наблюдателей, возможность «достать» свою жертву в любом удобном для буллера месте. Буллинг, с точки зрения О. А. Мальцевой, это и случаи во дворе среди школьников, где более взрослые и сильные дети проявляют агрессивные действия по отношению к младшим или менее сильным детям. Агрессивные действия продолжаются до тех пор, пока жертва находится в поле зрения агрессора. Кибербуллинг среди школьников не ограничивается рамками школы, так как сегодня информационно-коммуникационные технологии – это часть жизни современных детей, и если ребенок имеет телефон, то ему придется учиться защищаться от киберагрессии. При буллинге и кибербуллинге мы можем говорить о том, что ребенок может подвергаться агрессии и невербально, если у него есть средство невербального общения.

В Российской Федерации только еще начала активизироваться деятельность государства по предотвращению буллинга и кибербуллинга.

Таким образом, буллингом следует считать целенаправленное не санкционированное Конституцией РФ и другими нормативно-правовыми актами, систематическое психологическое или физическое насилие с позиции одного человека или группы людей по отношению к личности, имеющее преимущество и пользу в отношении своего статуса или состояния, происходящее непосредственно в коллективах, организованных общей целью и планом.

В ситуациях буллинга может быть выделено пять ролей, которые берут на себя участники процесса:

- «преследователь» – организатор травли, обидчик, который обычно действует исходя из интересов более сильного психологически соперника;
- «жертва» – личность, которая подвергается насилию, часто это человек с низкой самооценкой и высоким уровнем тревожности;
- «наблюдатель» – личность, которая не вступает в ситуацию насилия, ей может быть другой школьник, технический персонал и даже учитель школы;
- «буллер» – агрессор, личность, проявляющая целенаправленную агрессию в сторону жертвы;
- «спасатель» – личность или группа людей, выступающая на стороне жертвы.

Агрессорами в ситуации буллинга могут быть не только несовершеннолетние. В настоящее время мы наблюдаем ситуации буллинга между педагогами и учениками, педагогами и педагогами. Педагоги провоцируют агрессивное поведение учеников, направленное на другого ученика путем определенных действий, например, когда выделяют одного из ряда других учеников, делают ему различного рода замечания, по поводу его внешнего вида, семейного положения, успеваемости и интеллектуальных особенностей и проч. При возникновении таких случаев в педагогическом коллективе нужно незамедлительно поставить администрацию в известность и вынести данный вопрос на обсуждение при участии родителей жертвы.

Существует стереотипно мнение о том, что жертвами становятся дети с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья, с дефектами внешности, из социально-неблагополучных семей. Эти факторы, действительно, увеличивают риск того, что ребенок может подвергнуться буллингу, но в реальности буллингу подвергаются дети без указанных особенностей, но имеющие низкую самооценку, застенчивые, с неразвитыми навыками общения, закомплексованные. Жертвы, как и агрессоры, чаще растут в социально-неблагополучных семьях, где в отношениях допускается агрессия, насилие, как физическое, так и психологическое, отстранение родителей от ребенка. Агрессор, в силу своей природы, копирует более черты сильной личности (жестокость, властность), тогда как жертва, наоборот, перенимает черты слабой личности (неумение выстраивать личные границы, боязнь дать отпор, терпение, молчание, стыд). Если жертвы – это неуверенные в себе личности, то агрессоры наоборот – уверенные в себе, сильные, по темпераменту обычно холерики, имеющие низкий уровень эмпатии. Показательна в этом плане история Михаила П. из Ивантеевки, который в сентябре 2017 года отомстил своим ровесникам за то, что те смеялись над ним. В результате – четыре пострадавших.



Самая распространенная категория участников процесса буллинга – наблюдатели. У данной категории есть чувство жалости к человеку, по отношению к которому направлены агрессивные действия, но нет готовности прийти жертве на помощь или степень этой готовности очень низкая. Поведение наблюдателя, когда он не в силах дать отпор агрессору, можно объяснить страхом перед агрессором за собственную безопасность. Мы согласны с тем, что именно поведение наблюдателей становится тем влиянием общества, которое достаточно важно как для жертвы, так и для агрессора, потому что, и здесь мы согласны К. С. Шалагиновой, только реагируя, мы способны остановить травлю, а бездействуя, мы поощряем поведение агрессора [8].

### 3. Выявления знаний о проблеме буллинга среди будущих учителей

Началом работы по предотвращению буллинга в школе следует считать формирование знаний о данном социально-психологическом явлении. Для определения уровня сформированности знаний о проблеме буллинга мы провели анонимный опрос (см. таблицу) среди студентов – будущих учителей. В нем приняли участие 70 человек. Это студенты 3–4 курсов педагогических специальностей ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж».

Таблица

Вопросы анонимной анкеты для будущих учителей

№ п.п	Вопрос
1	<b>Знаете ли вы что такое буллинг? Напишите, что по вашему мнению означает понятие «буллинг»?</b>
2	<b>Что из нижеперечисленного относится к буллингу?</b> 1. Ученик на всех переменах один. 2. Он всегда один выполняет задания в малых группах. 3. Ученик приходит в класс в потрепанном виде: разорванная, испачканная одежда, синяки, ссадины – следы драки. 4. Послушный ребенок вдруг начал опаздывать в школу или сидеть в классе после уроков, чего-то выжидая. 5. Стал хуже учиться. 6. Стал хуже себя чувствовать (психосоматика). 7. С кем-то из учеников никто не хочет сидеть. 8. Группа детей стоят плотным кольцом, озираются, возбужденно что-то обсуждают, чувствуется агрессия. 9. Группа детей после уроков ждет кого-то на школьном дворе. Старшеклассники суеются возле туалетов младших классов. 10. В столовой кто-то покупает на свои деньги еду для другого. 11. Те, кто сильнее физически или старше, постоянно «просят займы» у младших детей или требуют дать позвонить по их телефону. 12. Один ученик отбирает спортивную форму (кроссовки) у другого: «просит» поделиться. Ребенок просит деньги у родителей – якобы в школе собирают на какие-то нужды
3	<b>Какие методы профилактики буллинга вы знаете?</b>
4	Выделите, какие по вашему мнению методы, перечисленные ниже, являются эффективными для профилактики буллинга 1. Перекаладывать всю ответственность на психолога; 2. Переадресовать проблему родителям; 3. Проводить единовременные и краткосрочные мероприятия, акции; 4. Отправлять участников (жертву и беллера) к директору, требовать от буллера извинений; 5. Рекомендовать жертве не обращать внимания; 6. Влияние на агрессора извне. 5. Разговор с детьми младшего школьного возраста. 6. Привлечение авторитетного союзника. Сначала надо попробовать переубедить, объяснить недопустимость и неэффективность буллинга.
5	<b>Как вы считаете, какие меры должен принять учитель, чтобы предотвратить действия буллинга?</b>
6	<b>Какие вы знаете виды нападок буллера?</b>
7	<b>Знаете ли вы методы выявления или диагностики буллинга?</b>

В ходе обработки результатов анкетирования установлено, что 81 % опрошенных не знает, что такое буллинг; 68 % будущих учителей не знают ни одного метода по профилактике буллинга в обра-

зовательной среде; 41 % не знает, какие меры должен принять учитель, чтобы предотвратить действие буллера; 87 % опрошенных студентов не знают методы выявления и диагностики буллинга в образовательной среде.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что студенты мало осведомлены о проблеме буллинга, что свидетельствует о необходимости проведения специальной подготовки еще на этапе обучения в вузах и колледжах.

По результатам данного социологического опроса можно дать несколько рекомендаций по будущим учителям по решению проблемы буллинга в школьной среде. Работа учителя в плане выявления и профилактики буллинга в школе должна состоять из инициирования и последовательной организации следующих мероприятий:

- 1) проведения психологической диагностики среди детей школьного возраста для выявления их личностных особенностей;
- 2) консультации психолога по работе с личностными особенностями детей школьного возраста, выявленными после диагностической работы;
- 3) психолого-педагогического просвещения учителей, родителей в вопросе распространения явлений буллинга среди школьников;
- 4) создание коррекционной программы для профилактической работы со школьниками в период обучения в школе;
- 5) разработка курса для учителей по работе с явлением буллинга.

### **Заключение**

Буллинг, как социальное явление, заключающееся в целенаправленном систематическом психологическом или физическом насилии со стороны одного человека или группы людей по отношению к отдельной личности, возникает в организованных коллективах, свидетельствует о нарушении функций социальных институтов и превращается социально-педагогическую проблему, требующую решения.

Понимание природы буллинга, форм его проявления и социальных ролей (жертва, агрессор (буллер), преследователь, наблюдатель, спасатель), которые принимают на себя участники процесса травли, должно быть у всех, кто участвует в организации и реализации образовательного процесса в школе. Знания сути проблемы и накопленных в педагогической практике форм борьбы с этим явлением является залогом организации продуктивной работы в образовательном учреждении. Такие знания необходимо давать будущим учителям еще в период профессиональной подготовки.

Проведенный социологический опрос студентов колледжа подтвердил отсутствие у них системных и достаточных знаний по данной проблеме. Выявленная ситуация нуждается в коррекции. Администрации колледжа нужно организовать работу в соответствии рекомендациями, данными в статье, реализовать не только специальное обучение студентов по решению данной проблемы, но и поставить работу с учителями в школах-базах практик, чтобы помочь педагогам при проведении различных индивидуальных и групповых бесед, классных часов, родительских собраний и т. д. Такая работа будет способствовать укреплению школы как социального института и формировать конструктивное общественное мнение, укреплять социально-психологическое здоровье детских коллективов и каждой отдельной личности школьника.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бердышев И. С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде [Электронный ресурс] // Вопросы диагностики и профилактики: Практическое пособие для врачей и социальных работников. СПб. : Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья», 2005. URL: <http://www.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html#d>. (дата обращения: 20.03.2022).
2. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. СПб: Питер, 2001. 448 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. 2-е изд. СПб. [и др.] : Питер, 2017. 831 с.
4. Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления // Тюменский государственный университет. 2011. № 7. С. 51–54.
5. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? [Электронный ресурс] // Директор школы, 2000. № 3. С. 25–32.
6. Молчанова Д. В., Новикова, М. А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного

опыта. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 72 с.

7. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2005. 248 с.

8. Шалагинова К. С. Теоретико-методические основы деятельности педагога - психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект. Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. 237 с.

9. Шереги Ф. Э. Социология девиации : монография. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2019. 332 с.

10. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 140 p.

11. Olweus D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // Social withdrawal, inhibition, and shyness / eds K. H. Rubin, J. H. B. Asendorf. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1993. P. 315–341.

12. Olweus D, Limber S. P., Flerx V.C., Mullin N, Riese J., Snyder M. Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide. Center City, MN: Hazelden, 2007.

*A. V. Telminova (Magnitogorsk, Russia)*

## SCHOOL BULLYING IN THE ASPECT OF FUTURE TEACHER'S READINESS FOR ITS PREVENTION

**Abstract:** This article deals with the problem of bullying in the educational environment among students and teachers. Some knowledge about the bullying problem was revealed, with the help of a special survey, among 70 college 3-4 year undergraduate students. There were developed ways of studying the problem of bullying among college students. The research shows features of bullying in educational institutions, types and causes of occurrence; some work was also conducted to determine the body of knowledge about the bullying problem among college students and to suggest recommendations to college undergraduates on the problem of bullying. The author considered scientific works of home and foreign scholars. This article presents the results of a research aimed at identifying awareness of the bullying problem among future teachers. The results of the study will benefit the administration of the educational institution, as well as educational psychologists, teachers, teachers, and social pedagogues. They will also be useful to teachers when they conduct various individual and group conversations, class hours, parent meetings, etc. The psychological and socio-pedagogical literature is analyzed, in order to obtain it as a methodological basis to the study. The phenomenon of the aggression between a school child and a major adult is under study; so, there have been identified factors that provoke that kind of bullying among school-age children and significant adults. The study revealed two main forms of bullying manifestation among school-age children and teachers. The article discusses five roles that bullying participants take on in the course of the conflict. The author examined real examples of bullying situations.

**Keywords:** bullying, cyberbullying, teacher, school, prevention, preparedness, problem, school bullying.

## REFERENCIS

1. Berdyshev I. S., Nechaeva M.G. Mediko-psikhologicheskie posledstviya zhestokogo obrashcheniya v detskoj srede, Voprosy diagnostiki i profilaktiki: Prakticheskoe posobie dlya vrachei i sotsial'nykh rabotnikov, Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskoe gosudarstvennoe uchrezhdenie sotsial'noi pomoshchi sem'yam i detyam «Regional'nyi tsentr «Sem'ya», 2005, URL: <http://www.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html#d> (accessed 20 March 2022).

2. Lein D., Shkol'naya travlya (bulling). Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya, pod red. D. Leina, E. Millera. SPb: Piter, 2001, 448 p.

3. Malkina-Pykh I. G., Psikhologiya povedeniya zhertvy. 2-e izd. , Saint Petersburg [i dr.], Piter, 2017, 831 p.

4. Mal'tseva O. A. Profilaktika zhestokosti i agressivnosti v podrostkovoi srede i sposoby ee preodoleniya, Tyumenskii gosudarstvennyi universitet, 2011, no 7, pp. 51–54.

5. Mertsalova T., Nasilie v shkole: chto protivopostavit' zhestokosti i agressii?, Direktor shkoly, 2018, no. 3, pp. 25–32.

6. Molchanova D. V., Novikova M. A., Protivodeistvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta, Moscow, NIU VShE, 2020, 72 p.

7. Zinov'eva N. O., Mikhailova N. F., Psikhologiya i psikhoterapiya nasiliya. Rebenok v krizisnoi situatsii. SPb.: Rech', 2005. 248 p.

8. Shalaginova K. S., Teoretiko-metodicheskie osnovy deyatelnosti pedagoga - psikhologa po predotvrashcheniyu bullinga v shkolakh Tul'skogo regiona: genderno-vozrastnoi aspect, Tula, Izd-vo «GRIF i K», 2014, 237 p.

9. Sheregi F. E., Sotsiologiya devitsii : monografiya. 2-e izd., ispr. i dop., Moscow, Izdatel'stvo Yurait, 2019, 332 p.

10. Olweus D., Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, Massachusetts, Blackwell Publishing, 1993, 140 p.

11. Olweus D., Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes, Social withdrawal, inhibition, and

shyness / eds K. H. Rubin, J. H. B. Asendorf. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 1993, pp. 315–341.

12. Olweus D, Limber S.P., Flerx V.C., Mullin N, Riese J., Snyder M. Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide. Center City, Миннесота, Hazelden, 2007.

---

Тельминова А. В. Школьный буллинг в аспекте готовности будущих учителей к его профилактике // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 2. С. 6–12.

Telminova A. V., School Bullying in the Aspect of Future Teacher's Readiness for its Prevention, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 6–12.

Дата поступления статьи – 01.04.2022; 0,55 печ. л.

**Сведения об авторе**

**Тельминова Александра Валерьевна** – аспирант кафедры педагогического образования и документообращения Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»; педагог-психолог Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Магнитогорский педагогический колледж», Магнитогорск, Россия; a-telminova@bk.ru.

**Author:**

**Alexandra V. Telminova**, post-graduate student of the Department of Pedagogical Education and Records Management, Institute for Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State technical university, position of teacher-psychologist State budgetary professional educational Institution «Magnitogorsk Pedagogical College» Magnitogorsk, Russia; a-telminova@bk.ru.

---

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК: 37.026.6:374

DOI: 10.18503/2658-3186-2022-6-2-13-18

*Н. Г. Супрун (Магнитогорск, Россия)  
А. В. Томаров (Магнитогорск, Россия)*

**К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития познавательной активности обучающихся в условиях дополнительного образования. Авторы обосновывают целесообразность совершенствования традиционных подходов к ее решению. В работе выделены особенности содержания категории «познавательная активность обучающихся». Сделан вывод о том, что познавательный интерес и мотивация являются основными составляющими познавательной активности современных школьников. Особую роль в указанном процессе играет использование таких методик и технологий, которые позволили бы повысить мотивацию и достижение поставленных целей обучения. Эти структурные элементы являются ключевыми в выборе методов и средств развития познавательной активности. В работе представлены результаты исследования, целью которого стало сопоставление результатов диагностики уровня развития познавательной активности обучающихся на базе МАУ ДО «Дворец творчества детей и молодёжи» г. Магнитогорска и соответствующего опроса родителей. На основе данных результатов были определены тенденции и приоритеты в совершенствовании методов и приемов развития познавательной активности обучающихся. Материалы статьи включают опыт работы, который позволил педагогам решать задачи развития познавательной активности обучающихся, осуществлять взаимодействие с родителями, оказывая им необходимую помощь и поддержку, путем организации и проведения специально разработанных мероприятий. Условия, созданные в данном образовательном учреждении, расширяют возможности для самореализации личности ребенка, раскрытия его индивидуальных способностей и возможностей. Обобщенные результаты опроса родителей относительно познавательной активности детей свидетельствуют о том, что необходима интеграция усилий специалистов образовательного учреждения и родителей. В целом, следует подчеркнуть высокую степень заинтересованности родителей и удовлетворенность качеством образовательных услуг МАУ ДО «ДТДМ», направленных на развитие познавательной активности детей. Анализ результатов исследования дал четкое представление о необходимости разработки программы по развитию познавательной активности обучающихся в условиях учреждений дополнительного образования. Целью подобной программы должно стать развитие познавательной активности детей на основе системы развивающих занятий, где бы использовались современные комплексные методы и технологии развития у детей познавательной активности, была бы осуществлена структуризация методического и диагностического материала, учитывались бы возрастные и индивидуальные особенности детей. Создание подобной программы позволит системно и интегративно развивать познавательную активность обучающихся, способствовать полноценному развитию и саморазвитию личности.

**Ключевые слова:** познавательная активность, познавательный интерес, обучающиеся, дополнительное образование, средства обучения.

**Введение**

Актуальность проблемы развития познавательной активности у обучающихся вызвана тем, что в данный момент модернизация национальной системы образования ориентирована на формирование личности нового типа, готовой принимать самостоятельные решения, проектировать свою деятельность и прогнозировать результаты деятельности. Перед системой дополнительного образования, имеющей возможность обращения к индивидуальности и самобытности каждого ребенка, ставится задача развития его познавательной активности.

В настоящее время, согласимся с оценкой О. М. Дементьевой, дополнительное образование детей является особой личностно ориентированной средой, способствующей развитию познавательной активности как интегративного качества личности [2]. Как показывает практика, в развитии познавательной активности обучающихся недостаточно учитываются педагогический потенциал развивающей среды учреждения дополнительного образования детей, в частности, наблюдается игнорирование познавательных интересов и потребностей школьников.

Познавательная активность определяется многими исследователями как личностная черта. По мнению Н. Ю. Пешковой, она проявляется в понимании необходимости знаний, творческом овладении системными научными знаниями, осознании целей деятельности и готовности к энергичным познавательным действиям [7].

### ***1. Познавательная активность: определение, факторы развития***

Понятие «активность», несмотря на широкое использование термина в психолого-педагогической теории и практике, является достаточно сложным и неоднозначным. Мы считаем, что активность следует рассматривать, как один из компонентов деятельности. Познавательная активность лежит в основе любой учебной деятельности школьника на всех возрастных этапах его развития. Важнейшим мотивирующим фактором к активной деятельности обучающихся является успех в обучении, который в конечном итоге определяется отношением к учебно-воспитательному процессу, стремлением к познанию, то есть активностью, нацеленностью на осознанное и самостоятельное приобретение знаний и умений.

Учитывая существование различных точек зрения на природу познавательной активности, мы придерживаемся той из них, где к основным ее свойствам относится мотивация и получение конкретного результата деятельности. Под познавательной активностью мы будем понимать заинтересованность в учебной деятельности и овладении знаниями, положительное отношение к изучению предметов, стремление к постижению новых данных. Это проявление всех сторон личности школьника: и интерес к новому, и стремление к успеху, и радость познания. Это установка на разрешение учебных и жизненных проблем; готовность к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе обучения.

Л. Я Смирновой выявлены следующие факторы, связанные с развитием познавательной активности у детей: дружеская атмосфера взаимодействия между участниками образовательного процесса, творческая деятельность детей, уверенность в себе, учебная самостоятельность детей и ответственность детей к процессу обучения [10]. Для нас познавательный интерес и мотивация являются основными составляющими познавательной активности. Эти структурные элементы должны стать ключевыми в выборе методов и средств формирования познавательной активности, а значит, и познавательной деятельности в целом, то есть методы и средства формирования познавательного интереса и учебной мотивации обучающихся могут применяться и для активизации познавательной деятельности.

Познавательный интерес является важным фактором обучения, определяющим мотив учебно-познавательной деятельности. Благодаря интересу как знания, так и процесс их приобретения становятся движущей силой развития интеллекта [6]. Рассмотрение различных педагогических систем показывает, что большое количество воспитательных технологий, заложенных в самом процессе обучения, могут реализовываться при интегративном подходе к обучению и воспитанию [3]. Данный подход дает возможность преодолеть односторонность в решении учебно-воспитательных задач, развить инициативность и самостоятельность школьников. В решении проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса, как справедливо отмечает А. Я. Бурдяк, значительно повышается уровень познавательной активности [1, с. 100].

Развитие познавательной активности обучающихся подразумевает использование на практике наглядных и технических средств обучения, которые делают изложение материала ярким, привлекательным деталями; подчеркивают актуальные идеи; позволяют делать необходимые замечания; приводить реалистичные, современные примеры и факты; допускают самостоятельное выделение обучающимися теоретических и логических положений, собственную постановку вопросов в ходе освоения материала. Таким образом, развитие индивидуальности и самостоятельности ребенка, его активной познавательной позиции является важным показателем эффективности и результативности процесса обучения.

В развитии и формировании познавательной активности, следует выделить три этапа: начальный (познание), средний (закрепление и применение знаний), завершающий (систематизирование новых знаний); а при оценке ее сформированности можно выделить три уровня: высокий, средний и низкий [13; 9].

### ***2. Обобщение результатов исследования уровня развития познавательной активности обучающихся на базе МАУ ДО «ДТДМ» г. Магнитогорска и соответствующего опроса родителей***

Показателен опыт решения проблемы развития познавательной активности реализован в Муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи» г. Магнитогорска (МАУ ДО «ДТДМ»). В данном образовательном учреждении была создана своя система мероприятий, способствующих развитию познавательной активности обучающихся, открывающих возможности для самореализации личности ребенка. С каждым годом в этом образовательном учреждении увеличивается количество обучающихся, вовлеченных в организацию мероприятий (конкурсов, фестивалей) по демонстрации достижения воспитанников.

