

ISSN 2500-039X

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
психология

№ 4

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2023

Редакционная коллегия

И. Н. Симаева, д-р психол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (главный редактор);
С. С. Ваулина, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (зам. главного редактора);
М. Н. Коннова, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (зам. главного редактора);
О. В. Александрова, д-р филол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова;
Н. Г. Бабенко, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
Л. В. Байбородова, д-р пед. наук, проф., ЯГПУ им. К. Д. Ушинского;
В. П. Бездухов, д-р пед. наук, чл.-кор. РАО, проф., СГСПУ;
Л. М. Бондарева, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
А. О. Бударина, д-р пед. наук, доц., БФУ им. И. Канта;
И. В. Вачков, д-р психол. наук, проф., Московский государственный
 психолого-педагогический университет; *А. А. Горелов*, д-р пед. наук, проф., СПбУ МВД;
У. Гравитис, д-р пед. наук, проф., Латвийская академия спортивной педагогики;
Ю. В. Доманский, д-р филол. наук, проф., РГГУ; *С. П. Евсеев*, д-р пед. наук,
 проф., НГУ физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта;
В. И. Заботкина, д-р филол. наук, проф., РГГУ;
И. Ю. Иеронова, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
А. В. Кузнецова, д-р филол. наук, проф., ЮФУ;
Л. В. Куликов, д-р психол. наук, проф., СПбГУ;
В. К. Пельменев, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
А. М. Поликарпов, д-р филол. наук, проф., САФУ им. М. В. Ломоносова;
А. А. Реан, д-р пед. наук, акад. РАО, МПГУ;
И. Д. Рудинский, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
И. В. Реверчук, д-р мед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
С. В. Свиридов, канд. филол. наук, доц., БФУ им. И. Канта (ответственный редактор);
О. Р. Темиришина, д-р филол. наук, проф., Московский университет им. А. С. Грибоедова;
В. В. Хитрюк, д-р пед. наук, проф., Белорусский государственный
 педагогический университет им. М. Танка; *Н. С. Цветова*, д-р филол. наук, проф., СПбГУ;
Т. А. Шарыпина, д-р филол. наук, проф., НГУ им. Н. И. Лобачевского;
Ю. М. Шемчук, д-р филол. наук, проф., МГЛУ; *К. Г. Языков*, д-р мед. наук, проф.,
 Сибирский государственный медицинский университет

Учредитель

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

Редакция

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Издатель

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Типография

236001, Россия, Калининград, ул. Гайдара, 6

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
 информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС 77-68537 от 31 января 2017 г.



СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

<i>Ваулина С.С., Лосева И.Э.</i> Текстобразующая функция авторской модальности в поэзии Иосифа Бродского (на примере стихотворения «Я всегда твердил, что судьба – игра...»)	5
<i>Каратеева Е.О.</i> Специфика модального потенциала фразеологизмов с соматическим компонентом <i>сердце</i>	13
<i>Пак И.Я.</i> Аксиологический потенциал образных единиц русского языка, транслирующих растительный код	20
<i>Шептухина Е.М., Уварова И.Ю.</i> Глагол в лексической структуре житийного текста: синтагматический аспект	30
<i>Зубрицкая Е.В., Макарова П.Ф.</i> Неофициальные астионимы и катойкони-мы как маркеры региональной идентичности жителей Калининграда	40

Литературоведение

<i>Бытко С.С.</i> Проблема межконфессионального взаимодействия старообрядчества и ислама в творчестве А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого	49
--	----

Педагогика и психология

<i>Бусель С.В., Рудинский И.Д., Кондратенко А.Б.</i> Структура и содержание компетенции в области игровых образовательных технологий будущего преподавателя дисциплин социально-гуманитарного цикла	62
<i>Суханова Т.В.</i> Роль учебных планов и программ в ориентации на педагогическую профессию: исторический обзор	77
<i>Дивногорцева С.Ю., Крат А.В.</i> Воспитание в православных общеобразовательных школах современной России: проблема выбора методологических принципов исследования.....	87
<i>Парахина О.В., Мирзоева М.А.</i> Развитие критического мышления обучающихся на основе применения проектного метода обучения: международный опыт	97
<i>Старовойт Н.В.</i> Особенности психологической атмосферы в инклюзивных группах студентов вуза.....	104
<i>Дорофеева А.С.</i> Когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки	119

CONTENTS

Linguistics

<i>Vaulina S. S., Loseva I. E.</i> Text formation function of the author's modality in the poetry of Joseph Brodsky (on the poem «I always kept saying that the fate is a game...» – «Я всегда твердил, что судьба – игра...»)	5
<i>Karateeva E. O.</i> Characteristic features of phraseological units with a somatic component <i>сердце (heart)</i> modal potential	13
<i>Pak I. Ya.</i> Axiological potential of figurative units of the Russian language, translating the plant code	20
<i>Sheptukhina E. M., Uvarova I. Yu.</i> Verb in the lexical structure of hagiographic text: syntagmatic aspect	30
<i>Zubritskaya E. V., Makarova P. F.</i> Unofficial astonyms and katoyconyms as markers of regional identity	40

Literary studies

<i>Bytko S. S.</i> The issue of interfaith interaction between the Old Believers and Islam in the works of A. S. Pushkin and L. N. Tolstoy	49
--	----

Pedagogy and psychology

<i>Busel S. V., Rudinsky I. D., Kondratenko A. B.</i> Structure and content of competence in the field of game-based educational technologies for future higher education Teachers in social and humanitarian disciplines	62
<i>Sukhanova T. V.</i> The role of curricula and programs in orientation to the teaching profession: a historical overview	77
<i>Dionogortseva S. Yu., Krat A. V.</i> Education in orthodox comprehensive schools in modern Russia: the issue of choosing methodological principles of research	87
<i>Parakhina O. V., Mirzoeva M. A.</i> Developing student's critical thinking skills through project based learning: international experience	97
<i>Starovoit N. V.</i> The specifics of psychological atmosphere within inclusive groups of university students	104
<i>Dorofeeva A. S.</i> Cognitive-pragmatic approach for conditioning discourse competence of language students	119

УДК 811.161.1

С. С. Ваулина¹, И. Э. Лосева^{1,2}

**ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ
АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ПОЭЗИИ ИОСИФА БРОДСКОГО
(на примере стихотворения «Я всегда твердил, что судьба – игра...»)**

5

¹ Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

² Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга

им. Ш. Есенова, Актау, Казахстан

Поступила в редакцию 25.10.2023 г.

Принята к публикации 12.12.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-1

Для цитирования: Ваулина С. С., Лосева И. Э. Текстоброобразующая функция авторской модальности в поэзии Иосифа Бродского (на примере стихотворения «Я всегда твердил, что судьба – игра...») // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 5–12. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-1.

На основе функционально-семантического и коммуникативно-прагматического подходов осуществлен комплексный анализ стихотворения Иосифа Бродского «Я всегда твердил, что судьба – игра...». В процессе анализа основной акцент сделан на авторской модальности как способе транслирования индивидуально-авторской картины мира, на средствах выражения модальных значений. При этом авторская модальность рассматривается как текстоброобразующая семантическая категория, эксплицированная на различных текстовых уровнях: лексическом, синтаксическом, фонетическом, композиционном. Выявлена роль в структурировании авторской модальности исследуемого текста следующих ресурсов языка: синтаксический параллелизм, стиховой метр и ритм, тропы различной структуры, стилистическая разнородность лексики, фонетическая инструментовка и композиционная организация речи. Установлено, что совокупность средств выражения авторской модальности в тексте стихотворения является способом репрезентации значимых для поэта философских категорий, таких как время, пространство, одиночество, судьба.

Ключевые слова: Иосиф Бродский, авторская модальность, лирический субъект, индивидуально-авторская картина мира, лирический сюжет

Утвердившийся в современном языкознании функциональный подход обусловил смещение исследовательского внимания в сторону антропоцентрической научной парадигмы, характеризующей текст как продукт активной речевой деятельности человека [4, с. 3–14]. Исследование текста в указанном аспекте непосредственно связано с об-



ращением к универсальным семантическим категориям, к числу которых относится модальность. Совершенно очевидно, что модальность текста, впервые обозначенная И.Р. Гальпериным как явление, субъективное по природе, имеющее функционально-семантический характер, неравномерно проявляющееся в разных фрагментах речи «в характеристике героев... распределении предикативных и релятивных отрезков высказывания, в предложениях, в умозаключениях, в актуализации отдельных частей текста» [8, с. 115], является текстообразующей категорией и занимает одну из доминирующих позиций в организации пространства текста (см., например: [4; 5]).

6

Всестороннее изучение модальности текста, в свою очередь, невозможно без обращения к такому понятию, как «авторская модальность», которую следует квалифицировать как текстообразующую категорию, являющуюся разновидностью субъективной модальности (см. об этом: [6; 15]) и, следовательно, проявляющуюся «при выражении отношения говорящего к содержанию высказывания» [3, с. 7]. Экспликаторами данной семантической категории могут быть, как отмечают Д.Н. Древа и Б.У. Фарниева, языковые элементы лексико-грамматического и структурного уровней, а также «прагматико-идеологические единицы», такие как образы, темы, идеи, концепты [9, с. 3922]. В контексте сказанного уместным представляется привести высказывание И.Р. Гальперина о том, что авторская модальность наиболее ярко актуализируется в тексте только в том случае, если данные прагматико-идеологические единицы группируются с разноуровневыми языковыми средствами, образуя при этом «магнитное поле, к которому приковано внимание читателя» [8, с. 119].

Субъективно-оценочная модальность, — указывает Л.Г. Бабенко, — являясь «основой концептуального пространства текста... представляет собой мнение автора о мире» [1, с. 134–135]. Данный факт означает, что наиболее полное описание индивидуальной картины мира творца возможно только посредством анализа составляющих ее компонентов, в том числе способов выражения авторской модальности, скрепляющей «все единицы текста в единое смысловое и структурное целое» [5, с. 96].

В вышеуказанном аспекте несомненный интерес представляет поэтическое наследие Иосифа Бродского как яркий пример транслирования автором своей мировоззренческой позиции, что подтверждается высказываниями целого ряда исследователей творчества поэта, отмечающих автобиографичность его текстов (см., например: [12; 13; 18; 21]). Так, В.П. Полухина справедливо утверждает, что Иосиф Бродский превращает «все события собственной жизни в эстетический объект, и в этом плане его лирический герой автобиографичен» [18, с. 84]. При этом индивидуальное начало творчества поэта, проявляющееся в выражении собственных нравственных интенций, во многом реализуется с помощью экспликаторов авторской модальности, выполняющей в данном случае текстообразующую функцию.

Одним из ярких примеров этой функции может служить стихотворение И. Бродского «Я всегда твердил, что судьба — игра...» (1971) [22,



с. 427–428]¹, анализ которого мы проводим в данной статье на основе функционально-семантического и коммуникативно-прагматического подходов с учетом «речевой, коммуникативной реализации» [14, с. 7] авторской модальности. При этом в процессе анализа рассматриваемого поэтического текста как единицы высшего языкового уровня нас в первую очередь интересует лексическое наполнение данной категории, а также ее синтаксическое, фонетическое и композиционное выражение.

Важно отметить, что в анализируемом стихотворении Бродского получает оригинальное воплощение тема собственного «я», к которой поэт неоднократно обращается на протяжении своего творческого пути. Чаще всего в своей лирике автор избегает употребления местоимений первого лица, предпочитая ему, как отмечает И. В. Романова, «формы субъектного ты/вы или остраняясь до третьего» [20, с. 110] (см., например, его стихотворения «Не выходи из комнаты, не совершай ошибку...», «Одиночество», «Итака» и др.). В указанном же тексте И. Бродский довольно часто использует личное местоимение «я», которое становится «семантическим и... структурным центром высказывания», тем самым приобретая субъективно-модальную оценку [17, с. 45]. Поэтому употребление автором данного местоимения неслучайно — подобным способом Бродский подчеркивает личный характер стихотворения, при котором использование излюбленных авторских масок становится невозможным.

Лирический сюжет стихотворения, тесно связанный, по справедливому замечанию Ю. М. Лотмана, «с местоименной структурой... языка» [16, с. 91], изменяется каждый раз, когда автору необходимо переместить своего лирического героя в сферу философских размышлений. В подобных случаях Бродский использует параллельные синтаксические конструкции, начинающиеся с местоимения «я», например: «Я всегда твердил, что судьба — игра»; «Я считал, что лес — только часть поляна»; «Я писал, что в лампочке — ужас пола»; «Я сказал, что лист разрушает почку».

Использование в вышеприведенных отрывках средств выражения модального значения достоверности с помощью «предикатов пропозиционального отношения со значением знания, мнения и полагания» [2, с. 159] (*я твердил, считал, писал, сказал*), является дополнительным способом репрезентации индивидуально-авторской картины мира. Таким образом поэт подчеркивает твердость своей позиции, достоверность рассуждений.

Актуализация потенциала языковых единиц структурного уровня стихотворения становится возможной благодаря использованию синтаксического параллелизма и богатству лексического наполнения текста. Повторяющиеся текстовые конструкции не только содержат эксплицитно выраженное лирическое «я» (о чем говорилось выше), но и

¹ Далее мы цитируем стихотворение по данному изданию, курсив в цитатах наш.



создают особенную ритмическую организацию произведения, акцентируя тем самым читательское внимание на дополнительных темах стихотворения: любви, одиночества, человеческой судьбы, отношения между временем, пространством и вещью. Фокусирование внимания читателей на важных для автора темах происходит в том числе посредством внутрстиховых пауз, цезур, обозначенных в тексте при помощи тире. Дополнительное «впечатление эмоционального нагнетания» [10, с. 199] создается благодаря многократному использованию поэтом союза *что*, позволяющему совместить в рамках одной стихотворной строки два разных тематических пласта произведения: личного, авторского и философского, вневременного. Например: «*Я всегда твердил, что судьба — игра. / Что за чем нам рыба, раз есть икра. / Что готический стиль победит, как школа...*»; «*Я считал, что лес — только часть полена. / Что за чем вся дева, раз есть колено. / Что, устав от поднятой веком пыли/ русский глаз отдохнет на эстонском шпиле...*»; «*Я писал, что в лампочке — ужас пола. / Что любовь, как акт, лишена глагола. / Что не знал Эвклид, что, сходя на конус, / вещь обретает не ноль, но Хронос...*»; «*Я сказал, что лист разрушает почку. / И что семя, упавши в дурную почву / не дает побега...*»

Лексический строй произведения отличается характерной для стиля Иосифа Бродского разнородностью. Поэт мастерски сочетает лексемы высокого и низкого стилей, обращаясь к «непоэтической, взрывной лексике» [19, с. 183], органично вплетая ее в общий стихотворный рисунок. Данная языковая игра не просто «создает ощущение пламенной энергии в голосе рассказчика» [7, с. 43], но и акцентирует наше внимание на возможности сочетания разнородных текстовых элементов ради того, чтобы попытаться достичь общей цели — выйти на новый, метафизический уровень восприятия и осмысления действительности. Например: «*Что готический стиль победит, как школа. / Как способность торчать, избежав укола...*»; «*Я сижу у окна. Вспоминаю юность. / Улыбнусь порою, порой отплюнусь*»; «*И что семя, упавши в дурную почву, / не дает побега; что луг с поляной / Есть пример рукоблудья в природе данный...*»

Во многом базируясь на стилевом разнообразии лексики, автор использует не только частотную в своем творчестве «метафору отождествления» (термин В.П. Полухиной), но и многочисленные метонимические вариации: «судьба — игра»; «лес — только часть полена»; «что за чем вся дева, раз есть колено»; «русский глаз отдохнет на эстонском шпиле», «в лампочке — ужас пола». При подобном сочетании различных понятий их семантика, приобретая неожиданные оттенки, окрашивается новыми смыслами.

Центральная метафора произведения («в лампочке — ужас пола») становится началом череды авторских размышлений, одно из которых мы считаем необходимым проанализировать более подробно. Высказывание «...не знал Эвклид, что, сходя на конус, / вещь обретает не ноль, но Хронос...» неслучайно композиционно расположено в центре стихотворения. Именно в данном стихотворном контексте автор наи-



более полно выражает глубинный смысл произведения: умирая, обнуляясь, вещь не исчезает, а становится частью, но не пространства, как в более ранних произведениях поэта (см., например, стихотворение «Натюрморт»), а времени. Примечательно, что поэт использует в стихотворении не лексему *время*, а понятие *Хронос*, тем самым обыгрывая одну из своих излюбленных аллюзий — отсылку к древнегреческой мифологии. Согласно мифологическому сюжету, бог Кронос (Хронос) — это не только олицетворение времени, но и один из родоначальников мира, отец трех верховных богов — Аида, Посейдона и Зевса. Вводя в лирический сюжет категорию персонифицированного времени, Бродский, по нашему мнению, проводит мысль не только о вечном существовании вещей во времени, но о неизменном, цикличном возвращении каждой из них (и нас самих в том числе) к началу начал.

9

Шестая и заключительная строфа стихотворения, напротив, имеет не вневременное, философское, а сугубо персонифицированное начало. Отходя от абстракций, поэт дает оценку себе, своей эпохе и творчеству: «гражданин второсортной эпохи, гордо / признаю я товаром второго сорта / свои лучшие мысли, и дням грядущим / я дарю их как опыт борьбы с удушьем». Таким образом, Иосиф Бродский в рамках одного стихотворного текста совмещает вневременной, философский план с предельно личными умозаключениями, наполненными автобиографическими чертами.

Ритмическая и фонетическая организация рассматриваемого стихотворного текста наряду с усложненным синтаксическим построением и лексическим разнообразием стихотворения является еще одним немаловажным фактором, структурирующим его лирический сюжет (более подробно об этом см.: [11]). Анализируемое произведение написано четырехиктовым дольником с небольшими сдвигами. Стабильность заданного автором ритма вкупе с преобладанием в тексте номинативных единиц практически останавливает динамику текста. Таким образом, лирический сюжет стихотворения, не обладая внешней выраженностью, фокусируется на внутренней, философской стороне текста.

Фонетическая организация стихотворения, в свою очередь, создает сверхязыковые связи, дополнительно семантизирующие незначительные на первый взгляд элементы. Так, использование дрожащего звука [р] с шипящими [ш] и [щ] в нижеприводимом фрагменте подчеркивает заданную автором оппозицию двух начал — личного и внеличного, философского: «Я всегда твердил, что судьба — игра. / Что зачем нам рыба, раз есть икра. / Что готический стиль победит, как школа, / как способность торчать, избежав укола»; «Что не знал Эвклид, что, сходя на конус, / вещь обретает не ноль, но Хронос».

Ценностная система анализируемого текста вкупе с ее эстетической составляющей обуславливают способы выражения авторской модальности как значимого прагматико-идеологического элемента произведения. В частности, авторская модальность, выполняя текстообразующую функцию, структурируется при помощи таких ресурсов языковой



системы, как местоименная структура, использование в ближайшем стихотворном контексте стилистически разнородных лексических единиц, синтаксическая организация текста и стихотворный размер, создающие особую ритмическую оформленность произведения, фонетическая и композиционная организация стихотворной речи, являющиеся дополнительными текстовыми скрепами. При помощи вышеперечисленных языковых средств Иосиф Бродский транслирует свое мировосприятие, соединяя в ближайшем стихотворном контексте такие мировоззренческие понятия, как место человека в мире, тотальное одиночество, соотношение времени, места и пространства, с предельно личными жизненными наблюдениями.

Список литературы

1. *Бабенко Л.Г.* Оценочный фактор в формировании модального пространства текста // *Оценки и ценности в современном научном познании* : сб. науч. тр. : в 2 ч. Калининград, 2009. Ч. 2. С. 133–142.
2. *Беляева Е.И.* Достоверность // *Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность* : монография / под ред. А.В. Бондарко. Л., 1990. С. 154–171.
3. *Боброва С.В.* Категория модальности и ее выражение в тексте И. Бродского «Тебе, когда мой голос отзвучит» // *Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Русская филология.* 2021. №1. С. 6–15.
4. *Бондарко А.В.* Лингвистика текста в системе функционально-семантических категорий // *Текст. Структура и семантика.* М., 2001. Т. 1. С. 4–134.
5. *Валгина Н.С.* Теория текста. М., 2003.
6. *Ваулина С.С., Девина О.В.* Авторская модальность как текстообразующая категория (к постановке проблемы) // *Вестник Балтийского федерального института им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология.* 2010. №8. С. 8–13.
7. *Верхейл К.* Танец вокруг мира. Встречи с Иосифом Бродским. СПб., 2002.
8. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 2007.
9. *Дреева Д.Н., Фарниева Б.У.* Авторская модальность в поэтическом тексте (на материале стихотворения Р. Киплинга «If») // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021. Т. 14, вып. 12. С. 3921–3925.
10. *Жирмунский В.М.* Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977.
11. *Ковалев О.А., Негреева А.Д.* Сюжет и ритм в лирике И. Бродского: к вопросу о соотношении семантики и ритмической структуры лирического текста // *Филология и человек.* 2013. №3. С. 60–66.
12. *Колобаева Л.А.* И. Бродский: работа с античным мифом // *Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология.* 2015. Вып. 2. С. 67–83.
13. *Косвинцев М.Н.* Послание к минувшему. О рефлексивных особенностях творчества И.А. Бродского // *Известия Южного федерального университета. Филологические науки.* 2014. Вып. 4. С. 51–56.
14. *Кузнецова А.В.* Субъективная модальность художественного текста: онтологический статус в авторской концепции мира // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология.* 2020. №4. С. 5–14.
15. *Кузнецова А.В.* Авторская модальность художественного текста в парадигме нарратологии // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2019. №4. С. 164–170.



16. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996.
17. Опарина А. В. К проблеме авторской модальности текста // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2012. №1 (9). С. 44–48.
18. Полухина В. П. Больше самого себя. О Бродском : монография. Томск, 2009.
19. Романов И. А. Лирический герой поэзии И. Бродского: преодоление маргинальности : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
20. Романова И. В. Поэтика повторов в поэзии Иосифа Бродского // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2010. №3. С. 105–114.
21. Смит Дж. Иосиф Бродский: взгляд иностранного современника // Иосиф Бродский: проблемы поэтики : сб. науч. тр. и материалов. М., 2012. С. 7–17.
22. Бродский И. А. Сочинения Иосифа Бродского : в 7 т. СПб., 2001. Т. 2.