Педагоги активно работают над развитием познавательной активности детей, предоставляя обучающимся возможность проявлять себя в разных ситуациях. Однако, педагогический потенциал МАУ ДО «ДТДМ» г. Магнитогорска для качественного развития познавательной активности школьников, с нашей точки зрения, используется не в полной мере. Для выявления направлений дальнейшего совершенствования приемов и методов развития познавательной активности обучающихся МАУ ДО «ДТДМ» г. Магнитогорска мы провели анкетирование семей обучающихся. Важно было определить сначала, как родители оценивают уровень сформированной познавательной активности детей, а затем определить уровень познавательной активности их детей. Методами исследования стали анкетный опрос родителей (вопросы анкеты представлены в таблице) и тестирование обучающихся с помощью методики «Оценка уровня познавательной активности» Ч. Д. Спилбергера [12]. Результаты анкетирования представлены в Таблице.

**Таблица 1 – Мнение родителей о процессе развитии познавательной активности детей**

Вопросы анкеты	Количество ответов	%
1. Познавательная активность Вашего ребёнка проявляется в...		
поиске информации в Интернете	28	60 %
общении со сверстниками и учителями	14	30 %
совместных занятия с родителями	8	10 %
2. Как Вы поддерживаете познавательный интерес Вашего ребёнка?		
Поощряю, побуждаю.	11	20 %
Проявляю положительные эмоции.	19	30 %
Сотрудничаю, поясняю.	30	50 %
3. Бывает ли так, что начатый в ДОУ познавательный интерес проявляется дома?		
Часто	35	60 %
Иногда	25	40 %
Никогда	0	
4. Интересы Вашего ребёнка постоянные?		
Да	33	55 %
Нет	27	45 %
5. Что Вы предпочитаете делать в семье для развития интересов ребёнка?		
Чтение познавательной литературы.	19	30 %
Творческие занятия.	20	35 %
Просмотр видео, фильмов.	18	30 %
Посещение театра, выставок, кружков, спортивных секций.	28	45 %
Совершение совместных прогулок.	32	55 %
6. Удовлетворяет ли Вас качество образовательных услуг по развитию, познавательной активности которые оказываются в МАУ ДО «ДТДМ» г. Магнитогорска		
Да	54	93 %
Нет	0	–
Частично	6	7 %
7. За какой помощью Вы обратитесь по вопросам формирования познавательной активности у детей?		
Участие в открытых занятиях.	36	60 %
Возможность проведения развивающих занятий для ребенка в домашней обстановке.	12	20 %
Поддержка в развитии школьной программы	37	63 %
Возможность получения консультаций по проблемам развития ребенка	36	60 %

Анализируя результаты проведенного анкетирования, мы сделали следующие выводы. По мнению родителей, дома у детей познавательная активность проявляется в разных видах деятельности: 60 % – получение информации в интернете, 30 % детей – в общении со сверстниками и учителями, 10 % в совместной деятельности с родителями.

Поддерживая познавательный интерес ребёнка, 50 % родителей оказывают ему сотрудничество. Одобрение и поддержку оказывают –30 % опрошенных, а 20 % – проявляют интерес. Около 55 % родителей назвали познавательные интересы ребёнка постоянными, 60 % респондентов отмети-

ли, что достаточно часто начатая в учреждении познавательная деятельность детей продолжается дома.

В целом, почти все родители удовлетворены качеством образовательных услуг по познавательному развитию, оказываемых в учреждении.

Однако анкетирование показало, что в вопросах формирования познавательной активности детей родителям требуется помощь и поддержка – доступность консультирования по проблемам развития или обучения ребенка, участие в групповых открытых занятиях учреждения, обеспечение развивающими заданиями, которые можно выполнять с ребёнком в домашней обстановке.

Достаточно высоко оценив уровень познавательной активности своих детей, родители проявили заинтересованность в дальнейшем развитии познавательных интересов своих детей. И в этом вопросе родители предпочитают обращаться за помощью и поддержкой к специалистам образовательного учреждения.

Изучение уровня развития познавательной активности школьников с помощью методики «Оценка уровня познавательной активности» выявило следующее:

– несмотря на оценки родителей, более чем у половины детей (52 %) преобладает низкий уровень познавательной активности. Это воспроизводящая активность, которая отмечается готовностью детей понимать, усваивать и воспроизводить знания, овладевать действием по образцу, однако данный уровень характеризуется неустойчивостью волевых усилий школьников, отсутствием у них интереса к углубленному изучению материала;

– у 28 % испытуемых выявлен средний уровень познавательной активности. Это так называемая интерпретирующая активность. Она проявляется в стремлении детей к выделению основ изучаемого материала, к познанию явлений, процессов и выявлению связей между ними, к овладению способами применения знаний в измененных условиях. Этот уровень, по мнению В. С. Собкина и Е. А. Калашникова характеризуется уже значительной устойчивостью волевых усилий, в стремлении учащих довести начатое дело до конца, при возникновении трудностей не отказываться от выполнения задания, а искать пути решения [11];

– у 20 % испытуемых диагностирован высокий уровень – творческая активность. У детей с данным уровнем развития познавательной активности отмечается устойчивый интерес к познанию нового и стремление не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ поиска ответа на возникающие вопросы. Как отмечают С. Г. Косарецкий, Б. В. Куприянов и Д. С. Филиппова, этот уровень характеризуется возникновением противоречий между знаниями детей, их опытом и новой информацией [5]. Такие противоречия формируют у обучающихся стремление к самостоятельному поиску различных путей решения познавательных задач, мотивируют детей к самообразованию и самовоспитанию.

Таким, образом, в результате диагностики познавательной активности обучающихся МАУ ДО «ДТДМ» г. Магнитогорска было выявлено, что система мероприятий дома творчества, направленная на развитие познавательной активности детей, дает свои положительные результаты, которые очевидны родителям. Однако нельзя утверждать, что эта система мероприятий не требует совершенствования, так как более половины воспитанников имеют низкий уровень активности, а также родители обучающихся испытывают потребность в получении консультационной помощи педагогов.

### ***Заключение***

Обобщение данных, накопленных в педагогической науке, анализ психолого-педагогического опыта по обеспечению развития познавательной активности у обучающихся в МАУ ДО «ДТДМ» г. Магнитогорска, результаты опроса родителей и проведение диагностической работы с обучающимися позволяют сделать вывод о том, что целенаправленная работа образовательной организации и родителей по развитию познавательных процессов у обучающихся является важной составляющей развития познавательной активности детей.

Полученные результаты показали не только необходимость совершенствования имеющейся системы мероприятий, но и разработки программы по развитию познавательной активности у обучающихся в организациях дополнительного образования. Целью программы должно стать развитие познавательной активности детей на основе системы развивающих занятий с использованием комплекса современных методов и технологий развития у детей познавательной активности. Кроме того, планомерное развитие познавательной активности обучающихся позволит структурировать методический и диагностический материал; отслеживать и учитывать в такой работе возрастные и индивидуальные особенности детей, а также потребности родителей, заинтересованных в развитии познавательной активности детей.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бурдяк А. Я. Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2. С. 96–112.
2. Дементьева О. М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе. // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 78–79.
3. Золотарева А. В., Куличкина М. А., Сеницын И. С. Концепция обеспечения доступности дополнительных общеобразовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 61–74.
4. Иванюшина В. А., Александров Д. А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–196.
5. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190.
6. Куприянов Б. В. Воспитание и социализация в учреждениях дополнительного образования детей // Дополнительное образование и воспитание. 2016. № 7. С. 27–28.
7. Пешкова Н.Ю. Развитие познавательной активности обучающихся в системе дополнительного образования // Студент и наука (гуманитарный цикл): материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. / гл. ред. Н. Н. Макарова, отв. ред. М. С. Закамалдина. Магнитогорск : Изд-во МГТУ им. Г.И. Носова, 2020. С.1000-1007.
8. Поплавская А. А., Груздев И. А., Петлин А. В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 261–281.
9. Саенко Л. А., Зритнева Е. И. Анализ факторов, приводящих к деструкции социализации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 70–71.
10. Смирнова Л. Е. Теоретические основы проблемы оценивания и его роли в развитии познавательной активности учащихся // Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова. ФЛИНТА. Наука. 2014. С. 128–129.
11. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. 2013. № 4. С.16–26.
12. Спилберг Ч. Д. Оценка уровня познавательной активности. М.: Просвещение, 1987. 116 с.
13. Чеснокова Л. В. Развитие познавательной активности младших школьников посредством интегрирования предметов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 7. С. 118–124.

*N.G. Suprun (Magnitogorsk, Russia)*  
*A.V. Tomarov (Magnitogorsk, Russia)*

### ON THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

**Abstract.** The article is devoted to the actual problem of the development of students' cognitive activity in the conditions of additional education. The authors substantiate the expediency of improving traditional approaches to the solution to the problem. The paper highlights the features of the content of the category "cognitive activity of students". It is concluded that a cognitive interest and a motivation are the main components of cognitive activity of modern schoolchildren. A special role in this process is played by the use of such techniques and technologies that would increase a motivation and achieve the learning goals. These structural elements are to be essential in the choice of methods and means of developing students' cognitive activity. The paper presents the results of a study aimed at comparing the diagnostics results on the level of development of students' cognitive activity on the basis of the MAI AE "Palace of Creativity of Children and Youth" in Magnitogorsk and the corresponding survey on parents. Basing on these results there were identified, trends and priorities in improving methods and techniques for the development of the students' cognitive activity. The materials of the article include work experience that allowed teachers to solve the problems of developing students cognitive activity, interact with parents, providing them with the necessary help and support by organizing and conducting specially designed events and activities. The conditions created in this educational institution expand the opportunities for self-realization of the child's personality, the disclosure of individual abilities and capabilities. The generalized results of the survey on parents regarding the cognitive activity of children indicate that it is necessary to integrate the efforts of specialists of the educational institution and parents. In general, it should be emphasized the high degree of parents' interest and satisfaction with the quality of educational services of MAI AE "P C Ch Y" aimed at the development of children's cognitive activity. The analysis of the results of the study gave a clear idea on the need to develop a program for the of students cognitive activity development in additional education institutions. The purpose of such a program should be the development of children's cognitive activity on the basis of a system of developmental classes, where modern complex methods and technologies for the development of children's cognitive activity would be used, the structuring of methodological and diagnostic material would be carried out, the age and individual characteristics of children would be taken into account. The creation of such a program will allow systematically and integratively develop the students' cognitive activity, contribute to the full development and self-development of the individual.

**Keywords:** cognitive activity, cognitive interest, students, additional education, learning tools.

## REFERENCES

1. Burdyak A. Ya., *Dopolnitel'nye zanyatiya po shkol'nym predmetam: motivatsiya i rasprostranennost'*, *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 2015, no. 2, pp. 96–112.
2. Dement'eva O. M., *Osobennosti poznavatel'noi deyatel'nosti v obrazovatel'nom protsesse*, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education. Surgery], 2017, no. 2, pp. 78–79.
3. Zolotareva A. V., Kulichkina M. A., Sinitsyn I. S., *Kontseptsiya obespecheniya dostupnosti dopolnitel'-nykh obshcheobrazovatel'nykh program*, *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, no. 6, pp. 61–74.
4. Ivanyushina V. A., Aleksandrov D. A., *Sotsializatsiya cherez neformal'noe obrazovanie: vneklassnaya deyatel'nost' rossiiskikh shkol'nikov*, *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2014, no. 3, pp. 174–196.
5. Kosaretskii S. G., Kupriyanov B. V., Filippova D. S., *Osobennosti uchastiya detei v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semei i meste prozhivaniya*, *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2016, no. 1, pp. 168–190.
6. Kupriyanov B. V., *Vospitanie i sotsializatsiya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya detei, Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie*, 2016, no. 7, pp. 27–28.
7. Peshkova N.Yu., *Razvitie poznavatel'noi aktivnosti obuchayushchikhsya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya, Student i nauka (gumanitarnyi tsikl): materialy mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. / gl. red. N. N. Makarova, otv. red. M. S. Zakamaldina, Magnitogorsk, Izd-vo MGTU im. G.I. Nosova*, 2020, pp. 1000–1007.
8. Poplavskaya A. A., Gruzdev I. A., Petlin A. V., *Vybor organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei v Rossii: k postanovke problem*, *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2018, no. 4, pp. 261–281.
9. Saenko L. A., Zritneva E. I., *Analiz faktorov, privodyashchikh k destruktivnoi sotsializatsii obuchayushchikhsya*, *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2018, no. 3 (70), pp. 70–71.
10. Smirnova L. E., *Teoreticheskie osnovy problemy otsenivaniya i ego roli v razvitii poznavatel'noi aktivnosti uchashchikhsya*, *Ul'yanovsk, Ul'yanovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni I. N. Ul'yanova, Flinta, Nauka*, 2014, pp. 128–129.
11. Sobkin V. S., Kalashnikova E. A., *Uchenik osnovnoi shkoly: otnoshenie k dopolnitel'nomu obrazovaniyu*, *Voprosy Psichologii*, 2013, no. 4, pp. 16–26.
12. Spilberg Ch. D., *Otsenka urovnya poznavatel'noi aktivnosti*, Moscow, Prosveshchenie, 1987, 116 p.
13. Chesnokova L. V., *Razvitie poznavatel'noi aktivnosti mladshikh shkol'nikov posredstvom integrirvaniya predmetov*, *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [The Bulletin of Adyge State University: Internet Scientific Journal], 2008, no. 7, pp. 118–124.

---

Супрун Н.Г., Томаров А. В. К вопросу развития познавательной активности обучающихся в условиях дополнительного образования // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2022. Т. 6. № 3. С. 13–18.

Suprun N. G., Tomarov A. V. On the Issue of the Development of Cognitive Activity of Students in the Conditions of Additional Education, *Humanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 13–18.

Дата поступления статьи – 17.04.2022; 0,55 печ. л.

**Сведения об авторах**

**Супрун Нелли Геннадьевна** – доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; suprunnelli@yandex.ru.

**Томаров Алексей Владимирович** – доцент, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; cool.tomarova@mail.ru.

**Authors:**

**Nelly G. Suprun**, Associate Professor, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education of the Institute of Humanitarian Education of the Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, Magnitogorsk, Russia; suprunnelli@yandex.ru.

**Alexey V. Tomarov**, Associate Professor, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education of the Institute of Humanitarian Education of the Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, Magnitogorsk, Russia; cool.tomarova@mail.ru.

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК: 81'33:378.147

DOI: 10.18503/2658-3186-2022-6-2-19-28

*Е. Н. Макарова (Екатеринбург, Россия)*

## РАЗВИТИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

**Аннотация.** Эффективная коммуникация на иностранном языке предполагает умение фонетически правильно оформлять свою речь. В условиях неязыкового вуза совершенствование фонетической компетенции, как составной части иноязычной коммуникативной компетенции, представляет сложную задачу. В статье представлен обзор работ по проблемам обучения студентов неязыковых вузов произносительным навыкам английской речи; рассмотрены приемы, используемые для развития фонетической компетенции, предлагаемые российскими и зарубежными авторами. Проанализированы причины, затрудняющие процесс работы над совершенствованием фонетической компетенции в неязыковом вузе. Цель статьи – представить описание условий для развития произносительных навыков студентов-нефилологов, а также определить приоритетные аспекты обучения английскому языку для успешного продуцирования и восприятия английской речи с точки зрения самих учащихся. На основе анкетирования студентов младших курсов получены данные, раскрывающие отношение учащихся неязыковых специальностей к необходимости изучения английского языка и овладения его произносительной стороной, а также понимание перспектив его использования в будущей профессиональной деятельности в условиях глобализации. На основе полученных в ходе анкетирования материалов сделаны выводы о том, что несмотря на понимание обучающимися необходимости использования английского языка для устного общения и значимости овладения фонетической компетенцией для успешной коммуникации, знание лексики английского языка представляется студентам первостепенным для успешного процесса как продуцирования, так и восприятия английской речи. Намечены перспективы дальнейшей разработки проблемы формирования фонетической компетенции в неязыковом вузе.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, обучение английскому языку, фонетическая компетенция, мотивация, анкетирование.

**Введение**

Процесс глобализации оказывает влияние на все сферы деятельности, в том числе на образовательный процесс в высшей школе. Особое место в этом контексте занимает обучение английскому языку, утвердившемуся за последние десятилетия в статусе языка-посредника между представителями разных национальностей. Происходящие в мире изменения не могут не оказывать влияния на процесс преподавания английского языка в высшей школе, в том числе на обучение его произносительной стороне. Вопросы формирования фонетической компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции, остаются нерешенными, а поиск эффективных методов преподавания, направленных на развитие как слухопроизносительных, так и ритмико-интонационных навыков, обеспечивающих успех акта коммуникации, активно продолжается [18; 20; 21].

Развитие произносительных навыков английской речи в неязыковом вузе относится к дискуссионным вопросам: «Высшая школа в большей степени озабочена формированием лексико-грамматической базы, и, принимая во внимание малое количество часов, отводимых на иностранный язык в вузе, заниматься постановкой правильного произношения или риторических навыков для многих кафедр иностранных языков было бы непозволительной роскошью» [14, с. 145]. Вместе с тем хорошо известно, что владение произносительными навыками ниже определенного уровня делает общение на иностранном языке не только малоэффективным, но и невозможным. Связь между правильным продуцированием иноязычной речи и способностью правильно воспринимать звуковой отрезок делает совершенствование фонетической компетенции актуальным для учащихся всех категорий. Необходимость ее развития у студентов вузов обусловлена еще и тем, что она обеспечивает формирование ряда значимых личностных характеристик, среди которых важнейшими являются стремление к самореализации и направленность на взаимопонимание [12]. Несмотря на значимость, обсуждение проблем развития фонетической компетенции в неязыковых вузах нельзя назвать активным. Сказанное выше подтверждает актуальность выбранной для исследования темы. Ее разработка с учетом мнений и оценок не только методистов, преподавателей, но и студентов может способствовать совершенствованию существующих методических приемов, используемых для развития фонетической компетенции студентов-нефилологов.

*Целью статьи* является обзор современных методик, используемых для развития фонетиче-

ских навыков у студентов неязыковых вузов; причин, затрудняющих процесс совершенствования фонетической компетенции, а также анализ понимания целей языкового образования студентами экономического университета, в том числе их оценка приоритетов в преподавании английского языка и понимание важности владения произносительными навыками для эффективной коммуникации.

### **1. Обзор литературы**

Разумеется, способность понимать иноязычную речь зависит от множества лингвистических и экстралингвистических факторов, в том числе степени владения английским языком на грамматическом и лексическом уровнях, знакомства с предметом обсуждения, условий речевой ситуации и множества других. Анализ этих аспектов не отвечает поставленной в статье цели и может являться предметом отдельного исследования. Что касается факторов, существенно влияющих на степень так называемого «комфортного» понимания английской речи, они, как правило, ассоциируются с ее фонетическими характеристиками [28].

Несмотря на понимание лингвистами и педагогами особенностей обучения английскому языку на современном этапе [10], процесс развития фонетической компетенции в российских вузах, тем более неязыковых, затруднен. Обзор работ последних лет, посвященных проблеме совершенствования произношения у учащихся неязыковых вузов [6;12;16] показал, что авторы высказывают озабоченность существующей ситуацией. Факторов, затрудняющих процесс развития фонетической компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки, несколько. Во-первых, несмотря на то, что произносительные навыки у студентов вузов уже должны быть сформированы на начальном этапе изучения ими иностранного языка в школе, у части учащихся отсутствует необходимая основа. Е. М. Вишневская, указывая на противоречие между существующим уровнем владения произносительными навыками студентами высшей школы и уровнем, необходимым для полноценной коммуникации, считает, что низкий уровень довузовской подготовки является одной из важных причин, порождающих такое противоречие [2]. Во-вторых, ситуацию осложняет постепенное сокращение количества часов, выделяемых на развитие коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-нефилологов. Влияние системы родного языка русских студентов на успешность овладения ими произносительными навыками английского языка также принадлежит к числу факторов, затрудняющих процесс совершенствования фонетической компетенции, но в условиях нехватки часов педагоги лишены возможности работать над преодолением интерферирующего воздействия русского языка. Наряду с нехваткой аудиторных часов в числе факторов, затрудняющих развитие произносительных навыков у студентов-нелингвистов, исследователи называют недооценку важности работы над ними, отсутствие контроля правильности произношения учащихся со стороны преподавателя [7], а также отсутствие четких программных требований к конечному уровню формирования фонетической компетенции [2]. Необходимо учитывать и роль самих студентов в обеспечении эффективности процесса обучения. Среди причин низкого уровня владения произносительными навыками исследователи называют низкую мотивацию обучающихся [7], неспособность или нежелание осуществлять рефлексии, низкую степень осознания студентами важности владения литературным английским языком [2].

Не все из представленных выше причин, препятствующих эффективности процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции, можно устранить. В этих условиях возрастает роль преподавателя, заинтересованного в совершенствовании произносительных навыков своих студентов и владеющего необходимыми для достижения этой цели эффективными приемами. Поиск и совершенствование заданий и упражнений, направленных на развитие фонетической компетенции, имеют давнюю традицию. История отечественной и зарубежной методики обучения иноязычному произношению представлена в статье Т. В. Журий [4]. Несмотря на богатую историю работы над развитием фонетической компетенции, вопрос о поиске наиболее эффективных приемов для совершенствования произносительных навыков у студентов высших учебных заведений активно обсуждается и сегодня. Исследователи и педагоги пытаются найти решения проблем, препятствующих успешной реализации этого процесса, в том числе с учетом низкого уровня школьной подготовки учащихся по иностранному языку. В этой связи О. А. Лаврова [8] пишет о важной задаче, стоящей перед преподавателями иностранных языков неязыковых вузов, по разработке не вводно-коррективного, а вводно-фонетического курса. По мнению автора, поскольку уровень подготовки студентов-нефилологов не всегда соответствует уровню «выживания», работа над вводным фонетическим курсом для студентов неязыковых направлений подготовки должна начинаться с сообщения общих сведений о фонетической системе, последовательном введении звуков и транскрипционных значков, правил чтения и последующего знакомства учащихся с понятиями словесного и фразового ударения и интонации [8]. Автор отмечает достоинства

пособия И. Е. Галочкиной «Фонетический курс английского языка» [3] для обучения студентов-психологов, которое содержит как теоретические сведения, так и разнообразные задания, направленные на формирование слухопроизводительных навыков студентов. Вместе с тем, достаточно часто в неязыковом вузе вводно-коррективный курс отсутствует. Н. П. Устинова, описывая опыт работы со студентами технических специальностей, справедливо отмечает, что несмотря на целесообразность повторения правил произношения на первых занятиях, включение коррективного курса фонетики в учебный процесс не представляется возможным, поскольку он требует значительных временных затрат, которые не предусмотрены программой учебной дисциплины [15]. Н. В. Матвеева [9] в качестве особенности процесса формирования фонетических навыков у студентов российских неязыковых колледжей и вузов называет наличие не вводно-коррекционного, а сопроводительного курса фонетики, который включает такие традиционные фонетические упражнения, как проговаривание и повторение слов и словосочетаний, в том числе, в хоровом режиме, чтение текстов вслух, а также прослушивание аудиоматериалов к используемым учебникам. Как правило, задания, направленные на сохранение и совершенствование фонетических навыков у студентов неязыковых направлений, являются частью общей работы и включают чтение вслух, аудирование учебных текстов, а также отработку произношения изучаемого лексико-грамматического материала. Так, Н. П. Устинова описывает опыт преодоления фонетических трудностей при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» при помощи заданий и упражнений, направленных на выработку у студентов навыков произношения профессиональных лексических единиц [15]. О необходимости совершенствования традиционных методов обучения, в том числе метода имитации, пишет О. Г. Шевченко в своей статье «От метода имитации к стратегиям самоконтроля и самооценки в формировании интонационных навыков (обзор методик обучения английской интонации)» [19]. На основе детального анализа учебных пособий по фонетике, опубликованных за период с начала XXI века, автор, отмечая их многочисленные достоинства, делает вывод о необходимости перехода от имитационного пути усвоения на имитационно-аналитический: «сегодня обучающимся уже не хватает упражнений только на повторение, заучивание готовых текстов, т. е. на выработку привычки. Требуется внедрение в учебный процесс практик на формирование слухового представления, стратегий самоконтроля и самооценки, а также на формирование осознанности в отношении фонетического материала» [19, с. 34]. Одна из наиболее эффективных современных авторских методик, направленных на развитие слухопроизводительных и ритмико-интонационных навыков, отвечающих этим требованиям, представлена в пособии Ж. Б. Верениновой [1].

Наряду с названными методическими приемами, в процессе развития фонетических навыков студентов используются задания игрового типа. Например, Н. В. Матвеева пишет о внедрении в практику российского образования на всех уровнях таких упражнений, как игры с карточками, настольные игры, фонетическое домино, интонационные лестницы и других [9]. Обзор отечественной литературы показал, что авторы активно апробируют новые методики, направленные в том числе на повышение мотивации учащихся к совершенствованию произносительной стороной английской речи. Так, А. А. Тымбай наряду с интересным предложением по выработке стандартов поддержания правильного произношения не только на старших курсах бакалавриата, но и магистратуры, рекомендует для стимулирования у учащихся интереса проведение ораторских и произносительных конкурсов [14]. Современными российскими авторами предлагаются к внедрению новые типы заданий, в том числе с использованием новейших информационно-коммуникативных технологий. Е. А. Монастырская и О. В. Митякина анализируют возможности использования Интернет-ресурсов для формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, в том числе для развития навыков произношения. Оценка применения разработанного авторами алгоритма процесса обучения (интернет-курса) подтвердила, что аутентичные материалы позволили не только познакомить учащихся с фонетическими явлениями английского языка, но и «в значительной мере облегчить как восприятие потока иноязычной речи, так и порождение высказывания» [11]. Н. Г. Померанцева и Т. А. Сырина пишут о необходимости интеграции информационных технологий, в частности интернет-платформ, в процесс обучения устной монологической речи [13]. На основе проведенного исследования с участием 164 студентов, использовавших такие ресурсы как интернет-платформа Present.me и сайт Vocaroo, которые позволяют студентам записывать озвученные ими тексты и повторять записи до соответствия фонетическим и интонационным нормам, авторы делают вывод о том, что использование данных платформ в рамках самостоятельной внеаудиторной работы студентов может способствовать совершенствованию их произносительных навыков, а также позволяет тренировать фонематический слух. Авторы, однако, уточняют, что использование названных ресурсов эффективно после этапа подготовительных упражнений,

например, представленных в хорошо известном отечественным фонетистам учебном курсе «ShiporSheep» [22].

Обзор работ современных зарубежных авторов показывает, что проблема совершенствования фонетической компетенции остается актуальной и для зарубежного педагогического и лингвистического сообщества. В целом, зарубежные и российские коллеги сталкиваются с похожими проблемами, среди которых уже названные выше недостаточное внимание к развитию произносительных навыков педагогов и отсутствие четких целей обучения [24]. В зарубежных работах последних лет активно обсуждается содержание и ориентиры обучения произносительным навыкам. Richard Cauldwell ставит вопрос об изменении типа речевой модели, применяемой в обучении аудированию, с CarefulSpeech Model на SpontaneousSpeech Model [23]. Идеи о включении в обучение студентов неязыковых вузов спонтанной английской речи, несмотря на кажущуюся утопичность в условиях нехватки часов, находят отклик и у российских коллег. Например, А. А. Шалыгина, описывая специфику обучения иноязычному аудированию студентов естественнонаучного профиля, представляет разнообразные упражнения, направленные на понимание студентами-неофилологами основного содержания и детальной информации прослушанных аутентичных текстов разных типов, в том числе, радиопередач [17]. Как в ранних, так и новейших работах Дж. Дженкинз, среди важных задач, стоящих перед преподавателями английского языка в эпоху глобализации, отмечается необходимость знакомства учащихся с особенностями английского языка как лингвафранка, а также вариантами английского произношения [27]. Необходимость аудирования образцов звучащей речи, которые демонстрируют не только различные территориальные, но и социальные варианты английского произношения, относится к основным принципам преподавания фонетики и фонологии в современном мире и осознаются многими отечественными педагогами [20]. Однако воплощение данного принципа в практику преподавания английского языка в неязыковом вузе пока остается проблемным вопросом. Анализ практических рекомендаций зарубежных исследователей и педагогов по повышению эффективности процесса совершенствования произносительных навыков студентов высших образовательных учреждений показал, что все большую востребованность как у педагогов, так и у студентов, приобретают задания с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Например, интересным представляется опыт зарубежных коллег использования в процессе развития фонетической компетенции мобильных приложений, описанный в статье М. Н. Haggag. Апробация разработанного автором мобильного приложения (HPhonetics), содержащего два раздела: Segmentals and Articulators, подтвердила его эффективность в совершенствовании произносительных навыков студентов на сегментном уровне. Проведенный анализ отношения участников эксперимента к обучению в новом формате выявил их позитивную оценку возможности совершенствовать произносительные навыки посредством работы с мобильными приложениями [25]. Т. Ibrahim предлагает использовать в качестве учебных материалов для развития произносительных навыков комедийные телевизионные сериалы (ситкомы). Проведенное автором исследование, включающее предварительное и контрольное тестирования, показало, что просмотр аутентичных английских фильмов и выполнение на их основе заданий на создание собственных диалогов, способствовали развитию у студентов просодической компетенции [26]. Эти данные подтверждают преимущества использования аутентичных звучащих текстов в качестве средства развития как навыков аудирования, так и говорения. Несомненно, что в случае с фильмами важная роль принадлежит интересному сюжету, зрительной опоре и эмоциональной составляющей, которые создают дополнительные условия для успешного восприятия английской речи. Российские исследователи и педагоги также активно используют аутентичный звучащий материал в целях развития фонетической компетенции. Т. В. Ермолова, например, предлагает подробное описание процесса внедрения в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе аутентичных видеоматериалов, обращая внимание на важность подготовительной работы педагога со студентами и качественной подготовки и организации занятия. Среди критериев отбора видеоматериалов автор называет соответствие возрасту и уровню владения студентами английским языком, соответствие теме и целям учебного занятия, наличие в видеofilmе интересующей учащихся проблемы, а также отсутствие безнравственных элементов [5].

## ***2. Материалы и методы исследования***

Для решения поставленных задач было проведено анкетирование студентов I и II курсов неязыковых специальностей экономического вуза. В опросе приняли участие 47 человек. Вопросы анкеты (открытого и закрытого типов) можно разделить на две группы. Во-первых, вопросы общего плана на понимание студентами необходимости изучения английского языка, перспектив его исполь-

зования в будущей профессиональной деятельности, а также оценка учащимися эффективности существующих методов обучения. Ответы на второй блок вопросов должны были раскрыть отношение студентов к важности овладения произносительной стороной английской речи.

### 3. Обсуждение полученных результатов

По результатам анкетирования 53 % респондентов определили свой уровень владения английским языком как «средний», 43 % – «низкий» и 4 % как «высокий». Дополнительные методики для определения уровня владения учащимися английским языком не использовались, однако преподаватели, работающие в этих языковых группах, подтвердили, что в подавляющем большинстве опрошенные студенты владеют английским языком либо на базовом (elementary), либо на промежуточном уровне (pre-intermediate). Большинство респондентов (88 %) уверены, что знание английского языка пригодится им в будущей профессиональной деятельности; лишь 12 % опрошенных считают, что владение иностранным языком останется невостребованным в их профессиональном становлении.

При ответе на вопрос об области применения полученных на занятиях по английскому языку знаний студенты не были ограничены в количестве возможных ответов. Как показывает рис. 1, большая часть опрошенных считают, что смогут использовать английский язык для устного общения как с носителями английского языка, так и представителями других национальностей.

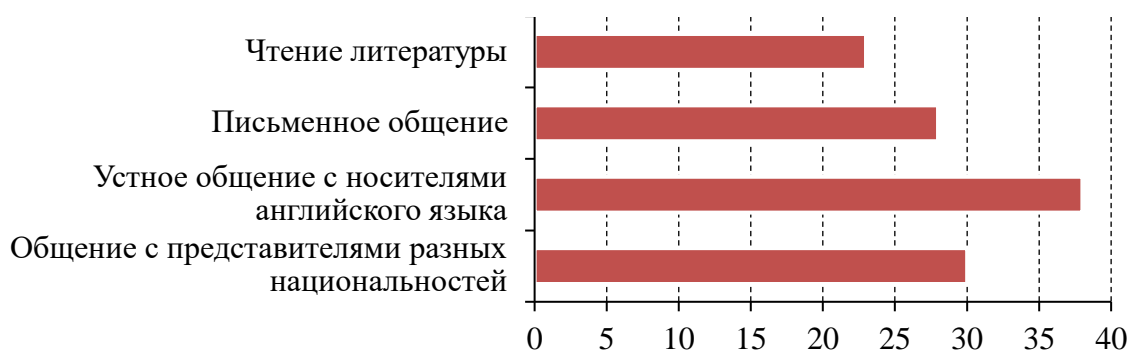


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Если вы считаете, что знания английского языка будут вам нужны, отметьте, для чего», %

Более половины респондентов отмечают необходимость чтения профессиональной литературы на английском языке и умений вести письменную коммуникацию с будущими коллегами.

Оценка студентами методов, используемых преподавателями для развития устной иноязычной коммуникативной компетенции, представлена ниже (рис. 2).

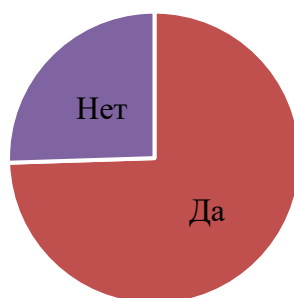


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Могут ли методы обучения, которые используются на ваших уроках английского языка, подготовить вас к устному общению на английском языке в реальных жизненных и профессиональных ситуациях?», %

Среди причин, объясняющих отрицательный ответ на этот вопрос, чаще всего было названо отсутствие реального устного общения: «отсутствие реальной практики (живого общения с использованием теории)», «по программе небольшое количество часов положено, и из этих часов много времени затрачивается на грамматику. На устное общение времени не хватает». Один из студентов предложил использование нетрадиционной методики преподавания английского языка А. Н. Драгункина, направленной на быстрое освоение английского языка: «Усложненная программа обучения. Есть другие программы, с помощью которых, английский язык можно понять и усвоить быстрее (Драгункин Александр, например)». Однако главной причиной неудовлетворенности мето-

дикой обучения абсолютного большинства респондентов, были названы не используемые преподавателями техники обучения, а недостаточное количество аудиторных часов.

Анализ ответов на второй блок вопросов позволяет сделать выводы о понимании студентами необходимости овладения фонетической компетенцией, а также назвать факторы, влияющие, по мнению респондентов, на процессы продуцирования и восприятия английской устной речи. На развернутый вопрос о важности изучения правил произношения («Важно ли, по Вашему мнению, изучать правила произношения – то, как произносятся звуки, где находится место ударения в слове и фразе, то, какую интонацию нужно использовать в той или иной речевой ситуации?»), 87,2 % респондентов дали утвердительный ответ, около 13 % студентов выбрали следующий предложенный вариант ответа на этот вопрос: «не обязательно, это не очень важно». Вариант «нет» не был выбран никем из студентов. Полученные результаты подтверждают понимание обучающимися важности овладения произносительной стороной английского языка и не согласуются с данными, представленными в работе А. В. Карповой, которая пишет о низкой заинтересованности студентов в правильном английском произношении [7]. Вместе с тем, несмотря на этот результат, более половины респондентов считают, что владение произносительной стороной английской речи не является приоритетным для эффективной коммуникации на английском языке. Данные, представленные на рис. 3, свидетельствуют, что, по мнению респондентов, лексические и грамматические знания обеспечивают успешное создание речевого отрезка и являются первостепенными для успешного межъязыкового общения.



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Что самое важное для эффективного говорения на английском языке?», %.

Однако на вопрос о приоритетах аспектов языка при восприятии английской речи на слух, значительно большее количество респондентов (34 %) выбрали в качестве главенствующего фактора английское произношение (рис. 4).

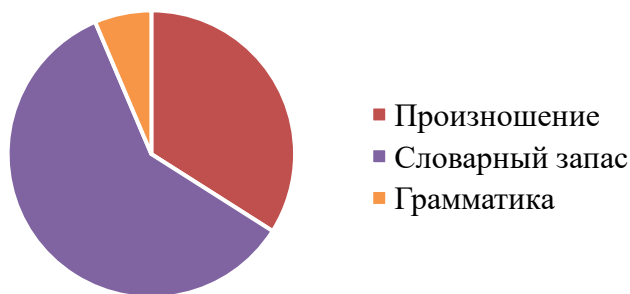


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Что самое важное для понимания английской речи на слух?», %.

Большинство опрошенных (59 %), как и в случае ответа на предыдущий вопрос, считают основным навыком, обеспечивающим понимание английской речи на слух, лексический. Интересно, что знание грамматики в этом случае является значимым лишь для 6 % опрошенных. 89 % респондентов утвердительно ответили на вопрос «Обращает ли внимание Ваш педагог на правильность английского произношения?». Лишь 11 % опрошенных выбрали при ответе на этот вопрос предложенный в качестве варианта отрицательный ответ.

Тот факт, что студенты, давшие как отрицательные, так и положительные ответы, обучаются в одной языковой группе, не позволяет сделать обоснованный вывод о внимании педагогов к совершенствованию произносительных навыков студентов вне рамок вводно-фонетического курса. Сами преподаватели в рамках беседы высказывали мнение об ограниченных возможностях для развития



фонетической компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции в рамках отведенных для обучения английскому языку часов.

### **Заключение**

Необходимость работы над развитием у студентов неязыковых специальностей фонетической компетенции обусловлена важностью подготовки выпускников российских вузов к профессиональной деятельности и реальному общению в межкультурном глобальном пространстве. Успешное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией невозможно без усвоения правил английской фонетики для обеспечения способности студентов продуцировать и воспринимать речевые отрезки на иностранном языке. Процесс обучения студентов неязыковых направлений подготовки иностранным языкам имеет свои особенности, среди которых недостаточное количество аудиторных часов и низкий уровень довузовской языковой подготовки. Данные факторы, затрудняющие работу по развитию фонетических навыков, способствуют повышению роли педагога, который должен организовать эффективный образовательный процесс в существующих условиях. Нерешенным остается вопрос о требованиях к уровню фонетической компетенции учащихся неязыковых вузов. К дискуссионным также относится проблема содержания обучения, в том числе необходимость знакомства студентов с территориальными вариантами английского языка и WorldEnglishes, которое необходимо для процесса эффективного профессионального реального общения. Работа по отработке навыков произношения профессиональных лексических единиц, несмотря на свою важность, является недостаточной для подготовки студентов к коммуникации в реальной англоязычной среде. Необходим тщательный подбор учебного и аутентичного материала с учетом потребностей обучающихся. На повестке дня стоит вопрос о необходимости выделения аудиторных часов для вводно-фонетического курса, необходимого для учащихся, не имеющих основы для совершенствования фонетической компетенции.

Решению обозначенных проблем может способствовать применение не только традиционных, но и новейших обучающих методик, в том числе с использованием электронных образовательных средств, а также разработка собственных методик с учетом интереса учащихся к новейшим средствам информационно-коммуникационных технологий. Работа студентов с интернет-платформами и другими ресурсами может проводиться вне рамок аудиторных часов. Важность организации самостоятельной работы над совершенствованием произносительных навыков нельзя недооценивать, особенно в контексте современной образовательной системы.

Важнейшим направлением работы остается повышение интереса и мотивации студентов неязыковых направлений подготовки к развитию произносительных навыков. Анализ результатов опроса студентов младших курсов экономического университета позволяет сделать вывод о том, что большая часть респондентов с базовым и промежуточным уровнем владения английским языком понимают их важность для профессионального становления. Поддержанию мотивации может способствовать соревновательная деятельность, например, конкурсы по ораторскому мастерству и другие подобные проекты, предложенные преподавателем. Выбирая приоритетные области использования получаемых в вузе знаний и навыков в будущем, студенты отдали предпочтение устной коммуникации как с носителями английского языка, так и представителями других национальностей.

Результаты проведенного анкетирования показали, что несмотря на понимание большинством опрошенных значимости овладения произносительной стороной английской речи для успешной коммуникации, знания лексики и грамматики изучаемого иностранного языка представляются студентам главенствующими в процессе продуцирования английской речи. Однако, что касается ее восприятия на слух, фонетические навыки, по мнению опрошенных, занимают вторую позицию после лексических знаний и умений. Одним из способов повышения работы над развитием фонетической компетенции у мотивированных студентов может стать возможность обучения в рамках программ дополнительного образования, которые ориентированы на удовлетворение тех потребностей учащихся, которые не могут быть учтены в рамках существующих условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Полученные данные позволяют предположить, что дальнейшая разработка проблемы развития фонетической компетенции у студентов-нефилологов является перспективной, поскольку поиск путей повышения эффективности преподавания иностранного языка в неязыковых вузах остается актуальным и необходимым. Только владея иноязычной коммуникативной компетенцией, в том числе, достаточным уровнем произносительных навыков, выпускники высшей школы смогут работать в условиях цифровой экономики, требующей новых знаний и умений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Веренинова Ж. Б. Фонетическая база английского языка в сопоставлении с фонетической базой русского языка : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : МГЛУ, 2012. 148 с.
2. Вишневская Е. М. Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2(118). С. 37–42.
3. Галочкина И. Е. Фонетический курс английского языка : учеб. пособие для студентов отделения «Психология». М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 104 с.
4. Журий Т. В. Обучение произношению в истории отечественной и зарубежной методики преподавания // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 73-2. С. 54–59.
5. Ермолова Т. В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 51–56.
6. Каргина Е. М. Анализ методических подходов в развитии фонетического навыка студентов технических вузов на начальном этапе обучения Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 2. С. 255–258.
7. Карпова А. В. Фонетическая грамотность и распространенные фонетические ошибки современных студентов неязыковых вузов (на примере английского языка) // Филологический аспект. 2020. № 4(60). С. 255–265.
8. Лаврова О. А. К проблеме разработки вводно-фонетического курса для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №4 (715). С. 72–79.
9. Матвеева Н. В. Обучение фонетике английского языка в профессиональном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1(46). С. 124–135.
10. Мжельская О. К. Английский язык как лингвафранка и специфика его изучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 2(28). С. 58–61.
11. Монастырская Е. А., Митякина О. В. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов посредством интернет-ресурсов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN420.pdf> (дата обращения: 14.03.2022).
12. Петрусевиц П. Ю. Гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1(92). С. 187–191.
13. Померанцева Н. Г., Сырина Т. А. Интернет-платформы как способ интенсификации обучения иноязычной монологической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3(66). С. 207–209.
14. Тымбай А. А. К вопросу о роли фонетики в программе обучения иностранному языку в рамках высшего профессионального образования (из опыта работы в МГИМО МИД России) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 2. С. 144–156.
15. Устинова Н. П. Формирование и совершенствование фонетической компетенции студентов технических специальностей // European research. 2017. № 3(26). С. 32–36.
16. Худинша Е. А. Некоторые трудности при обучении фонетике английского языка в неязыковом вузе // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 4(19). URL: <https://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/4/00793.pdf> (дата обращения: 05.03.2022).
17. Шалыгина А. А. Специфика обучения иноязычному аудированию студентов естественнонаучного профиля // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 34. С. 154–162.
18. Шамина Е. А. Фонетика и грамматика – близнецы-братья: обучение произношению английских грамматических структур // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе) : материалы Всерос. нац. науч.-метод. видеоконф. Благовещенск : АмГУ, 2018. С. 129–135.
19. Шевченко О. Г. От метода имитации к стратегиям самоконтроля и самооценки в формировании интонационных навыков (обзор методик обучения английской интонации) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 8(185). С. 28–36.
20. Шевченко Т. И. Когнитивная интеграция фонетики и фонологии в свете проблем обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 10(749). С. 71–78.
21. Шевченко Т. И., Галочкина И. Е. Навстречу согласию: фонетическая адаптация собеседников в диалоге // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 1(740). С. 185–203.
22. Baker A. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. 2nd edition. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 168 p.
23. Cauldwell R. Pronunciation and listening require separate models of speech // Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning Teaching Conference / ed. by J. Levis, S. McCrocklin. Ames : Iowa State University 2014. P. 40–44.
24. Taşer D. Current issues in pronunciation teaching // Towards Higher Education: Teaching for a Better World in the 21st Century : 2nd ELT conference proceedings. Istanbul : Boğaziçi University, 2019. P. 1–12.

25. Haggag M. H. Teaching phonetics using a mobile-based application in an EFL context // *European Scientific Journal*. 2018. Vol. 14, iss. 14. P. 189.
26. Ibrahim T. Using sitcoms to improve EFL college students' phonetic competence // *e-Penang International Conference of Education and Social Science (e-PICISS) 2021*. Penang :UniversitiSainsMalaysia, 2021. P. 168.
27. Jenkins J. English medium instruction in higher education: the role of ELF // *Second Handbook of English Language Teaching/ ed. by A. Gao, C. Davison, C. Leung*. Cham :Springer, 2018. P. 1–18.
28. Kissova O. The role and goals in teaching English pronunciation // *6th SWS International Scientific Conference on Arts and Humanities ISCAH 2019*. Vienna : SGEM, 2019. P. 827–834.