Об авторах

Светлана Сергеевна Ваулина — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.
E-mail: svaulina@mail.ru

Ирина Эдуардовна Лосева — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия; ст. преп., Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова, Актау, Казахстан.
E-mail: Losevairina90@mail.ru

S. S. Vaulina¹, I. E. Loseva^{1,2}

TEXT FORMATION FUNCTION OF THE AUTHOR'S MODALITY IN THE POETRY OF JOSEPH BRODSKY:

(on the poem «I always kept saying that the fate is a game...» —
«Я всегда твердил, что судьба — игра...»)

¹Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

²Yessenov University, Aktau, Kazakhstan

Received 25 October 2023

Accepted 12 December 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-1

To cite this article: Vaulina S.S., Loseva I.E., 2023, Text formation function of the author's modality in the poetry of Joseph Brodsky (on the poem «I always kept saying that the fate is a game...» — «Я всегда твердил, что судьба — игра...»). *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 5–12. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-1.

The article has conducted a comprehensive analysis of Joseph Brodsky's poem "I always kept saying that the fate is a game..." based on functional-semantic and communicative-pragmatic approaches. In the process of analysis, the main emphasis is placed on the author's modality as a means of transmitting his individual worldview. The author's modality is considered as a text-forming semantic category, explicit at various textual levels: lexical, syntactic, phonetic, and compositional. The role of the following language resources in structuring



the authorial modality of the analyzed text has been identified: syntactic parallelism, poetic meter and rhythm, tropes of various structures, stylistic diversity of vocabulary, phonetic instrumentation, and compositional organization of speech. It is established that the combination of means expressing the author's modality in the poem is a way of representing significant philosophical categories for the poet, such as time, space, loneliness, and fate.

Keywords: Josef Brodsky, author's modality, lyrical subject, author's individual world perception, lyrical plot

The authors

Prof. Svetlana S. Vaulina, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: svaulina@mail.ru

Irina E. Loseva, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia; Assistant Professor, Yessenov University, Aktau, Kazakhstan.

E-mail: Losevairina90@mail.ru

Е. О. Каратеева

СПЕЦИФИКА МОДАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ СЕРДЦЕ

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 26.10.2023 г.

Принята к публикации 12.12.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-2

13

Для цитирования: *Каратеева Е. О.* Специфика модального потенциала фразеологизмов с соматическим компонентом *сердце* // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 13–19. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-2.

На основе функционально-семантического анализа употребления фразеологизмов с компонентом сердце обнаруживается их способность формировать модальный контекст и экплицировать различные модально-оценочные значения. Показано, что оттенки модальных смыслов в образных выражениях могут накладываться друг на друга и находиться в мотивированных взаимосвязанных отношениях.

Ключевые слова: модальность, оценочность, фразеология, соматические фразеологизмы, паремия, пословицы, поговорки

Одна из актуальных задач современной лингвистики заключается во всестороннем изучении и теоретическом осмыслении природы модальности как языковой категории, а также в исследовании разноплановых средств ее выражения. Важная причина неослабевающего интереса исследователей к языковой категории модальности отчасти связана, на наш взгляд, с ее универсальностью: ею пронизаны все сферы жизни и деятельности человека, что позволяет «отчетливо увидеть родовое, общечеловеческое сходство тысяч языков на бесконечно разнообразной лингвистической карте нашей планеты — единый на всех широтах и под всеми флагами Язык людей» [10, с. 9].

В то же время универсальность и многоаспектность категории модальности служит помехой к тому, чтобы выработать единое мнение относительно терминологии, определяющей структурно-содержательную природу этого понятия. Как отмечает М. Б. Бергельсон, «в лингвистике трудно отыскать термин, который охватывал бы более широкий круг разнородных языковых явлений, чем модальность» [2, с. 332].

Лингвистический энциклопедический словарь определяет модальность как «функционально-семантическую категорию, выражающую разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [9, с. 303]. Согласно концепции академика В. В. Виноградова, являющегося основоположником широкого подхода к вопросу определения модальности, в



содержательный объем этой категории включаются значения действительности и недействительности, достоверности, утверждения и отрицания, необходимости, возможности, желательности, побуждения, вероятности, эмотивности и т.д. [6, с. 379].

За последние десятилетия в рамках приоритетного в современной лингвистике функционального подхода был рассмотрен целый ряд вопросов, касающихся разноплановых средств выражения модальности и прагматического потенциала разноуровневых единиц языка. Итоги подобных исследований нашли свое отражение во внушительном количестве работ, в том числе диссертационных (см., например: [4; 7; 8; 13; 15]).

В этой связи особенно актуальным и перспективным представляется нам исследование модального потенциала фразеоресурсов русского языка и их возможности выражать различные модально-оценочные значения. Идеи о способности фразеологизмов формировать модальный контекст были высказаны еще в последней четверти XX в.: как, в частности, отмечала М.И. Фомина, «фразеологические единицы создают определенную экспрессию высказывания и являются средством выражения субъективной и объективной модальности» [14, с. 265]. Однако эти гипотезы не получили достаточного осмысления в научной литературе.

Существующие на сегодняшний день работы либо рассматривают так называемые модальные фразеологизмы [12; 17], которые представляют лишь немногочисленный класс устойчивых сочетаний языка, либо анализируют фразеологические единицы в контексте реализации ими модальных смыслов в текстах определенной жанрово-стилистической направленности [13]. Вместе с тем меткие устойчивые выражения экспрессивно-образного характера, по справедливому замечанию В.М. Мокиенко, «оценивают окружающую действительность столь градуированно, ярко и многообразно, что становятся точными портретами называемых ими людей и явлений» [11, с. 3]. Это подталкивает нас к более внимательному и детальному рассмотрению потенциальных возможностей фразеологического знака в отношении обогащения плана выражения коммуникативного аспекта языковой модальности.

Вышесказанным обусловлена проблематика предлагаемой статьи, в которой представлены результаты исследования особенностей модального потенциала фразеологизмов с компонентом-соматизмом *сердце*. В качестве материала для анализа послужили 173 устойчивых сочетания с заявленной лексемой, полученные методом сплошной выборки из историко-этимологического словаря русской фразеологии А.К. Бириха, В.М. Мокиенко и Л.И. Степановой [3], а также контекстные варианты их употребления в художественных и публицистических текстах, включенных в состав Национального корпуса русского языка [19].

Важно отметить, что соматические фразеологизмы представляют собой одну из самых многочисленных и наиболее употребительных частей всей фразеологической системы русского языка. Эти образные выражения имеют глубокие этимологические корни. Данный факт объясняется прежде всего тем, что «человеческое тело оказалось одним из самых доступных для наблюдения и изучения объектов, и слова, обозначающие части тела человека, так же древни, как и само человеческое сознание» [1, с. 19].



Известно, что *сердце* – орган, метафорически связанный в русском национальном сознании с символикой чувств, эмоций и настроений, причем спектр этих переживаний огромен и имеет два полюса: положительный и отрицательный. По справедливому замечанию М. Д. Чертыковой, «концепт “сердце” обладает развитой системой когнитивных образов и ассоциаций: это вместилище определенных чувств, настроений; источник храбрости, жизненной энергии и силы, трудолюбия; биологический и духовно-ментальный центр человека и т. д.» [16, с. 512]. Данный факт находит свое подтверждение в целом ряде фразеологических сочетаний: *сердце разрывается, сердце кровью обливается* (о душевной боли); *от чистого сердца, открыть сердце, положить руку на сердце, от ряденя сердца* (об искренности и честности); *сердце колотится / сердце заходится; сердце горлом лезет, сердце в пятки ушло* (о сильном волнении и страхе); *принимать что-либо близко к сердцу, кошки скребут на сердце* (о чрезмерных переживаниях и тревоге) и многих других.

С семантической точки зрения большую часть соматических фразеологизмов с компонентом *сердце* представляют устойчивые выражения, характеризующие человека, оценивающие его характер или состояние. Важно отметить, что в случае с фразеологизмами (которые в широком понимании фразеологии включают в себя также пословицы, поговорки, крылатые выражения и т. п.) субъектом оценки выступает целый народ, чьи представления о морали и нравственности нашли свое отражение и закрепились в языке в виде разнообразных устойчивых сочетаний. Их отличительной чертой является ярко выраженная эмоциональная окраска, и в большинстве случаев они построены по схеме «прилагательное + существительное *сердце*».

Вышеназванные образные выражения включают в себя различные модально-оценочные значения, как положительные, так и отрицательные, образуя соответствующие подгруппы. К подгруппе с положительной оценкой качеств человека и его состояния относятся следующие фразеологизмы:

– *большое сердце / большого сердца* (об отзывчивом, добром, душевно щедром человеке; о том, кто способен горячо и сильно чувствовать): «*Большого сердца* был муж, дружок мой, Максим Савватейч...» (Горький. «Детство»);

– *доброе сердце / от доброго сердца / от чистого сердца* (о человеке, совершающем поступки из добрых побуждений, без злого умысла): «Вот князь хочет помочь Бурдовскому, *от чистого сердца* предлагает ему свою нежную дружбу и капитал, и может быть, один из всех вас не чувствует к нему отвращения, и вот они-то и стоят друг пред другом как настоящие враги...» (Достоевский. «Идиот»);

– *открытое сердце / с открытым сердцем* (о честном, искреннем человеке, который ничего не скрывает): «Мы объяснились с нашими читателями *с открытым сердцем*; надеемся, что они с таковым же отнесутся и к нам» (Салтыков-Щедрин. «Дневник провинциала в Петербурге»);

– *сердце до порогу* (об отходчивом, быстро успокаивающемся после гнева, не помнящем долго зла человеку) и др.



В подгруппу с характеристикой отрицательных качеств или состояний человека входят следующие фразеологизмы:

– *звериное сердце* (о жестоком, черством человеке); «Звери – товарищи тебе по сердцу, *сердце звериное* с зверями тешь, Мизгирь!» (А. Н. Островский. «Снегурочка»).

– *тяжелое сердце / с тяжелым сердцем* (о человеке, находящемся в подавленном состоянии, в беспокойстве, предчувствующем недоброе): «Литвинов остался один в своем ветхом господском флигельке и с *тяжелым сердцем*, без надежды, без рвеня и без денег – начал хозяйничать» (Тургенев. «Дым»).

– *с упавшим сердцем* (о человеке, который испугался, испытал сильный страх): «Он кинулся в маленький коридор, выбежал на стеклянную, пронизанную солнцем галерею, отворил еще одну дверь и остановился, скованный неожиданностью, задыхаясь, с внезапно *упавшим сердцем*» (Грин. «Пролив бурь») и т. п.

Ко второй подгруппе также можно отнести некоторые поговорки с компонентом-соматизмом *сердце*, построенные по принципу антитезы и описывающие двуличного, непорядочного человека, подхалима: *медовый язык, да каменное сердце; речами тих, да сердцем лих; ласковый взгляд, да сердце яд* и др. В данных образных выражениях черство, каменное, ядовитое, злое или лихое сердце человека (его внутренний мир, намерения) противопоставляется словам, которые он говорит, и тому впечатлению, которое желает произвести на собеседника (тихие, сладкие речи, ласковый взгляд и т. п.).

В ходе анализа образных выражений с лексемой *сердце* была выявлена отдельная группа устойчивых сочетаний, способных схожим образом реализовывать модальные значения невозможности и нежелательности. Рассмотрим наиболее наглядные примеры соответствующих употреблений фразеологизмов.

Устойчивое сочетание *сердце не переваривает* используется для обозначения невозможности выдержать, вынести что-либо. *Сердце* в данном примере выступает неким моральным и эмоциональным компасом, внутренней преградой, через которую человек не может переступить: «Редок презрительно сплюнул; *сердце* его *не переваривало* нежностей; многих царапнуло полусмешное, полустыдное впечатление, потому что вокруг всегда пахло только смолой, потом и кровью» (Грин. «Пролив бурь»).

Схожую картину мы можем наблюдать при анализе фразеологизма *сердце не лежит* (или *сердце не воротится / сердце не несет*) – о вещах, делах или людях, к которым нет расположения, интереса, желания, симпатии, доверия; о невозможности поступиться желаниями души: «Мое *сердце не лежало* к Киноварову по какому-то инстинктивному чувству, да и физиономия его с серыми кошачьими стеклянными глазами, в которых нельзя было читать ни одного движения души, отталкивала от него» (Лажечников. «Внучка панцирного боярина»).

Интересным для рассмотрения представляется нам устойчивое сочетание *сердцу не прикажешь*. Таким образом можно описать ситуацию, когда эмоции и чувства влюбленного человека преобладают над его способностью к контролю, когда он сталкивается с невозможностью



управлять своими чувствами и любить или не любить другого несмотря на собственное желание. Данное образное выражение можно встретить в текстах художественной литературы в различных авторских модификациях: «Но *сердцу* я *приказывать* не в силах, любить я вполонину не могу» (А. К. Толстой. «Дон Жуан»); «Если у вас есть власть *приказать моему сердцу* разлюбить, так я сам прошу вас, прикажите!.. Коли оно вас слушает, я очень рад буду» (А. Н. Островский. «Женитьба Белугина»).

К следующей группе можно отнести фразеологизмы с компонентом-соматизмом *сердце*, в которых «сердечная» преграда преодолевается вопреки внутренним убеждениям человека, когда субъект действует против своей воли и желаний.

Ярким примером употребления вышеописанной модально-оценочной стратегии может служить образное выражение *скрепя сердце*: невозможность поступать вопреки велениям души сменяется возможностью, намерением или даже необходимостью подчиниться обстоятельствам под давлением, принуждением или из чувства долга. Ср.: «Но ни парижская шляпка Мадлен, ни защита Савина, ни даже красноречивая речь Стоккарта не помогли. Палата утвердила приговор суда первой инстанции и им пришлось, *скрепя сердце*, подчиниться этому решению: Савину досиживать его срок, а Мадлен Де Межен на другой же день покинуть Бельгию» (Гейнце. «Самозванец»).

Схожую модальную семантику преодоления невозможности, продиктованного необходимостью забыть об объекте нежных чувств или желанием вычеркнуть из жизни нечто, мешающее дальнейшему благополучному существованию, мы можем обнаружить при употреблении в различных контекстах фразеологизма *вырывать / вырвать из сердца*. Ср.: «Нет, чем дольше я не увижу ее, тем лучше... Надо *вырвать из сердца* эту любовь, это преступное чувство... Она жена другого, жена его друга... Муж недостоин ее, но он муж... Он может исправиться... она предана ему, она вся — всепрощение, и они могут быть счастливы... — думал он. — Счастливы! — поймал он себя на этом слове... Они... а я?..» (Гейнце. «Тайна любви») — в данном примере модальная семантика устойчивого сочетания усиливается модальным словом *надо*; другой пример: «*Вырвать из сердца* этого скверного божка, уродца с огромным брюхом, это отвратительное Я, которое, как глист, сосет душу и требует себе все новой пищи» (Гаршин. «Ночь») — в подобном контексте *вырвать из сердца* звучит как приказ самому себе, что придает высказыванию оттенок побудительной модальности.

Семантика лексемы *сердце* как некоторого эмоционального фильтра — внутреннего чувственного компаса, который помогает в принятии решений, в формировании представлений о том, что правильно и приемлемо с точки зрения отдельно взятой личности, а что нет, — нашла свое отражение в вышеописанных и многих других устойчивых сочетаниях с данным компонентом-соматизмом. В содержательный объем модальной семантики этих выражений вошли частные значения возможности / невозможности, необходимости, желательности, побуждения, эмотивности и т. д., которые переплетаются, наслаиваются друг на друга, де-



монстрируя нам специфику модального потенциала фразеологических единиц, отражающих ценностные представления и нравственные ориентиры целой этнокультурной общности.

Функционально-семантический анализ фразеологизмов с соматическим компонентом *сердце* и рассмотренные примеры их контекстных употреблений наглядно отражают специфику модального потенциала данных образных выражений, обнаруживая их способность выражать различные оттенки модально-оценочных значений. Само появление в языке устойчивых сочетаний показывает, «что люди не только приобретают знания и познают мир, но и дают ему собственную, специфическую, оценку» [5, с. 199] — иными словами, фразеологизмы как квинт-эссенция народной мудрости фиксируют в языке отношение народа к многообразным явлениям действительности, что несомненно позволяет нам рассматривать их в роли экспликаторов модально-оценочных значений.

Список литературы

1. *Белявский С.Н.* Фразеологизмы говорят о многом: Образная фразеология немецкого языка. Минск, 1997.
2. *Бергельсон М.Б.* Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005.
3. *Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И.* Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В.М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005.
4. *Ваулина С.С.* Средства выражения авторской модальности в «Слове о полку Игореве» // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2016. №2. С. 25—33.
5. *Ваулина С.С., Голубенко О.М.* Фразеологическая картина мира как производная менталитета человека (на материале фразеологизмов с компонентом-зоонимом в русском и литовском языках) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №3. С. 198—202.
6. *Виноградов В.В.* Избранные труды: исследования по русской грамматике. М., 1995.
7. *Данилова Н.В.* Средства выражения субъективной модальности в научном тексте (на материале журнала «Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта») // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №5-2. С. 101—108.
8. *Кочеткова Т.И., Соловьева О.Н.* Выражение субъективной модальности разноразноуровневыми языковыми средствами (на материале газет «Оренбуржье» и «Южный Урал») // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №12-3. С. 208—212.
9. *Лингвистический энциклопедический словарь.* М., 1990.
10. *Мечковская Н.Б.* Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков : учеб. пособие. М., 2020.
11. *Мокиенко В.М., Никитина Т.Г.* Большой словарь русских поговорок. М., 2007.
12. *Ратушная Е.Р., Уткина А.В.* Модальные фразеологизмы субкатегории эмоционального отношения в творчестве Ф.М. Достоевского // Вестник Курганского государственного университета. 2019. №1 (52). С. 7—10.
13. *Суворова Н.А.* Фразеологизмы как экспликатory модального значения возможности в русском языке второй половины 17-го — начала 18-го веков (на материале памятников деловой письменности) : дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2001.



14. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология. М., 1983.
15. Цепордей О. В. Лексико-семантические средства выражения модальности в художественных произведениях прозы Э. М. Ремарка и их переводах на русский язык : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2009.
16. Чертыкова М. Д. Соматические фразеологизмы как сфера соприкосновения тюркского мировидения: компонент «сердце» // Мир науки, культуры, образования. 2018. №3 (70). С. 511–513.
17. Шарипов Б. А. Модальные фразеологизмы как средство выражения субъективной модальности // Вестник Таджикского национального университета. Сер. Филологические науки. 2019. №2. С. 105–110.
18. Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 19.10.2023).
19. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 19.10.2023).

Об авторе

Евгения Олеговна Каратеева – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.
E-mail: e.o.karateeva@gmail.com

E. O. Karateeva

CHARACTERISTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A SOMATIC COMPONENT *СЕРДЦЕ (HEART)* MODAL POTENTIAL

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 26 October 2023

Accepted 12 December 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-2

To cite this article: Karateeva E. O., 2023, Characteristic features of phraseological units with a somatic component *сердце (heart)* modal potential, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 13–19. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-2.

Based on the functional-semantic analysis of the use of idioms with the component сердце (heart), their ability to form a modal context and to explicate various modal and evaluative meanings is revealed. The study also demonstrated that shades of modal meanings in figurative expressions can overlap and be in motivated interrelated relationships with each other.

Keywords: modality, evaluation, phraseology, somatic phraseological units, paroemia, proverbs, sayings

The author

Evgeniya O. Karateeva, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.
E-mail: e.o.karateeva@gmail.com

И. Я. Пак

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗНЫХ ЕДИНИЦ
РУССКОГО ЯЗЫКА, ТРАНСЛИРУЮЩИХ РАСТИТЕЛЬНЫЙ КОД**

Народный университет Китая, Пекин, Китай

Поступила в редакцию 24.01.2023 г.

Принята к публикации 25.04.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-3

20

Для цитирования: Пак И. Я. Аксиологический потенциал образных единиц русского языка, транслирующих растительный код // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 20–29. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-3.

Языковые единицы лексико-фразеологического уровня, относящиеся к лексико-семантической группе «растения», рассматриваются в аспекте оценки. Характеризуются метафоры, сравнения, фразеологизмы, обладающие образностью, семантической двуплановостью и ассоциативным характером способа выражения. Цель исследования – выявить аксиологические смыслы обширной группы языковых единиц, репрезентирующих растительный код русской культуры. Внимание уделяется не только ядерным, но и периферийным «растительным» семам, что позволяет включить в исследование обширные пласты лексики и фразеологии. Разрабатывается методика аксиологического анализа образных единиц, состоящая из следующих этапов: выявление и типологизация оценочных смыслов, определение основания оценки и моделирование фрагмента ценностной картины мира. В основном образные единицы языка с семантикой растения описывают человека и разнообразные стороны его жизнедеятельности. При изучении общеоценочных смыслов установлено, что большинство единиц с семантикой растения имеет негативную оценку, основанием для переноса являются свойства растений, опасные для человека. Анализ частнооценочных смыслов позволил выделить эстетическую, этическую, интеллектуальную, валеологическую, утилитарную, сенсорно-вкусовую и другие оценки.

Ключевые слова: растительный код, оценка, ценность, образная лексика, фразеология, фитоним

Введение

Антропоцентрическая парадигма в лингвистике породила целый ряд исследований, связанных с изучением взаимосвязи языка и культуры. И если на первоначальном этапе в основном анализировались лексические единицы, обозначающие уникальные предметы и явления культуры, то в последние десятилетия стали актуальными работы, в которых выявляются коннотативные значения обширных групп языковых единиц, объединенных общими смыслами. Это могут быть лекси-



ко-семантические группы, концептуальные или метафорические поля, а также вербализованные культурные коды — моделирующие системы, способные «отразить универсум сквозь призму какой-нибудь одной темы» [21, с. 60].

Растительный код русской лингвокультуры, с одной стороны, — один из наиболее изученных. Многочисленные работы посвящены анализу фитонимов в структуре идиоматических, метафорических выражений [9; 27], описанию растительных образов (деревьев, цветов и др.) в различных дискурсах — художественном, публицистическом, диалектном [11; 13; 19; 20; 22], проблемам структурирования и классификации языковых единиц с семантикой растения [8; 17], выявлению универсальных и национальных смыслов у лексических единиц, связанных с образом растения [18]. С другой стороны, пространство лингвистического осмысления растительного кода расширяется за счет появления новых аспектов: логико-структурного, динамического [25], религиозного [3], лексикографического [14; 26], функционального [12] и др.

Также на современном этапе развития лингвистики становится все более актуальным аксиологический аспект изучения лингвокультурных кодов, поскольку в современном мире проблема культурного воспроизводства общества стоит как никогда остро. А это воспроизводство требует составить представление об эталонной модели личности [7, с. 237]. Изучая оценку, можно «не только понять механизмы мышления, выделить универсальные черты оценивания и специфику оценочной картины мира различных лингвокультурных общностей, но и выявить суггестивный, манипулятивный потенциал оценки, ее роль в формировании общественного мнения» [1, с. 5]. В этом контексте интерес лингвистов и представителей других гуманитарных наук к образу растения неслучаен. Это один из древнейших архетипов, в котором воплотились представления о сотворении мира (Мировое древо), о борьбе темного и светлого (древо познания добра и зла), о начале жизни и ее конце (процесс развития растения от зарождения семени до увядания), а также о прекрасном и безобразном, высоком и низком, духовном и телесном и др. В течение столетий в различных обрядах, традициях, в искусстве растение отождествлялось с человеком, а человек — с растением. Все эти смыслы сохранились и закрепились в языке: в виде слов, называющих некоторые виды растений, а также метафор, устойчивых выражений, пословиц, поговорок, имеющих в своем составе слово с растительной семантикой.

Растительный код можно определить как один из базовых лингвокультурных кодов, находящихся в рамках и универсальной, и национальной аксиологии. Его изучение с точки зрения оценочных смыслов позволит описать фрагмент ценностной картины мира, в котором воплощаются представления о человеке и различных сферах его жизнедеятельности. Однако в большинстве работ рассматриваются лишь фитонимы и их внутренняя форма, аксиологический акцент делается на определенных свойствах растений, имеющих важное значение для человека: полезный — вредный, вкусный — невкусный, красивый — некрасивый и др. [15; 26]. Исследователей интересует прежде всего образ рас-



тения, описанный с помощью образа человека и предметов окружающего мира. За пределами лингвистического осмысления оказываются большие пласты лексики с растительной семантикой, на основе которой возникают фразеологические, сравнительные обороты, пословицы, поговорки и др. (глаголы *пилить*, *рубить* и др., прилагательные *березовый*, *дубовый*, *вишневый* и др., существительные *палка*, *бревно* и др.). В данной работе делается попытка более полного описания растительного кода с привлечением образных единиц языка как с ядерными, так и с периферийными «растительными» семами, и ставится цель комплексного описания образных единиц с семантикой растения в аспекте выражаемых ими оценочных смыслов.

Теоретической базой исследования послужили, во-первых, работы О. И. Блиновой и Е. А. Юриной, связанные с теорией образности языковых единиц [4; 29], и исследования Н. Д. Арутюновой в области типологии оценочных значений [2].

Предполагается решение следующих задач: 1) выделение образных единиц с семантикой растения из словарей русского языка; 2) отбор единиц лексико-фразеологического уровня, заключающих в себе оценочные значения; 3) классификация оценочных значений данных слов и выражений; 4) описание фрагмента ценностной картины мира, репрезентированного растительным кодом.

Материал и методы исследования

Материалом для исследования послужили образные единицы с растительной семантикой, отобранные из словарей русского языка [6; 16; 23; 24]. Работа опирается на теорию образности, разработанную в рамках Томской лингвистической школы. Эта языковая категория понимается как «способность лексической (а также фразеологической, синтаксической) единицы обозначать определенное явление внеязыковой действительности (предмет, свойство, процесс, ситуацию) в ассоциативной связи с другим явлением, нетождественным обозначаемому, на основе их реального или мнимого сходства» [29, с. 27]. В частности, образными единицами признаются языковые метафоры, сравнительные конструкции различных типов, фразеологические обороты. В структуре каждой единицы должно входить хотя бы одно слово (мотивированная часть слова), имеющее ядерную или периферийную сему, связанную с растительным кодом: *колючий*, *как кактус*; *одубеть* — очерстветь, *огрубеть* (дуб — *дерево* с плотной древесиной); *как банный лист пристал* — о надоедливом человеке (лист — орган *растения*); *миндальничать* — быть излишне сентиментальным, деликатным (миндаль — *плод южного дерева*), *лапти* — о невежественных, некультурных людях (лапти — крестьянская обувь, плетенная из *лыка*, *бересты*), *спелый* — достигший физического развития, зрелости («спелый» говорят о зрелом плоде, готовом к употреблению в пищу); *вишневый* — темно-красный (вишневый — относящийся к *вишне*) и др.

В данной работе применяется методика аксиологического анализа, состоящая из следующих этапов: 1) анализ семантики образных еди-



ниц, транслирующих растительный код, на наличие оценочного смысла; 2) определение типа оценки; 3) распределение образных единиц по группам, объединяющим конкретные виды оценок; 4) выявление основания образной оценки, то есть мотивировочного признака; 5) моделирование фрагмента ценностной картины мира, включающей национально окрашенные представления о человеке, предметах и явлениях окружающего мира.

Данная методика опирается прежде всего на идею Н. Д. Арутюновой о том, что аксиологические значения могут быть представлены двумя типами оценок. Первый тип – общеоценочный. Оценка по своей природе дуалистична, она соотносится с понятием «нормы» и характеризует различные предметы и явления материального и духовного миров с помощью оппозиции положительное – отрицательное. Следовательно, выделяют мелиоративную и пейоративную оценки. Второй тип – частнооценочный (моделирующий различные формы «добра» и «зла»). Н. Д. Арутюнова выделяет 7 видов оценки: 1) сенсорно-вкусовые, или гедонистические (приятный – неприятный, вкусный – невкусный), 2) психологические (интеллектуальные: умный – неумный, интересный – неинтересный), эмоциональные (радостный – грустный), 3) эстетические, порожденные смешением сенсорно-вкусовых и психологических (красивый – некрасивый), 4) этические (моральный – аморальный, добрый – злой), 5) утилитарные (полезный – бесполезный), 6) нормативные (правильный – неправильный, здоровый – больной), 7) телеологические (эффективный – неэффективный, удачный – неудачный) [2, с. 75–76].

В большинстве работ по аксиологической лингвистике берется за основу данная классификация [5; 10; 28], иногда с разночтениями в терминах. Например, то, что Н. Д. Арутюнова называет нормативной оценкой, во других работах определяется как валеологическая, медицинская оценка. Имеются также варианты рубрикации: несколько рядов классификации Н. Д. Арутюновой объединяются в один или одна оценка подразделяется на несколько. Так, А. А. Алексеева вводит «диффикулярную» оценку, которая заключается в способности языковых единиц выражать оценку с точки зрения простоты или сложности действий, и «рейтинговую», которая позиционирует какой-либо объект по степени престижа, популярности [1, с. 10]. Кроме того, основанием для оценки могут быть сразу несколько категорий, такие оценки называют «смешанными» [5].

Результаты и обсуждение

Всего было собрано и проанализировано около 560 образных единиц. Из них примерно 340 (около 60 %) имеют в своей семантике оценочный компонент, что свидетельствует о важности ценностного аспекта значения в семантической структуре языковых единиц, транслирующих растительный код, и о взаимосвязанности таких категорий, как оценочность и образность.

Среди безоценочных единиц были обнаружены, во-первых, слова, входящие в терминологический аппарат какой-либо научной области,



или связанные с некоторыми сферами человеческой жизнедеятельности: медициной (*кора головного мозга* — поверхностный слой головного мозга человека и некоторых животных; *миндалины* — орган лимфатической системы человека и некоторых животных; *глазное яблоко* — шарообразное тело глаза), биологией (*лимонница* — бабочка ярко-желтого цвета), физикой (*сноп* — излучение в виде большого пучка, исходящего из одного центра), юридическими науками (*скамья подсудимых* — место, где сидят подсудимые в зале суда), кулинарией (*соломка* — сорт печенья, конфет в виде тонких палочек; *полено* — торт цилиндрической формы), военным делом (*лимонка* — ручная граната; *клин* — построение войска в виде неправильного треугольника), транспортом (*ветвь* — линия железной дороги) и др.

Во-вторых, названия некоторых предметов, напоминающих своей формой или изображением различные растения и его части: *груша* (предмет, имеющий форму груши), *круглый*, как *арбуз*, как *дыня*; *яблоко* (о предмете шарообразной формы), *брус* (что-л., формой напоминающее длинный прямоугольник), *столб* (масса чего-л., принявшая удлинённую форму и поднимающаяся вверх), *бочка* (то, что своей формой напоминает такой сосуд), *в елочку*, *в цветочек*, *в горошек*, *горох* (узоры, изображаемые обычно на ткани), *в яблоках* (о масти лошади).

В-третьих, безоценочными являются многие слова, передающие различные оттенки цветового спектра: *апельсиновый*, *абрикосовый*, *баклажан*, *вишневый*, *земляничный*, *малиновый*, *оливковый*, *персиковый*, *пшеничный*, *сиреневый*, *фисташковый* и др.

Рассмотрим более подробно оценочные образные единицы.

Первая группа. Эстетическая оценка.

Группа представлена многочисленными растительными образами, которые характеризуют внешность человека: деревья (*прекрасный*, как *тополь*), цветы (*красивая*, как *роза*; *прекрасная*, как *весенний цветок*), грибы (*сморчок* — маленький, невзрачный человек). Наибольшее количество образных единиц с эстетической оценкой связано с наименованиями различных предметов из дерева: *жердь*, *палка*, *орясина*, *оглобля*, *спичка*; *жердястый*; *длинный*, как *жердь* (о высоком, худом человеке); *тощий*, как *спичка*, как *доска*, как *щепка*; *тонкий*, как *тростинка*, как *палка* (об очень худом человеке); *кряж*, *кряжистый*, *коренастый* (о человеке, имеющем крепкое телосложение); *колода* (полный, неповоротливый человек). Также эстетической оценке подвергаются отдельные части тела человека: *ноги* как *тростинки*, как *палки*, как *жерди*, как *спички*; *руки* *тонкие*, как *палки*, как *жерди*. Есть образные единицы, характеризующие не человека, а растения: *веник* — некрасивый букет цветов. Большинство образных единиц имеет пейоративную оценку (93%). Эстетическая оценка человека и окружающего мира в этой группе основана на внешних признаках объектов растительного мира: форме и внешнем виде. Длина различных видов палок (*орясина*, *жердь* и др.) рождает представление о росте человека, толщина частей деревьев (*колода*, *кряж*) сопоставляется с полнотой человека. Цветы как эстетические объекты привлекаются для описания внешней красоты (чаще всего женской).



Вторая группа. Этическая оценка.

Образному переосмыслению подвергаются такие качества и эмоции человека, как злость (*колючий, как чертополох, как репейник, как кактус; жгучий, как крапива; редька; редиска*), надоедливость (*репейник; привязаться, как репейник; как банный лист пристал; смола; заноза*); бесчувственность, равнодушие (*дерево; одубеть; бревно; деревяшка*); нелюдимость, застенчивость (*дичок*); суетливость (*витья вьюном*); обидчивость (*мимоза*); излишняя сентиментальность (*миндальничать*); невежество (*дремучий, неотесанный*), болтливость (*молоть*). С помощью растительного кода также описываются объекты или явления окружающего мира: *клубничка, земляничка* — что-л. нескромное; *гнилой* — порочный.

Интересно, что в этой группе нет ни одного положительного качества, зафиксировано 100 % пейоративных образных единиц. Основанием для переосмыслений становятся конкретные признаки растений или их частей. Твердые остроконечные образования растений, которые могут ранить человека или зацепиться за его одежду, сравниваются с неприятным, злым человеком. Твердость деревьев сопоставляется с равнодушием, неспособностью к выражению эмоций, чувств, а необработанность дерева, непроходимость леса — с необразованностью, культурной отсталостью. Вероятно, яркий цвет ягод, выделяющий их на фоне растительного мира, является основанием для передачи таких свойств, как нескромность, чрезмерная привлекательность, ведущая к аморальным мыслям, действиям.

Третья группа. Интеллектуальная оценка.

Более 98 % образных единиц оценивают лишь одно отрицательное качество человека — глупость: *дуб; глупый, как дуб; кочан; пень; глупый, как пень лесной; глупый, как бревно; дубина, дубинноголовый, дубина стоеросовая; глупый, как дубина; хоть кол на голове теши; голова как соломой набита; чурбан; голова еловая*. Очевидно, что твердая кора деревьев ассоциируется с человеком, в голову которого трудно что-либо вбить, то есть трудно объяснить какие-либо вещи, являющиеся для остальных простыми. Интересно, что уже в структуре многих единиц имеется лексема «глупый», что сразу выводит это качество на первый план. Другие образные единицы совмещают в себе представление о глупости и других свойствах человека. Носителями русского языка отрицательно оцениваются доверчивость, простота (*лопух, лопухнуться*), упрямство (*дубье*), излишняя прямолинейность (*дубоватый*), неблагодарность (*свинья под дубом*). В последнем случае отрицательная оценка качества создается за счет взаимодействия двух лингвокультурных кодов — зоологического и растительного, причем образ дуба здесь вспомогательный. Есть и образы с положительной коннотацией: *не лыком шит* — о человеке, не лишенном знаний, умений, способностей.

Четвертая группа. Валеологическая оценка.

Основная бинарная оппозиция в данной группе: *больной — здоровый*. Образные единицы с семантикой растения описывают различные физиологические состояния человека, что связано с общностью процессов, протекающих в живых организмах. Для характеристики здоровых, полных сил людей используются такие единицы, как *в самом соку*;



ягода; огурчик; здоровый, как огурчик; зацветать; расцветать; цветущий и др. Болезненное состояние, отсутствие сил описываются с помощью следующих единиц: *выжимать все соки; выжатый, как лимон; вянуть; сохнуть; блеклый; вялый; увядший* и др. Также здесь можно заметить и другие оппозиции, связанные с валеологической оценкой, например **молодой — старый** (*поросль; зеленый*), **резвый — пьяный** (*лыка не вязать*).

Многие единицы данной группы транслируют сразу несколько валеологических смыслов. Например, метафора *увядший* связана и с признаками старости, и с отсутствием жизненных (физических, эмоциональных) сил, метафора *расцветать* может говорить и о периоде физического расцвета, и о прекрасном эмоциональном состоянии, и о красивой внешности (в данном случае совмещаются не только разные валеологические смыслы, но и разные типы оценок — валеологическая и эстетическая).

В данной группе примерно одинаковое количество положительных и отрицательных коннотаций.

Пятая группа. Утилитарная оценка.

Большинство входящих в данную группу единиц также выражает пейоративную оценку. Они связаны с оппозицией **полезный — вредный**. Метафоры, транслирующие растительный код, описывают людей, бесполезных в какой-либо сфере (*бесплодная смоковница, пустоцвет*), а также предметы и явления, причиняющие вред человеку (*плевел — о чем-либо губительном, ненужном*). Человек может причинять вред как себе (*сук под собой рубить*), так и другим (*вырывать с корнем*). Также негативно оцениваются некоторые действия и явления (*как об стенку горо-хом; бесплодный*). В этой группе зафиксирована только одна образная единица с положительной семантикой (*пожинать плоды*).

Шестая группа. Сенсорно-вкусовая оценка.

Эта оценка основана на чувственном восприятии предметов, посредством различных органов чувств человека: осязание, обоняние, вкус, слух и зрение. Но в большинстве лингвистических работ рассматриваются языковые единицы, связанные с ассоциативно-образным восприятием предметов, которые можно изучить с помощью осязания, обоняния и вкуса. В образных единицах с семантикой растения проявляются оппозиции **вкусный — невкусный** (*травянистый; горький, как редька*), **приятный — неприятный** (*кожа нежная, как персик; пахнуть, как цветок*).

В данную группу не были включены образные единицы, связанные со зрительным восприятием. Это прилагательные, которые обозначают различные оттенки цветового спектра (*вишневый, фисташковый* и др.), поскольку они не несут в себе общеоценочного значения и не могут быть соотнесены с положительной или отрицательной оценкой.

Выше были рассмотрены основные группы оценок, вмещающие большое число образных единиц. Анализ материала выявил также наличие других оценок, однако они не были сведены в целые группы, поскольку представляли единичные случаи. Можно лишь привести некоторые примеры: диффикулярная оценка, связанная с оппозицией **трудный — легкий** (*щелкать, как семечки; без сучка, без задоринки; дебри; терни-*



стий), пространственная (*яблоку негде упасть*), социальная, выражающая представление о богатстве и бедности (*ни кола ни двора*), интенсивная, позволяющая определить степень скорости какого-либо действия (*как по мановению волшебной палочки; мариновать*) и др.

Заключение

Разработанная методика исследования растительного кода через образные единицы оказывается достаточно эффективной для анализа оценочных смыслов. Она может быть применена также при изучении других лингвокультурных кодов русской культуры (зоологического, медицинского, технического и др.).

Проанализированный материал позволяет выявить некоторые ценности и антиценности русского народа. Привлекательным является человек, имеющий средний рост, стройную фигуру, культурный, наблюдательный, немногословный, способный сочувствовать и переживать. Это основные нормативные показатели, и движение в любую сторону от них оценивается отрицательно: высокий или низкий рост, худоба или полнота и др. Также качество, считающееся положительным, может быть оценено отрицательно, если оно чрезмерно выражено: внешняя красота, застенчивость, нежность и др.

Перспективы исследования связаны в основном с сопоставительным аспектом. Возможно сравнение растительных кодов, репрезентируемых в различных языках, выявление универсальных и национальных оценочных коннотаций. Также интересные результаты может дать изучение и сравнение дискурсов (художественный, научный, наивный и др.), в которых воплощается растительный код.

Список литературы

1. Алексеева А.А. Классификация аксиологических значений по основанию оценки: молодое вино в новые мехи? // Вестник Томского государственного университета. 2019. №449. С. 5–15.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
3. Берендеева М.С. Фитоморфная метафора в современном религиозном дискурсе // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2016. Т. 15, №9: Филология. С. 22–35.
4. Блинова О.И. Образность как категория лексикологии // Экспрессивность лексики и фразеологии. Новосибирск, 1983. С. 3–11.
5. Боровкова А.В. Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) // Вестник Томского государственного университета. 2015. №396. С. 5–13.
6. Горбачевич К.С. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке: Около 1300 словарных статей. М., 2004.
7. Иванов А.А., Иващенко Я.С. Аксиология формирования человека в традиционной культуре // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, №6. С. 236–249.
8. Кадымова А.А. Семантическая классификация фитонимов в азербайджанском и русском языках // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. №1. С. 126–129.



9. Карпун М.А. Элементы растительного кода, характеризующие человека, в традиционной культуре донского казачества // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. 2017. Т. 13, №2. С. 221–238.

10. Кобозева И.М. Наречия оценки: корреляция семантических различий с синтаксическими (на примере наречий общей и гедонистической оценки) // Критика и семиотика. 2022. №1. С. 90–109.

11. Ковзеле О.Г., Королёва Е.Е. Передача здорового и болезненного состояния человека посредством растительного кода сравнений (на русском и латышском материале) // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. Т. 2, №3. С. 8–14.

12. Кожаева Ю.А. «В чистом поле цветет аленький цветочек...» Эстетическая функция фитонимов в народных лирических песнях // Русская речь. 2018. №6. С. 113–116.

13. Козлов А.Е., Варларо Ф. Лексема «лиственъ»: от фитонима к концепту // Критика и семиотика. 2022. №1. С. 183–197.

14. Кулева А.С. Вариативность названий растений в толковых словарях современного русского языка // Русская речь. 2022. №4. С. 7–24.

15. Лукьянова И.В. Категории «польза» и «вред» в диалектной фитонимике // Вестник Томского государственного университета. 2016. №412. С. 24–30.

16. Мелерович А.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь: около 1000 единиц. 2-е изд., стер. М., 2001.

17. Пак И.Я. Языковое воплощение образа дерева / растения в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2006.

18. Панасенко Н.И. Каналы получения информации в фитонимической лексике: вкус // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. №71. С. 133–151.

19. Попова Т.Г., Мальчивецкая Ю.В. Фитонимическая лексика в романе Евгения Водолазкина «Лавр» // Русская речь. 2017. №5. С. 41–48.

20. Разина А.С. Диалектные фитонимы в аспекте этнокультурной информации // Вестник Томского государственного университета. 2020. №451. С. 40–45.

21. Савицкий В.М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. №2. С. 55–62.

22. Сивова Т.В. Кипарис в русскоязычной цветовой картине мира: от лексикографического к рекламному дискурсу // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. №3. С. 101–109.

23. Словарь образных выражений русского языка / Т.С. Аристова, М.Л. Ковшова, Е.А. Рысева [и др.]; под ред. В.Н. Телия. М., 1995.

24. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М., 1999.

25. Соколова М.Г. Логико-структурный и динамический аспекты изучения семантики дендронима *тополь* в русской лирике XVIII–XX вв. // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. №71. С. 152–168.

26. Толочин И.В., Власова А.А. Rose – цвет и цветок: значение и культурный контекст // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2019. №16 (4). С. 618–637.

27. Файзуллина Г.Ч. Метафоризация фитонимов как способ образования вторичных номинаций в татарских народных говорах Тюменской области // Научный диалог. 2016. №6 (54). С. 114–123.

28. Хлебникова А.Л. Гендерные метафоры русского и английского языков: метафорические фрагменты ценностной картины мира // Вестник Томского государственного университета. 2017. №415. С. 26–31.

29. Юрина Е.А. Образный строй языка. Томск, 2005.



Об авторе

Ирина Яковлевна Пак — канд. филол. наук, преп., Народный университет Китая, Пекин, Китай.

E-mail: ira3822@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1813-1987

I. Ya. Pak

**AXIOLOGICAL POTENTIAL OF FIGURATIVE UNITS
OF THE RUSSIAN LANGUAGE, TRANSLATING THE PLANT CODE**

29

Renmin University of China, Beijing, China

Received 24 January 2023

Accepted 25 April 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-3

To cite this article: Pak I. Ya. 2023, Axiological potential of figurative units of the Russian language, translating the plant code, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 20 – 29. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-3.

The article evaluates the linguistic units of the lexical-phraseological level related to the lexical-semantic group “plants.” Metaphors, comparisons, and phraseological expressions possessing imagery, semantic dualism, and an associative nature of expression are characterized. The aim of the research is to identify the axiological meanings of an extensive group of linguistic units representing the plant code in Russian culture. Attention is given not only to the core but also to peripheral “plant” semas, allowing the inclusion of extensive layers of vocabulary and phraseology in the study. A methodology for axiological analysis of figurative units is developed, consisting of the following stages: identification and typology of evaluative meanings, determination of the basis for evaluation, and modeling a fragment of the value system. In general, figurative language units with the semantics of plants describe people and various aspects of their activities. In studying the general evaluative meanings, it was found that the majority of units with the semantics of plants have a negative evaluation, with the basis for transfer being the properties of plants dangerous to humans. The analysis of specific evaluative meanings allowed for the identification of aesthetic, ethical, intellectual, valeological, utilitarian, sensory-taste, and other evaluations.