*E. N. Makarova* (Yekaterinburg, Russia)

## DEVELOPMENT OF PHONETIC SKILLS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS AND PROCESSES OF GLOBALIZATION

**Abstract.** Effective communication in a foreign language implies ability of producing phonetically correct oral speech. Formation and improvement of phonetic competence as a component of foreign language communicative competence is a complicated task in the educational environment of a non-linguistic university. Newest works by Russian and foreign authors on the issues of teaching English pronunciation skills to students of non-linguistic higher educational institutions, including methods of phonetic competence development, are reviewed. Key challenges and issues which hinder the process of improving the development of phonetic competence are analyzed. The aim of the article is to describe conditions for non-linguistic students' phonetic skills enhancement, and identify priority aspects of English language instruction for successful production and comprehension of English speech from students' perspective. On the grounds of the survey of non-linguistic undergraduate students, the data revealing students' attitude to the necessity of learning English and mastering their pronunciation skills, as well as their understanding of the perspectives of using the English language in their future professional activities in the context of globalization, have been obtained. On the basis of the survey data, the following conclusion was made: despite students' awareness of the necessity of using English language for successful communication and significance of mastering their phonetic competence, knowledge of English vocabulary seems to be of primary importance for both, English speech production and perception. Perspectives for further research of the issue of development of phonetic competence in a non-linguistic university are outlined.

**Keywords:** . non-linguistic university, English language teaching, phonetic competence, motivation, survey.

## REFERENCES

1. Vereninova Zh. B. *Foneticheskaya baza angliiskogo yazyka v sopostavlenii s foneticheskoi bazoi russkogo yazyka* [The phonetic base of the English language in comparison with the phonetic base of the Russian language]. 3rd edition, Moscow, Moscow State Linguistic University, 2012, 148 p.
2. Vishnevskaya E. M. Struktura i sodержanie angloyazychnoi foneticheskoi kompetentsii studentov. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Tambov University Review. Series: Humanities], 2013, no. 2(118), pp. 37–42.
3. Galochkina I. E. *Foneticheskii kurs angliiskogo yazyka* [Phonetic English course]. Moscow: Moscow State Linguistic University, 2011, 104 p.
4. Zhurii T. V. Obuchenie proiznosheniya v istorii otechestvennoi i zarubezhnoi metodiki prepodavaniya. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2008, no. 73-2, pp. 54–59.
5. Ermolova T. V. Ispol'zovanie autentichnykh materialov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2020, no. 6, pp. 51–56.
6. Kargina E. M. Analiz metodicheskikh podkhodov v razvitiu foneticheskogo navyka studentov tekhnicheskikh vuzov na nachal'nom etape obucheniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philology. Theory & Practice], 2019, vol. 12(2), pp. 255–258.
7. Karpova A. V. Foneticheskaya gramotnost' i rasprostranennyye foneticheskie oshibki sovremennykh studentov neyazykovykh vuzov (na primere angliiskogo yazyka). *Filologicheskii aspekt*, 2020, no. 4(60), pp. 255–265.
8. Lavrova O. A. K probleme razrabotki vvodno-foneticheskogo kursa dlya studentov neyazykovykh napravlenii podgotovki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching], 2015, no. 4(715), pp. 72–79.
9. Matveeva N. V. Obuchenie fonetike angliiskogo yazyka v professional'nom obrazovanii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [National and Foreign Pedagogy], 2018. vol. 1, no. 1(46), pp. 124–135.
10. Mzhel'skaya O. K. Angliiskii yazyk kak lingva franka i spetsifika ego izucheniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [The Science of Person: Humanitarian Researches], 2017, no. 2(28), pp. 58–61.
11. Monastyrskaya E. A., Mityakina O. V. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov posredstvom internet-resursov. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, vol. 8, iss. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN420.pdf>

(date of access: 14.03.2022).

12. Petrushevich P. Yu. Gumanitarizatsiya protsessa formirovaniya foneticheskoi kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture and Education], 2022, no. 1(92), pp. 187–191.

13. Pomerantseva N. G., Syrina T. A. Internet-platfomy kak sposob intensivatsii obucheniya inoyazychnoi monologicheskoi rechi. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philology. Theory & Practice], 2016, no. 12-3(66), pp. 207–209.

14. Tymbai A. A. K voprosu o roli fonetiki v programme obucheniya inostrannomu yazyku v ramkakh vysshego professional'nogo obrazovaniya (iz opyta raboty v MGIMO MID Rossii). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the MSRU. Series: Pedagogics], 2019, no. 2, pp. 144–156.

15. Ustinova N. P. Formirovanie i sovershenstvovanie foneticheskoi kompetentsii studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei, European research, 2017, no. 3(26), pp. 32–36.

16. Khudinsha E. A. Nekotorye trudnosti pri obuchenii fonetike angliiskogo yazyka v neyazykovom vuze. *Elektronnyi nauchno-metodicheskii zhurnal Omskogo GAU* [Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU], 2019, iss. 4(19). URL: <https://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/4/00793.pdf> (date of access: 05.03.2022).

17. Shalygina A. A. Spetsifika obucheniya inoyazychnomu audirovaniyu studentov estestvennonauchnogo profilya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and prospects for the development of education in Russia], 2015, vol. 34, pp. 154–162.

18. Shamina E. A. Fonetika i grammatika – bliznetsy-brat'ya: obuchenie proiznosheniyu angliiskikh grammaticheskikh struktur. *Obuchenie inostrannomu yazyku studentov vysshikh i srednikh obrazovatel'nykh uchrezhdenii na sovremennom etape): materialy konferentsii* [Teaching a foreign language to students of higher and secondary educational institutions at the present stage: conference proceedings], Blagoveshchensk, Amur State University, 2018, pp. 129–135.

19. Shevchenko O. G. Ot metoda imitatsii k strategiyam samokontrolya i samootsenki v formirovanii intonatsionnykh navykov (obzor metodik obucheniya angliiskoi intonatsii). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2017, no. 8(185), pp. 28–36.

20. Shevchenko T. I. Kognitivnaya integratsiya fonetiki i fonologii v svete problem obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching], 2016, no. 10(749), pp. 71–78.

21. Shevchenko T. I., Galochkina I. E. Navstrechu soglasiyu: foneticheskaya adaptatsiya sobesednikov v dialoge. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching], 2016, no. 1(740), pp. 185–203.

22. Baker A., *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*, 2nd edition, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 168 p.

23. Cauldwell R., Pronunciation and listening require separate models of speech. In J. Levis, S. McCrocklin (eds.), *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning Teaching Conference*. Ames: Iowa State University, 2014, pp. 40–44.

24. Taşer D., Current issues in pronunciation teaching. *Towards Higher Education: Teaching for a Better World in the 21st Century: 2nd ELT conference proceedings*, Istanbul, Boğaziçi University, 2019, pp. 1–12.

25. Haggag M. H., Teaching phonetics using a mobile-based application in an EFL context. *European Scientific Journal*, 2018, vol. 14(14), pp. 189.

26. Ibrahim T., Using sitcoms to improve EFL college students' phonetic competence. *e-Penang International Conference of Education and Social Science (e-PICCESS) 2021*, Penang, Universiti Sains Malaysia, 2021, 168 p.

27. Jenkins J., English medium instruction in higher education: the role of ELF. In A. Gao, C. Davison, C. Leung (eds.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Cham, Springer, 2018, pp. 1–18.

28. Kissova O., The role and goals in teaching English pronunciation. *6th SWS International Scientific Conference on Arts and Humanities ISCAH 2019*, Vienna, SGEM, 2019, pp. 827–834.

---

Макарова Е. Н. Развитие фонетических навыков у студентов неязыкового вуза в эпоху глобализации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 2. С. 19–28.

Makarova E. N. Development of Phonetic Skills of Non-linguistic University Students and Processes of Globalization, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 19–28.

Дата поступления статьи – 14.02.2022; 1,1 печ. л.

**Сведения об авторе**

**Макарова Елена Николаевна** – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета (Екатеринбург, Россия); makarovayn@mail.ru.

**Author:**

**Elena N. Makarova**, Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language of the Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia; makarovayn@mail.ru

**А. Г. Дорожкин** (Магнитогорск, Россия)

**Ю. Д. Коробков** (Магнитогорск, Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ И СССР НА РУБЕЖЕ 80–90-х гг. XX в.

**Аннотация.** В статье анализируются события в Восточной Европе, которые произошли в 1988–1989 гг. и следствием которых стало падение просоветских коммунистических режимов в странах этого региона, переход их в сферу влияния США и, в конечном счете, присоединение к НАТО и Евросоюзу. Указанные события получили название «бархатные революции». Сам СССР ненадолго пережил родственные и с его участием установленные режимы в восточноевропейских странах. Данный факт для ряда исследователей стал основанием считать анализируемые события звеньями одной цепи – распада социалистической системы и торжества либеральной идеи. Однако авторы данной статьи ставят под сомнение такую трактовку указанных процессов, учитывая, что их «позитивный результат» для восточноевропейских стран и республик Советского Союза, особенно РСФСР, далеко не идентичен, а во многих отношениях прямо противоположен. С учетом указанной особенности историографической ситуации авторами предпринята попытка проанализировать революционные изменения на востоке европейского континента, акцентировать внимание на наиболее существенных различиях событий и процессов в СССР, с одной стороны, и государствах Восточной Европы, с другой. Исследование сфокусировано не на Советском Союзе в целом, а на его крупнейшей республике РСФСР – непосредственной предшественнице постсоветской РФ. Из числа восточноевропейских государств авторы не подвергают анализу ситуацию в Югославии и Албании, поскольку события в этих странах развивались столь специфично, что требуют отдельного сравнительного исследования. Выбранный подход позволяет исследователям подойти к пониманию причин известного финала событий конца 1980-х гг. для РСФСР, который, по мнению авторов, имел больше сходства с развитием событий в некоторых среднеазиатских республиках бывшего СССР, нежели с прибалтийскими республиками и, тем более, восточноевропейским «братским странам».

**Ключевые слова:** «бархатные революции», РСФСР, Восточная Европа, социализм, либерализм, демократия.

### **Введение**

Глубокие политические перемены, произошедшие в ряде стран Центральной и Восточной Европы в конце 80-х гг. XX в. и оказавшиеся во многом неожиданными для политиков и политологов не только Востока, но и Запада, вызвали разнообразную палитру оценок и интерпретаций данных событий. При этом многие мнения, высказанные и в 1990-е гг., и сейчас, отличаются ярко выраженной идеологизацией аналитической составляющей тех выводов, к которым приходят их авторы. В свою очередь, подобного рода высказывания привели к мифологизации событий и догматизации их исторических и политических оценок. Данный факт становится основанием для нового обращения к названной проблематике, тем более что за всплеском числа публикаций, посвященных событиям 1989–1992 гг., последовавшим сразу после революций [3; 4; 7 и др.], наблюдался спад исследовательской активности. Однако спустя тридцать лет после этих событий появляется возможность для более взвешенной и объективной их оценки. Остановимся на наиболее существенных различиях в политических и социально-экономических сдвигах, произошедших в жизни стран Восточной Европы и РСФСР на рубеже 80–90х гг. XX в.

### **1. Социальная база правящих режимов**

Оппозиционные настроения в бывшей РСФСР охватили незначительную часть населения страны. Как отмечают А. Б. Безбородов, Н. В. Елисева и В. А. Шестаков, признаки серьезного недовольства существующим режимом (не путать с отдельными персоналиями) наблюдались лишь среди определенной части партноменклатуры среднего и высшего звена (о причинах такого положения тоже следует говорить отдельно), среди ряда кругов интеллигенции, незначительной части рабочих и еще меньшей части учащейся молодежи [1, с. 94]. А это означало, что антикоммунистические силы не могли рассчитывать здесь на столь массовую поддержку так, как было, например, в Польше и Венгрии (хотя, по некоторым оценкам, в этих странах имела место «революция сверху»), Румынии, Болгарии, ГДР, Чехословакии или в прибалтийских республиках [10, с. 257].

Значительное влияние на ситуацию в нашей стране имел фактор более длительного, нежели в Восточной Европе, существования коммунистического режима в крупнейшей республике Советского Союза. При этом РСФСР, в отличие и от государств Восточной Европы и Прибалтики, в полной мере столкнулась с наиболее радикальной и разрушительной фазой большевистской революции, сопровождавшейся тотальной войной со всеми проявлениями старой жизни и старого уклада, с национальными традициями и обычаями, уничтожением «эксплуататорских классов» в предельно широкой трактовке этого понятия. Связь времен между поколениями и их культурой была порвана основательнее, чем где-либо; а наследие «военного коммунизма» оказалось весьма живучим. В совокупности с многолетней интенсивной индоктринацией населения коммунистическая идея (в радикальной форме) оказала значительно большее влияние на массовое сознание населения, нежели в любой восточноевропейской стране [6, с. 127].

В условиях тотального огосударствления экономики средний класс, требующий экономически самостоятельных собственников или хотя бы кооператоров – массовой базой либеральной демократии, сформироваться не мог. Никак не способствовала его формированию и путаная горбачевская политика. Достаточно сказать, что уже в начале перестройки были изданы два взаимоисключающих документа – Закон СССР «Об индивидуальной трудовой деятельности»<sup>1</sup> и Указ Президиума Верховного Совета СССР о борьбе с «нетрудовыми доходами»<sup>2</sup>. Подобные «зигзаги» экономической политики изначально подрывали саму возможность появления не только среднего класса, но даже его подобия в нашей стране; и при этом не препятствовали теневому бизнесу, растущему в условиях прогрессирующей коррумпированности органов власти.

В зарубежных странах Восточной Европы, а отчасти и в Прибалтике, ситуация во многом была иной. Здесь советизация началась гораздо позднее, она не знала ни «военного коммунизма», ни тотальной войны с прошлым, ни столь же тотального уничтожения эксплуататорских классов. Ликвидация крупной собственности во многом устранила острые социальные контрасты и феодальные пережитки, ранее имевшие место в регионе [15, с. 17].

В то же время само советское руководство предостерегало, к примеру, лидеров «братских партий» восточноевропейских стран от поспешной коллективизации, тотального огосударствления экономики и ликвидации всех «несоциалистических» форм собственности. Не преследовалась, в отличие даже от позднего СССР, индивидуальная трудовая деятельность [9]. Это было характерно и для прибалтийских республик, где экономическая политика была значительно либеральнее, чем, скажем, в РСФСР, и, в отличие от последней, здесь гораздо эффективнее действовала ст. 17 Конституции СССР 1977 г. о допущении в СССР индивидуальной трудовой деятельности в сфере кустарно-ремесленных промыслов, сельского хозяйства, бытового обслуживания населения, а также других видов трудовой деятельности, основанных исключительно на личном труде граждан и членов их семьи<sup>3</sup>.

Таким образом, в отличие от РСФСР, в восточноевропейских странах, а отчасти и в прибалтийских республиках Союза, при устранении вопиющих социальных антагонизмов, ранее имевших здесь место, в условиях коммунистических режимов сформировался своего рода средний класс, более близкий, чем в большинстве республик СССР, к западному первообразу, и более многочисленный, чем в межвоенную эпоху. Тем самым, как справедливо замечает Н. С. Коровицына, восточноевропейские страны соцлагеря оказались гораздо лучше подготовлены к буржуазно-либеральной демократии, нежели это было в первой половине XX века [8, с. 210].

## **2. Эмиграция как фактор прочности власти**

Говоря о существенных различиях между СССР (РСФСР прежде всего) со странами Восточной Европы, нельзя сбрасывать со счета и фактор массовой эмиграции из большевистской России, вернее, двух волн эмиграций, повлекших исход из страны миллионов лиц, безусловно враждебных коммунистическому режиму. Такого масштабного оттока представителей указанной категории не знала ни одна восточноевропейская страна [12, с. 19]. Соответственно, и количество враждебных социалистическому строю элементов в СССР, исключая его прибалтийские республики, Молдавию и западные

<sup>1</sup> Закон Союза Советских Социалистических Республик «Об индивидуальной трудовой деятельности» от 19 ноября 1986 года N 6051-XI // АО «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/9024308/titles/23OUG2C> (дата обращения: 10.01.2022).

<sup>2</sup> Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об усилении борьбы с извлечением нетрудовых доходов» (с изменениями на 30 июня 2006 года) // АО «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902005992> (дата обращения: 10.01.2022).

<sup>3</sup> Конституция (основной закон) Союза Советских Социалистических Республик. Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 года. М.: Политиздат, 1977. С. 8.

области Украины, было меньшим, нежели в восточноевропейских государствах. Примем во внимание и то, что многие эмигранты «второй волны», прежде чем отправиться в изгнание, успели во время гитлеровской оккупации более чем основательно скомпрометировать и себя, и само дело «борьбы с коммунизмом». Естественно, в Советском Союзе эмигранты воспринимались не как «герои антибольшевистской борьбы», а как предатели Родины, пособники оккупантов и соучастники их преступлений. Такая репутация менее всего могла способствовать и популярности самих антикоммунистических идей среди основной массы населения большинства советских республик, в том числе РСФСР.

### **3. Ментальные и социокультурные отличия**

В связи с этим необходимо остановиться еще на одном вопросе. Существует мнение, будто бы, в отличие от Восточной Европы, Россия никогда не знала демократии, и сама демократическая идея была чужда ее населению. Оставляя в стороне тезис о полном отсутствии в России демократических традиций, нелишне ответить на вопрос, насколько справедливо, что восточными европейцами в конце 1980-х гг. двигали воспоминания о правах и свободах, которые были у них ранее и которых их лишил коммунистический режим.

Существенно иметь в виду, что демократический опыт большинства тогдашних советских сателлитов в Восточной Европе, как и в Прибалтике, был весьма скромным. Так, в Восточной Германии (как и вообще в Германии до 1945 г.) демократия ограничилась 14-ю годами Веймарской республики, которая не оставила особо приятных воспоминаний в национальной памяти немцев. Вполне сопоставимы с российскими были и стартовые позиции большинства восточных европейцев к началу складывания современного политического состояния государств региона. Единственным исключением из общего правила стала Чехословакия, где демократический режим установился прочно и продержался почти все межвоенное двадцатилетие.

Недостаточное развитие демократических традиций в Восточной Европе компенсировалось специфической общеевропейской ментальностью основной массы населения, чувством сопричастности к европейской цивилизации вообще, ориентацией на европейскую модель развития. Это накладывало мощный отпечаток на характер местного национализма, придавая ему однозначно проевропейский характер. Ситуацию усугубляло наличие традиционно сильных антирусских настроений в ряде стран региона [2, с.29]. При этом в условиях холодной войны западный мир должен был во изменение прежней своей позиции безоговорочно признать восточных европейцев «своими», что еще более усиливало тяготение населения региона к Западной Европе и, с учетом специфики холодной войны, содействовало, кроме того, распространению проамериканских симпатий. Массовое антикоммунистическое движение в Восточной Европе (включая и Прибалтику) развертывалось в итоге не только и не столько под либерально-демократическими, сколько под националистическими, а, в отдельных случаях, например, в польском и под религиозными лозунгами [5, с. 73]. В конце 1980х гг. это проявилось особенно четко.

Ситуация в РСФСР существеннейшим образом отличалась от восточноевропейской, за исключением мусульманских регионов и буддийских республик, поскольку религия к концу 1980-х гг. не являлась самостоятельным фактором политического развития. Иным было, как уже говорилось, и восприятие коммунистического режима основной массой населения. В Восточной Европе вполне реальные благодеяния коммунистов отнюдь не перевешивались в глазах большинства населения тем фактом, что режимы советского типа были привнесены извне. Там, где антирусские настроения были традиционно сильны, это обостряло и усиливало резко отрицательное восприятие правящих режимов [9]. В большей части СССР и особенно в РСФСР положение существенно отличалось. В силу того, что коммунистический режим здесь был установлен «естественным» путем после победы большевиков в гражданской войне, он не воспринимался большинством населения как извне навязанная сила. Победа же СССР над гитлеровской Германией еще более усилила авторитет большевистского режима, настолько, что даже многие белоэмигранты в 1945 г. готовы были с ним примириться. В глазах основной массы населения Советского Союза победа в Великой Отечественной войне стала, с одной стороны, моральным оправданием всех событий с октября 1917 г., а с другой, – доказательством бесспорной правоты большевистской партии. Это восприятие советского режима через призму Победы 1945 г. сохранялось до самого конца коммунистической власти и даже после 1991 г. Разумеется, не всё в политике ВКП(б) – КПСС вызывало всеобщее одобрение, но недовольство могло направляться на отдельные мероприятия власти, отдельные персоналии, но – в отличие от Восточной Европы – не на коммунистический режим в целом. Его позиции в крупнейшей республике Советского Союза были, таким образом, намного прочнее, нежели в любой стране Восточной Европы.

#### **4. Характер внутриполитической борьбы**

Вследствие отмеченных отличий от стран Восточной Европы, национальные чувства и патриотические настроения большинства народов РСФСР, в том числе русских, гораздо легче было мобилизовать в поддержку коммунистического режима, чем против него [13, с. 69].

В этой связи нелишне заметить, что у антигорбачевски настроенной части коммунистов было гораздо больше оснований (и морального права) апеллировать к русскому патриотизму, нежели у их оппонентов как внутри, так и вне КПСС, ибо и те лица, которые выражали симпатии к тем или иным формам «еврокоммунизма», и те, кто симпатизировали либерально-демократическим идеям, слишком тенденциозно и односторонне интерпретировали отечественную историю, слишком открыто пропагандировали «импортированные» концепции, даже не пытаясь соотносить их с отечественными реалиями, слишком некритически воспринимали установки зарубежных авторитетов. Более того, их бесконечные, подчас парадоксальными метаниями создали им сложности при определении идеологических предпочтений уже в постсоветский период.

Таким образом, причины отмеченной исследователями В. Д. Соловьев и Т. Д. Соловьев парадоксальной ситуации в РСФСР конца 1980-х – начала 1990-х гг. (антипатриотический либерализм vs антилиберальный национал-патриотизм) [14, с.216], совершенно немыслимой для Восточной Европе, являются более сложными, чем это видится указанным авторам. То, что антигорбачевски настроенная часть партноменклатуры не воспользовалась этим парадоксом, не использовала его в своих целях – это отдельный вопрос, требующий анализа. Скажем лишь, что данная ситуация, как и узость социальной опоры либеральных (точнее, позиционирующих себя в качестве таковых) сил в РСФСР предопределила еще один парадокс – стратегический союз демократического движения с той частью номенклатуры, которая исходя из собственных интересов готова была пожертвовать коммунистической идеологией, сохранив за собой власть и присовокупив к ней собственность. Последнее по определению требовало демонтажа коммунистической идеологии, а вместе с ней и системы в целом.

Лозунги либерально-демократического характера идеально могли выполнить здесь функции прикрытия, мимикрии подлинных целей. Следствием такого положения стал отмеченный союз вчерашних противников – демдвижений и части партноменклатуры, причем в этом союзе демдвижения явно выступали в качестве более слабой стороны. В Восточной Европе подобный союз если и существовал, то лишь на самом раннем этапе «бархатных революций», когда он носил сугубо тактический характер. Пожалуй, лишь Румыния стала некоторым исключением из правила, но и в этой стране бывший партфункционер И. Илиеску должен был реализовать радикально антикоммунистическую программу [11, с. 37]. Отсюда и противоположные результаты у «бархатных революций» в Восточной Европе конца 1980-х гг. и у событий, имевших место в СССР в конце того же и начале следующего десятилетия. Очевидно, случае с СССР следует говорить не о «бархатных революциях», а, скорее, о дворцовых переворотах образца XVIII века., с одной лишь оговоркой, что ни один дворцовый переворот тогдашней Российской империи не приводил к распаду государства.

#### **Вместо заключения**

Очевидно, что указанные выше факторы оказали решающее влияние на характер политических процессов в восточноевропейском сегменте социалистического блока на рубеже 1980–1990х гг. и, несмотря на общую цивилизационную направленность преобразований, привели к радикально отличающимся результатам. При установлении причин победы именно той части партийной и государственной номенклатуры, которая выступала за демонтаж неприемлемых для нее и несовместимых с ее стратегическими целями элементов коммунистического режима при одновременном сохранении или даже усилении того, что в этом режиме ее вполне устраивало, и поражения другой, большей часть правящего класса СССР, необходимо выделить следующие факторы: утрату веры в коммунистические идеалы основной частью партгосноменклатуры, включая «красных консерваторов»; тактический, а не стратегический характер разногласий внутри правящего класса; значительно большую активность и инициативность ревизионистской части партноменклатуры и при этом пассивный характер поддержки режима большинством населения РСФСР (вспомним, что в переломные эпохи решающая роль всегда принадлежит именно активному меньшинству); самодискредитацию коммунистического режима в течение 1985–1991 гг.

В результате стечения указанных обстоятельств произошел передел власти в пользу ревизионистов, демонтаж неприемлемого для них в общем балансе прежнего режима при сохранении всего остального при довольно быстром отбрасывании выполнивших свою функцию псевдомодемократических декораций.



ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородов А. Б., Елисеева Н. В., Шестаков В. А. Перестройка и крах СССР. 1985–1993. СПб.: Норма, 2010. 216 с.
2. Блинова М. А. Социалистический интернационал и страны Центральной и Восточной Европы в 1989–2002 годах: дис. ... канд. ист. наук. М., 2003. 230 с.
3. Бутенко А. П. Особенности крушения тоталитаризма коммунистических цветов // *Общественные науки и современность*. 1995. № 5. С. 169–175.
4. Восточная Европа: контуры посткоммунистической модели развития: сб. статей / РАН, Ин-т славяноведения и балканистики, Науч. центр общеслав. исслед.; отв. ред. Ю. С. Новопашин. М.: ИСБ, 1992. 213 с.
5. Задорожнюк Э. Г. Революции 1989 г. и процессы становления новой региональной идентичности Центральной Европы // *Революции 1989 года в странах Центральной (Восточной) Европы: Взгляд через десятилетие*. М.: Наука, 2001. С. 69–82.
6. Задорожнюк Э. Г. Советская перестройка и революции 1989–1990 годов в странах Центральной и Юго-восточной Европы // *Революции и реформы в странах Центральной и Юго-Восточной Европы: 20 лет спустя: сб. статей РАН, Институт славяноведения*. М.: РОССПЭН, 2011. С. 118–134.
7. Князев Ю. К. Пути преобразований // *Общественные науки и современность*. 1991. № 5. С. 55–63
8. Коровицына Н. С Россией и без нее: восточноевропейский путь развития. М.: Алгоритм, 2003. 310 с.
9. Крах социализма в Восточной Европе [Электронный ресурс] // *Российская империя [сайт]*. URL: <http://www.rusempire.ru/istoriya-sovetskogo-soyuza/krah-sotsializma-v-vostochnoy-evrope.html> (дата обращения: 10.01.2022).
10. Малхозова Ф.В. Советская общественность и демократические революции в Центральной и Восточной Европе осенью 1989 г. // *История современности: информационные ресурсы, методы и исследовательские практики в России и за рубежом: доклады Междунар. науч.-практ. конф./ под общ. ред. Е. П. Малышевой*. М.: Изд.-во РГГУ, 2019. С. 253–264.
11. Мусатов В. Л. Румыния: события двадцатилетней давности // *Новая и новейшая история*. 2011. № 2. С. 32–42.
12. Новопашин Ю. Революции 1989 года в странах Центральной (Восточной) Европы: взгляд через десятилетие // *Революции 1989 года в странах Центральной (Восточной) Европы: Взгляд через десятилетие / отв. ред. Г. Н. Севостьянов*. М.: Наука, 2001. С. 11–25.
13. Полунов А. Ю. Национальный вопрос в воззрениях власти и демократической оппозиции в СССР (конец 1980-х - начало 1990-х гг. // «Бархатные революции» 1989 года в истории СССР, Чехословакии и стран Центральной и Восточной Европы: коллективная монография. Минск: Колорград. 2019. С. 66–74.
14. Соловей Т. Д., Соловей В. Д. Несостоявшаяся революция. М.: АСТ: Астрель, 2011. 541 с.
15. Шишелина Л.Н. Центральная Европа: три десятилетия после «Бархатных революций» // *Центральная Европа: тридцать лет по пути реформ. Проблемы, вызовы, перспективы / под ред. В. В. Воротникова, М. В. Ведерникова*. М.: Изд.-во ФГБОУН Институт Европы Российской академии наук, 2021. С. 10–21.

**Dorozhkin A. G.**

(Magnitogorsk, Russia)

*Yu. D. Korobkov (Magnitogorsk, Russia)*

**FEATURES OF SOCIO-POLITICAL PROCESSES IN EASTERN EUROPE AND THE USSR AT THE TURN OF THE 80-90S. 20TH CENTURY**

**Abstract:** The article analyzes the events in Eastern Europe that took place in 1988–1989 and the result of which was the fall of the pro-Soviet communist regimes in the countries of this region, their transition to the US sphere of influence and, ultimately, their accession to NATO and the European Union. These events are called "velvet revolutions". The USSR itself did not survive much the kindred and established regimes with its participation in the Eastern European countries. This fact became the basis to a number of researchers to consider the analyzed events as links in one chain - the collapse of the socialist system and the triumph of the liberal idea. However, the authors of this article question such an interpretation of these processes, given that their "positive result" for the Eastern European countries and the republics of the Soviet Union, especially the RSFSR, is far from identical, and in many respects directly opposite. Taking into account this peculiarity of the historiographic situation, the authors attempted to analyze the revolutionary changes in the east of the European continent, to focus on the most significant differences in events and processes in the USSR, on the one hand, and the states of Eastern Europe, on the other. The study is focused not on the Soviet Union as a whole, but on its largest republic, the RSFSR, the immediate predecessor of the post-Soviet Russian Federation, and among the Eastern European states, the authors do not analyze Yugoslavia and Albania, since the events in these countries developed so specifically that they require a separate comparative study. The chosen approach allows researchers to come to an understanding of the causes of the well-known finale of the events of the late 1980s. for the RSFSR, which, according to the authors, was closer to some of the Central Asian republics of the former USSR than to its own Baltic republics and, moreover, to the Eastern European once "fraternal countries".

**Keywords:** «velvet revolutions» (Tender Revolution), RSFSR, Eastern Europe, socialism, liberalism, democracy.

## REFERENCES

1. Bezborodov A. B., Eliseeva N. V., Shestakov V. A., *Perestroika i krakh SSSR. 1985–1993*, Saint Petersburg: Norma, 2010, 216 p.
2. Blinova M. A., *Sotsialisticheskii internatsional i strany Tsentral'noi i Vostochnoi Evropy v 1989–2002 godakh: dis. ... kand. ist. nauk*, Moscow., 2003, 230 p.
3. Butenko A. P., *Osobennosti krusheniya totalitarizma kommunisticheskikh tsvetov, Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World (ONS)], 1995, no. 5, pp. 169–175.
4. *Vostochnaya Evropa: kontury postkommunisticheskoi modeli razvitiya: sb. statei / RAN, In-t slavyanovedeniya i balkanistiki, Nauch. tsentr obshch斯拉в. issled.; otv. red. Yu. S. Novopashin*, Moscow, ISB, 1992, 213 p.
5. Zadorozhnyuk E. G., *Revolutsii 1989 g. i protsessy stanovleniya novoi regional'noi identichnosti Tsentral'noi Evropy, Revolutsii 1989 goda v stranakh Tsentral'noi (Vostochnoi) Evropy: Vzglyad cherez desyatiletie*, Moscow, Nauka, 2001, pp. 69–82.
6. Zadorozhnyuk E. G., *Sovetskaya perestroika i revolutsii 1989–1990 godov v stranakh Tsentral'noi i Yugo-vostochnoi Evropy, Revolutsii i reformy v stranakh Tsentral'noi i Yugo-Vostochnoi Evropy: 20 let spustya: sb. statei RAN, Institut slavyanovedeniya*, Moscow, ROSSPEN, 2011, pp. 118–134.
7. Knyazev Yu. K., *Puti preobrazovaniya, Obshchestvennye nauki i sovremennost'*, 1991, no. 5, pp. 55–63.
8. Korovitsyna N., *S Rossiei i bez nee: vostochnoevropeskii pust' razvitiya*, Moscow, Algoritm, 2003, 310 p.
9. *Krakh sotsializma v Vostochnoi Evrope [Elektronnyi resurs]*, Rossiiskaya imperiya [sait], URL: <http://www.rusempire.ru/istoriya-sovetskogo-soyuza/krah-sotsializma-v-vostochnoy-evrope.html> (accessed 10 January 2022).
10. Malkhozova F.V., *Sovetskaya obshchestvennost' i demokraticheskie revolutsii v Tsentral'noi i Vostochnoi Evrope osen'yu 1989 g., Istoriya sovremennosti: informatsionnye resursy, metody i issledovatel'skie praktiki v Rossii i za rubezhom: doklady Mezhdunar. nauch.-prakt. konf./ pod obshch. red. E. P. Malyshevoi*, Moscow, Izd.-vo RGGU, 2019, pp. 253–264.
11. Musatov V. L., *Rumyniya: sobytiya dvadtsatiletnei davnosti, Novaya i noveishaya istoriya*, 2011, no. 2, pp. 32–42.
12. Novopashin Yu., *Revolutsii 1989 goda v stranakh Tsentral'noi (Vostochnoi) Evropy: vzglyad cherez desyatiletie, Revolutsii 1989 goda v stranakh Tsentral'noi (Vostochnoi) Evropy: Vzglyad cherez desyatiletie / otv. red. G. N. Sevost'yanov*, Moscow, Nauka, 2001, pp. 11–25.
13. Polunov A. Yu., *Natsional'nyi vopros v vozzreniyakh vlasti i demokraticheskoi oppozitsii v SSSR (ko-nets 1980-kh - nachalo 1990-kh gg., «Barkhatnye revolutsii») 1989 goda v istorii SSSR, Chexhoslovakii i stran Tsentral'noi i Vostochnoi Evropy : Kollektivnaya monografiya*, Minsk, Kolograd, 2019, pp. 66–74.
14. Solovei T. D., Solovei V. D. *Nesostoyavshayasya revolutsiya*, Moscow, AST: Astrel', 2011, 541 p.
15. Shishelina L.N. *Tsentral'naya Evropa: tri desyatiliya posle «Barkhatnykh revolutsii»*, *Tsentral'naya Evropa: tridsat' let po puti reform. Problemy, vyzovy, perspektivy / pod red. V. V. Vorotnikova, M. V. Vedernikova*, Moscow, Izd.-vo FGBOUN Institut Evropy Rossiiskoi akademii nauk, 2021, pp. 10–21.

**Дорожкин А. Г.** Коробков Ю. Д. Особенности общественно-политических процессов в Восточной Европе и СССР на рубеже 80-90-х гг. XX в. // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2022. Т. 6. № 2. С. 29–34.

**Dorozhkin A. G.** Korobkov Yu. D. Features of Socio-political Processes in Eastern Europe and the USSR at the turn of the 80-90s. 20th century, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 29–34.

Дата поступления статьи – 06.04.2022; 0,57 печ. л.

### Сведения об авторах

**Дорожкин Андрей Геннадьевич** – до августа 2021 г. профессор, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; [andrew-67@mail.ru](mailto:andrew-67@mail.ru).

**Коробков Юрий Дмитриевич** – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; [n.kyakkinen-56@yandex.ru](mailto:n.kyakkinen-56@yandex.ru)

### Authors:

**Andrey G. Dorozhkin**, Professor, Doctor of History, Professor at the Department of world's History, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [andrew-67@mail.ru](mailto:andrew-67@mail.ru).

**Yuriy D. Korobkov**, Doctor of Sciences in History, Professor at the Department of World History, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; [n.kyakkinen-56@yandex.ru](mailto:n.kyakkinen-56@yandex.ru).

## «ЧЕЛОВЕК – СЛОВО – ПАРАДИГМА» В ОСНОВЕ БИОГРАФИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО НАУЧНОГО ПИСЬМА

**Аннотация.** Исследователей, занимающихся автоэтнографией, интересуют вопросы, связанные со значимыми моментами, ориентированными на личный опыт. Данная статья касается вопросов терминологии и семантики этнографии, а также эпистемологического статуса автоэтнографии в социальных исследованиях. Представляет интерес и понятие изменения, с особым акцентом на терминах, используемых в научных дисциплинах, и распределением акцентов, относящимся к области, в которой еще не раскрыты личные истории, – научным биографиям и связанными с ними биографическими сочинениями. Привлечение внимания к личным сообщениям, часто по темам, выходящим за рамки научного континуума, делает академическое сообщество «межбиографическим сообществом» — сообществом, которое совместно делится нарративами. Сколько нарративов находится в пространстве соразделения и в какой мере личный опыт и стоящие за ними истории эмоций составляют методологический инструмент, можно наблюдать, следя за направлением саморефлексивного подхода в рамках научного письма и интеллектуальных биографий. Смена парадигм как самостоятельная и ведущая интерпретация научного исследования предположительно направлена на преодоление сложившегося канона (застывших теоретических и практических моделей), компоненты которого теряют значимость, устаревают из-за несоответствия духу времени и в итоге получают статус анахронизма.

**Ключевые слова:** автоэтнография, исследовательские парадигмы, биографические исследования, научная биография, источниковедение.

## HUMAN – WORD – PARADIGM. AT THE FOUNDATIONS OF BIOGRAPHICALLY ORIENTED SCIENTIFIC WRITING

**Abstract.** Researchers taking up autoethnography are also interested in issues related to meaningful moments that are focused on personal experiences. This text refers to selected issues in terms of terminology and semantics, as well as the epistemological status of autoethnography in (social) research. The concept of change is also of interest, with particular emphasis on the terms used in scientific disciplines and the distribution of accents related to the area in which personal histories have not yet been exposed – scientific biographies and biographical writing related to it. Coming into prominence of personal messages, often on subjects going beyond the scientific continuum, makes the academic community an “interbiographic community” – community which is co-sharing narratives. How many narrations there are in the space for (co)sharing and to what extent personal experience and histories of emotions behind them constitute a methodological tool - one can observe by following the direction of self-reflexive turn within scientific writing and intellectual biographies. The paradigm shift, as a “self-empowered” and leading interpretation of scientific research, can be said to be aimed at overcoming the current canon (fixed theoretical and practical models) whose components lose significance, become outdated, insufficient for the spirit of time, ending in anachronism status.

**Keywords:** autoethnography, research paradigms, biographical research, scientific biography, source studies.

### 1. In the face of change: turn and paradigm shift

The autoreflexive turn, mentioned in the title, is a form of change that reorganizes the interest of many disciplines, with particular reference to the sciences of culture from which it originates. It is therefore a cultural expression, although it explores disciplined peripheral subject spheres. As Andreas Reckwitz notes: “*The culturally-oriented phrase emphasizes in the social sciences what in the terminology of Gaston Bachelard might be called an "epistemological break": the introduction and dissemination of a new cognitive leading vocabulary that opens up a new kind of analytical perspective*” [5, p. 22].

The vocabulary, as the main but not the only tool within the turn, is a kind of concepts` grid whose status can be traced to the nature of travelling concepts described by Mieke Bal [6] – their significance becomes interdisciplinary negotiative – but they are moving between disciplines, contributing both their construction and deconstruction. However they are easily criticized for their innovativeness or originality, as they often become only derivatives that are fixed and stabilized in the disciplines of the definition.

The above, rather cursory characteristics, also refer to other turns in the scientific discourse: the superior to all cultural expressions – the linguistic turn and others which Doris Bachmann-Medick [5] describes in detail: interpretative turn, performative turn, reflexive turn, postcolonial turn, spatial turn, iconic turn, and increasingly present mnemonic turn related to the phenomenon of memory boom, that is, increased in the

global dimension interest in representations of memory in both scientific and public discourse. One could also point to the dispositive turn (dispositive Wende) related to the analysis of the *le dispositif* in the sense that Michel Foucault gave it.

What exactly the turn is, when it is done and what is its operating power? It is worth responding to these questions by not only addressing issues of epistemological nature, but also all efforts to prepare and conduct research.

In the first place reference should be made to the interpretive role (di/convergence) of paradigms and turns – also called paradigmatic transitions or shifts. The paradigm shift will mean a change in what provides the rules that allow us to capture the sketched nature of the problem and the possible outline of the solution [5, p.18] – as a change – that include the laws, theories, applications and technical equipment – the models of actual scientific practice accepted by the academics. The paradigm shift, as a self-empowered and leading interpretation of scientific research, can be said to be aimed at overcoming the current canon (fixed theoretical and practical models) whose components lose significance, become outdated, insufficient for the spirit of time, ending in anachronism status. This process can be compared to one of the forms of forgetfulness described by Paul Connerton, namely falling into type of forgetting, which is constitutive in the formation of a new identity [11, s.62-63], in this case the identity of scientific discipline. The essence of change does not involve a violent loss or fall of the existing worldview, but with the ability to deliberately reject patterns that have ceased to serve theoretical, cognitive or practical purposes. Connerton explains it as follows: “<...> certain things must be forgotten because they must be discarded. This long-term forgetting as a process of cultural discarding in the interests of forming a new identity is signalled by two types of semantic evidence, one the emergence of a new type of vocabulary, the other the disappearance of a now obsolete vocabulary. On the one hand, certain substantives, which refer at once to historical movements in the present and to projects for the future, enter the currency: History, Revolution, Liberalism, Socialism, Modernity itself. On the other hand, certain words previously employed by writers in English cease to be used and are no longer easily recognizable: memorous (memorable), memorious (having a good memory), memorist (one who prompts the return of memories), mnemonize (to memorize), mnemonicon (a device to aid the memory) Could there be a more explicit indication than that signalled in these two semantic shifts of what is thought desirable and what is thought dispensable?” [11, p. 64].

The paradigm of its nature cannot afford to ignore the change that has been inscribed in it – characterized by Thomas Kuhn as a scientific revolution [16, p. 197], which is proof of the vitality of thought, perhaps also our existence, proof that life goes on. The change, transition, shift, or paradigm crisis – all these terms constitute the method of <architectonization> of science – the concept “architectonization method” I borrow from work “Theory of Vision” of Wladyslaw Strzeminski [19, p. 92]. Circumstances relevant to paradigmatic changes/shifts are also clearly visible in areas not directly related to science – in painting they will include Strzeminski’s analysis of the transition from the “contour view”, through “silhouette view”, “seeing the solid”, “chiaroscuro vision” to “full empirical sight”. Characteristic and referring to the methods of architecture are “after-image phenomena” – as Strzeminski explains: “After-image vision and the architectural method connected with it are not a combination of real and unreal, but simply an extension of the existing visual base”. This extension can be found by analogy in the changes taking place in scientific disciplines.

In the case of paradigms the method of “architectonization” of science leading to cognitive delimitation: the paradoxical nature of antiquity causes that, on the one hand, it guarantees a ready interpretative template – recalling Foucault’s “box with tools”; on the other hand, to the extent of the Roman god Janus, has control over all origins and ends, it does not allow to go beyond the expectations horizon [15, p. 357–386]. It provides the framework in which the researchers representing individual analytical practices are written or as Mieke Bal would say “implemented”. She introduces the concepts of frame and framing, creating a supporting alternative for the concept of context as a non-conceptual data set, which is out of focus and insufficient for interpretive analytical practices. Recalling one of the meanings of the framing, it refers to the term “frame-up” (to set up) – in this reflection related to the supervision and exerting influence, and thus power exercised through knowledge [6, pp. 161–201].

Naturally, the process of “framing” within the paradigm, although it is a form of control and favors “being made”, is indispensable for producing a critical mass without that the scientific revolution will not go on. In the context of turns (especially cultural ones), the shift assigns the focus to the abolition of cognition (it could be said that the phrase does not have anything paradigmatic in itself), as illustrated by Victoria E. Bonnel and Lynn Hunt: “*Since World War II, new intellectual fashions in the social sciences have emerged in rapid succession. For all their variations, until recently they generally fell into two broad categories: research paradigms that proposed to organize the study of society on the model of the natural sci-*

*ences and those approaches that belonged to the interpretative and hermeneutic tradition, with its emphasis on human subjectivity contextual meaning” [7, p. 1].*

In the above, research paradigms refer to Kuhn’s understanding of the paradigm, based on the foundation of the natural sciences, and the approaches are closer to the notion of turn, as the result of their emergence is not to divert existing interpretations and replace them with new ones but new opening in the semantic field and analytical practice, a new angle of view, or a change of approach. At this point one can ask the question of the legitimacy of the paradigm (as a central category of cognition) in social sciences – if there is no agreement on which of the paradigms can be considered as valid or at least adequate, or the question (no less controversial) is if research process should be based on any paradigm as a standard model?