Keywords: plant code, evaluation, value, figurative lexis, phraseology, phytonym

The author

Dr Irina Ya. Pak, Russian language teacher, Renmin University of China, Beijing, China.

E-mail: ira3822@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1813-1987

Е. М. Шептухина¹, И. Ю. Уварова²

**ГЛАГОЛ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЖИТИЙНОГО ТЕКСТА:
СИНТАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

¹ Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия

² МОУ СШ №95, Волгоград, Россия

Поступила в редакцию 05.11.2023 г.

Принята к публикации 12.12.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-4

30

Для цитирования: Шептухина Е. М., Уварова И. Ю. Глагол в лексической структуре житийного текста: синтагматический аспект // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 30—39. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-4.

С применением комплексного подхода к анализу языковых фактов охарактеризован фрагмент лексической структуры агиографического текста, формируемый глагольными единицами. Материалом для исследования послужили преподобнические и мученические жития синодального издания, входящие в майский цикл Миней Четых. В центре внимания авторов находится синтагматический аспект лексической структуры агиографического текста, реализующийся в распределении лексических единиц и их сочетаемости. В результате выявлена количественная динамика глагольных единиц, которая проявляется в увеличении доли глаголов в части жития, где описывается движение святого по пути обретения праведности. Распределение по тексту глаголов разных лексико-семантических групп обусловлено типом монашеской или мученической аскезы святого и содержанием композиционной части, в которой воплощаются те или иные житийные топосы. Показана роль лексического повтора в выражении содержания текста. Установлена специфика преподобнических житий, заключающаяся в употреблении глагольных единиц, значение которых сформировалось в результате семантической деривации как отражения метафорического переосмысления конкретного действия в духовном плане.

Ключевые слова: житие, тип жития, лексическая структура текста, синтагматика, русский глагол, глагольно-именное сочетание, семантическая деривация

Введение

Изучение житийных текстов имеет глубокую филологическую традицию, однако и сегодня они привлекают внимание лингвистов. Современные публикации посвящены методологическим проблемам исследования агиографии [16], выявлению жанровой и стилиевой специфики агиографических текстов [2; 11; 13; 23], их структурно-грамматических особенностей [10; 13], реализации текстовых категорий [6; 9] и экспликации ценностных установок [1; 4; 14]. Большое количество работ направлено на изучение языковых единиц, для которых агиогра-



фический текст является средой функционирования (см., напр.: [5; 17]). Интегративность лингвистической науки XXI в. открывает пути дополнительного осмысления такого традиционного для филологии объекта, как агиографический текст. Одна из возможностей реализации интегративности — обращение к лексической структуре текста, поскольку ее изучение требует соединения системоцентрического, антропоцентрического, функционального и текстоцентрического подходов.

Лексическая структура текста определяется в лингвистике по-разному (см., напр.: [3; 24]). Мы принимаем определение, предложенное В.В. Степановой: «Лексическая структура текста — это одна из составляющих в иерархической структуре его содержания, это лексическое обеспечение выражения этого содержания» [20, с. 189]. Такая трактовка предполагает изучение вербальной базы текста, на основе которой возникают дополнительные смыслы, выстраиваются ассоциативные сети и т. д. Вслед за А.Е. Супруном мы рассматриваем лексическую структуру текста в двух аспектах — парадигматическом и синтагматическом. Их содержание ученый толковал следующим образом: лексическая парадигматика — это словник и его внутренняя организация в границах замкнутой системы, каковой является текст; лексическая синтагматика — это лексическая сочетаемость, распределение слов по тексту и факторы, его определяющие [21].

В формировании лексической структуры текста участвуют единицы всех грамматических классов (частей речи). Цель нашего исследования — охарактеризовать глагол как средство формирования лексической структуры житийного текста в зависимости от типа жития — мученического или преподобнического (подробно о классификации житий см.: [7]). В данной статье охарактеризуем лексическую структуру текста в синтагматическом аспекте (о лексической структуре мученических и преподобнических житий в парадигматическом аспекте см.: [22]).

Материалом для работы послужили жития, вошедшие в майский цикл Минеи Четых синодального издания: Житие преподобного отца нашего Феодосия, игумена Печерского (ЖФП), Житие Пахомия Великого (ЖПахВ), Житие Симеона Дивногорца (ЖСимД), Житие Ефросиньи Полоцкой (ЖЕфрП), Житие Арсения Великого (ЖАрсВ), Житие святой великомученицы Ирины (ЖСВИ), Сказание об убиении святых страстотерпцев Бориса и Глеба (Сказание), Страдание святой преподобномученицы Феодосии (Страдание). Изучаемые жития рассматриваются как единый массив, поскольку их синодальное издание отражает определенную обработку текста, приведшую к некоторой его унификации. Тексты цитируются по изданию 1898 г. [8] с указанием сокращенного названия жития и страницы; примеры приводятся в упрощенной графике с сохранением букв ъ, і, титла раскрываются в круглых скобках.

Исследование выполнено в русле комплексного подхода, разрабатываемого в лингвистической школе профессора С.П. Лопушанской

(подробно о нем см.: [18, с. 6–34]), с применением элементов компонентного, дистрибутивного, контекстуального и стилистического анализа. Принадлежность глагольных слов к той или иной лексико-семантической группе определялась по Толковому словарю русских глаголов, изданному под ред. Л.Г. Бабенко, с учетом значений, представленных в Словаре церковно-славянского и русского языка, который составлен Вторым отделением Императорской Академии наук и опубликован в 1847 г.

Результаты

32

Принимая толкование лексической синтагматики, предложенное А.Е. Супруном, охарактеризуем распределение глагольных лексем по тексту и их сочетаемость с учетом композиционной организации жития, типа святости и житийных топосов (за основу берутся топосы, выделенные Т.Л. Руди [15]). В житиях синодального издания, как правило, отсутствует авторское предисловие, а заключение, содержащее похвалу святому и молитву Богу, весьма лаконично. Поэтому мы рассматриваем только собственно жизнеописание святого. Оно традиционно содержит три части: А) рождение и детство святого, Б) путь к духовному совершенству, В) преставление святого и посмертные чудеса. С опорой на это композиционное членение жития охарактеризуем распределение глагольной лексики по тексту в количественном и содержательном аспектах.

I. Количественная характеристика дается в сопоставлении употребительности глаголов и лексических единиц других частей речи (см. табл.). Данные приводятся в долях (за 1 принимается общее количество слов в тексте).

Распределение лексем по житийному тексту (в долях)

Житие	Композиционная часть	Части речи						Служебные	Итого
		Знаменательные							
		Сущ.	Прил.	Гл.	Мест.	Нар.	Числ.		
ЖСВИ	А	0,40	0,10	0,14	0,10	0,04	0,02	0,2	1
	Б	0,30	0,06	0,30	0,10	0,02	0,02	0,2	1
	В	0,40	0,10	0,14	0,10	0,04	0,02	0,2	1
ЖФП	А	0,30	0,10	0,26	0,10	0,02	0,02	0,2	1
	Б	0,20	0,02	0,35	0,20	0,02	0,01	0,2	1
	В	0,30	0,10	0,28	0,10	0,01	0,01	0,2	1
Сказание	А	0,40	0,10	0,14	0,10	0,03	0,03	0,2	1
	Б	0,20	0,06	0,40	0,10	0,03	0,01	0,2	1
	В	0,30	0,20	0,16	0,10	0,02	0,02	0,2	1



Как видно из таблицы, наиболее представлены в житиях существительные, прилагательные и глаголы. Наблюдается динамика количества словоформ разных частей речи в зависимости от того, в какой композиционной части житийного текста они употреблены. Доля языковых единиц, принадлежащих к классу именной лексики (существительные и прилагательные), в частях А и В больше, чем в Б, тогда как доля глагольной лексики в Б возрастает, поскольку именно в этой части текста описывается процесс восхождения святого к Богу через монашеский или мученический подвиг.

II. Распределение глагольных единиц в зависимости от их лексической семантики обнаруживает следующие закономерности.

В житиях и преподобных, и мучеников во всех композиционных частях (А, Б, В) представлены глаголы ЛСГ перемещения в пространстве (*йти, прийти, пойти, изйти, взйти, ходити, приходити, возвратитися, бѣжати, гнати* и др.), зрительного и слухового восприятия (*видѣти, увидѣти, зрѣти, узрѣти, смотрѣти, слышати, слушати, послушати* и др.), речевой деятельности (*глаголати, реци, сказати*, эмоционального состояния *радоватися, дивитися, веселитися* и др.). Такое распределение обусловлено тем, что глаголы перечисленных лексико-семантических групп, называя обычные действия, совершаемые человеком, и его состояния, продвигают повествование (сюжет жития).

Распределение других глагольных лексем зависит от композиционной организации житийного текста и типа святости, воплощенного в житии. Между частями А житий мучеников и житий преподобных, как и между частями В, обнаруживается общность. Так, в части А житий мучеников и преподобных при описании рождения святого используются глаголы каузации бытия *родити, родитися* и глагол обращения *нареци*. При описании разума отрока или отроковицы, Божественного предопределения жизненного пути святого употребляются глаголы интеллектуальной деятельности *проразумѣвати, вразумитися, размышляти, вѣдати, внимати, умудрити*.

В части В представление святого и его посмертные чудеса однотипно описываются в житиях преподобных и мучеников посредством глаголов прекращения бытия *преставитися, скончатися* и глагола помещения объекта *погребати*. Прижизненные и посмертные чудеса репрезентируются глаголами избавления *цѣлити, исцѣлити, врачевати* и изменения физиологического состояния *воскресити, прозрѣти, оздравѣти*.

Распределение глаголов в композиционной части Б обусловлено типом святости, который проявляется в выборе аскезы, поэтому здесь наблюдаются как различия, так и сходства. В части Б преподобнических житий ключевыми лексическими единицами в описании устройства монастырской жизни являются глаголы созидательной деятельности, обозначающие создание объекта в результате физического труда (*создати, сооружити, возградити, строити, созиждити, сѣци, плести, прѣсти, ткати, пѣци, въздѣловати* и др.). В части Б мученических житий, где описываются страдания святого от рук жестоких язычников, ключевыми лексическими единицами выступают глаголы физического воз-



действия на объект: *мучити, мучительствовати, привязати, претирати, бити, ударити, напасти, вонзити, преръзати, уязвити* и др.) и лишения жизни живого существа: *умертвити, уморити, убити, погубити*. Как видим, глаголы, использованные для выражения аскезы, характеризуются разнообразием и в преподобнических, и в мученических житиях.

Независимо от того, по какому пути идут святые в уподоблении Господу, общей для них является проповедническая, просветительская деятельность, которая выражается в части Б глаголами интеллектуальной деятельности *разумѣти, вразумитися, проразумѣвати, вѣдати, повѣдати, увѣдати, умудрити, познати*, глаголами передачи объекта *учити, научити, поучати*, глаголами и глагольно-именными сочетаниями, обозначающими речевую деятельность, содержание которой имеет религиозный характер: *проповѣдати, вѣщати, възвъстити, славити Господа, хвалити Господа*.

Духовная жизнь святого, возрастание в Боге репрезентируется в части Б преподобнических мученических житий глаголами и устойчивыми глагольно-именными сочетаниями, обозначающими действия религиозного характера (*молити, молитися, крестити, креститися, причастити, причаститися, благословити, освятити, исповѣдати, служити, вѣровати, пѣти псалмы, молитвы, просвѣщати* и др.).

III. Значимым для формирования лексической структуры текста является лексический повтор. Тот или иной глагол может повторяться на протяжении всего текста жития, например глаголы передачи объекта *учити, научити, поучати*, глаголы религиозного поведения *молити, молитися, крестити, креститися*, интеллектуальной деятельности *повѣдати, разумѣти*, эмоций *радоватися, возрадоватися, дивитися, удивлятися*. Данные лексемы употребляются в части А житийного текста при описании детства святого, божественного предопределения мученического или монашеского пути святого и повторяются в части Б, когда описывается процесс восхождения к праведности. Неотъемлемой частью жизни святого является обращение в христианскую веру язычников, проповедничество, наставление христиан на праведное житие, укрепление их в вере. На важность этого указывает повтор глагольных единиц. Так, в Житии святой великомученицы Ирины повторяются устойчивые сочетания *вѣровашаво хр(ис)та*; например: *то чудо видѣвши народъ, вѣроваша во хр(ис)та осмь тысящъ* [8, с. 158]; *святая... учащи святѣи вѣръ, и вси вѣроваша во хр(ис)та* [8, с. 164]; в Житии Евфросинии Полоцкой повторяется глагол *поучати*: *поучаше же преподобная сестры своя* [8, с. 511]; *тако поучаше, яко чадолюбивая мать, дѣти своя духовныя* [8, с. 512].

Глаголы избавления *цѣлити, исцѣлити, врачевати* и изменения физиологического состояния *воскресити* фиксируются в части Б житийного текста при описании прижизненных чудес и в части В при описании посмертных чудес. Например, в ЖСВИ наблюдается множественное употребление глагола *воскресити*, что подчеркивает чудотворную силу святой: *чудеса безчисленная содѣя, прокаженныя очисти, разслабленныя возстави, мертвыхъ воскреси* [8, с. 153]; *Ирина святая отца своего мертва воскреси молитвою* [8, с. 156]; *но и юношу умершаго воскреси молитвою* [8, с. 161].



В житиях можно наблюдать глагольные единицы, которые повторяются в одной композиционной части. Например, глагол *родити* в Страдании св. Феодосии, в отличие от других житий, употреблен в части А 4 раза: *и роди женскъ полъ, сїю святую отроковицу; святая невѣста хр(ис)това феодосїа родися в царѣградѣ; жено, зачнеши бо, и родиши; и родимъ мужескъ полъ или женскъ* [8, с. 570]. Он становится ключевым словом фрагмента, повествующего о рождении Феодосии. Ее появление на свет — это воздаяние за усердное моление ее родителей, которые *неплодны быша*.

IV. В житийных текстах большинство глаголов употребляется в прямом значении, что связано, видимо, с дидактическими целями. Помимо этого, представлены глаголы, которые под влиянием контекстуального окружения реализуют переносные значения. Они сформировались на основе метафорического переосмысления конкретных действий или состояний. Лингвистический механизм такого переосмысления можно представить как семантическую деривацию: перегруппировку семантических компонентов в смысловой структуре слова, приводящую к изменению категориально-лексической семы (КЛС, о термине см.: [12]). Ярким примером является глагол *исполниться*. В прямом значении «становиться полным» [19, т. 2, с. 140] он реализует КЛС ‘становление физического качества’; в сочетаниях с существительными, обозначающими эмоции, реализует КЛС ‘становление эмоционального состояния’: *исполнится радости, сладости, ужаса, удивленїя, зависти, ярости*. Эти сочетания широко представлены в разных частях житий.

Семантическая деривация в смысловой структуре глагольного слова становится способом образования единиц для выражения специфических явлений и понятий духовной сферы.

Так, в ЖФП духовное подвижничество святого характеризуется при помощи глагола *подвизатися*: *блаженнии нача подвизатися въ ревности б(о)гоугодной* [8, с. 100]; *и иными различными во время игуменства своего подвизашеся трудами* [8, с. 120]. Глагол *подвизатися* в прямом значении «двигаться, трогаться с места» [19, т. 3, с. 251] реализует КЛС ‘перемещение в пространстве’; в сочетании с абстрактными существительными *ревность* («усердие, рвение») и *труды* выражает значение «действовать душевными или телесными силами, совершать подвиг» [19, т. 3, с. 251], реализуя КЛС ‘вести определенный образ жизни’.

Глагол *вооружатися* при описании аскезы отражает метафорическое переосмысление действия: *молитвою вооружаете* [8, с. 412], *щитомъ вѣры и молитвы вооружашеся* (ЖПахВ) [8, с. 387], *вооружашеся же молитвенными бронями на невидимаго супостата* (Страдание) [8, с. 571]. В прямом значении глагол *вооружатися* «приниматься за оружие, приготовляться к войне» [19, т. 1, с. 158] выражает КЛС ‘обеспечение средствами для какой-либо деятельности’. Будучи использованным в контексте с существительными религиозной семантики (*молитва, вѣра*), он выражает значение «молиться», реализуя КЛС ‘религиозное поведение’, что является результатом семантической деривации.

При описании евангельского просвещения народа, проповедничества в житиях преподобных используется глагол *сѣяти*, например *сѣяти словеса б(о)жїя на сердцахъ вашихъ* [8, с. 512]. Приведенный кон-



текст из ЖЕвфрП отражает семантические изменения деривационного характера в смысловой структуре этого глагола. В прямом значении «метать зерна или семена на приготовленную для посева землю» [19, т. 4, с. 265] глагол *святити* реализует КЛС 'помещение объекта', в сочетании с существительным абстрактной семантики *словеса* он выражает значение «проповедовать», реализуя КЛС 'речевая деятельность'. При этом содержание речи имеет религиозный характер.

Отметим, что глаголы в переносных значениях, сформировавшихся в результате семантической деривации и отражающих метафорическое переосмысление конкретного действия в духовном, религиозном плане, доминируют в части Б преподобнических житий, поскольку несут смысловую нагрузку, связанную с выражением монашеской аскезы.

Заключение

Глагольная лексика является значимым элементом лексической структуры житийного текста, которая обнаруживает следующие закономерности организации в синтагматическом аспекте.

Количественная динамика глагольных слов проявляется в увеличении их числа в той композиционной части, где представлено движение святого по пути обретения праведности, по сравнению с частями, где описано рождение святого, его богоизбранность, преставление и посмертные чудеса.

В зависимости от лексического значения глаголы могут быть равномерно распределены по тексту или концентрироваться в каких-либо его частях. Так, глаголы перемещения в пространстве, зрительного и слухового восприятия, эмоционального состояния представлены во всех композиционных частях и преподобнических, и мученических житий; глаголы каузации бытия и обращения представлены только в одной из частей единичными употреблениями. В этом обнаруживается общность лексических структур преподобнических и мученических житий. Она проявляется и в распределении глаголов по тексту, а именно глаголов интеллектуальной деятельности и религиозного поведения, которые представлены при описании богоизбранности святого и молитвенной аскезы, и глаголов, характеризующих прижизненные и посмертные чудеса, совершаемые святыми.

Различия в текстовом распределении глагольных единиц связаны с представлением монашеской или мученической аскезы: глаголы созидательной деятельности используются в преподобнических житиях, а глаголы физического воздействия на объект и лишения жизни — в мученических.

Существенную роль в воплощении содержания житийного текста играет лексический повтор, актуализирующий действия святых в духовном плане.

Большинство глаголов используется в житиях в прямом значении. Специфику преподобнических житий составляет употребление глагольных единиц, значение которых сформировалось в результате семантической деривации как отражения метафорического переосмысления конкретного действия в духовном плане.



Таким образом, распределение глагольных единиц по тексту и их сочетаемость обнаруживают свою зависимость от типа аскезы святого и содержания композиционной части, в которой воплощаются те или иные житийные топосы.

Список источников и литературы

1. *Абрамова И.Ю., Рябушкина Д.А., Шавлюк О.Ю.* Репрезентация концепта «творчество» в «Слове о житии и учении святого отца нашего Стефана, бывшего в Перми епископа Епифания Премудрого» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2022. №2. С. 140–144. doi: 10.52452/19931778_2022_2_140.

2. *Аверина С.А.* Агиография Древней Руси как литературный жанр // Палеороссия. Древняя Русь: во времени, в личностях, в идеях. 2021. №3 (15). С. 75–83. doi: 10.47132/2618–9674_2021_3_75.

3. *Болотниova Н.С.* Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск, 1994.

4. *Борисова С.А.* «Съвършеная любви вънъизмещетьстрахъ»: как боялись древнерусские князья-мученики? // Вестник РГГУ. Сер.: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021. №4. С. 50–64. doi: 10.28995/2686-7249-2021-4-50-64.

5. *Дмитриева Е.Г.* Лексика эмоций в житиях святых для детей: функциональный аспект // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2021. Т. 20, №6. С. 56–64. doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.6.5>.

6. *Дорофеева Л.Г.* Категория воли в Житии Феодосия Печерского: к вопросу о специфике модальности в агиографических текстах // Категория модальности в речевой коммуникации : сб. науч. тр. / под ред. И.Ю. Куксы. Калининград, 2016. С. 187–193.

7. *Живов В.М.* Святость. Краткий словарь агиографических терминов. М., 1994.

8. *Жития Святых.* Минея Четья. Месяц май. 8-е синодальное изд. М., 1898.

9. *Ицкович Т.В.* Категория темы в тексте жития // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2013. №2. С. 52–59.

10. *Караваева П.Ю.* Отражение представлений о грамматической норме в «Сборнике житий греческих святых» преподобного Нила Сорского // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2022. Т. 21, №2. С. 58–71. doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.2.5>.

11. *Коренева Ю.В.* Религиозная лексика и ее стилистические функции в житийных текстах XV века. М., 2022.

12. *Лопушанская С.П.* Модуляция как речемыслительный процесс // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Филология. 1996. Вып. 1. С. 6–13.

13. *Пенькова Я.А.* К вопросу о семантике так называемого будущего сложного II в древнерусском языке (на материале «Жития Андрея Юродивого») // Русский язык в научном освещении. 2014. №1 (27). С. 150–184.

14. *Писарь Н.В.* Семантическая оппозиция «истина – ложь» в структуре дихотомии «Бог – дьявол» (на материале житийных текстов XV–XVIII веков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, №5. С. 148–151. doi: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.5.28>.

15. *Руди Т.Р.* Топика русских жигий (вопросы типологии) // Русская агиография: исследования, материалы, публикации. СПб., 2005. С. 59–101.

16. *Русская агиография: исследования, материалы, публикации.* СПб., 2022. Т. IV.



17. Сафонова И. А. Глаголы восприятия как средство создания образов в житии Корнилия Переславского // Научный диалог. 2019. №1. С. 122–132. doi: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2019-1-122-132>.

18. Семантика древнерусского глагола: синхронно-диахронический аспект / О. А. Горбань, Е. Г. Дмитриева, М. В. Косова [и др.] ; отв. ред. Е. М. Шептухина. 2-е изд., доп. М., 2015.

19. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук : в 4 т. СПб., 1847. URL: https://archive.org/details/V-001-004-147/dict1847_A-Zhuch/ (дата обращения: 10.09.2023).