Making an attempt to characterize the turn, bearing in mind in particular the accents that will be relevant to the phenomenon of self-reflection as present in the scientific texts, the following of its features should be mentioned:

1. The turn is not coded – it takes place at a certain time, but the rate of change is not so violent, and the change itself is not irreversible – as it happens during the scientific revolution (replacing the existing paradigm and replacing it with a new one). It’s clearly emphasized in Doris Bachmann-Medick’s works, stated that “It is never about the full and wide backward of the whole discipline, but rather about the creation and profiling of individual turns and new focuses, due to which a given fact or research assumption might be susceptible to interdisciplinary connections. Things come to multiplicity of methods, to crossing borders, to taking over methods or understanding them in an eclectic way – but not to create a new paradigm that would fully replace the other, previous one” [5, p. 19]. According to Thomas Kuhn’s reasoning, a new paradigm emerges on the way of “sudden acts of inspiration” [16, p. 160], the changes are not of an evolutionary nature.

2. The turn does not lead to an interpretative monopoly – it does not provide ready-made schemes, rather invites you to discover new paths than points them out.

3. The turn comes to the time and space, the turn can be observed in a contemporary way and in the “theater of everyday life”, while the paradigm shift is sanctioned (announced) post factum – when all the transformations have already taken place.

4. The turn changes the direction of interest in a particular area by focusing attention on new points or by shifting the current angle of view in relation the same objects.

5. The turn forms innovative capital – both with regard to the object of interest (sensitizing and exposing what has been hidden or barely discernible or unauthorized) and with tools – by bringing a new (reformative) and powerful vocabulary.

6. Foundation of the turn should first be seen in the process of translation and reception of individual terms (usually as components of specific theories) – they are infiltrated into a global scientific discourse and, as the “wandering concepts”, launch interdisciplinary vocabularies (possible in the methodology of scientific disciplines).

7. The key touchstone for the appearance of a turn is the transformation of the object of analysis (research object) into the category of analysis – when the interest confined to the new cognitive objects becomes transformed into the instrument and the medium of cognition. In the case of scientific biographies (and autobiographical threads appearing in scientific works), the turn will not mean only deep reflection on the researcher’s experiences as a cognizing subject, but first of all the use of (inter)disciplinary recognition instruments (which may include, for example, trajectories, border situations, transgression, the category of educational strategies, developmental tasks, educational lines in biography, reminiscence therapy, etc.) in building one’s own story. This means that the current personal history, the subject of the analysis (the subject of the study or our particular interest), transforms into an analytical category (related to analytical work) expanding the scope of our research awareness – it allows us to observe and express phenomena found on the secondary areas of discipline – the story of it becomes in a way a catalyst for change.

Moreover, this phenomenon is accompanied by reorientation of concepts – descriptive concepts (notions) become operational ones.

The above concretizations are reflected in the arguments presented by Bachmann–Medick: “*Directing of the turns is expressed into the attitude in the process of perception, in operational approaches and concepts as well as analytical categories. These different ways of focusing and transferring the centers of gravity, but also more specialized methods provide the opportunity to check specific research assumptions not only because of the cultural and scientific level of their reflection, but also of their location in a specific theoretical discourse*” [5, p. 8].

Turns, and in particular the self-reflective return, show that scientific texts do not belong only to one type of discourse, while their creation is sometimes familiar to unconventional ways of exploring reality.

Personal experiences turn out to be a particularly valuable tool in the critical examination of various topics – from contact with art or literature, to contemplation of dark matter in physics. They often deconstruct scientific writing in its classical, objective formula, introducing metaphorical or even poetic elements – as a result one can get the impression that the boundary between creativity and practicing science has been blurred – or should it be said that the border still exists, but the essence of the turn is continuous (permanent) trespassing it, to be able to come back with new experiences.

## **2. Biographical imperative: personal experience in a scientific biography**

As it comes to Agnes Heller's point of view, one of the most important premises for the fall of the great narratives and the birth of postmodern historical consciousness was what we would (probably) today call the "space" of the Holocaust experience [10, p. 142]. Individual stories began to be heard, showing a human and his uniqueness in the context of various life situations, often difficult and crisis-related. Looking at life from the perspective of her/his own biography doesn't play a role only in the individual dimension anymore, slowly paving the way for public discourse. It is also scientific discourse in recent years. The nature of individual experiences makes them leave a trace in human memory, and once told, they become part of the socio-cultural reality – becoming somehow incorporated into a certain community of experiences: a community of "collective subjectivity" of researchers referring here to *life story* in contrast to *life history*. The "collective subjectivity" define a community of experiences appropriate to a given social class or professional group, or a group of people who grew up in similar socio-historical conditions. Collective subjectivity refers here to the facts present in narratives, and therefore to life history – which together with the life story constitutes, among others, main part of the *oral histories*. The story guarantees, therefore, a "long duration", at the same time opening the reflection perspective in a wider scope, showing how important place occupy not stories cumulated in our memory, but those released from it.

The lens of biographicity – the concept suggested by Peter Alheit, trying to explain the meaning construct, which contains the concept of subjective, independent choice of learning patterns, and at the same time goes beyond them, enabling the creation of new structures of experience [2, p.8] – on the basis of scientific discourse has been turned towards experimental and analytical practice, that adopted as its basis auto-observation, autonarration, autoreflexion and autoformation. The aforementioned practice, known as autoethnography, has been essentially characterized on the Polish research ground as: "<...>*multidimensional research practice which, basing itself on and starting from the act of self-narrative that follows a lively, personal experience, may involve various actions of the cognizing subject, producing on different levels specific research systems within which knowledge is generated*" [14, pp. 52–53].

Reflection (Reflexion, Reflexivität) – that is, the ability to refer to yourself in each of the time perspectives: the past, present and future (not only in the context of the past) is necessary to generate this knowledge (bearing in mind that personal experience, although it is always true and credible for a cognizing subject also has its limitations). It is worth noting here that the in-depth meaning of the referred term – reflection (reflection, along with reflexivity and retrospectivity, belongs to the category of self-reversing abilities, in which the subject simultaneously occupies the position of the observer and the observed. Another interpretations of the above terms can be found in the literature, one of the most interesting is the category of socio-biographical reflection and its various modes, which is distinguished from reflection as itself or retrospective may be on the one hand considered as based on Latin origin – as "re-disposing" (*reflecto, reflexi, reflexum*), which takes into account the grammatical form of autoreflexivity. One can also refer to it – having based on the language – understood as a system of signs and education through language – then the retrospective accentuates such elements as the "considerating" and "prudence of memories" invoked by Johann Herder [15, p. 453]. In the text or narrative, ability to make a self-reference is expressed in the use of the first person pronouns or self-referring phrases that refer to the narrator and in which the narrator deliberately refers to himself [18, p. 270]. Thus, reflection understood as an analysis of one's own experience combined with a theoretical reconstruction is necessary to transform any of our experiences into knowledge [21, p. 188]. Due to such introspection that autoformation or self-formation is possible. Koselleck recalls the concept of self-formation to distinguish it from self-education, burdened with exaggerated and unnecessary auto-didacticism [15, p. 420].

The experimental nature of autoethnography gives a new direction to scientific writing – it allows us to intertwine personal experiences, memories coming both from our own memory and postmemory and quasi-memory [13], fictions and inventions, fragments of literary works, metaphors or even anecdotes. Some features of assemblage techniques that work with an unconventional approach to the subject, sometimes even controversial are given to autoethnography, which is a specific challenge (and not only in relation to the writ-

ing technique). In the arts we can find *assemblage* among others in the works of Wladyslaw Hasior (e.g. “Black Landscape I – Children of the Zamosc area”) or Tadeusz Kantor (e.g. “Umbrella and a Woman”). One could say that researchers as participants of the academic community go into biographisation – using their interpretative potential, analytical predisposition and biographical competence (understood as the ability to learn from one’s own biography and other people, and the ability to consciously and multilaterally react to the environment, which can be associated with emotional and social intelligence or the category of – mindfulness) tend to consciously “embed / inscript” personal experience into research practice and, as a result, place it on the map of professional biography – in this case the scientific one. This is not the first “biographical turn” in social sciences, but it is distinguished by a special “biographical imperative” – the concept which refers to subjective and narrative turn, emphasizing personal and social understanding and the active role of people as moral perpetrators and participants of social processes, including learning processes – personal experience opens to reality – ceases to be a subject of exploration, becoming its tool in analytical work. In other words, experience that as it is transformed and put into (con)text is no longer subject to analysis, the process of analysis takes place t h r o u g h experience – in this way it loses the function of a descriptive concept in favor of an operational concept that reconstructs reality. This is another example of a possible “wandering concept”.

The receptive aspects of experience will mean (especially in terms of hermeneutics) that every human being has his own paths in the world, his own perspectives, horizons or, as Jacques Derrida would say, contexts. Human life immersed in historical, cultural and social circumstances is saturated with symbols, symbolically structured experience is characterized by a reflexive nature and after all, the “symbol gives us food for thought” [17, p.7]. Reflection, reflexivity or retrospective make the biography an idiographic dimension. Human existence is captured as a whole and in the context of the subjectively experienced biographical histories. This historicity is an important element in the hermeneutic theory of experience. It shows that although we live in the present, our actions and cognition are determined by the past as well as directed towards the future. In other words, the content of our life is shaped by past events, also that we haven’t experienced personally, and which were intermediated by other people, situations or events which have been accumulated in the present and direct us to the future.

If we consider textualizing human’s experience, the question arises how to define a “text” that is extremely widely understood in hermeneutics. Generally assuming – it is a manifestation of human life or its various aspects, taking the form of speech, writing or movement. Therefore a human living is also telling his/her life through speech or writing and in this process less or greater emotional involvement is of key importance. We find such a formula in evocative autoethnography (unlike in its analytic version), where the postulated emotional consonance is realized t h r o u g h a subjective description of personal experiences. The issue of focusing the experience around memory is also worth considering – being the factor structuring the experience in the biography (e.g. memory acquired / inacqured memory). As it is possible to use substitutive memory as a source, an object or an instrument of cognition or as a carrier of meanings/forming mechanism – in this context it seems not without significance to `lend` similar traits to experience. It can be assumed as in Paul Ricoeur’s work that human action as well as written text can be read as text. The attempt to understand and interpret it is similarly, in the circle of autoethnographic research, the researcher – observer – appears as an active creator of meanings. He considers, among others motives of behavior, circumstances of events or criteria for making choices about the way of life or one of its paths. Thus, understanding and interpretation are coherent: they co-exist as a way of *being – in – the world* or as a way to discover and learn about it. However, attention should be paid to the fact that the space of experience will always be an already interpreted space (and burdened with meanings) – as in the case of double hermeneutics and reconstructive method, in which the researcher undertakes the reconstruction of what is already functioning as a reconstruction. Thus, this method always aims at second-degree reconstruction assuming that the researcher’s task is second-degree observation. Interpretation as such is not only a cognitive task, explaining what the text means in its own terms, but also what it means in dialogue with the researcher and for the. In a metaphorical sense, as Strzeminski [19, p.53] would say: “in the process of seeing, it is not important what the eye captures mechanically, but what a man r e a l i z e s from his vision”. In the process of seeing understood in this way, we are dealing not only with looking (as an conjunctive activity – based on the memory, habitual fixation of the object or image and its reproduction thanks to the previous entering in the *corpus memoriae*), but also with the interpretation (communicative activity – incarnating the object/image in the verbal communication area). Way of seeing makes it possible to visualize the text [6 p. 63], and thus to create an image based on stimuli from it, which allows to bring to light the presence and key meaning of images in reading – implementing the postulate of evocative autoethnography: activating emotional resonance in the reader and adapting accumulated subjectivity.

### 3. *Drifting goal – shared narratives/shareable narratives*

Regardless of fact that evocative ethnography is assigned to idiographic approach and the analytical one to the nomothetic approach (while evocative autoethnography is disciplined by emotions, analytical autoethnography is disciplined by empirical data), the act of autonarration, characteristic for both kind of practices may be transformed in the process of conversational intersubjectivity. Intersubjectivity is referred to narrative (autonarration), which can take two different statuses. Thus, one can point to a narrative (co)shared with others (shared narrative) and a narrative possible to share (shareable narrative). The first one refers to the past, taking the act of narrative as an accomplished one, the other is directed towards the future and concerns the potential narrative, the one that we could (co)share with others. While the shared narrative does not create any major interpretational difficulties – it can be easily applied to evocative autoethnography – because the act of autonarration calls for compassion by placing the reader in a situation where *alea iacta est*, the shareable narrative is more multi-faceted and heterogenous. It will be based on the ability to retrospect and knowledge about our own inner world, which is reflected in experiencing and recognizing emotions and adapting them in their own agency – it can therefore be described as intrapersonal intelligence. In the above view, the source of intrapersonal knowledge will be a variety of sensations, while in human memory those that have a certain emotional charge and are not indifferent (insignificant) are more intensely recorded. Thus permanent footprints will be left behind by experiences with specific attributes – after Aleida Assmann [4, p. 207] they can be described as defiance (“thoroughly significant”) and epi-fanic (“later significant”) – both of them can be evaluated positively (good/pleasant) or negatively (bad/unpleasant).

This is suggestively illustrated by the passage of “The sketch from the past” by Virginia Woolf, which can be summarized as an autoethnographic miniature: *“These are three examples of exceptional moments. I often recall them, or rather they unexpectedly come to the surface themselves. Now, however, I write them down for the first time and I realized something that I had not realized before. Two of these moments led me to a state of despair. The third, however, brought me satisfaction. <...> Although I still have this special <...> that I am experiencing such sudden shocks, now I always greet them willingly; after the first surprise, I always feel immediately that they are particularly valuable. And that's how I realize that it's this ability to experience shocks that makes me a writer. I will take a chance of an explanation that in my case after the shock there is an immediate desire to explain it. I feel that I have received a blow, but this is not what I thought, being a child, simply a blow inflicted by an enemy hiding behind the cotton of everyday life, it is or will be a kind of epiphany; it is a sign of some real thing hidden behind appearances, and I make it real, putting it into words”* [20, pp. 71–72].

Referring to heterogeneity, shared narratives can be understood in the following dimensions:

- 1) as an alternative to the dominant discourse – supplementing the “white spots”, reviewing the past, making the topic from a different point of view, filling in the floating gap, reaching for taboo topics;
- 2) as a response to a shared narrative and maintaining the epiphenomenon flowing from it – taken the community of thought or experience as a base; in this area the narrative enters into a dialogue that can take the form of a fictional conversation understood as a literary genre, meetings of real people or meetings of real communities (in the people who represent them);
- 3) as a silent concealment or oblivion, bearing in mind that narrative applications arise from the needs, requirements or challenges of the present, and giving meaning to personal history takes place through its transmission;
- 4) as a consequence of the above – as a timber/material for conversational social history, as well as for socio-knowledge existing between human beings, not in themselves as essential mediators.

Coming into prominence of personal messages, often on subjects going beyond the scientific continuum, makes the academic community an interbiographic community – community which is co-sharing narratives. How many narrations there are in the space for (co)sharing and to what extent personal experience and histories of emotions behind them constitute a methodological tool – one can observe by following the direction of self-reflexive turn within scientific writing and intellectual biographies. Nevertheless, it is worth bearing in mind that all individual experiences and memories associated with them, belonging to the class of personal affirmations, that is, those which takes as their subject the story of a given individual's life [12, p. 64] are phantom stories – which like pain, we are not able to share in full with each other.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Alheit P. Ponowoczesne wyzwania społeczeństwa uczącego się: Podejście krytyczne // *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 2014. №. 4(28). P. 7–26.
2. Alheit P. Podejście biograficzne do całościowego uczenia się // *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 2011. №. 3(55). P. 7–21.
3. Anderson L. Autoetnografia analityczna // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2014. № 3(10). P. 144–167.
4. Assmann A. Wprowadzenie do kulturoznawstwa. Podstawowe terminy, problemy, pytania. Poznań : Nauka i Innowacje, 2015. 362 p.
5. Bachmann–Medick D. Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze. Warszawa : Oficyna Naukowa, 2012, 504 p.
6. Bal M. Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Warszawa : Narodowe Centrum Kultury, 2012. 392 p.
7. Bonnel V. E., Hunt L. Beyond the Cultural Turn. New Dimensions // *In the Study of Society and Culture*. Los Angeles: California Press, 1999. 361 p.
8. Bron A. Biograficzność w badaniach andragogicznych // *Dyskursy Młodych Andragogów*. 2009. №. 10. P. 37–54.
9. Buchowski M. Magia i rytuał. Warszawa: Instytut Kultury, 1993. 168 p.
10. Bulira W. Zrozumieć świat: sylwetka i twórczość Agnes Heller // *Wykłady i seminarium lubelskie*. Lublin: UMCS, 2006. P. 127–154.
11. Connerton P. Seven Types of Forgetting // *Memory Studies*. 2008. №. 1. P. 59–71.
12. Connerton P. Jak społeczeństwa pamiętają. Warszawa: WUW, 2012. 202 p.
13. Hirsch M. Family frames: photography, narrative and postmemory. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 304 p.
14. Kacperczyk A. Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2014. №. 3(10). P. 32–74.
15. Koselleck R. Semantyka historyczna. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. 2012. 565 p.
16. Kuhn T. Struktura rewolucji naukowych. Warszawa : Aletheia, 2001. 352 p.
17. Ricoeur P. Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie. Warszawa: Pax, 1975. 319 p.
18. Shoemaker S. People and their Pasts // *American Philosophical Quarterly*. vol. 7. №. 4. 1970. P. 269–285.
19. Strzemiński W. Teoria widzenia. Łódź: Muzeum Sztuki w Łodzi, 2016. 342 p.
20. Woolf V. Moments of Being. London: Mariner Books, 1985. 240 p.
21. Znaniecki F. Metoda socjologii. Warszawa: PWN, 2009. 399 p.

## REFERENCES

1. Alkheit P., The Ponowoczesne calling of society which studies. Critical approach, Teraznieyszoss, is Man – Edukacja, 2014, no. 4(28), pp. 7–26.
2. Alkheit P. Podeyscie biografic in whole vital studies, Teraznieyszoss is Man is Education, 2011, no. 3(55), pp. 7–21.
3. Anderson L. Analytical autoethnography, Review of High-quality Sociology, 2014, no. 3(10), pp. 144–167.
4. Assmann Or., Introduction to kulturoznawstva. Basic terms, problems, questions, Poznan, Science and Innovations, 2015, 362 p.
5. Backhmann–medick D., Cultural Turns. New directions in sciences with a culture, Warsaw, Scientific Wing, 2012, 504 p.
6. Bal M., The Wandering concepts in humanism sciences, Warsaw, National Center of Culture, 2012, 392 p.
7. Bonnel V. E., Khunt L., Beyond the Cultural Turn. New Dimensions,e Study of Society and Culture. Los Angeles: California Press, 1999, 361 p.
8. Bron Or. Biograficzness in researches of andragogicznikh, Conversations of Young Andragoguv, 2009, no. 10, pp. 37–54.
9. Buckhovski M. Magic and ritual, Warsaw, Institute of Culture, 1993, 168 p.
10. To Understand Bulira V. the world: silhouette and creation Agnes Heller, Lectures and Lubelskie seminar, Lublin, UMCS, 2006, pp. 127–154.
11. Connerton P. Seven Tipes of of of Forgetting, Memori Studies, 2008, no. 1, pp.59–71.
12. Connerton P. How societies remember, Warsaw, VUV, 2012, 202 p.
13. Khirsckh M. Famili of frames: pkhotograpkhi, narrative of and of postmemori, Cambridge, Harvard of Universiti Press, 1997, 304
14. Kacperczik Or. Autoethnography are Technik, method, new paradigm? With metodologicznim status of autoethnography, Review of High-quality Sociology, 2014, no. 3(10), pp. 32–74.
15. Koselleck R., Historical Semantics, Poznan, Poznanskie publishing House, 2012, 565 p.

16. Kukhn T., *Struktura of scientific revolutions*, Warsaw, Aletkheia, 2001, 352 p.
  17. Ricoeur P., *Existence and hermeneutika. Debates with a method*, Warsaw, Pax, 1975, 319 p.
  18. Skhoemaker S. People of and of their of Pasts, *American Philosophical Quarterly*, vol. 7, no. 4, 1970, pp. 269–285.
  19. Strzeminski V. *Teoria of appointment*, Lodz, Museum of Art, in Lodz, 2016, 342 p.
  20. Woolf V. *Moments of Being*, London, Mariner Books, 1985, 240 p.
  21. Znaniecki F. *Method of sociology*, Warsaw, PVN, 2009, 399 p.
- 

Чайковски А. «Человек – Слово – Парадигма» в основе биографически ориентированного научного письма // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 2. С. 35–42.

Czajkowska A. Human – Word – Paradigm. At the foundations of biographically oriented scientific writing, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 35–42.  
Дата поступления статьи – .2022; 0, 84 печ. л.

*Сведения об авторе*

**Агата Чайковски** – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогических исследований педагогического факультета Лодзинского университета, г. Лодзь, Польша; agata.czajkowska@now.uni.lodz.pl.

**Author:**

**Agata Czajkowska**, Research–teaching assistant, Candidate of pedagogical sciences, Research–teaching assistant at the Department of Educational Studies, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz, Lodz, Poland; agata.czajkowska@now.uni.lodz.pl.

---

#### СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОККАЗИОНАЛЬНОСТЬ ЭПИТЕТА КАК ТРОПНО-ФИГУРАЛЬНОГО СРЕДСТВА

**Аннотация.** В статье рассматривается стилистический приём как одно из лингвистических средств создания выразительности высказывания. Отмечается, что традиционно под стилистическим приёмом понимается осознанное и намеренное использование возможностей различных языковых уровней, их необычное и нестандартное использование с целью усиления высказывания, придания ему выразительности, благозвучия, красоты, эмоциональности. Обращается внимание, что эпитет представляет собой один из распространённых стилистических приёмов, действенное тропно-фигуральное средство, заключающееся в атрибутивном использовании слова или словосочетания, основанного на взаимодействии логического и эмоционального значений, служащего для выражения авторского отношения к описываемой реалии. В статье указывается на тот факт, что окказионализмы как речевые единицы могут выступать основой для образования стилистического приёма эпитета. Раскрывается стилистический потенциал окказионального эпитета, который состоит в придании особого колорита экстралингвистической коммуникативной ситуации появления новой номинации, а также речевому контексту её функционирования. Любой окказиональный эпитет, характеризуя тот или иной объект окружающей действительности, выражает субъективную оценку автора высказывания. При этом на читателя / слушателя оказывается определенное воздействие, в результате которого он начинает видеть и оценивать этот объект окружающей действительности так, как этого хочет автор высказывания. Подчеркивается, что окказиональные эпитеты за счёт своего стилистического потенциала делают новые слова и словосочетания более привлекательными. Окказиональные эпитеты являются выразительной, экспрессивной оценочной характеристикой каких-либо реалий. Такие окказиональные стилистические приёмы непременно обращают на себя внимание читателя / слушателя, эстетически действенны и эмоционально окрашены. Именно наличие в окказиональном эпитете определённых экспрессивных, эмотивных и других коннотаций позволяет выразить авторское отношение к описываемому предмету.