20. Степанова В. В. Слово в тексте. Из лекций по функциональной лексикологии. СПб., 2006.

21. Супрун А. Е. Лексическая структура текста в ее соотношении с грамматической // Международная юбилейная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения академика Виктора Владимировича Виноградова : тез. докл. М., 1995. С. 229–230.

22. Уварова И. Ю. Глагол в лексической структуре житийного текста: парадигматический аспект // Лингвистика и образование. 2023. Т. 3, №3 (11). URL: <https://lobjr.ru/ru/ nauka/article/69698/view> (дата обращения: 10.09.2023).

23. Хвастунков А. В. Композиционно-стилистические особенности русской агиографической литературы XIX века // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. 2019. №2 (19). С. 161–172.

24. Чурилина Л. Н. Антропоцентризм художественного текста как принцип организации его лексической структуры : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003.

Об авторах

Елена Михайловна Шептухина – д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия.

E-mail: em_sheptuhina@volsu.ru, iryas@volsu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8007-6042>

Ирина Юрьевна Уварова – учитель русского языка и литературы, МОУ СШ №95, Волгоград, Россия.

E-mail: arina.istoki@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-1741-5579>

E. M. Sheptukhina¹, I. Yu. Uvarova²

VERB IN THE LEXICAL STRUCTURE OF HAGIOGRAPHIC TEXT: SYNTAGMATIC ASPECT

¹ Volgograd State University, Volgograd, Russia

² Municipal school №95, Volgograd, Russia

Received 5 November 2023

Accepted 12 December 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-4

To cite this article: Sheptukhina E. M., Uvarova I. Yu., 2023, Verb in the lexical structure of hagiographic text: syntagmatic aspect, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 30–39. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-4.



Using a comprehensive approach to the analysis of linguistic facts, a fragment of the lexical structure of hagiographic text formed by verbal units is characterized. The material for the study consists of hagiographic lives of saints and martyrs from the Synodal edition, which are part of the May cycle of the Menaion Reader. The authors focus on the syntagmatic aspect of the lexical structure of the hagiographic text, manifested in the distribution of lexical units and their collocations. As a result, a quantitative dynamics of verbal units is identified, reflected in the increase in the proportion of verbs in the part of the hagiography describing the saint's journey to righteousness. The distribution of verbs throughout the text of different lexical-semantic groups is determined by the type of monastic or martyric asceticism of the saint and the content of the compositional part embodying various hagiographic topoi. The role of lexical repetition in expressing the content of the text is demonstrated. The specificity of hagiographic lives is established, characterized by the use of verbal units whose meaning has evolved through semantic derivation, reflecting the metaphorical reinterpretation of a specific action in a spiritual plane.

Keywords: hagiography, type of hagiography, lexical structure of the text, syntagmatics, Russian verb, verb-but-nominal combination, semantic derivation

The authors

Prof. Elena M. Sheptukhina, Volgograd State University, Russia.

E-mail: em_sheptuhina@volsu.ru, iryas@volsu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8007-6042>

Irina Yu. Uvarova, teacher, Municipal school № 95, Volgograd, Russia.

E-mail: arina.istoki@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-1741-5579>

Е. В. Зубрицкая, П. Ф. Макарова

**НЕОФИЦИАЛЬНЫЕ АСТИОНИМЫ И КАТОЙКОНИМЫ
КАК МАРКЕРЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ЖИТЕЛЕЙ КАЛИНИНГРАДА**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 25.04.2023 г.

Принята к публикации 22.06.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-5

40

Для цитирования: *Зубрицкая Е. В., Макарова П. Ф.* Неофициальные астионимы и катойконимы как маркеры региональной идентичности жителей Калининграда // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 40–48. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-5.

Неофициальные наименования города Калининграда и его жителей исследуются на материале комментариев пользователей в региональных социальных сетях, а также по данным опроса, проведенного региональными СМИ (около 5000 участников). Выявляются основные модели образования неофициальных астионимов и катойконимов, в том числе производных от довоенного наименования города Кёнигсберг (Königsberg), определяются выполняемые ими прагматические функции. Отмечается асимметрия состава неофициальных наименований жителей Калининграда с астионимами, способными выступать в качестве потенциальных мотивирующих основ. Установлено, что наличие значительного количества пейоративных номинаций в рамках регионального ономастикона обусловлено стремлением жителей города к улучшению его состояния и к сохранению собственной идентичности.

Ключевые слова: неофициальные астионимы, неофициальные катойконимы, региональная идентичность, ономастика

Введение

Процесс идентификации личности осуществляется во множестве измерений: в личностном, профессиональном, социально-культурном, а также в государственном, территориально-этническом или региональном. По наблюдениям Р. Ф. Туровского, в постсоветский период в России произошла «регионализация общественного сознания, которая стала реакцией на кризис общенациональной идентичности, возникший в результате распада СССР» [11, с. 88]. Кроме экстралингвистических факторов формирование идентичности локального типа обусловлено внутренней потребностью индивида ощущать свою выделенность из общего социума на основании принадлежности к определенному региональному сообществу. Возникающее на этой основе состояние характеризуется как «рефлексивное чувство личной самоидентификации».



ности и целостности, непрерывности во времени и пространстве» и представляет собой «структурное образование со своим содержанием, мерой стойкости и противодействием влиянию извне» [1].

Основными научными областями изучения региональной идентичности являются политология, социология и культурология. С лингвистической точки зрения данный уровень самоидентификации рассматривается гораздо реже, причем основной объект изучения составляют официальные наименования внутригородских объектов.

Цель настоящей работы — выявить особенности формирования чувства региональной идентичности на основе изучения неофициальных астионимов и катойконимов, функционирующих в речи жителей Калининградской области. Источником языкового материала стали посты и комментарии в калининградских пабликах «Клопс» (327366 подписчиков), «Типичный Калининград» (236446), «Новый Калининград» (107295) в социальной сети «ВКонтакте». Всего методом сплошной выборки было выявлено 32 неофициальных астионима и 10 катойконимов, анализ которых основывался на теоретико-методологических положениях в области региональной лингвистики, или «языка города» [4; 5; 9; 13], и неофициальной топонимики [2; 3; 12].

Неофициальные астионимы города Калининграда

Область неофициальной региональной топонимики включает в себя разговорно-просторечные номинации не только различных внутренних объектов города (годонимы, гидронимы, агоронимы и др.), но и самого города (астионимы) и его жителей (кайтоконимы). В силу исторических обстоятельств данный ономастический страт имеет в Калининградской области свои особенности, связанные с образованием области на территории бывшей Восточной Пруссии. В соответствии с указом от 3 июня 1946 г. город Кёнигсберг был переименован в Калининград [7]. Официальной реноминации были подвергнуты также все топонимические объекты, входящие в состав новой области.

После распада СССР и снятия идеологического табу с исторического прошлого региона в калининградском публичном пространстве активизировалось использование бывшего названия города *Кёнигсберг*. Первый неофициальный астионим (далее — НА) *Кёниг* был образован в результате усечения форманта *берг-*, маркирующего статус города в немецких астионимах. Его употребление с начала 90-х гг. было обусловлено коммуникативной потребностью описания ситуаций, связанных с открытием области для регулярных контактов и выездов за рубеж, в первую очередь в Германию. Фразы *выехать из Кёнига*, *вернуться в Кёниг* и т.п. стали обыденными в речевых практиках калининградцев, использующих усеченную форму экс-астионима как стандартный способ экономии речевых усилий.

Одновременно разговорная номинация *Кёниг* начала использоваться в официальных эргонимах, имеющих как слитное, так и раздельное написание: *Кёнигавто*, *Кёнигоптик*, *Кёнигокна* и др. В составе номинаций



данного типа усеченное наименование уже не воспринимается как разговорное и приобретает функцию кодифицированного видового идентификатора. Регулярное использование НА *Кёниг* в официальном и неофициальном ономастиконе приводит к языковой и социокультурной ассимиляции иноязычного элемента: номинации данного типа перестают восприниматься жителями области как немецко-русские гибриды, а само слово постепенно утрачивает свою референтную соотнесенность с историческим прошлым города.

В условиях характерной для интернета устно-письменной речи калининградцы начинают употреблять еще более экономную форму *Кён / Кен*. Данные усечения уже не обладают той семантической прозрачностью, которая обусловила доступность неофициального астионима *Кёниг* для ее декодирования любым образованным человеком. Максимально редуцированные формы *Кён / Кен* используются только в речевых практиках локального сообщества, выступая в качестве языковых средств его обособления.

На базовой для всех типов неофициальных топонимов модели усечения строится вторая словообразовательная цепь, использующая в качестве производящей основы современное название города: *Калининград* → *Калинград* → *Калград* → *Кал*. Данная цепочка возникает позднее, нежели ряд НА с основой *Кёниг*. Вполне вероятно, хронологически первичный выбор немецкого названия как базы речевых трансформаций был связан с периодом деаксиологизации советского наследия, в том числе фигуры «всемирного старосты» М. В. Калинина. Исчезновение из публичного регионального дискурса проблематики данного толка привело к деидеологизации названия *Калининград* в языковом сознании его жителей. Редуцированные члены вышеуказанной цепи (*Калград* → *Кал*) в еще большей мере способствуют ремотивации антропонима, положенного в основу названия города. Внимание пользователей городских пабликов привлекает факт омонимии усеченной основы *кал* с существительным со значением «содержимое кишечника, выделяемое при испражнении» [8, с. 260]. Это совпадение становится поводом для пейоративной игровой ремотивации части слова и, как следствие, использования номинаций *Кал* и *Калград* в качестве негативных оценочных маркеров: *Вот жизнь пошла! Не успели Трампа выбрать, а он уже, свинтус эдакий, на улицах нашего Калграда мусор из авто разбрасывает!*¹ *Калград даже рядом с Гданьском никогда и не лежал.*

Факт омонимии находит также свое отражение в двоякой интерпретации построенного по традиционной усеченно-аффиксальной модели наименования *Калик*. До возникновения условий для коллективных языковых игр в интернет-пространстве данный НА употреблялся как разговорный аналог официального названия города, а суффикс *-ик* придавал ему дополнительную окраску «свой, близкий, домашний» [6, с. 135]. Для участников калининградских социальных сетей положительная прагматическая мотивация названия *Калик* не

¹ Здесь и далее примеры приведены с сохранением авторской орфографии и пунктуации.



В марте 2021 г. местный новостной интернет-портал «Клопс» провел опрос «Как вы чаще называете город?», в котором приняло участие 4759 человек. Кроме упомянутых выше НА в опрос были включены образования аббревиатурного типа (*Клд*, *Кгд*, *Кнг*), а также локальная вариация типовой для наименования неопределенного города модели *город N: город K*.

Результаты опроса жителей Калининграда

Кёниг	2163 человека	45,45 %
Говорю / пишу полное название	1442 человека	30,3 %
Кён/Кен	564 человек	11,85 %
Клд	313 человек	6,58 %
Кёнигсберг	106 человек	2,23 %
Калик	76 человек	1,6 %
Кгд	22 человека	0,46 %
Город К	20 человек	0,42 %
Кнг	5 человек	0,11 %
Другое	48 человек	1,01 %

44

Из результатов следует, что почти половина опрошенных хранит верность НА *Кёниг*, треть не использует вторичные речевые номинации вообще, из кратких форм наиболее употребительными являются *Кён* (вариант *Кен*) и *Клд*. Декларируемый отказ от употребления НА *Калик* может свидетельствовать об известности респондентам пейоративной мотивации слова и нежелании использовать его в качестве обозначения своего жизненного пространства.

Неофициальные катойконимы города Калининграда

Представляется вполне естественным и соответствующим с логикой номинационных процессов, что в основе группы неофициальных катойконимов (далее — НК) должны лежать рассмотренные выше НА. Однако наши наблюдения показывают, что, во-первых, далеко не в каждом случае возникает симметричное наименование в рамках словообразовательной пары, во-вторых, в состав неофициального катойконимикона входят и другие, не мотивированные астионимами речевые наименования. Из 32 неофициальных астионимов только 10 образуют соответствующие неофициальные катойконимы.

Отсутствие производных от аббревиатур *Кгд*, *Клд* или *Кнг* представляется естественным в силу фонеморфологических причин. Не используются в качестве мотивирующей базы основанные на эффекте паронимической аттракции отдаленные члены деривационной игровой цепи: *Коленинград / Коленингород / Коленинрот / Колениград / Всколенинград*. Усеченный вариант *Кён / Кен* не образует соответствующего катойконима, как можно предположить, в силу его семантической непрозрачности и отсутствия прагматического компонента значения. От самого употребительного НА *Кёниг* потенциальное образование **кёнигцы* отсутствует, а существительное *кёнигсбержцы* употребляется только по отношению к историческим предшественникам, жителям Кёнигсберга.



Потребность в выражении своего отношения к жителям города обеспечивает сетевую «жизнеспособность» таких единиц, как *каликовчане* и *каликчане*, *каловчане* и *калоградцы*, а также *козлоградцы*: *Понаех домой летела. Каликовчанка не смогла бы так сделать. В этом городе все женщины очень культурные и воспитанные.*

НК, имеющие региональную ономазиологическую привязку, чаще всего используются в пабликах как языковые средства, маркирующие оппозицию «свой / чужой». Данная оппозиция выстраивается на основе разделения жителей на две группы: постоянные жители города, живущие здесь достаточно долго, и те, которые прибыли сюда не так давно и получают общее название *понаехи*. Образованное по неузальной словообразовательной модели собирательное существительное, именующее всех приезжих как некую нежелательную группу, стало уже нарицательным существительным надрегионального употребления. В рамках калининградских социальных сетей оно получает гипонимические номинации иронического толка, основанные на этнических характеристиках приезжих: *славные потомки удмуртов и мордвы, дети казахских степей* и т. п., например: *Ну не знают степные жители, что есть ливневки; Зря крышики убирают <...> суровые сибирско-уральские понаехи могли бы бросать их тонущим вместо спасательного круга.*

Следует заметить, что отдельные участники обсуждения призывают сохранять культурный уровень дискуссии и толерантность внутри локального сообщества. Характерно, что с целью воздействия на излишне агрессивных пользователей используются уничижительные катойконимические ярлыки по отношению к самим калининградцам: *Господа Калининградцы, посмотрите, что вы пишете про людей, про приезжих, вы же калоградцы, а не Калининградцы.*

В рамках не отличающихся политкорректностью дискуссий, противопоставляющих своих и чужих, деархаизации подвергаются историзмы *прусы* и *тевтонцы*. Судя по ироническим кавычкам, данные характеристики используются, чтобы подвергнуть сомнению обоснованность самоидентификации калининградцев как коренных жителей: *Не надо так о коренных. Они «потомки прусов». Во всяком случае они на понаехов смотрят свысока. Правда пока еще не говорят, что они выкопали Балтийское море. Но у них все еще впереди.*

С другой стороны, в отдельных высказываниях характеристики *настоящие пруссы* или *тевтонцы* высмеивают особенности менталитета и поведения самих исторических предшественников калининградцев на этой земле: *Решили спор на мечах как тевтонцы. Настоящие пруссы!*

Отсутствие у коренных калининградцев собственных исторических корней создает почву для дискуссий на предмет истинной и воображаемой культурно-исторической идентичности жителей области. Диалоги нередко принимают следующий характер:

- Местных в этом городе вообще нет.
- Есть и достаточно. Нет коренных. Не нужно путать понятия. Местные — это те, кто прожил тут более 30 лет и кто родился тут.
- Местные тут только Немцы. Остальные такие же понаехи и не важно сколько лет они тут живут. Либо их родители или бабушки с дедушками такие же понаехи.



Аргументированный ответ на правомерность присвоения себе статуса коренных жителей находим в ответной реплике: *И еще – наши деды не понаехи – они город и область из руин восстанавливали в отличие от вас приехавших на все готовое.*

Таким образом, хронологическая и культурная черта автохтонности отсчитывается калининградцами с даты переселения в регион их дедов и родителей и измеряется вкладом советских переселенцев в восстановление и развитие города. Нейтральным наименованием в рамках оживленной катойконимической дискуссии становится использование сочетания *обычные калининградцы: Я обычный калининградец, езжу раз в год на море; Обычные калининградцы не будут подчеркивать свою укорененность и возвышаться над теми, кто понаехал...*

Таким образом, состав неофициальных единиц, присваивающих наименования жителям Калининграда, обнаруживает явную асимметрию в соотношении с астионимами, способными выступать в качестве потенциальных мотивирующих основ. Их использование характерно для обсуждения различных проблем, связанных с локальной идентичностью, конституируемой в рамках оппозиции «свой / «чужой».

Заключение

Локальные социальные сети становятся сегодня основным пространством реализации неформальных наименований региональных объектов. Тем самым преодолевается важная конститутивная черта неофициальной топонимики, определяемая как «кодовая закрытость от восприятия приезжими» [10, с. 200]. Более того, расширяются возможности изучения данного ономастического страта без необходимости «погружения в стихию городской речи» [Там же]. Свойственная речевым интернет-практикам повышенная лингвокреативность находит свое отражение в создании множества неформальных астионимов и катойконимов г. Калининграда. Преобладание пейоративных номинаций свидетельствует, с одной стороны, о равнодушии жителей к своему городу и стремлении улучшить его состояние, а с другой – маркирует стремление сформировавшегося в области социума к сохранению собственной идентичности в сложившемся состоянии.

Список литературы

1. Еремينا Е. В. Региональная идентичность в контексте социологического анализа // Регионология. 2011. №3. URL: <http://regionsar.ru/node/781> (дата обращения: 22.03.2023).

2. Заварзина Г. А., Заварзина В. А. Неофициальные номинации внутригородских объектов Воронежа: причины возникновения, типологические особенности и способы образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. №4 (289). С. 204 – 207.

3. Иванян Е. П. Характеристика традиций обозначения русской провинции проприальными единицами // Русистика без границ. 2022. Т. 6, кн. 2. С. 44 – 55.

4. Красильникова Е. В. Язык города как лингвистическая проблема // Живая речь уральского города : сб. науч. тр. Свердловск, 1988. С. 5 – 18.



5. Крысин Л. П. Проблема социальной и функциональной дифференциации в современной лингвистике // Социолингвистика вчера и сегодня. М., 2004. С. 73–91.

6. Крюкова И. В. Стилистическое варьирование астионимов в современной городской лингвокультуре (по материалам словаря «Языки русских городов») // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. №3 (98). С. 134–138.

7. Маслов В. Н. Создание Кёнигсбергской области и ее переименование в 1946 г. // Калининградские архивы. 2014. №11. С. 99–109.

8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1995.

9. Сиротинина О. Б. Речь современного города // Речь города : тез. докл. Всерос. межвуз. науч. конф. Омск, 1995. Т. 4, №1. С. 8–11.

10. Тимофеева Н. Ю. Приемы образования неофициальных крымских топонимов в устной речи // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. №4 (81). С. 200–203.

11. Туровский Р. Ф. Региональная идентичность в современной России // Российское общество: становление демократических ценностей? М., 1999. С. 87–136.

12. Шарипова О. А. Неофициальные топонимы как подсистемы языка города // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 1 (Гуманитарные науки), №4. С. 203–206.

13. Юнаковская А. А. «Язык города» как объект изучения (итоги и перспектива) // Омский научный вестник. 2006. №9 (47). С. 252–255.

47

Об авторах

Екатерина Валентиновна Зубрицкая — ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: EZubritskaya@kantiana.ru

Полина Феликсовна Макарова — ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: PMakarova@kantiana.ru

E. V. Zubritskaya, P. F. Makarova

UNOFFICIAL ASTYONYMS AND KATOYCONYMS AS MARKERS OF REGIONAL IDENTITY

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 25 April 2023

Accepted 22 June 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-5

To cite this article: Zubritskaya E. V., Makarova P. F., 2023, Unofficial astyonyms and katoconyms as markers of regional identity, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 40–48. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-5.

The paper focuses on unofficial names for the city of Kaliningrad and its residents investigated on user comments in regional social networks and a survey conducted by regional media (approximately 5000 participants). The study identifies the main patterns of forming



unofficial demonyms and toponyms, including those derived from the pre-war name of the city, Königsberg. The pragmatic functions performed by these names are determined. There is noted an asymmetry in the composition of unofficial names for the residents of Kaliningrad compared to the demonyms that can potentially serve as motivating bases. It is established that the presence of a significant number of pejorative nominations within the framework of the regional onomasticon is driven by the residents' desire to improve the city's condition and preserve their own identity.

Keywords: unofficial astonyms, unofficial katoyconyms, regional identity, onomastics

The authors

48

Ekaterina V. Zubritskaya, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.
E-mail: EZubritskaya@kantiana.ru

Polina F. Makarova, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.
E-mail: PMakarova@kantiana.ru

УДК 82-3

С. С. Бытко

**ПРОБЛЕМА МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СТАРООБРЯДЧЕСТВА И ИСЛАМА
В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ПУШКИНА И Л. Н. ТОЛСТОГО**

49

Нижевартовский государственный университет, Нижневартовск, Россия

Поступила в редакцию 17.12.2022 г.

Принята к публикации 05.05.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-6

Для цитирования: Бытко С. С. Проблема межконфессионального взаимодействия старообрядчества и ислама в творчестве А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 49–61. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-6.

Рассматривается вопрос об отражении в творчестве А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого этнокультурного взаимодействия старообрядцев и мусульман в регионах традиционного преобладания исламской культуры в XVIII – XIX вв. Обосновывается вывод о том, что оба писателя склонялись к необходимости объединения христианства и ислама на основе общих для этих религий нравственных установок. Подчеркивается преемственность художественной традиции XIX в. и выявляются сходные тенденции восприятия конфессиональной проблематики, присущие как заре развития русской классической литературы, так и рубежу XIX – XX столетий. Наряду с этим выясняются принципиальные расхождения во взглядах двух писателей. В частности, А. С. Пушкин отдавал ведущую роль в межрелигиозной интеграции официальному православию, усматривая в староверии сугубо деструктивные черты. Л. Н. Толстой же находил старообрядчество лучшим образчиком веротерпимости (несмотря на присущие его последователям отрицательные черты), способным к продуктивному и продолжительному межконфессиональному сотрудничеству.

Ключевые слова: старообрядчество, Коран, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, некрасовцы, Кавказ, Шамиль, раскол, казаки, веротерпимость

Особенности межконфессионального взаимодействия традиционных верований России XIX в. являются актуальной темой исследования для отечественного религиоведения, философии, исторической науки и богословия. Необходимость обращения к опыту прошлого диктуется вызовами современности. Угроза дестабилизации конфессиональной обстановки в стране и мире, радикализация этнических сообществ и экспонентный рост территориальных конфликтов в прошлом делают неопределимым знание, накопленное мыслителями XIX в. Примеры уре-



гулирования разногласий в вероисповедании и сглаживания этноконфессиональной напряженности можно обнаружить в материалах о религиозно-бытовых контактах представителей старообрядчества и ислама. В этом отношении наиболее показателен опыт староверческих общин, компактно проживавших в преимущественно мусульманских регионах Кавказа, Крыма и Османской империи.

Несмотря на то что староверы XIX в. заслужили среди некоторых современников репутацию нетерпимых и упорных в своей доктрине религиозных фанатиков, «ревнители древлего благочестия» почти всегда были готовы проявлять значительную по меркам своего времени толерантность и на долгосрочной основе выстраивать продуктивное взаимодействие с соседями-иноверцами. Отражение данной тенденции можно обнаружить в творчестве выдающегося гуманиста и экумениста той эпохи Л. Н. Толстого. Будучи родоначальником идеи всеобъединения человечества на принципах религиозной морали, любви и справедливости, Толстой оставил значительный круг произведений, в которых прямо или косвенно затрагивалась проблематика бытования старообрядчества и ислама. Однако не только автор «Казаков» рассматривал проблему сосуществования «староверцев» и «магометан», размышления над этим вопросом мы находим и в сочинениях А. С. Пушкина. На примере двух указанных литературных традиций мы попытаемся рассмотреть пути преодоления вероисповедных предубеждений в эпоху культурных столкновений и мировоззренческих противоречий.

Интерес к теме ислама в творчестве А. С. Пушкина возник у отечественных исследователей сравнительно недавно — уже в XXI в. За прошедшее десятилетие усилиями литературоведов удалось выяснить некоторые любопытные особенности восприятия Пушкиным «магометанской» религии. Так, стало известно, что Александр Сергеевич значительное внимание уделял исследованию истории ислама, а также лично общался с его последователями, выясняя существовавшие между ветвями этого религиозного течения доктринальные различия [11]. Наряду с этим поэт обстоятельно изучил священное писание мусульман. Помимо русского перевода Корана Пушкин пользовался и его французской адаптацией. Она была более понятна писателю-билингву, однако ей в глазах Пушкина недоставало поэтичности, в связи с чем он обратился к русскому переводу книги [2, с. 37].

Известно, что европейской литературе рубежа XVIII—XIX вв. было присуще внимание к восточным мотивам, выражавшееся в стремлении авторов познать духовные основы жизни не только отдельных народов, но и мусульманского мира в целом. Однако значительное влияние на восприятие ислама писателями той эпохи оказывали разнообразные публицистические сообщения о Мухаммеде, зачастую носившие острый антиисламский характер. Обе названные тенденции закономерно нашли отражение и в литературном наследии А. С. Пушкина [2, с. 36; 11].

В начале XIX столетия образованная российская публика столь скептически относилась к Корану, что не считала возможным всерьез рассматривать его как выдающийся памятник средневековой поэтики.



Исследователи полагают, что исламские мотивы в русской литературе появились именно у Пушкина [2, с. 38; 3, с. 52]. Коран и Библия были интересны Александру Сергеевичу не как догматические тексты, а как самобытные образцы культуры и поэзии Ближнего Востока. Наиболее применителен данный подход именно к Корану, который, согласно представлению мусульманских народов, являлся величайшим поэтическим произведением всей человеческой истории. Цикл «Подражания Корану» и изобилующее отсылками к истории ислама стихотворение «Пророк» внесли значительный вклад в рациональное осмысление мусульманской веры и становление объективного взгляда на личность Мухаммеда в среде русской интеллигенции. Вслед за Пушкиным к кораническим мотивам начали обращаться другие русские поэты первой половины XIX в. [29, с. 115].

При этом стоит отметить, что сам Пушкин придерживался весьма скептических взглядов относительно мусульманского учения и тех «плодов», которое оно с собою несет. Не раз в его сочинениях встречаются высказывания, подобные следующему: «“Нечестивые... думают, что Коран есть собрание новой лжи и старых басен”. Мнение сих *нечестивых*, конечно, справедливо...» [18, т. 2, с. 210]. В иных случаях Пушкин противопоставляет греческую цивилизацию миру мусульманскому. Первую поэт ассоциирует с прогрессом и развитием, второй рассматривает как проявление первобытного варварства, ввиду чего становится понятно выступление писателя за активизацию церковной проповеди среди «магометанских» народов: «Кавказ ожидает христианских миссионеров» [18, т. 6, с. 648]. Одновременно он обрушивается с острой критикой на православных проповедников, которым легче «выливать мертвые буквы и посылать немые книги» [Там же, с. 649], нежели обращаться к мусульманам посредством живого слова. По убеждению Пушкина, именно «деятельный фанатизм» мусульманских проповедников обратил в ислам некогда христианский Северный Кавказ [Там же, с. 648].

Будучи чужд строгим запретам, свободолюбивый поэт не мог принять суровой религии арабов, однако отмечал в ней немало нравственных истин, сходных с идеями библейского учения. Следует полагать, что Пушкину была близка идея разрушения узкоконфессиональных рамок исламской поэзии. Он стремился увязать мотивы Корана и Библии, посредством чего надеялся обнаружить универсальный ключ к постижению нравственной истины, доступный одним лишь пророкам и поэтам [2, с. 42; 11]. Так, писатель явно симпатизирует тем положениям ислама, которые объединяют его с христианством. Среди них — вера последователей Мухаммеда в единого творца. Мусульман, придерживающихся учения отцов, но разделяющих нравственно-этическую картину западного общества, он предпочитает называть не иначе как «добрыми мусульманами». Весьма показательным то, сколь яркий отклик нашло в уме писателя сообщение о дипломатическом союзе русских и турок против Персии 1724 г. В комментариях к этому событию особое внимание Пушкин уделяет конфессиональной принадлежности участ-



ников переговоров, отмечая нетипичность альянса, но вместе с тем высказывая удовлетворенность подобной формой межрелигиозной консолидации [18, т. 6, с. 678–679, 693, 805; т. 9, с. 448].

Однако к раскрытию характерных черт староверия и его представителей классик, будучи не только законодателем, но и продуктом своего времени, подошел достаточно поверхностно. За немногими исключениями Пушкин почти всегда, подобно другим публицистам начала XIX в., уничижительно именует «религиозных диссидентов» «раскольниками». Сам контекст появления староверов на страницах его произведений также свидетельствует об отношении великого писателя к старообрядчеству. Почти всегда «раскольники» оказываются бунтовщиками, ненавистниками существующих порядков, противниками царских властей. Показательно, что в повести «Кирджали» казаки-некрасовцы упоминаются Пушкиным именно в контексте их противостояния России [18, т. 9, с. 38]. При этом писатель не стремился осмыслить союз староверов и «магометан» в качестве примера преодоления межконфессиональных рамок, а напротив, лишь демонстрировал очередной случай нелояльности «раскольников» российскому престолу.

В своем большинстве некрасовцы действительно были весьма враждебно настроены по отношению к властям России и принимали участие во всех войнах XVIII в., когда Крымское ханство выступало ее противником. Однако несмотря на то, что некрасовцы стремились к мирному соседству с мусульманским сообществом, пользовались хорошей репутацией у турок, получали значительные привилегии от османского султана и сражались на его стороне даже в XIX столетии, не следует воспринимать их исключительно в антироссийском ключе [17, с. 7–8; 19, с. 10–11]. В частности, во время Русско-турецкой войны 1806–1812 гг. несколько сотен некрасовских казаков оказались настроены прорусски и согласились перейти в подданство Александра I, о чем мог узнать и Пушкин, если бы предпринял более основательные попытки познакомиться с историей и культурой данной этноконфессиональной группы. К третьей четверти XIX столетия последователи Игната Некрасова и вовсе утратили в Османской империи привилегированный статус, так как отказались участвовать в подавлении национально-освободительных восстаний балканских народов против турецкого владычества [17, с. 6; 27, с. 10].

Столь односторонний взгляд Пушкина на ту самобытную народную культуру, которую несли в себе некрасовский субэтнос и староверие в целом, был вполне типичен для интеллигенции первой трети XIX в. и определялся главным образом полемической деятельностью официальной церкви [27, с. 5]. Личное собрание Пушкина включало едва ли не все имевшие тогда хождение книги, посвященные теме русского «раскола». Примечательно, что их в распоряжении Александра Сергеевича оказалось всего три, одна из которых, «Розыск о раскольнической Брынской вере» (1824), тиражировала самые несправедливые домыслы и небывлицы о приверженцах старых обрядов, а две другие, «Полное историческое известие о древних стригольниках и новых рас-



кольниках» (1831) и «Обличение неправды раскольнической» (1745), несмотря на более конструктивный подход к осмыслению старообрядческого феномена, также были продуктом синодальной традиции, приоритетной задачей которой являлось скорее обличение «старолюбцев», нежели объективное изложение принципиальных оснований их быта и вероучения [26, с. 257].

Еще более удивительно, что столь яркий поборник нравственных свобод, а зачастую и предосудительных вольностей, как Пушкин, не озаботился выяснением религиозно-бытовых реалий русских старообрядцев, проживавших за рубежом. Полагаем, если бы поэт предпринял подобные попытки, его бы весьма удивило то, насколько нетипичными могут предстать «адаманти древлеправославия» в реальной жизни. Так, С. И. Фенюген отмечает, что вольный быт некрасовских казаков включал элементы, недозволенные основной массе мирных староверов [27, с. 7]. Об этом сообщал еще К. Н. Леонтьев, занимавший пост вице-консула в Тульче и имевший возможность лично наблюдать нравы староверов, проживавших в Османской империи. В цикле очерков о Балканах Константин Николаевич приводит воспоминания о своем общении с некрасовцами и их настойчивых уговорах отправиться с ними в селение Майнос: «Э! Капитане ты наш!.. Насчет “баловства” — то этого у нас вольно. Девушки у нас веселые, хорошие! Это и я тебя сам познакомлю!» [13, т. 6, кн. 1, с. 525]. Наряду с этим Леонтьев не единожды упоминает о весьма лояльном отношении турецких чиновников к русским старообрядцам и той расположенности к османским властям, которую в ответ проявляли некрасовцы [13, т. 5, с. 947; т. 6, кн. 1, с. 509].

Весьма сходные с пушкинскими взглядами на ислам спустя более чем полстолетия высказывал и Л. Н. Толстой. В противовес участвующим в настоящее время мистификациям о том, что Лев Николаевич якобы принял религию Мухаммеда, следует с уверенностью говорить лишь о том, что писатель испытывал весьма смешанные чувства по отношению к исламскому вероучению и его последователям. Так, классик не единожды критиковал мусульманское духовенство за догматическое упорство, фанатизм и конфессиональный изоляционизм. Полагая, что преданность одной доктрине приводит лишь к разъединению людей, Толстой считал необходимым отказ от «слепой веры» в священные писания и пророков. Он предлагал обратиться к общечеловеческой нравственности и «построению» универсальной веры, объединяющей людей вокруг присущего всему человеческому роду чувства совести. Таким образом, писатель настаивал на необходимости преодоления многовековых вероисповедных распрей и слиянию ислама с «истинным христианством». Более всего Толстому импонировало реформаторское крыло ислама, допускавшее некоторые догматические послабления и не столь категорично регламентировавшее все стороны жизни своих последователей [4, с. 112–113; 24, с. 106–107].

Как справедливо указывает И. Ю. Трушкова, традиционный ислам и старообрядчество имеют некоторые точки соприкосновения. В частности, в обеих группах существовал ярко выраженный интерес к книж-



ной культуре и почитание учености, присутствовали строго регламентированные нормы поведения, обособлявшие членов их сообщества от иноверческого окружения, а представители обеих конфессий в XIX столетии успешно зарекомендовали себя на торговом поприще [25, с. 103, 105]. Некоторое сходство двух обозначенных доктрин отмечал и Л. Н. Толстой, упрекая старообрядчество в тех же недостатках, что усматривались им и в исламе: крайней нетерпимости к иным взглядам, разделении людей на «своих» и «чужих», религиозном фундаментализме, отказе даже от малейших компромиссов [6, с. 227].

Возможно, именно наблюдаемое между представителями этих религиозных доктрин сходство побудило Толстого к более пристальному изучению межконфессионального взаимодействия староверия и ислама. В частности, писатель интересовался жизненным укладом староверов, проживавших на фронтире христианского и мусульманского миров. Имеются также свидетельства о присутствии Толстого на публичных прениях староверов с церковными миссионерами, где одним из центральных вопросов была законность совершения богослужений в землях, находившихся в вассальной зависимости от Османской империи [23, т. 17, с. 147; т. 49, с. 50].

Мыслители второй половины XIX в. часто настаивали на необходимости прекращения репрессивной религиозной политики в отношении русских староверов. Примечательно, что подобной позиции держались не только поборники либеральных идеалов, но и видные консерваторы той эпохи, например М. Н. Катков, утверждавший, что бежавшие от преследований российского правительства «раскольники» в Турции живут мирно и не вызывают каких-либо опасений у османских чиновников. Согласно его суждениям, данную практику следовало бы перенять и российским властям, дозволив последователям Аввакума свободное отправление богослужений и сняв с них полицейский надзор [12, с. 438].

Сходной позиции придерживался и Л. Н. Толстой, проявлявший значительный интерес к судьбам проживавших в Турции «староверцев». В немалой степени на этот интерес повлияла судьба трех старообрядческих архиереев, томившихся в Спасо-Евфимиевом монастыре в Суздале, о вызволении которых долгое время хлопотал писатель. В частности, один из старообрядческих «сидельцев» Аркадий (Дорофеев) до ареста в 1854 г. проживал в землях, подконтрольных османскому султану. Несмотря на сложные перипетии в его отношениях с турецкой администрацией, годами архиепископ пользовался широкими религиозными свободами, находясь преимущественно в мусульманском окружении. Однако едва оказавшись в руках «православных» властей, он был заточен в монастырскую тюрьму, где томился следующие 27 лет [23, т. 73, с. 293].

В своих сочинениях Толстой не единожды отмечал, сколь несправедливым притеснениям подвергаются приверженцы «народного православия» в стране, на официальном уровне провозглашающей себя христианской державой. Угнетенным российским «раскольникам» он нередко противопоставлял их единоверцев, бежавших от преследова-



ний за границу — в Австрию, Китай или Турцию. Как подчеркивал классик, подобные некрасовцам общины массово уходили в Азию и спокойно жили там под властью султана, не испытывая притеснений со стороны иноверцев-мусульман [23, т. 36, с. 261–262].

Следует, однако, констатировать весьма характерные для творческого наследия Толстого недосказанности. В частности, он всячески обходит в своих произведениях вопрос об участии некрасовцев в сражениях с российскими войсками в период русско-турецких войн. Нравственная философия Толстого, отрицавшего любые формы насилия, осуждавшего сотрудничество с военизированными структурами и пропагандировавшего осознанный религиозный анархизм, зачастую игнорировала объективные данности реального мира и стремилась демонстрировать идеалистические примеры, которые четко вписывались бы в разработанную писателем систему ценностей. Разумеется, весьма неоднозначный образ некрасовских казаков, ранее претерпевших гонения от царского режима, но подчас готовых проливать на поле брани кровь соотечественников, не мог вызывать трепетного читательского сочувствия, вынуждая писателя умалчивать о некоторых существенных фактах их жизни.

По сходным причинам Лев Николаевич не говорит и о конфессиональных разногласиях в среде терских казаков-староверов. Так, исследователям известно, что наряду с описанными Толстым в повести «Казаки» беспоповцами в Кавказской области имела и широкая прослойка старообрядцев поповской ветви [15, с. 70]. Толстой ценил несклонность гребенских казаков углубляться в межконфессиональную полемику, что весьма отличало их от других групп русских «раскольников». Приверженность терских староверов дореформенной обрядности зачастую определялась не сознательным противопоставлением себя официальной иерархии, а напротив, стремлением дистанцироваться от догматических споров и вместо них просто соблюдать веками установленные «отеческие заветы».

Тем не менее, будучи неотъемлемой частью «древлеправославия», гребенское казачество не могло полностью абстрагироваться от процессов конфессионального размежевания, происходивших в русском «расколе» на протяжении XVIII–XIX вв. В силу центробежных тенденций, приводивших к бегству части старообрядцев на окраины империи, в среду кавказских староверов вместе с пришлыми единоверцами проникала и склонность к разделению на разнообразные толки и согласия [8, с. 6–7]. Именно с переселенцами связано также и появление на Тереке «раскольничьих» скитов-монастырей. Правда, скитничество не получило широкого распространения среди гребенских казаков ввиду их специфического бытового уклада и существовало в весьма нетрадиционном для других регионов России виде: практиковалось совместное проживание мужчин и женщин, отсутствовали монастырские уставы и настоятели. Тем большим оказалось удивление Толстого, когда он в 1908 г. узнал о том, что Епифан Сехин, послуживший прототипом для «плута и шутника» дяди Ерошки, в старости покинул станицу Старогладовскую и перешел в скиты [23, т. 59, с. 122].



Известно, насколько холодно Л. Н. Толстой относился к таким внешним атрибутам христианской веры (по словам самого писателя, «суевериям»), как иерархия, институт священства, пышная обрядность. Не удивительно, что в повести «Казачья» классик описывает именно представителей беспоповской ветви старообрядчества, отрицавших значительную часть названных «суеверий» и в большей степени удовлетворявших его религиозным идеалам [6, с. 222]. Однако устами дяди Ерошки Толстой обрушивается и на беспоповских уставщиков, обвиняя их в разжигании распри между народами Кавказа посредством абсурдных религиозно-бытовых запретов. Известно, что у гребенцов религиозной жизнью вплоть до начала XX в. руководили выборные лица из числа наиболее начитанных и нравственных казаков [8, с. 4–5]. Однако в интерпретации великого писателя гребенские начетчики лишаются каких-либо признаков добродетели и выступают лишь иллюстрацией грубого фанатизма и нетерпимости. Примечательно, что критике в этом отношении Лев Николаевич подвергает и мусульманских проповедников, мысливших свою «самость» лишь в соблюдении незначительных пищевых запретов [6, с. 232; 23, т. 6, с. 55].

Восприятие турок и ряда других мусульманских народов не только как политических оппонентов России, но и как врагов христианского мира было характерно и для миссионеров «государственного православия», и для широкой массы русских староверов. Вместе с тем на практике казакам-старообрядцам еще с XVII в. приходилось поддерживать тесные контакты с мусульманским миром, базирующиеся на торговых связях, совместном участии в военных действиях и повседневной бытовой интеграции. Данную модель Е. А. Агеева пронизательно назвала едва ли не идеальным примером межрелигиозных взаимоотношений и весьма емко сформулировала принцип: «сохранять свое, не причиняя вреда чужому» [1, с. 20–21, 25].

Согласно представлениям современных исследователей, причинами склонения части казаков Кавказа на сторону мусульманских правителей в XVIII–XIX вв. стали притеснения старообрядческого населения со стороны царской администрации. Злоупотребления светского и церковного начальства воспринимались «старолюбцами» тем острее, чем контрастнее было отношение к «древнему благочестию» в неподконтрольных российскому правительству областях. Так, уже в XVIII столетии на территории Крымского ханства староверы были избавлены от необходимости скрыто отправлять культ. Предоставляя «раскольникам» полную религиозную свободу, ханы допускали на своих землях не только присутствие беглого старообрядческого священства, но даже строительство часовен, скрипториев и монастырей [20, с. 142–143; 21, с. 138].

Сходная ситуация наблюдалась и в XIX в. на территориях, подконтрольных Шамилю. Имам позволял староверам возводить церкви, содержать священников и свободно отправлять богослужение по старому чину даже в столице своего государства [14, с. 18; 28, с. 189]. На арабской



карте Чечни тех времен показан ряд домов с припиской: «Это кельи русских, твердых в своей вере...» Известно, что в 1851 г. двадцать казаков с семьями получили от Шамиля землю и за счет казны выстроили себе дома. Привлекая на свою сторону недовольных политикой российских властей, имам по мере своих возможностей стремился создать приемлемые условия жизни для представителей многих этноконфессиональных групп: староверов, поляков, грузин, армян, евреев. Так, он постановил сурово наказывать горцев за попытки нападения на русских подданных [9, с. 28; 10, с. 88–89].

Следует полагать, что уход части «раскольников» в подданство «магометанских» правителей был схож с поиском другими группами старообрядцев Беловодья и рассказами о вольной жизни в Опоньском царстве. Известно, что зачастую бегство староверов «под руку» восточных владык хронологически совпадало с волнами царских репрессий против «раскола». Желая избежать гонений и не опасаться расправ, старообрядцы в поисках земли обетованной устремлялись в любую местность, где народная молва сулила им достойное обращение и веротерпимость [7; 28, с. 189].

Тем не менее, как уместно отмечает Н. С. Степаненко, было бы ошибкой объяснять тяготение старообрядцев к бегству за Кавказскую линию одними лишь вероисповедными факторами. По мнению исследователя, казаков-староверов роднило с горцами также глубокое сходство их менталитета и жизненного уклада [22, с. 172]. Так, важным обстоятельством, способствовавшим бегству «староверов» в земли традиционного преобладания ислама, была глубокая этнокультурная интеграция кавказских казаков с горскими народами. О ней неоднократно писал и Л. Н. Толстой, отмечая, что красота терских казачек непосредственно связана с бережным хранением веры отцов и многовековой практикой смешанных браков [23, т. 90, с. 154].

Подметил классик и присутствие на Тереке обычая куначества, формировавшего крепкие, почти родственные связи между кавказскими мужчинами и, как показывает пример дяди Ерешки, не разбиравший в ту эпоху ни этнических различий, ни конфессиональных предрассудков [5, с. 23; 23, т. 6, с. 55]. Столь глубокий культурный взаимообмен виделся Л. Н. Толстому весьма показательным примером того, что даже представители столь различных в своей ментальности сообществ, как русские староверы и чеченские абреки, способны к взаимной интеграции. Последнее давало писателю надежду на то, что к всеобъединению в будущем будут способны и представители других культур.