**Ключевые слова:** стилистический приём, окказионализм, стилистическая окказиональность, эпитет, окказиональный эпитет.

#### **Введение**

Цель данной статьи – проанализировать возможности стилистической окказиональности эпитета как тропно-фигурального средства.

Актуальность обозначенной темы объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, стилистические приёмы считаются одним из действенных лингвистических средств создания выразительного высказывания, что в свою очередь приводит к красоте и благозвучности речи. Во-вторых, окказиональные номинации нередко становятся основой для образования тропно-фигуральных средств. Следовательно, изучение окказионализма как речевой единицы и её стилистических возможностей представляется важным исследовательским вопросом.

К настоящему моменту в рамках классической стилистики изучены особенности эпитета как тропа или тропно-фигурального средства (И. Р. Гальперин [2], В. И. Шаховский [7] и др.). Современная лингвистическая наука также располагает накопленным теоретическим материалом, который посвящён изучению проблемы окказиональных новообразований (Э. С. Глухих [3] и др.), их грамматических особенностей в контексте креативности языка (Ю. Н. Власова [1] и др.) и их стилистического потенциала (Е. С. Грищева [4], В. С. Джабраилова, П. Э. Жилинской [5], Н. И. Коробкина [6]).

В настоящей статье использовались некоторые методы научного исследования. Для постановки имеющихся в работе гипотез, в частности о имеющейся стилистической окказиональности эпитета как тропно-фигурального средства, применялся гипотетико-дедуктивный метод. Метод интроспекции использовался для анализа языковых фактов с опорой на свое языковое сознание, свой языковой опыт и свою языковую интуицию. Изучение речевых контекстов, в которых упоминаются стилистические приёмы окказиональных эпитетов, осуществлялось при помощи контекстуального анализа, а исследование их семантики происходило посредством семантического анализа.

#### **1. Категории средств выразительности речи**

Традиционно красота и выразительность человеческой речи достигается различными экстра-

лингвистическими, паралингвистическими и лингвистическими средствами. К первым обычно относят паузы, вздохи и различные проявления физиологических состояний человека (смех, плач и др.), которые могут придать определенный колорит высказыванию. Круг паралингвистических средств выразительности речи более широкий и включает в себя такие характеристики, как тональность и модуляция голоса, тембр, темп, ритм, интонация, дикция и др. Правильное использование паралингвистических также способствует благозвучию речи. Наконец, безграничными для достижения желаемой красоты и выразительности человеческой речи представляются возможности лингвистических средств.

### **2. Стилистический прием как лингвистическое средство выразительности речи**

Пожалуй, среди лингвистических средств создания колоритного высказывания одними из самых распространенных традиционно считаются стилистические приемы. В классической стилистике под ними обычно понимается разновидность выразительных средств, которая более абстрактна по своей природе и которая служит некоторым образцом для материализации имеющегося языкового потенциала (см., например, [2]). Другими словами, стилистические приемы – это осознанное и намеренное использование возможностей базовых языковых уровней (фонетического, морфологического, лексического, синтаксического, фразеологического), их необычное и нестандартное использование с целью усиления высказывания, придания ему выразительности, благозвучия, красоты, эмоциональности.

### **3. Эпитет как стилистический приём или тропно-фигуральное средство**

На сегодняшний день спектр стилистических приемов разнообразен. Особое место в их ряду принадлежит эпитету, который служит одним из популярных средств выражения авторского отношения к описываемым объектам, феноменам, событиям. По общеизвестному в современной стилистике мнению, эпитет относится к группе лексических выразительных средств и представляет собой приём, основанный на взаимодействии эмоционального и логического значений атрибутивного слова, словосочетания или даже предложения. Эпитет обычно используется для обозначения определённой характеристики или свойства анализируемого объекта с целью индивидуального восприятия и некоторой субъективной оценки описываемого явления, феномена, события (см., например, [7]). При этом можно говорить не только об узуальном характере данного тропно-фигурального средства, но и о его окказиональном потенциале.

### **4. Окказионализм как речевая единица и её стилистическая способность к созданию тропно-фигуральных средств**

Начнём с того, что сформулируем актуальное для данной статьи понимание окказионализма как речевой единицы: прежде отсутствовавшее в коммуникативном пространстве языка слово или словосочетание, появление которого сопряжено с определенной ситуацией общения и вербальной реакцией на конкретный экстралингвистический стимул. У такого новообразования нередко есть автор, который намеренно создаёт лексическую новинку с целью однократного удовлетворения некоторого коммуникативного запроса. Окказионализм отличается также способностью к воздействию на чувственно-эмоциональную сферу реципиента, созданию выразительности и красоты в речевом высказывании благодаря наличию у новой номинации прагматического потенциала.

Получается, что процесс окказиональной номинации может служить источником создания образной экспрессии, в том числе в процессе образования окказиональных стилистических приёмов. В связи с этим целесообразным видится ввести такое понятие, как «стилистическая окказиональность» (ср. с термином «тропеическая окказиональность» в работе Е. С. Грищевой [4]), которое можно определить как способность окказионализмов выступать основой образного и прагматически яркого речевого стилистического приёма в реальной коммуникации, художественной литературе, а также в текстах других функциональных стилей (окказиональная метафора, метонимия, гипербола, катахреза; окказиональный перифраз, эпитет; окказиональное сравнение и т.п.).

### **5. Эпитеты и их стилистическая окказиональность**

Говоря об эпитете и его стилистической окказиональности, обратим внимание на некоторые недавно появившиеся в коммуникативном пространстве современного русского языка словосочетания. Например, одним из новейших атрибутивных словосочетаний является номинация *неподишутный таксист*, которая вошла в ежегодный рейтинг «Слово года» и стала одной из наиболее значимых

лексических новинок 2021 года. Автором данного окказионализма является П. Ложкин, который определил семантику рассматриваемого новообразования следующим образом: ‘тот, над кем нельзя шутить’<sup>1</sup>. Интересно, что в основе такого выразительного лексического значения, как и любого другого окказионализма, лежит конкретная коммуникативная ситуация, вербальной реакции на которую является окказионализм. Экстралингвистическим стимулом в случае с прилагательным *неподишутный* стало признание Президента РФ В. В. Путина о его работе таксистом в девяностые годы. Данный факт, по мнению автора окказионализма, не является поводом для шуток. Кроме этого, эпитет *неподишутный* можно расценивать как аллюзию на слово *неподсудный*. Контаминация смыслов добавляет экспрессивности новообразованию и придает особый стилистический колорит высказыванию.

Любой эпитет, в том числе и окказиональный, характеризуя тот или иной объект окружающей действительности, выражает субъективную оценку автора высказывания. При этом на читателя / слушателя оказывается определенное воздействие, в результате которого тот начинает видеть и оценивать объекты действительности так, как это нужно автору высказывания. Так, в одном из выпусков тревел-шоу «Орёл и Решка» (ТВ-канал «Пятница») упоминалось словосочетание *великая китайская интернет-стена*. Приведем контекст данного употребления: «*Китайскому правительству удалось невозможное: ввести в Интернете тотальную цензуру. В китайском Интернете нет эротики, запрещена Wikipedia и YouTube, фильтруются новости, а самое главное отсутствует напрочь критика китайского правительства. Это явление получило название великая китайская интернет-стена. Интернет-роботы круглосуточно сканируют сеть, если где-то появляется недозванная информация, сайт в тот же момент блокируется. Такая вот политика коммунистической партии Поднебесной*»<sup>2</sup>.

На первый взгляд, анализируемая номинация представляется вполне узуальной, в ее составе нет ни одной окказиональной лексемы. Но более глубокий анализ данного словосочетания приводит к следующим выводам: во-первых, в метафорическом смысле употребляется слово *стена*. В данном коммуникативном контексте речь идет не о Великой Китайской стене – общеизвестном архитектурном памятнике, объекте всемирного наследия, имеется в виду повсеместно распространенная в Китае интернет-цензура – запрет на пользование определенными сайтами и некоторой информацией из пространства Всемирной паутины. Во-вторых, сохранение логического значения давно и часто употребляемого эпитета *великий* коррелирует в данном случае с присутствием определенной доли и эмоционального смысла, когда анализируемое атрибутивное слово используется в качестве оценочного интенсификатора величественности, важности, глобальности интернет-цензуры в Китае. В-третьих, стилистическая окказиональность эпитета *великий* достигается в рассматриваемом контексте тем, что образуемое с ним словосочетание носит ситуативный, однократный характер, применительно к конкретной, содержательно узкой и ограниченной ситуации общения. Это тот случай, когда более или менее логический атрибут становится эмоционально сильным эпитетом, транслирующим эту эмоциональность на коммуникативную ситуацию, на речевое высказывание, в контексте которого анализируемый стилистический прием употребляется.

Процесс обновления лексического строя языка – неизбежное явление. Нередко важную роль в этом могут играть окказиональные тропы, в частности эпитеты, которые за счет своей стилистической окказиональности делают новые слова и словосочетания более привлекательными. Так произошло, по нашему мнению, со словосочетанием *вялое декольте*, где в роли эпитета выступает атрибутивное слово *вялый*. В значениях 1) *увядший, лишившийся свежести* (например, *вялые цветы*) и 2) *без бодрости, энергии, сил* (например, *вялое настроение*), указанных в толковом словаре Д. Н. Ушакова<sup>3</sup>, эта лексема не является окказиональной, она тривиальна, общеизвестна. Однако в контексте непривычной для него коммуникативной ситуации значение данного узуального атрибута метафорически переосмысливается и становится следующим: *вялое (декольте)* – ‘невыразительное, неясное, нечеткое’ (семантизация наша – Н. К.). Получается, что знакомый атрибут, выступающий в роли эпитета, приобретает новое значение, которое подчеркивает стилистические трансформации в структуре лексического значения номинации и запуск творческих механизмов в сознании создателя таких словосочетаний-«перевёртышей». Приведем контекст, в котором было употреблено данное словосочетание: «*Ну, прекрасно, конечно, что Вы выбрали модную зеленую гамму. Все это очень мило. Но на экране будет штробить из-за этого мелкого рисунка, а вялое декольте с этим обвис-*

<sup>1</sup> Язык и антиязык. Итоги года. [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/1003246/> (дата обращения 09.02.2022).

<sup>2</sup> Орёл и Решка. Сезон 4. Выпуск 15: Шанхай.

<sup>3</sup> Толковый словарь Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс] // [сайт]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения 24.02.22).

шим, драпированным хомутом вовсе не создает ни рельефа груди, ни украшения для Вашей шеи. Я действительно не понимаю, почему Вы выбрали такие невнятные вещи за наши деньги»<sup>4</sup>. Данный пример показывает, что экстралингвистическая коммуникативная ситуация выступает в качестве средства реализации метафорической семантики, поскольку приводит к переосмыслению значения узуального атрибута в составе словосочетания и превращает его в уже окказиональную номинацию со стилистически окрашенным эпитетом. Таким образом, экстралингвистический контекст является определяющим фактором для реализации метафорического значения окказионального словосочетания. Знакомая всем атрибутивная лексема в составе окказионального словосочетания отождествляется с чем-то неожиданным, не приевшимся со временем, что в свою очередь подчеркивает прагматическую привлекательность новой номинации, свежесть и выразительность окказионального стилистического приема, в основе образования которого она лежит.

Случается, что стилистическая окказиональность эпитета может быть минимальной или даже нулевой. В таком случае мы имеем дело со стилистически нейтральными окказиональными номинациями, которые используются для называния не существовавшей ранее реалии. Гипотетически подобные номинации не являются стилистически привязанными лексемами, допускается их использование в стилистически немаркированных коммуникативных ситуациях общения, семантизация данных номинаций видится исключительно в денотативном ключе, без коннотативной обусловленности. Вот несколько примеров таких окказиональных эпитетов: *гастрономическая бесконечность*<sup>5</sup> – ‘нескончаемое разнообразие продуктов в магазине готовой еды’ (семантизация наша – Н. К.); *светлячковое сафари*<sup>6</sup> – ‘сафари с целью наблюдения за светлячками, осуществляемое ночью на лодках по затерянной в джунглях реке’ (семантизация наша – Н. К.); *предобренная (сумма кредита)*<sup>7</sup> – ‘предварительно одобренная (сумма кредита)’ (семантизация наша – Н. К.) и др.

Особый интерес вызывает последний эпитет, поскольку окказиональность образующего его словосочетания обладает всем необходимым потенциалом для своей утраты и закономерного и постепенного перехода в разряд лексической группы неологизмов. Объясняется это тем, что сам по себе атрибут – эпитет *предобренный* – имеет достаточно широкие синтагматические (сочетаемостные) возможности и потенциально может быть использован не только по отношению к сумме кредита (именно поэтому данная лексема указана при семантизации в скобках), но и к любому другому объекту окружающей действительности. Кроме этого, анализируемое атрибутивное слово отличается значительной краткостью, что делает его более экономичным и привлекательным для современного динамичного поколения пользователей русского языка.

Привлекательность новых слов объясняется не только их экономичностью, но и, например, тем, что они не отягощены никакими связями. Как известно, новые слова являются ассоциативно «голыми». Именно это отсутствие ассоциативных связей делает слово чистым, не отягощенным старыми смыслами, которые обычно формируются у слов активного запаса. В качестве примера приведем недавно появившееся слово *моднополюй* – ‘о человеке, определяющем свою принадлежность к биологическому полу согласно модным тенденциям в обществе’<sup>8</sup>. В определенном коммуникативном контексте данное атрибутивное слово может выполнять функцию эпитета – описывать одну из черт номинируемого объекта окружающей действительности, подчеркивать его свойства и, следовательно, выражать субъективное, авторское, стилистически окрашенное отношение к нему, как в следующем примере: «Он был человеком *моднополюм* и умел оперативно менять ориентацию (С. Плотников)»<sup>9</sup>. Мы уже упоминали, что в самом общем представлении эпитет является выразительной, экспрессивно-оценочной характеристикой какой-либо реалии. Это относится и к окказиональным эпитетам, которые так же, как и узуальные, непременно обращают на себя внимание читателя / слушателя, потому что являются эстетически действенными и эмоционально окрашенными. Именно присутствие в окказиональном эпитете определенных экспрессивных, эмотивных и других коннотаций позволяет выразить авторское отношение к описываемому предмету.

Наличие всех вышеперечисленных черт окказиональных эпитетов наблюдается, на наш взгляд, в следующих примерах: *никчемудрые мысли* – ‘мысли относительно мудрые, но абсолютно никому

<sup>4</sup> Модный приговор. Дело о ресторанной диве. Выпуск от 13.03.2013.

<sup>5</sup> Орёл и Решка. Сезон 8. На краю света. Выпуск 13: Токио.

<sup>6</sup> Орёл и Решка. Сезон 3. Выпуск 14: Куала-Лумпур.

<sup>7</sup> Электронное письмо от «Райффайзенбанк». 14 марта 2014 г.

<sup>8</sup> Слово года 2019. Итоги. [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/162528/> (дата обращения 09.02.2022).

<sup>9</sup> Там же.

не нужные; их применимость в быту обратно пропорциональна их мудрости' (А. Христочевская)<sup>10</sup>; **зловечный** – 'о том, что составляет злобу не дня, а века или вечности' (М. Эпштейн)<sup>11</sup>; **сердечно-засудистая система** – 'судебная система с бессердечным, обвинительным уклоном' (С. Плотников)<sup>12</sup>. Рассматриваемые атрибутивные слова и образующиеся на их основе стилистические приемы эпитетов, скорее всего, являются элементом выразительного описания, указывая необходимый для анализируемого предмета признак.

### Заключение

Проведенный анализ теоретического и фактического материала приводит к следующим выводам: окказиональный эпитет является одним из эффективных способов создания колоритного, стилистически маркированного тропно-фигурального средства. Стилистический потенциал окказиональных эпитетов раскрывается в различных коммуникативных ситуациях, отражающих конкретные новейшие реалии окружающей действительности. Благодаря использованию окказиональных эпитетов представляется возможным сделать речевое высказывание более выразительным, благозвучным, ярким, необычным, привлекательным для читателя / слушателя.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Ю. Н. Грамматическая окказиональность как составляющая креативности языка // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: сборник статей по итогам V международной конференции (Москва, 25-27 марта 2020). М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2020. С. 83–88.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. М.: Editorial URSS, 2018. 336 с.
3. Глухих Э. С. Изучение окказионализмов в отечественной лингвистике // Актуальные проблемы культуры современной русской речи: материалы XV Всероссийской научной конференции с международным участием (Армавир, 14 апреля 2021). Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2021. С. 52–56.
4. Грищева Е. С. Особенности тропической лексической и графической окказиональности в современном русском языке // Global Scientific Potential. Philology. 2012. № 11 (20). С. 64–66.
5. Джабраилова В. С., Жилинской П. Э. К вопросу о стилистической функции окказионализма // Междисциплинарные практики в современном социально-гуманитарном знании: материалы XXXVI Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 17 сентября 2021). СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2021. С. 60–63.
6. Коробкина Н. И. Окказиональная антономасия в коммуникативном пространстве современного русского языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (127). С. 95–100.
7. Шаховский В. И. English stylistics (Стилистика английского языка). М.: Ленанд, 2019. 232 с.

*N. I. Korobkina (Volgograd, Russia)*

### STYLISTIC OCCASIONALITY OF AN EPITHET AS A TROPE-FIGURAL MEANS

**Abstract.** The article considers a stylistic device as one of the linguistic means of the expressive utterances' creation. It is noted that traditionally under a stylistic device is understood a conscious and deliberate use of the various linguistic levels' capabilities, their unusual and non-standard use in order to increase an utterance, to give it expressiveness, harmony, beauty, emotionality. Attention is paid that an epithet is one of the most common stylistic devices, an effective trope-figural means, consisting in the attributive use of a word or phrase based on the interaction of logical and emotional meanings, which serves to express the author's attitude to the described realia. The article indicates the fact that occasionalisms as speech units can serve as the basis for the formation of a stylistic device of an epithet. The stylistic potential of an occasional epithet is revealed, which consists in giving a special colour to an extralinguistic communicative situation of a new nomination appearance, as well as to the speech context of its functioning. Any occasional epithet, characterizing one or another object of the surrounding reality, expresses the subjective assessment of the author of a statement. At the same time a certain impact is made on a reader / listener, as a result of which he begins to see and evaluate this object of the surrounding reality as the author of the statement wants. It is emphasized that occasional epithets due to their stylistic potential make new words and phrases more attractive. Occasional epithets are an

<sup>10</sup> Язык и антиязык. Итоги года. [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/1003246/> (дата обращения: 09.02.2022).

<sup>11</sup> Слова и выражения 2020 года в России. Выбор экспертов. [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/172275/> (дата обращения: 09.02.2022).

<sup>12</sup> Слово-2018. Подведены вербальные итоги года. [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/146301/> (дата обращения: 09.02.2022).

impressive, expressive, evaluative characteristic of any realities. Such occasional stylistic devices certainly attract the attention of a reader / listener, are aesthetically effective and emotionally coloured. It is the presence in an occasional epithet of certain expressive, emotive and other connotations that allows us to express the author's attitude to the subject described.

**Keywords:** stylistic device, occasionalism, stylistic occasionality, epithet, occasional epithet.

## REFERENCES

1. Vlasova Yu. N. Grammaticheskaya okkazional'nost' kak sostavlyayushchaya kreativnosti yazyka? Yazyk i deistvitel'nost'. Nauchnye chteniya na kafedre romanskikh yazykov im. V.G. Gaka: sbornik statei po itogam V mezhdunarodnoi konferentsii (Moskva, 25-27 marta 2020), Moscow, OOO «Izdatel'stvo «Sputnik+», 2020, pp. 83–88.
2. Gal'perin I. R. Stilistika angliiskogo yazyka, Moscow, Editorial URSS, 2018, 336 p.
3. Glukhikh E. S. Izuchenie okkazionalizmov v otechestvennoi lingvistike, Aktual'nye problemu kul'tury sovremennoi russkoi rechi: materialy XV Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Armavir, 14 aprelya 2021), Armavir, Armavirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2021, pp. 52–56.
4. Grishcheva E. S. Osobennosti tropeicheskoi leksicheskoi i graficheskoi okkazional'nosti v sovremennom russkom yazyke, Global Scientific Potential. Philology, 2012, no. 11 (20), pp. 64–66.
5. Dzhabrailova V. S., Zhilinskaite P. E. K voprosu o stilisticheskoi funktsii okkazionalizma, Mezhdistsiplinarnye praktiki v sovremennom sotsial'no-gumanitarnom znanii: materialy XXXVI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Rostov-na-Donu, 17 sentyabrya 2021), Saint Petersburg, OOO «Izdatel'stvo VVM», 2021, pp. 60–63.
6. Korobkina N. I. Okkazional'naya antonomasiya v kommunikativnom prostranstve sovremenno-go russkogo yazyka, *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2018, no. 4 (127), pp. 95–100.
7. Shakhovskii V. I. English stylistics (Stilistika angliiskogo yazyka), Moscow, Lenand, 2019, 232 p.

---

Коробкина Н. И. Стилистическая окказиональность эпитета как тропно-фигурального средства // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 2. С. 43–48.

Korobkina N. I. Stylistic Occasionality of an Epithet as a Trope-Figural Means, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 43–48.

Дата поступления статьи – 11.02.2022; 0,64 печ. л.

## Сведения об авторе

**Наталья Игоревна Коробкина** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогический университета, Волгоград, Россия; natalia-kor88@yahoo.com.

### Author:

**Natalia I. Korobkina**, associate professor, candidate of philological sciences, Associate Professor of Linguistic department, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia nataliakor88@yahoo.com.



## ВДОВИЦА И ЕЕ ЛЕПТА: СУДЬБА ОДНОГО ЕВАНГЕЛЬСКОГО ВЫРАЖЕНИЯ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Статья посвящена истории происхождения русских фразеологизмов, рожденных евангельским выражением *Вдовица въмета\та (въврѣга\та) двѣх лептѣх*. Чтобы проследить семантические изменения первоначального значения данного библеизма, автор обратился к сведениям из различных фразеологических словарей и к материалам Национального корпуса русского языка. Анализ контекстов, датируемых 1807–2019 гг. показал, что библеизмы *внести / вносить, принести / приносить свою лепту* и *лепта вдовицы*, восходящие к устойчивому выражению из евангельской притчи, подверглись семантическим изменениям. На основе полученных из НКРЯ данных, автор делает вывод, что пик частотности использования варианта *принести / приносить лепту* пришелся на конец XIX в., а перестал активно употребляться уже в первой половине XX века. Бóльшая востребованность со стороны носителей русского языка наблюдается к варианту *внести / вносить свою лепту*, который продолжает активно функционировать в художественных и публицистических текстах XXI века. В современных художественных и публицистических дискурсах данный вариант фиксируется со значением «принимать посильное участие в чём-либо», что связано с изменением прямого значения компонента лепта «мелкая греческая монета» в переносное «посильный вклад». В контекстах XXI в. данное выражение всё чаще обладает негативной коннотацией, что свидетельствует об утрате связи с евангельской притчей. Фразеологизм «лепта вдовицы», по статистическим данным НКРЯ, можно считать устаревшим: из отмеченных 37 вхождений 25 приходится на период с 1807 по 1916 г. Автор приходит к выводу, что, несмотря на семантические изменения, произошедшие с евангельским выражением, сохранилось главное – ценностная составляющая.