В свете сказанного в совершенно новых красках предстает повесть Льва Николаевича Толстого «Хаджи-Мурат», точнее, сцена убийства урядника Назарова. Известно, что нередко официальные власти были готовы закрывать глаза на приверженность казаков «расколу» ввиду обстоятельств военного времени [16, с. 152]. Однако произведения Толстого неоднократно демонстрировали негативное отношение классика к казакам из староверческих семей, согласившимся служить репрессив-



ному режиму. Их, в силу своих анархических убеждений, писатель считал подлинными моральными перебежчиками, предавшими славную вольность отцов и преклонившимися перед государством антихриста. Так, именно выходец из «раскольнической» среды Назаров отправляется сопровождать Хаджи-Мурата в конной поездке и затем гибнет от рук его приближенных [6, с. 231].

Представляется, что наряду со справедливой расплатой за отказ от идеалов старины смерть Назарова в изображении Л. Н. Толстого демонстрирует еще и глубокую трагедию братоубийственных войн, когда желающие бежать на свободу аварцы убивают казака, как и они, родившегося и выросшего на Кавказе. Предки всех участников драматической сцены могли веками жить близ друг друга, куначествовать, сватать невест, однако их потомки были разведены по разные стороны бессмысленного конфликта. Одни при этом, по мысли Толстого, сохранили честь и врожденную тягу к свободе, как сподвижники Хаджи-Мурата, другие оказались в услужении своего подлинного обидчика — государства (Назаров и подобные ему казаки). Весьма показательно, что незадолго до своей гибели урядник по-свойски называет Хаджи-Мурата «кунаком» [23, т. 35, с. 111].

Итак, взгляды А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого на ислам обнаруживают заметное сходство. Оба писателя весьма негативно оценивали крайний фундаментализм, наблюдавшийся среди последователей Мухамеда, а также отмечали необходимость сближения христианской и мусульманской традиций на основах общечеловеческих представлений о нравственности. Столь явные пересечения позволяют говорить о фактах концептуальной преемственности в русской классической литературе XIX в. и том значительном влиянии, которое оказал Пушкин на писателей последующих поколений. Одновременно с этим обнаруживаются и некоторые расхождения в воззрениях писателей относительно сущности ислама. Так, согласно Пушкину, интеграция религиозных традиций должна усиливать позиции христианского вероучения и заключаться в постепенном растворении ислама в прогрессивной западной культурной традиции. Толстой не разделял подобные идеи, полагая «магометанство» равноправной христианству конфессией и отвергая западнцентричную интерпретацию исторического процесса.

Наибольшие же различия наблюдаются в восприятии двумя классиками старообрядческого феномена. С сожалением приходится констатировать, что Пушкин, в силу господствовавших в его эпоху стереотипов о «раскольниках», не сумел по достоинству оценить разносторонний религиозно-бытовой уклад последователей Аввакума и рассматривал последних лишь как эксцентричных религиозных фанатиков, склонных скорее к бунтам и иррациональным протестам, нежели к созидательному развитию. Отмечая факты межконфессиональной интеграции старообрядчества и ислама, Пушкин тем не менее видел в них лишь очередной пример обструктивного поведения «раскольников» по



отношению к царскому правительству, а вовсе не один из редких в ту пору примеров веротерпимости и преодоления конфессиональной ксенофобии.

Иным образом воспринимал староверие и его интеграцию с исламом Л. Н. Толстой. Несмотря на то что доктринальные установки «ревнителю старины» также зачастую становились предметом его суровой критики, именно старообрядцам как жертвам религиозных гонений писатель отдавал моральное предпочтение в их полемике с официальным церковным начальством. Положительно оценивая жертвенность «раскольников», их стремление постичь истину и преданность идеалам свободы, классик считал «старолюбцев» подлинными выразителями христианской идеи, обладающими несравненно большим потенциалом к преодолению религиозных барьеров и участию в формировании веротерпимого общества, нежели их оппоненты из синодального лагеря.

Список литературы

1. Агеева Е. А. Старообрядцы в мусульманском окружении: опыт взаимодействия // Старообрядчество: история и современность, местные традиции, русские и зарубежные связи. Улан-Удэ, 2015. С. 20–26.
2. Алексеев П. В. «Le Соган» Савари как источник «Подражаний Корану» Пушкина // Сибирский филологический журнал. 2013. №3. С. 36–43.
3. Ахмадова Т. Х., Козуева Х. М. Ислам в творчестве русских поэтов // Рефлексия. 2019. №1. С. 51–55.
4. Бекметов Р. Ф. Суфизм в духовной биографии Л. Н. Толстого: татарский контекст // Филология и культура. 2016. №4 (46). С. 110–115.
5. Бурькина Л. В. Расширение военно-казачьей колонизации на Кавказской линии в 90-е гг. XVIII – 60-е гг. XIX в. // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. №2. С. 20–24.
6. Бытко С. С. Старообрядцы и старообрядчество в творчестве Л. Н. Толстого: к постановке проблемы // Материалы научных сессий 2019 года в Государственном музее Л. Н. Толстого. М., 2020. С. 221–234.
7. Великая Н. Н. Причины нахождения россиян в среде горцев Северо-Восточного Кавказа (первая половина XIX века) // Интернет-журнал «Кавказские истории». URL: https://vk.com/@caucasian_histories-prichiny-nahozhdeniya-gossiyan-v-srede-gorcev-severo-vostoch (дата обращения: 09.12.2021).
8. Великая Н. Н. Старообрядческие священнослужители и монахи на Тереке в дореволюционный период // Северный Кавказ: проблемы и перспективы развития этноконфессиональных отношений : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Славянск-на-Кубани, 2015. С. 4–8.
9. Генко А. Н. Арабская карта Чечни эпохи Шамиля // Записки Института востоковедения АН СССР. Л., 1933. [Вып.] II. С. 21–36.
10. Дадаев Ю. У. Из опыта обеспечения равноправия граждан разных национальностей и вероисповедания в государстве Шамиля // Вопросы гармонизации межкультурных, межнациональных и межконфессиональных отношений : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. М., 2016. С. 82–90.
11. Зандер Е. А., Попова И. М. «Подражания Корану» Пушкина. Проблемы интерпретации // Концепт. 2014. №13. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14670.htm> (дата обращения: 11.10.2022).



12. Катков М. Н. Идеология охранительства. М., 2009.
13. Леонтьев К. Н. Полн. собр. соч. и писем : в 12 т. СПб., 2000—2017.
14. Овсянников Д. В. «Инородцы» в рядах горцев в период Кавказской войны // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2: История. 2008. №3. С. 16—21.
15. Письменная Т. Г. К вопросу о староверах-переселенцах на Кавказе (30—40-е годы XIX века) // Культурная жизнь Юга России. 2009. №1 (30). С. 69—71.
16. Письменная Т. Г., Рябиков А. Н. Особенности государственной конфессиональной политики в отношении казаков-старообрядцев Северного Кавказа в период правления Николая I // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. №12 (50), ч. 1. С. 150—153.
17. Пригарин А. А. Русско-турецкая война 1806—1812 гг. и судьбы некрасовцев // Русин. 2012. №2 (28). С. 5—16.
18. Пушкин А. С. Полн. собр. соч. : в 10 т. М. ; Л., 1950—1951.
19. Ряжев А. С. Казачья история юга и юго-востока России XVIII— начала XIX в. в контексте этноконфессиональных отношений: историографические заметки // Монголоведение (Монгол судлал). 2019. Вып. 1. С. 5—22.
20. Сень Д. В. Казачьи сообщества Крымского ханства и старообрядчество на Северном Кавказе в конце XVII—XVIII веков // Российская история. 2009. №6. С. 141—146.
21. Сень Д. В. «На Кубане расколщиком жить хорошо...»: Из истории формирования межрегиональных «социальных сетей» старообрядцев Крымского ханства (середина XVIII в.) // Фелицынские чтения — X. Краснодар, 2008. С. 136—143.
22. Степаненко Н. С. Причины бегства казаков к горцам Северо-Западного Кавказа в 30—60-е гг. XIX в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. №12 (74), ч. 2. С. 171—173.
23. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. : в 90 т. М. ; Л., 1928—1964.
24. Точиева Х. Ш. О религиозном мировоззрении Л. Н. Толстого // Литературное обозрение: история и современность. 2015. №5. С. 105—110.
25. Трушкова И. Ю. Взаимное восприятие старообрядцев и мусульман в Вятском регионе в XX веке в контексте мировых этноконфессиональных процессов // Историко-культурное наследие славянских народов Камско-Вятского региона. 2015. №1. С. 101—110.
26. Урушев Д. А. Пушкин и старообрядчество // Старообрядчество: история, культура, современность : материалы XIII междунар. науч. конф. М., 2019. С. 255—258.
27. Феноген С. И. Казаки-некрасовцы на Кубани и в низовьях Дуная // Липоване. История и культура русских старообрядцев. 2004. №1. С. 5—10.
28. Хаидов И. М. Терские казаки-перебежчики в стане противников царской армии в 1840—1850-е гг. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №5 (128). С. 188—193.
29. Мохаммед Х. М. Коранические мотивы в русской поэзии XIX в. // Новый филологический вестник. 2021. №1 (56). С. 114—126.

Об авторе

Сергей Станиславович Бытко — асп., Нижневартковский государственный университет, Нижневартовск, Россия.

E-mail: labarum92@rambler.ru



S. S. Bytko

THE ISSUE OF INTERFAITH INTERACTION
BETWEEN THE OLDBELIEVERS AND ISLAM
IN THE WORKS OF A. S. PUSHKIN AND L. N. TOLSTOY

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 17 December 2022

Accepted 5 May 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-6

To cite this article: Bytko S.S., 2023, The issue of interfaith interaction between the Old Believers and Islam in the works of A.S. Pushkin and L.N. Tolstoy, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 49–61. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-6.

61

The issue of reflecting the ethno-cultural interaction between the Old Believers and Muslims in regions with a traditional prevalence of Islamic culture in the 18th–19th centuries is considered in the works of A. S. Pushkin and L. N. Tolstoy. The conclusion is substantiated that both writers leaned towards the necessity of uniting Christianity and Islam based on common moral principles inherent in these religions. The continuity of the artistic tradition of the 19th century is emphasized, and similar trends in the perception of confessional issues are identified, characteristic of both the early development of Russian classical literature and the turn of the 19th–20th centuries. Along with this, fundamental differences in the views of the two writers are clarified. In particular, A. S. Pushkin assigned a leading role in interreligious integration to official Orthodoxy, seeing in Old Believers purely destructive traits. L. N. Tolstoy, on the other hand, considered Old Believers as the best example of religious tolerance (despite the negative traits inherent in his followers), capable of productive and lasting interfaith collaboration.

Keywords: Old Believers, Koran, A. S. Pushkin, L. N. Tolstoy, Nekrasovites, Caucasus, Shamil, schism, Cossacks, religious tolerance

The author

Sergey S. Bytko, PhD Student, Nizhnevartovsk State University, Russia.
E-mail: labarum92@rambler.ru

УДК 371.132

С. В. Бусель¹, И. Д. Рудинский¹, А. Б. Кондратенко²

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
В ОБЛАСТИ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИСЦИПЛИН
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

62

¹ Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

² Филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», Калининград, Россия

Поступила в редакцию 29.07.2023 г.

Принята к публикации 05.11.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-7

Для цитирования: Бусель С. В., Рудинский И. Д., Кондратенко А. Б. Структура и содержание компетенции в области игровых образовательных технологий будущего преподавателя дисциплин социально-гуманитарного цикла // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 62–76. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-7.

Представлен анализ публикаций, содержащих попытки разработать подходы, модели и системы формирования и развития компетенций в области игровых образовательных технологий и практик будущего вузовского преподавателя дисциплин социально-гуманитарного цикла. На основе проанализированных работ определены условия, при которых игровые технологии могут применяться в качестве образовательных. Приводится критериально-уровневое описание компетенции «Способность и готовность осваивать игровые образовательные технологии и применять их в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла». Выделены два ключевых аспекта формирования и развития целевой компетенции: научно-методологический и практико-ориентированный, которые должны системно дополнять друг друга в ходе профессиональной подготовки будущих вузовских преподавателей дисциплин социально-гуманитарного цикла. В качестве таких аспектов авторы статьи рассматривают включение дисциплины по выбору «Современные игровые образовательные технологии» в вариативную часть учебного плана подготовки бакалавров ряда направлений и профилей и обновление содержания педагогического типа производственной практики.

Ключевые слова: игра, игровая компетенция, игровые образовательные технологии, игровая деятельность, профессиональная подготовка

Введение

Современный преподаватель в текущей социально-экономической и социально-культурной ситуации представляет собой непрерывно развивающуюся личность, опирающуюся на передовой опыт и инно-



вазии в сфере образования. Повышение уровня собственной мотивации и удержание интереса к процессу обучения, освоение новых и совершенствование освоенных ранее образовательных технологий [2, с. 18], методов и средств с целью их последующего апробирования и внедрения в образовательный процесс – важные составляющие современной профессиональной педагогической деятельности и пути развития профессионально-педагогической компетентности. Необходимость использования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, а также организации игрового вида деятельности и его форм нормативно закреплена [22; 24; 26; 27; 30].

Эти особенности педагогической действительности касаются и будущих преподавателей. В частности, в федеральных государственных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» указано, что выпускник должен обладать профессиональной компетенцией ПК-2 «Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» [28]. В другом ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» указано, что выпускник должен обладать профессиональными компетенциями ПК-14 «Готовность к применению технологий формирования креативных способностей при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена», ПК-17 «Способность проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии и методики обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена» и ПК-27 «Готовность к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена» [25]. Необходимость разработки и апробации новых моделей подготовки профессионально-педагогических кадров прослеживается и на уровне профессионального образования [4, с. 36]. Кроме того, такие тенденции развития профессионального образования, как непрерывность образования и его интенсификация [23, с. 56–57, 63], также обуславливают применение инновационных образовательных технологий в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Перечисленные нормативные требования вкупе с доминирующим субъект-субъектным типом отношений в образовательном процессе подразумевают поиск и внедрение в педагогическую практику инструментов, поощряющих инициативу и самостоятельность в учебно-познавательной, исследовательской, проектной и иных видах деятельности обучающихся. В качестве таких инструментов можно рассматривать традиционные и инновационные игровые технологии и практики, основанные на использовании компьютерных средств и специализированного программного обеспечения, в том числе видеоигр с изначальным развлекательным предназначением, всех типов «серьезных игр» (англ. serious games) [3, с. 24], симуляторов и тренажеров [16], игрофикации [5; 19; 21; 35], компьютерных игр образовательного назначения,



веб-квестов [35], интерактивных игровых ресурсов [24], средств виртуальной и дополненной реальности [5; 16] и т.п. Достоинство применения игровых технологий в преподавании заключается прежде всего в возможности содействовать формированию и совершенствованию целевых компетенций посредством включения обучающихся в виды профессиональной деятельности в условиях, близких к реальным [11, с. 21; 12, с. 50, 36]. Общую цель применения игровых технологий в образовательной деятельности можно сформулировать следующим образом: «активизировать мышление, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение» [4, с. 37]. То есть речь идет о дополнительных возможностях вовлечения обучающихся в моделируемую квазипрофессиональную деятельность с ее предметным и социальным содержанием за счет учебно-игровых взаимодействий между обучающимися и преподавателем, применяющим игровые технологии в образовательном процессе.

Выделим главные задачи исследования:

- рассмотреть актуальность, необходимость формирования и развития у будущего преподавателя компетенции по освоению игровых образовательных технологий и ее применению в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла;

- определить условия, при которых игровые технологии могут применяться в качестве образовательных;

- проанализировать публикации, в которых предпринимаются попытки разработать подходы, модели и системы формирования и развития целевой компетенции;

- уточнить наименование целевой компетенции и дать ее критериально-уровневое описание;

- наметить пути и способы ее формирования у будущих преподавателей социально-гуманитарного цикла.

Методология и методы исследования. Основными методами исследования стали аналитический обзор научной литературы, метод сравнительного анализа, обобщение теоретических данных. Методологическую основу исследования составил компетентностный подход: на его базе было представлено детальное табличное описание компонентной структуры компетенции «Способность и готовность осваивать игровые образовательные технологии и применять их в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла», квалификационных характеристик и уровней сформированности ее элементов.

Результаты исследования

Актуальность настоящей работы объясняется прежде всего возрастанием интереса преподавателей к применению игровых технологий в образовательном процессе. Внимание к игровым технологиям и игровым практикам со стороны педагогического сообщества обусловлено тем фактом, что они позволяют создать дополнительные условия для



вовлечения обучающихся путем проектирования их учебно-игровых, социально-игровых взаимодействий [5, с. 62; 21, с. 189–190], повышения уровней внутренней и внешней мотивации обучающихся, управления их мотивацией [3, с. 36], активизации психических процессов — внимания, интереса, понимания, мышления [3, с. 28; 35].

Актуальность применения игровых инструментов в сфере образования также связана с переосмыслением в них роли обратной связи «обучающиеся — преподаватель» по сравнению с традиционными объяснительно-иллюстративными методами и формами обучения. Преподаватель, задействуя игровые образовательные технологии, способен не только проанализировать академические достижения, полученные обучающимися по итогам занятий, но и оценить эффективность их учебно-игровых взаимодействий и приобретенного ими игрового опыта [10, с. 110–111; 13; 21, с. 190]. Такой подход позволяет преподавателям итеративно улучшать как методическое сопровождение игровых образовательных технологий, их содержательно-функциональное наполнение [13], так и образовательный процесс в целом [5, с. 61]. Модификации, вносимые в игровые образовательные технологии, должны преследовать две главные общие цели: повысить уровень целевых учебных достижений [5, с. 62, 65; 10, с. 104; 16, с. 154; 35] и обеспечить новый игровой опыт [3, с. 38; 5; 8, с. 28; 16, с. 154–155].

Чтобы соответствовать гуманистической образовательной парадигме [39, с. 45–46], образовательные организации постепенно отходят от идей господствовавшей прежде классической парадигмы, которой свойственны энциклопедичность знаний и доминирование объяснительно-иллюстративного пути передачи социального опыта в виде знаний, умений и навыков как главной цели образования [1; 18]. Современные преподаватели фокусируются на идее междисциплинарных, целостных и гармоничных знаний, на использовании компетентностного, системно-деятельностного и личностно-ориентированного [2, с. 17] подходов, предусматривающих активное включение обучающихся как «субъектов жизни» [39, с. 46] в образовательный процесс, то есть построение образовательного процесса в рамках субъект-субъектного типа отношений. В силу подобных особенностей упомянутой образовательной парадигмы преподаватель должен быть готов и способен создавать условия для саморазвития, самореализации личности обучающихся в рамках практико-ориентированных учебных занятий [39, с. 46]. Повышение уровня мотивации и вовлеченности обучающихся в процесс учебы следует считать в этом случае скорее не условием, а следствием реализации игрового подхода к образованию.

Интерактивные инструменты, в частности игровые образовательные технологии и практики, обладают необходимым потенциалом для формирования образовательного процесса в соответствии с описанными особенностями гуманистической образовательной парадигмы. Преподаватель, применяя игровые образовательные технологии и практики, создает обучающимся дополнительные условия для формирования



и развития коммуникационных навыков, проектирования и реализации профессиональных задач [31], учебно-игровых, социально-игровых взаимодействий участников образовательного процесса. Соответствие игровых образовательных технологий и практик концептуальным положениям гуманистической образовательной парадигмы также обуславливает актуальность настоящей работы.

Несмотря на несомненный дидактический потенциал игровых образовательных технологий и практик, идея их применения в ходе подготовки будущих преподавателей не была достаточно раскрыта законодателем в действующем нормативно-правовом поле образовательной деятельности. В ФГОС ВО укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки» [36], а также в профессиональных стандартах раздела 01 «Образование» [30] отсутствуют как подробное описание игровых компетенций, так и примерные пути и способы их формирования и развития у будущих преподавателей. Этим фактом также обоснована актуальность настоящего исследования.

В ряде публикаций отдельно отмечается необходимость использовать инструменты и игровые образовательные технологии, направленные на повышение внутренней и внешней мотивации обучающихся, активизацию процесса обучения [3; 4; 6; 11 – 14; 19; 40]. Однако ни один из авторов не описывает сущность игровых образовательных технологий и критерии их идентификации в качестве образовательных. По нашему мнению, это создает трудности при методическом сопровождении и оценке эффективности применения игровых технологий в образовательном процессе.

На основе перечисленных работ мы определяем следующие условия, при выполнении которых игровые технологии могут считаться образовательными:

– они целенаправленно применяются в рамках педагогического процесса без существенного изменения образовательного контента, но с необходимым реинжинирингом [32] используемых методов и средств организации педагогического процесса;

– они поддерживают процесс взаимодействия участников образовательного процесса, атмосферу диалогового обучения;

– преподаватель предварительно знаком с методическими особенностями и дидактическим потенциалом применения игровых технологий и практик;

– применяя игровые технологии и практики, преподаватель может активизировать как «белые», так и «черные» факторы мотивации (согласно концептуальной модели игрофикации «Октализи», разработанной практиком-игрофикатором Ю Кай Чоу [41]). Эта особенность позволяет обращаться к специфическим движущим силам обучающихся и условиям образовательного процесса, среди которых ограниченность ресурсов, нетерпеливость, тайна и сюрприз, любопытство, избегание негатива [3, с. 35 – 36];

– применение игровых технологий и практик повышает результативность педагогического процесса, что проявляется в улучшении ака-



демических достижений обучающихся, воздействию технологий на формирование и развитие социальных и эмоциональных качеств личности и групп обучающихся, психологических качеств личности;

– выбранные игровые технологии и практики могут быть нацелены на визуализацию как изучаемых объектов, явлений и процессов [8, с. 27], так и прогресса целевых учебных достижений обучающихся [9, с. 243; 10, с. 111];

– применяя игровые технологии и практики, преподаватель создает дополнительные условия для формирования субъектного индивидуального опыта, субъектности обучающихся путем их собственного целеполагания в ходе учебно-игровой деятельности;

– применяя игровые технологии и практики, преподаватель может проектировать учебно-игровую, квазипрофессиональную деятельность с задействованием элементов как соревновательных игр с нулевой суммой [3, с. 37], так и игр с акцентом на кооперацию и коопкуренцию [10, с. 109, 114];

– при применении игровых технологий и практик формируется конструктивное отношение к ошибкам, снижается страх допустить их, улучшается общее эмоциональное состояние [9, с. 243–244; 10, с. 105];

– игровые технологии и практики создают новые условия для развития обучающихся, проявления ими инициативы, самовыражения и самореализации, рефлексии;

– доминирующая роль преподавателя, применяющего игровые технологии и практики в рамках педагогического процесса – координирующая и консультационная; задействуется метадеятельность педагога, то есть деятельность по управлению учебно-игровой деятельностью обучающихся. При этом консультационная роль менее интенсивно проявляется при использовании цифровых инструментов. Также отметим важность выполнения преподавателем функции модератора, фасилитатора в ходе разрешения неизбежных внутриигровых конфликтов [11, с. 23].