**Ключевые слова:** библеизм, евангельское выражение, евангельский текст, лепта вдовицы, внести / вносить свою лепту

### Введение

Общеизвестно, что значительная часть фразеологического фонда современного русского языка – это сверхсловные единицы библейского происхождения. Одни из них, сохранив и форму, и семантику, благополучно дожили до наших дней и активно используются в художественном и публицистическом дискурсах, другие – канули в Лету, третьи – пройдя путь трансформации, приобрели новую семантику, а следовательно, и новое контекстуальное окружение, а некоторые дали жизнь новым единицам. Цель статьи – проследить судьбы сверхсловных единиц, порожденных евангельским выражением *Вдовица въмета\та (въврѣга\та) двѣх лептѣх*, в истории русского языка. Для достижения этой цели нами были использованы материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

### 1. Евангелие – один из источников фразеологизмов современного русского языка

Корнями выражение *Вдовица въмета\та (въврѣга\та) двѣх лептѣх* восходит к евангельской притче, в которой рассказывается о вдове, отдавшей в сокровищницу храма последнее, что у нее было, – две лепты. Как указывают авторы «Фразеологического словаря старославянского языка», оборот в «евангельских текстах используется в прямом значении – ‘вдова, отдающая последнее, что у неё есть, – две монеты’» [8, с. 142].

Проследить взаимосвязь евангельского выражения с современными вариантами его употребления позволяет исторический анализ формальной и содержательной сторон фразеологической единицы. Чтобы раскрыть первоначальное значение фразы, сошлемся на комментарий в «Толковой Библии» А. П. Лопухина к части Евангелия, в которой употреблен исследуемый оборот: «... подошла бедная вдова, которая положила “две лепты”, т. е. две самые мелкие медные монеты, которые составляли один кодрант (λεπτόν – греческая монета, кодράντης – римская quadrans; стоимость кодранта – 1/2 копейки; по-еврейски лепта называлась “прута”). Господь <...> не преминул указать ученикам Своим на пример вдовы, которая отдала все, что имела, и которая поэтому своим пожертвованием возвысилась над богатыми, клавшими много больше, но все же жертвовавшими только самую малую часть своего достояния» [5, с. 706]. Следовательно, в тексте Евангелия слово *лепта* входит в состав словосочетания *двѣх лептѣх* и обозначает «мелкую медную монету». Данный вывод подтверждается и толкованием Г. М. Дьяченко, который отмечает, что в древних литературных памятниках лептой именовалась «малая часть гроша (полушка), восьмидесятая доля динария или драхмы. Две лепты

составляли один кодрант» [4, с. 281].

Во фразеологических словарях современного русского языка зафиксировано два фразеологизма с компонентом *лепта* (*внести / вносить, принести / приносить свою лепту* и *лепта вдовицы*), которые возникли на основе евангельского выражения *Вдовица въмета\та (въвьрга\та) дъвн лептн*.

## 2. Фразеологизмы с компонентом «лепта» в современном русском языке

По данным фразеологических словарей, в современном русском языке сосуществует два варианта фразеологизма *внести / вносить, принести / приносить свою лепту*. Возможности НКРЯ позволяют как проследить семантические изменения данной устойчивой единицы, так и определить зависимость между количеством употреблений и периодом издания художественных и публицистических текстов.

Статистические данные НКРЯ показывают:

– 311 вхождений в 300 документах в период с 1859 по 2019 г. с компонентом «внести»; пик употреблений – 2003 г.;

– 170 вхождений в 163 документах в период с 1825 по 2019 г. с компонентом «вносить»; пик употреблений – 2018 г.;

– 44 вхождения в 43 документах в период с 1833 по 2008 г. с компонентом «принести»; пик употреблений – 1886 г.;

– 12 вхождений в 12 документах в период с 1857 по 2014 г. с компонентом «приносить»; пик употреблений – 1886 г.

На основе полученных из НКРЯ данных видно, что более частотным является вариант *внести / вносить свою лепту*, который продолжает активно функционировать в текстах XXI века. Более того, вариант *принести / приносить лепту* перестает активно употребляться уже в первой половине XX века, а пик частотности его использования пришелся на конец XIX в. Причины этого кроются в значении префиксов, образующих главное слово в предикативной единице: приставка *при-* привносит в семантику глагола сему ‘нося, доставить куда-нибудь’, в то время как приставка *в-* – ‘вкладывавать в кого-, что-л. свои силы’.

Нельзя не указать на особенность одного из вариантов употребления фразеологической единицы *принести / приносить свою лепту*, встречающейся в НКРЯ. В текстах первой половины XIX – первой половины XX вв. зафиксировано 6 вхождений вариантов *принести лепту на алтарь* и одно – *приносить лепту на алтарь*: «Проблемы школы не интересовали нас; и, по правде сказать: только Эллиса интересовали французские поэты-символисты; нас интересовала проблема новой культуры и нового быта <...> наша задача – **принести** посильную **лепту на алтарь** этого будущего, видимого смутно и противоречиво»<sup>13</sup>. Мы наблюдаем контаминацию двух выражений: *принести / приносить свою лепту* и *принести / приносить жертву на алтарь (чего-л.)* («Устар. Высок. Поступаться чем-либо, терять что-либо ради пользы кого-либо или чего-либо» [6, с. 425]). В данном сочетании, восходящем к евангельскому выражению, *алтарь* (‘жертвенник’) соотносится с церковной кружкой для пожертвований. Анализ показывает, что в процессе развития языка евангельское выражение *Вдовица въмета\та (въвьрга\та) дъвн лептн* порождает новые сверхсловные языковые единицы, которые, однако, сохраняют связь с притчей.

Широкий круг контекстов, включающих вариант *внести / вносить свою лепту*, позволяет проследить некоторые тенденции его употребления. Например, в повести 2009 г. литературного критика Алисы Ганиевой «Салам тебе, Далгат!» можно наблюдать редкий случай употребления фразеологизма в максимально приближенном к евангельскому значению – «делать свой, пусть небольшой, посильный денежный вклад»: «Освободившись, он вспомнил, что ему надо бы **внести свою лепту**. Недалеко от входа находился столик, за которым сидели две тети с калькулятором и тетрадами, куда записывалось, кто и сколько дал денег»<sup>14</sup>.

Однако в современном публицистическом и художественном дискурсах преобладают примеры, в которых содержательная сторона фразеологизма изменена. Компонент *лепта* приобрел переносное значение – «посильный вклад», и на этом основании авторы всех современных словарей, в которых описывается данная единица, толкуют ее, как «принимать посильное участие в чём-либо» [7, с. 73]: «Любители и коллекционеры тоже **внесли свою лепту** в изучение флоры полуострова»<sup>15</sup>; «Отбара-

<sup>13</sup> Белый А. Начало века (1930). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>14</sup> Хирачев Г. Салам тебе, Далгат! (2009) // «Октябрь», 2010. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>15</sup> Шатко В. Крым в зеркале ботаники // «Наука в России», 2011. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

банив доклады, так сказать, **внеся свою лепту** в летопись алмазной науки и спрятав рукописи в портфель, мы с Георгием Дмитриевичем Балакишиным обходили помещения филиал»<sup>16</sup>.

Интересно, что авторы историко-этимологического словаря «Русская фразеология» и «Энциклопедического словаря библейских фразеологизмов» толкование фразеологизма сопровождают коннотативной оценкой «одобрительное», что, собственно, заложено и в самой евангельской притче – «**Вносить / внести свою лепту** <во что>. Книжн.; одобр. Вносить в общее дело свой, пусть небольшой, но сделанный искренне вклад; принимать посильное участие в чём-либо полезном» [2, с. 381; 4, с. 95]. Это значение подтверждается в основном примерами из публицистических текстов: «*К тому же внесу посильную лепту – хоть дикцией – в достойное дело*»<sup>17</sup>; «*В начале 2000-х появились Keape, Arctic Monkeys, они внесли свою лепту – пока я не вижу групп их уровня из молодых*»<sup>18</sup>.

Примечательно, что переносное значение в контекстах XXI в. все чаще отмечено негативной коннотацией: «*Третья увещевает подруг не вносить свою лепту в кощунство над языком*»<sup>19</sup>; «*Мы с Саломеей тоже внесли лепту в расстройство казённого оборудования*»<sup>20</sup>; «*Свою лепту внес и человек, вырубавший деревья, которые росли на склонах гор, и возделывавший монокультуры, что заметно ухудшало плодородие почвы*»<sup>21</sup>; «*Вспыльчивость у него и раньше наблюдалась, но особенно характер ухудшился после ограбления, да и болезнь внесла свою лепту*»<sup>22</sup>. Можно констатировать, что в подобных примерах связь с евангельской притчей ослабевает.

Другим фразеологизмом, порожденным евангельским выражением *Вдовица въмета\та (въвъръга\та) дъвн лепти*, является *лепта вдовицы*.

В НКРЯ зафиксировано 37 вхождений (35 документов) фразеологизма *лепта вдовицы* в период с 1807 по 2015 гг. Примечательно, что 25 вхождений приходится на период с 1807 по 1916 гг., причем на период с 1901 по 1916 гг. – 4 вхождения. 8 употреблений в текстах 1918-1978 гг. и по одному в 2001 и 2010 гг. соответственно. Данная статистика подтверждается пометами в словарях: «*Устар. Книжн. Скромное пожертвование, сделанное от всего сердца*» [2, с. 381].

В современном русском языке выражение с сохранением прямого плана содержания функционирует только в качестве прямой отсылки к евангельскому тексту. Примером такого употребления может служить фрагмент доклада Святейшего Патриарха Кирилла на Архиерейском совещании (2010 г.): «*Хочу сегодня повторить слова, сказанные мной при архиерейской хиротонии нового главы этого синодального учреждения епископа Подольского Тихона: “Каждая копейка, отданная Церкви, подобно лепте евангельской вдовицы, посвящается Богу, и наша обязанность состоит в том, чтобы сохранить ее, приумножить и направить на благие цели”*»<sup>23</sup>.

Сверхсловная единица в современном русском языке широко используется с переносным значением: «*Книжн. О скромном, но сделанном от всего сердца и поэтому особенно ценном пожертвовании*» [1, с. 565]: «*Деньги свои Мария Александровна вносила тайно и не потому, что скрывала доходы, а оттого, что не хотела выпячиваться в таком деликатном деле, не хотела козырять своими возможностями, противопоставлять свои тысячи лепте вдовицы*»<sup>24</sup>; «*Лепта вдовицы – кусочек масла, несколько кусочков сахару и картофельные котлеты – оторванная часть от посылки Виктору (мужу, «в обстановке находящемся»)*»<sup>25</sup>; «*Никогда не стали бы всемирно сообщать о таком пожертвовании, но, видно, велика нищета. В нужде каждая «лепта вдовицы» уместна. И все-таки русский народ всегда будет самым богатым*»<sup>26</sup>.

Кроме того, из 37 контекстов, встреченных в НКРЯ, только два (причем из творчества А. Ф. Писемского) имеют оттенок шутовщины, зафиксированный К.Н. Дубровиной: «*Лепта вдовицы.*

15.05.2022).

<sup>16</sup> Саврасов Д. И. Про искателей алмазов (2003-2008). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>17</sup> Зорин Л. Глас народа (2007-2008) // «Знамя», 2008. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>18</sup> Красовицкий А. Старички работают // «Русский репортер», 2015. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022)

<sup>19</sup> Аксенов В. Таинственная страсть (2007). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>20</sup> Есин С. Марбург (2005). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>21</sup> Волков А. Баджа и другие мегадеревни неолита // «Знание – сила», 2012. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>22</sup> Ариткулова Г. Контур, выжженный на асфальте // «Бельские просторы», 2018. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>23</sup> Патриарх Кирилл (Гундяев). Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на Архиерейском совещании // Журнал Московской Патриархии. № 3. 2010. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>24</sup> Михальский В. Весна в Карфагене (2001). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>25</sup> Малахиева-Мирович В. Г. Маятник жизни моей: дневник русской женщины 1930-1954 (1947). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>26</sup> Перих Н.К. Листы дневника (1943). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

Книжн.; возм., шутил. Скромное, формально малое, но сделанное от всего сердца и потому особенно ценное пожертвование» [3, с. 338]: «По темным семейным рассказам, Евсевий Осипович слыл масоном: быв еще очень молодым человеком, он погибал было в разврате, но его полюбила одна **вдовица** и, как скудную **лепту** евангельскую, принесла ко Христу»<sup>27</sup>; «Всегда, и еще тогда ходила по Петербургу острота Павла Катенина, который сказал, что Пилецкого, как евангельскую **лепту**, отыскала **вдовица** и принесла ко Христу»<sup>28</sup>.

Таким образом, единица *лепта вдовицы*, возникшая на основе евангельского выражения *Вдовица въмета\та (въвьрга\та) дъвн лептн*, унаследовала в семантической структуре сему 'жертвенность'.

### Заключение

Большая часть фразеологического фонда современного русского языка корнями уходит в библейские и евангельские тексты, сверхсловные языковые единицы которых, бесспорно, отражают некоторые грани этических ценностей носителей русского языка. Согласимся с наблюдением С. Г. Шулежковой о функционировании устойчивых словесных комплексов (УСК): «Многие из этих УСК вошли в русскую языковую систему и по-прежнему являются вербализаторами ключевых концептов, отражающих нравственные основы национального менталитета. Каждая ценность получала "словесную одежду" в Средние века как ответ на активное неприятие негативных проявлений ее антиценности» [9, с. 229]. Не исключением явилось и евангельское выражение *Вдовица въмета\та (въвьрга\та) дъвн лептн*, на основе которого появились два фразеологизма – *внести / вносить, принести / приносить свою лепту* и *лепта вдовицы*.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: ок. 5000 ед.: в 2 т. Т. 1 / под ред. С. Г. Шулежковой. 2-е изд., испр. и доп. Магнитогорск: МаГУ; Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008. 738 с.
2. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б.А. Ларина; под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. 926 с.
3. Дубровина К. Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М.: Флинта: Наука, 2010. 808 с.
4. Дьяченко Г. Полный церковнославянский словарь: в 2 т. М.: Посад, 1993. 1120 с.
5. Толковая Библия или комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета / под ред. А. П. Лопухина. М.: Дар, 2009. Т. 6: Новый Завет. Четвероевангелие. 1232 с.
6. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX вв. / под ред. А. И. Фёдорова. М.: Топикал, 1995. 608 с.
7. Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 слов. ст. / под ред. А. И. Молоткова. М.: Сов. энциклопедия, 1967. 543 с.
8. Фразеологический словарь старославянского языка: свыше 500 ед. / Науч.-исслед. словарная лаб. МаГУ; отв. ред. С. Г. Шулежкова, члены редколлегии: М. А. Коротенко, Л. Н. Мишина, А. А. Осипова. М.: Флинта: Наука, 2011. 424 с.
9. Шулежкова С. Г. Устойчивые словесные комплексы, отражающие трансформацию менталитета славян в период христианизации // Русистика. 2022. Т. 20. № 2. С. 217–232.

*N. V. Pozdnyakova (Russia, Magnitogorsk)*

### THE WIDOW'S MITE: THE FATE OF THE GOSPEL EXPRESSION IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract.** The article deals with the history of Russian phraseological units born by the Gospel expression *Вдовица въмета\та (въвьрга\та) дъвн лептн* (the widow's mite). For revealing the semantic changes of the original meaning of the expression, the author takes into consideration materials from different phraseological dictionaries and from the Russian National Corpus. The analysis of the texts dated 1807–2019 showed that biblical units from the Gos-

<sup>27</sup> Писемский А. Ф. Взбаламученное море (1863). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

<sup>28</sup> Писемский А. Ф. Масоны (1880). URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.05.2022).

pel parable *внести / вносить, принести / приносить свою лепту* (contribute one's bit) and *лепта вдовицы* (the widow's mite) have gone through some semantic changes. Basing on the data from the Russian National Corpus, the author concluded that the peak of active usage of the variant *принести / приносить лепту* dated the last part of the XIX century, but to the first part of the XX century this variant lost its popularity. The preferable variant among the native speakers of Russian was «*внести / вносить свою лепту*» and it actively functioned in fiction and publicistic texts of the XXI century. In modern fiction and publicistic discourses this variant is fixed with the meaning *принимать посильное участие в чём-либо* (participate in smth.) and this is the result of the change of the direct meaning of component *лепта* «мелкая греческая монета» (lepton – unit of Greek currency) to the figurative meaning *посильный вклад* (fair contribution). In contexts of the XXI century this expression has negative connotation and loses the connection with the Gospel parable. Phraseological unit *лепта вдовицы* (the widow's mite) could be marked as archaic (on statistical data of the Russian National Corpus): from 37 variants 25 are dated 1807-1916. The author comes to the conclusion that although semantic changes have influenced the original Gospel phrase, the main stays the same – its valuable component.

**Keywords:** biblical expression, gospel phrase, gospel text, the widow's mite, contribute one's bit.

## REFERENCES

1. Berkov V. P., Mokienko V. M., Shulezhkova S. G., *Bol'shoj slovar' krylatyh slov i vyrazhenij russkogo yazyka: ok. 5000 ed.: v 2 t., t. 1 / pod red. S. G. Shulezhkovej, 2-e izd., ispr. i dop., Magnitogorsk, MaGU; Greifswald, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008, 738 p.*
2. Biri A. K., Mokienko V. M., Stepanova L. I. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskij slovar': ok. 6000 frazeologizmov / SPbGU; Mezhhaf. slovarnyj kab. im. B. A. Larina; pod red. V. M. Mokienko, 3-e izd., ispr. i dop., Moscow, Astrel': AST: Lyuks, 2005, 926 p.*
3. Dubrovina K. N. *Enciklopedicheskij slovar' biblejskih frazeologizmov, Moscow, Flinta: Nauka, 2010, 808 p.*
4. D'yachenko G., *Polnyj cerkovnoslavyanskij slovar', Moscow, Posad, 1993, 1120 p.*
5. *Tolkovaya Bibliya ili kommentarij na vse knigi Svyashchennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta / pod red. A. P. Lopuhina, Moscow, Dar, 2009, t. 6, Novyj Zavet. CHetveroevangelie, 1232 p.*
6. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka konca XVIII – XX vv. / pod red. A. I. Fyodorova., Moscow, Topikal, 1995, 608 p.*
7. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka : svyshe 4000 slov. st. / pod red. A. I. Molotkova, Moscow, Sov. enciklopediya, 1967, 543 p.*
8. *Frazeologicheskij slovar' staroslavjanskogo yazyka: svyshe 500 ed., Nauch.-issled. slovarnaya lab. MaGU; otv. red. S.G. Shulezhkova, chleny redkollegii: M. A. Korotenko, L. N. Mishina, A. A. Osipova, Moscow, Flinta: Nauka, 2011, 424 p.*
9. Shulezhkova S. G. *Ustojchivye slovesnye komplekсы, otrazhayushchie transformaciyu mentaliteta slavyan v period hristianizacii, Rusistika [Russian Language Studies], 2022, vol. 20, no. 2, pp. 217–232.*

---

Позднякова Н. В. Вдовица и ее лепта: судьба одного евангельского выражения в истории русского языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 2. С.49–53.

Pozdnyakova N. V. The Widow's Mite: the Fate of the Gospel Expression in the History of the Russian Language, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2022, vol. 6, no. 2, pp. 49–53.

Дата поступления статьи – 15.05.2022; 0,48 печ. л.

### *Сведения об авторе*

**Позднякова Наталья Викторовна** – доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; nvp2018@bk.ru.

### *Author:*

**Natalya V. Pozdnyakova**, PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, General Linguistics and Mass Communication Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; nvp2018@bk.ru.

---

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 371.124

*И. И. Иванов (Магнитогорск, Россия)*

### ВВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗАХ РОССИИ

**Аннотация.** Текст текст текст текст текст текст текст текст (200-250 слов!)

**Ключевые слова:** слово, слово, слово, слово, слово... (8 терминов)

**Введение (Постановка проблем).** Текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст. (Анализ литературы), текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст. (Цель статьи) текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст...

#### 1. Название части

Текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст

#### 2. Название следующей части

Текст текст текст текст текст «текст» [образец 1, с. 81] текст *образец подстрочной ссылки*<sup>1</sup> текст текст.

#### 3. Название следующей части

Текст текст текст<sup>2</sup> текст текст текст текст текст [12, с. 61] текст текст текст текст.

#### Заключение

Текст текст текст текст текст...

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова А. В., Клименко И. М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 81-86.

...

12. Frege P. On Concept and Object. In : P. Geach, M. Black. Translations from Philosophical Writings of Gottlob Frege. Oxford. 1952, P. 56–78.

*I. I. Ivanov (Magnitogorsk, Russia)*

### INTRODUCTION OF PROFESSIONAL STANDARDS AND THE FORMATION OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

*Abstract.* text

**Keywords:** Word, word, word, word, word.

## REFERENCES

1. Antonova A. V., Klimenko I. M. Professional'nyi standart pedagoga: novye trebovaniya i kvalifikatsionnye kharakteristiki sovremennogo uchitelya, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2014, no. 6, pp. 81-86.

...

12. Frege P. On Concept and Object . In : P. Geach, M. Black., Translations from Philosophical Writings of Gottlob Frege., Oxford, 1952, pp. 56–78.

**Иванов Иван Иванович** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии, документоведения и архивоведения Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; [IvanovI@mail.ru](mailto:IvanovI@mail.ru)

#### Author:

**Ivan I. Ivanov**, Associate Professor, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Sociology, Document Science and Archive Science, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [IvanovI@mail.ru](mailto:IvanovI@mail.ru).

---

<sup>1</sup> МКУК «Магнитогорский историко-краеведческий музей». Письмо П. И. Шутова от 18.11.1941 г.

<sup>2</sup> Борьба за металл. 1933. 1 мая.