Резумируя, можно сказать, что игровые образовательные технологии предлагают экспериментальный путь к новым способам мышления и деятельности [3, с. 41]. По нашему мнению, такой путь может способствовать в том числе и реализации дидактического принципа прочности обучения [39, с. 51] за счет включения обучающихся в активную учебно-игровую, квазипрофессиональную деятельность, проектирования нового опыта учения на основе положений игропедагогики и геймдизайна.

Стоит отметить наличие публикаций, авторы которых предпринимают попытки разработать подходы, модели, системы и пути формирования и развития рассматриваемой компетенции. Основное внимание исследователи уделяют определению подходов к трактовке сущности профессионально-игровой компетентности, описанию ее структурных компонентов, выявлению педагогических условий и способов ее развития и совершенствования на уровне дошкольного образования [7; 17; 20; 34; 37; 38]. Ряд авторов указывает на следующие пути форми-



рования и развития игровой педагогической компетентности: проведение методической работы, организация методического сопровождения с целью повышения уровня профессионально-педагогической культуры и профессионально-игровой компетентности преподавателей в частности в теоретическом и практическом аспектах [38]; разработка модального курса повышения квалификации [37, с. 48]. Коллективная работа [17] посвящена рассмотрению игровой компетентности преподавателей дошкольного учреждения как компонента педагогической деятельности по развитию речи и анализу основных причин возникновения проблем развития речи у дошкольников. Авторы указывают на необходимость повышать качество подготовки будущих преподавателей в формировании игровой компетенции с применением инфокоммуникационных технологий и средств [17, с. 103].

Тем не менее встречаются работы с другим предметом исследования. В работе [11] авторы анализируют психологические аспекты реализации игровых технологий в профессиональной подготовке студентов: мотивацию, организацию взаимодействия, индивидуальные и социально-психологические особенности. Автор публикации [4] описывает собственный опыт применения игровых образовательных технологий, предлагает теоретические основы подготовки игропедагога. В исследовании [12] проводится сравнительный педагогический анализ дискуссионных и игровых методов обучения, обладающих необходимым потенциалом для их применения в образовательном процессе вуза, выделяются критерии, отражающие суть игровых методов. Подчеркивается тесная связь игровых методов с инфокоммуникационными средствами и технологиями, поскольку последние обеспечивают точное моделирование социально-профессиональных условий квазипрофессиональной деятельности и, следовательно, более качественное погружение в учебно-игровую деятельность.

Анализ этих и других работ в области изучения сущности и особенностей содержания и формирования игровой компетентности преподавателя и составляющих ее компетенций разных уровней образования позволяет сделать вывод о недостаточном внимании исследователей к этой проблематике в контексте высшего образования. Значительная часть публикаций касалась особенностей формирования игровой компетентности и компетенций именно воспитателей, то есть на дошкольном уровне образования. Это объясняется тем фактом, что во ФГОС дошкольного образования предусмотрены требования по формированию у педагогов и воспитателей игровой компетенции и умений организации игры как ведущего вида деятельности дошкольников [29].

Не обнаружены публикации, авторы которых с достаточной полнотой описывали бы структурные компоненты игровой компетенции, критерии и уровни сформированности как компетенции в целом, так и каждого отдельного компонента. Встречаются работы, где авторы не обозначают принципиальные различия между понятиями игровой компетентности и составляющих ее компетенций [15; 17].



Для начала на основе работ [20; 33] определим понятие рассматриваемой компетенции. Компетенция «Способность и готовность осваивать игровые образовательные технологии и применять их в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла» — компонент профессионально-педагогической компетентности и интегративное специфическое свойство индивида, подразумевающее под собой способность и готовность планировать, прогнозировать, организовывать и руководить посредством применения игровых образовательных технологий игровой деятельностью обучающихся в ходе изучения ими дисциплин социально-гуманитарного цикла для содействия реализации образовательных программ, стандартов, требований и целей.

Детальное табличное описание компонентной структуры этой компетенции, квалификационных характеристик уровней сформированности ее элементов составлено на основе работ [4; 7–10; 12; 17; 20; 34; 37]. Ввиду значительного объема этой таблицы, превышающего допустимый объем традиционной статьи, мы сочли целесообразным разместить ее в облачном хранилище по адресу <https://disk.yandex.ru/i/r3BFkjZmVQ4pzig>. Уважаемый читатель может самостоятельно скачать таблицу с описанием рассматриваемой компетенции без каких-либо ограничений.

Наконец, важно наметить пути и способы формирования и/или развития рассматриваемой компетенции. Проводимый нами мониторинг публикаций по игрофикации образовательной деятельности свидетельствует о недостаточной систематизации как видов и форм игровой деятельности, так и игровых образовательных технологий в целом. В связи с этим в контексте подготовки будущих преподавателей дисциплин социально-гуманитарного цикла считаем целесообразным рассмотреть два ключевых аспекта формирования и развития игровой компетенции: научно-методологический и практико-ориентированный. Несмотря на то что в работе [34, с. 310] упоминается важность именно практической деятельности в ходе формирования игровой компетентности педагога, мы считаем, что оба аспекта должны быть интегрированы в ходе профессиональной подготовки преподавателей социально-гуманитарного цикла.

Первый аспект подразумевает необходимость включить дисциплину по выбору «Современные игровые образовательные технологии» в вариативную часть учебного плана подготовки бакалавров следующих направлений и профилей:

— направление 44.03.01 «Педагогическое образование», профили «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык (все языки)», «История», «Археология», «Социальная педагогика», «Дополнительное образование», «Общественно-педагогическое образование (Обществознание)», «Филологическое образование», «Правовое образование», «Образовательные технологии и педагогическое проектирование». Мы также подразумеваем аналогичные профили, встречающиеся в специальности 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»;

— направление 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профили «Экономика и управление», «Сервис в индустрии гостеприим-



ства», «Правоведение и правоохранительная деятельность», «Педагогика и психология профессионального образования», «Цифровые технологии в социальной сфере», «Туризм», «Медиакоммуникации»;

– направления 45.03.01 «Филология», 47.03.01 «Философия», 41.03.04 «Политология», 46.03.01 «История», 39.03.01 «Социология».

Основная цель освоения дисциплины – сформировать у студентов систему знаний о многообразии современных игровых образовательных технологий как средств обучения, воспитания и развития личности, применяемых в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла, а также сформировать опыт поиска, отбора и практического применения таких технологий в педагогическом процессе. Среди задач освоения дисциплины можно выделить следующие: формирование у студентов системы знаний о генезисе феномена игры, ее методологических основах, видах и функциях игровой деятельности; ознакомление с традиционными и инновационными видами, методами, средствами игровых образовательных технологий, а также методами и приемами их организации и руководства ими в контексте преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла; обогащение представлений студентов об игровых имитационных методах обучения, а также об особенностях реализации игровых образовательных технологий, подразумевающих использование инфокоммуникационных средств, технологий и программного обеспечения. Содержание дисциплины раскрывается основными разделами: 1) генезис и основные положения теории игры; 2) педагогика и психология игры; 3) современные игровые образовательные технологии и практики в системе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Второй аспект предполагает включение в содержание педагогического типа производственной практики требования к будущему вузовскому преподавателю дисциплин социально-гуманитарного цикла организовать и реализовать учебное занятие с применением игровых образовательных технологий и практик. Их выбор должен носить научно обоснованный характер, то есть подбирать игровые образовательные технологии и практики следует по конкретным критериям. Например, будущий преподаватель дисциплин социально-гуманитарного цикла может задействовать видеоигры серий Civilization, TotalWar, Hearts of Iron, Age of Empires с изначальным развлекательным предназначением, моделируя ход истории в рамках разных эпох и изучая таким образом социально-экономическую, политическую и другие сферы жизни человека. Полагаем, что такие видеоигры могут использоваться преподавателем как в полной мере (в ходе занятия используется игра со всеми ее игровыми компонентами), так и в ее отдельных компонентах: игровой справочный материал в формате wiki; игровые механики, составляющие целостный геймплей игры; ассеты в формате графических моделей, аудиовизуальных ресурсов, части программного кода и пр.

Практика также может включать в себя анализ отдельного учебного занятия в высшем учебном заведении, где опытный преподаватель дисциплин социально-гуманитарного цикла организует занятие с применением игровых образовательных технологий. В таком случае практикант проводит анализ учебного занятия: описывает, какие игровые об-



разовательные технологии были применены, чем был обусловлен выбор именно этих технологий, соблюдались ли требования ФГОС к организации и реализации образовательной деятельности в ходе организации и реализации технологий, а также какие результаты были достигнуты посредством их применения. В конце анализа студент-практикант формирует методические рекомендации по повышению эффективности организации учебно-игровой деятельности в ходе преподавания выбранной ранее дисциплины социально-гуманитарного цикла.

Выводы

Таким образом, можно констатировать, что актуальность настоящей работы определена возрастанием интереса преподавателей к применению игровых технологий в образовательном процессе; нормативно закрепленной необходимостью использования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, а также организации игрового вида деятельности и его форм; необходимостью разработки и апробации новых моделей подготовки профессионально-педагогических кадров на уровне профессионального образования; переосмыслением роли обратной связи «обучающиеся — преподаватель» в сравнении с традиционными объяснительно-иллюстративными методами и формами обучения; соответствием игровых образовательных технологий и практик концептуальным положениям гуманистической образовательной парадигмы; идеей о применении игровых образовательных технологий и практик в ходе подготовки будущих преподавателей, которая не была достаточно раскрыта законодателем в действующем нормативно-правовом поле образовательной деятельности. В ходе исследования нами были определены условия, при выполнении которых игровые технологии могут считаться образовательными.

Проанализированные публикации в основном посвящены вопросам изучения сущности, особенностей, проблем формирования и содержания игровой компетентности и составляющих ее компетенций преподавателей дошкольного уровня образования. По итогам анализа был сделан вывод о недостаточном внимании исследователей к рассматриваемой проблематике в контексте высшего образования: отсутствуют работы, в которых авторы с достаточной полнотой описывают структурные компоненты игровой компетенции, критерии и уровни сформированности как компетенции в целом, так и каждого отдельного компонента. Также проведенный анализ позволил нам представить детальное табличное описание компонентной структуры компетенции «Способность и готовность осваивать игровые образовательные технологии и применять их в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла».

В конце исследования мы наметили пути и способы формирования и/или развития рассматриваемой компетенции у будущих вузовских преподавателей дисциплин социально-гуманитарного цикла в виде двух ключевых аспектов формирования и развития игровой компетенции: научно-методологического и практико-ориентированного. Под



данными аспектами мы подразумеваем включение дисциплины по выбору «Современные игровые образовательные технологии» в вариативную часть учебного плана подготовки бакалавров ряда направлений и профилей, а также обновление содержания педагогического типа производственной практики. Под обновлением содержания практики нами понимается включение требования к будущему вузовскому преподавателю дисциплин социально-гуманитарного цикла организовать и реализовать учебное занятие с применением игровых образовательных технологий и практик. Также таким требованием может служить необходимость провести анализ отдельного учебного занятия в высшем учебном заведении, где опытный преподаватель дисциплин социально-гуманитарного цикла организует занятие с применением игровых образовательных технологий.

Настоящая работа может стать базисом при разработке учебно-методического сопровождения применения игровых технологий и практик в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла. В частности, речь идет о разработке системы критериев оценивания эффективности применения традиционных и инновационных игровых образовательных технологий и практик с позиций поведенческих, мотивационных и когнитивных результатов обучающихся. Еще одним вектором будущих исследований можно считать проведение сравнительного анализа подходов и моделей организации и применения игровых образовательных технологий и практик в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Список литературы

1. *Активные и интерактивные методы обучения* : учеб. пособие / под ред. В. И. Гребенюкова. Нижневартовск, 2014.
2. *Александрова Е. В., Барбашева С. С.* Роль самообразования в развитии профессиональной компетентности педагога в современных условиях при реализации ФГОС ВПО // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. Т. 10, №2 (35). С. 16–19. doi.org/10.26140/anip-2021-1002-0002.
3. *Асташова Н. А., Бондырева С. К., Попова О. С.* Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // *Образование и наука*. 2023. Т. 25, №1. С. 15–49.
4. *Байбакова Э. А.* Игровые педагогические технологии и soft-компетенции педагога среднего профессионального образования // *Техник транспорта: образование и практика*. 2022. Т. 3, №1. С. 34–39. doi.org/10.46684/2687-1033.2022.1.34-39.
5. *Бодрова Е. В., Шибяева Г. Е.* Организация практико-ориентированного обучения в образовательных организациях ФСИН России с использованием дополненной и виртуальной реальности // *Ведомости уголовно-исполнительной системы*. 2023. №2 (249). С. 59–66. doi.org/10.51522/2307-0382-2023-249-2-59-66.
6. *Болтышев М. Г.* Геймификация цифрового обучения: актуальные проблемы // *Информатика и образование*. 2022. Т. 37, №3. С. 28–34. doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-3-28-34.
7. *Брызгалова Ю. В., Вавилова Т. С.* Проблема формирования игровой компетентности педагогов дошкольного образования // *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»*. 2020. №1. С. 104–109.



8. Бусель С. В. Геймификация как дополнительный инструмент реинжиниринга образовательного процесса: сущность и потенциал // Миссия образования – мир будущего : материалы XXII междунар. науч.-практ. конф. по педагогическому образованию. Калининград, 2023. С. 18 – 33.

9. Бусель С. В., Полупан К. Л. Сущность и особенности внедрения игрофикации в образовательную сферу как системной и специфической игровой практики // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, №4. С. 239 – 246. doi.org/10.55355/snvt2022114302.

10. Бусель С. В., Рудинский И. Д. Игрофикация как концептуальная основа модернизации образовательной среды // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2023. Т. 9, №1. С. 101 – 125.

11. Ваганова О. И., Алешугина Е. А. Психологические аспекты реализации игровых технологий // Научный вектор Балкан. 2020. Т. 4, №2 (8). С. 21 – 24. doi.org/10.34671/SCH.SVB.2020.0402.0006.

12. Гайдунко Ю. А. Сравнительный педагогический анализ дискуссионных и игровых методов обучения с целью применения их в процессе подготовки специалистов учебных заведений высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-3. С. 50 – 54.

13. Говоров А. И., Говорова М. М., Валитова Ю. О. Оценка актуальности разработки методов использования средств геймификации и игровых технологий в системах управления обучением // Компьютерные инструменты в образовании. 2018. №2. С. 39 – 54. doi.org/10.322603/2071-2340-2018-2-39-54.

14. Гревцов К. Ю., Кадеева О. Е., Сырицына В. Н. Применение игр и их компонентов в электронном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №6 (108). URL: <https://research-journal.org/archive/6-108-2021-june/primenenie-igr-i-ix-komponentov-v-elektronnom-obuchenii> (дата обращения: 12.07.2023).

15. Даринцева Т. Л. Развитие профессиональной игровой компетентности педагога как условие повышения качества дошкольного образования // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. V междунар. конф. Екатеринбург, 2019. С. 92 – 94.

16. Ермолаева А. Д., Томчинская Т. Н. Разработка игровых тренажеров на примере обучающей системы вождения автомобиля // КОГРАФ-2022 : сб. материалов 32-й Всерос. науч.-практ. конф. по графическим информационным технологиям и системам. Нижний Новгород, 2022. С. 153 – 159. doi.org/10.46960/kograph_2022_153.

17. Грязнова Е. В., Кашина Е. В., Дорогина А. С., Тихоненко Ю. В. Игровая компетентность педагога дошкольного учреждения в развитии речевых способностей у детей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, №4 (33). С. 101 – 104. doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0021.

18. Ковардакова М. А., Макарова О. А., Ускова Е. О. Интерактивные технологии обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие для асп. по педагогике высшей школы. Ульяновск, 2016.

19. Корнилов Ю. В. Применение значков в LMS MOODLE как элемент геймификации в смешанном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, №3 (32). С. 108 – 112.

20. Курлат А. М., Хачикян Е. И. Проблема формирования игровой компетентности будущих педагогов системы дошкольного образования // Вестник Приднестровского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. №1-1 (61). С. 52 – 56.

21. Макарова В. В., Колчина В. В. Принципы и инструменты игровых технологий в высшем образовании // Современный ученый. 2023. №3. С. 189 – 194.



22. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России : [официальный сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 26.03.2023).

23. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие. Ч. 1. М., 2002.

24. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» // Правительство России : [официальный сайт]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 16.07.2023).

25. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) : приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. №1085. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

26. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 г. №992. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

27. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 г. №993. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

28. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) : приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 №1426. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

29. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. №1155 (ред. от 08.11.2022). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

30. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. №544н (с изм. от 25.12.2014). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

31. Барабина И. Е., Ваганова О. И., Смирнова Ж. В. и др. Роль интерактивных технологий в образовательном процессе // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №5 (39). С. 5–10.

32. Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения / Е. Ю. Авксентьева, П. А. Аксютин, И. Д. Рудинский [и др.] ; под ред. И. Д. Рудинского и Е. З. Власовой. М., 2021.

33. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетентность. Компетентностный подход. М., 2019.

34. Сайкина Т. В. Игровая компетентность современного педагога дошкольной образовательной организации // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и материалов VI междунар. науч.-практ. конф. Коломна, 2019. С. 360–364.

35. Фазлыева Р. А. Геймификация как способ подготовки к ЕГЭ по обществознанию // Дневник науки. 2022. №11 (71). URL: <http://dnevniknauki.ru> (дата обращения: 12.07.2023).

36. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки» // Официальный портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 25.07.2023).



37. Ханова Т. Г., Белинова Н. В., Вавилова Т. С. Изучение феномена игровой компетентности педагогов дошкольного образования // Нижегородское образование. 2021. №3. С. 44–49.

38. Ханова Т. Г., Карамирзаева А. М. Формирование профессионально-игровой компетентности педагога дошкольного образования // Мир педагогики и психологии. 2022. №12 (77). С. 38–43.

39. Цыренова В. Б., Сартакова Е. Е., Лумбунова Н. Б. Педагогика. Теория обучения : учеб. пособие. Улан-Удэ, 2022.

40. Fischer H., Heinz M., Breitenstein M. Gamification of Learning Management Systems and User Types in Higher Education // Proceedings of the 12th European Conference on Games Based Learning. 2018. P. 91–98. URL: https://www.researchgate.net/publication/345631327_Gamification_of_Learning_Management_Systems_and_User_Types_in_Higher_Education (дата обращения: 12.07.2023).

41. White Hat vs Black Hat Gamification in the Octalysis Framework // Yu-kai Chou's official website. URL: <https://yukaichou.com/gamification-study/white-hat-black-hat-gamification-octalysis-framework/> (дата обращения: 25.07.2023).

Об авторах

Сергей Владимирович Бусель – магистрант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: unsergio123@gmail.com

Игорь Давидович Рудинский – д-р пед. наук, канд. техн. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: irudinskii@kantiana.ru

Анатолий Борисович Кондратенко – д-р пед. наук, проф., филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», Калининград, Россия.

E-mail: Anatolij_kondr@mail.ru

S. V. Busel¹, I. D. Rudinsky¹, A. B. Kondratenko²

STRUCTURE AND CONTENT OF COMPETENCE IN THE FIELD OF GAME-BASED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES

¹ Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

² Naval Academy, Kaliningrad, Russia

Received 29 July 2023

Accepted 5 November 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-7

To cite this article: Busel S. V., Rudinsky I. D., Kondratenko A. B., 2023, Structure and content of competence in the field of game-based educational technologies for future higher education teachers in social and humanitarian disciplines, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 62–76. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-7.

The article analyzes the publications, containing attempts to develop approaches, models, and systems for the formation and development of competencies in the field of game-based educational technologies and practices for future university teachers of social disciplines and humanities. Based



on the analyzed works, conditions are identified under which game technologies can be applied in education. A criteria-level description of the competence "Ability and readiness to master game-based educational technologies and apply them in teaching social and humanitarian disciplines" is provided. Two key aspects of forming and developing the target competence are highlighted: scientific-methodological and practice-oriented, which should complement each other systematically in the course of professional training for future university teachers of social and humanitarian disciplines. The author also considers such aspects as the inclusion of the "Modern Game-based Educational Technologies" course in the elective part of the curriculum for the preparation of bachelor's degrees in various fields and profiles and updating the content of pedagogical internships.

Keywords: game, game-related competence, game-based educational technologies, game activity, vocational education

The authors

Sergey V. Busel, Master's Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: unsergio123@gmail.com

Prof. Igor D. Rudinsky, Immanuel Kant Federal Baltic University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: IRudinskii@kantiana.ru

Prof. Anatoly B. Kondratenko, Naval Academy, Kaliningrad, Russia.

E-mail: anatoliy_kondr@mail.ru

Т. В. Суханова

**РОЛЬ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ В ОРИЕНТАЦИИ
НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

Поступила в редакцию 09.06.2023 г.

Принята к публикации 15.11.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-8

77

Для цитирования: Суханова Т. В. Роль учебных планов и программ в ориентации на педагогическую профессию: исторический обзор // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 77–86. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-8.

Представлен краткий историко-педагогический обзор ориентации выпускников образовательных учреждений на педагогическую профессию в XIX – XX вв. Цель исследования – показать значение учебных планов и программ при появлении в женских образовательных организациях обучения педагогической направленности. Подробно раскрыт опыт образовательных организаций, в частности Александровского училища и Смольного института благородных девиц, по подготовке будущих выпускниц к профессиональной деятельности в качестве домашних учительниц, гувернанток. Методология исследования основана на аспектном подходе: в вопросе обучения, имеющего педагогическую направленность, рассматривается только один аспект – значение учебных планов в реализации такого обучения. Также в определенной части применяются концептуальный подход, исторический метод и изучение практического опыта, рассматриваемого в ретроспективе.

Ключевые слова: история педагогического образования, учебный план, профильное обучение, педагогические классы

Введение

Этот краткий историко-педагогический обзор служит выявлению исторического образовательного опыта использования учебных планов и программ в профилизации обучения и их роли в нем. Именно в таком аспекте историко-педагогический анализ не предпринимался, хотя сведения об обучении педагогической направленности можно найти в различных исторических источниках и архивных материалах. Самые интересные и существенные для данного исследования факты изложены в настоящем материале. Обзор может стать основой для рассмотрения современных подходов к выстраиванию образовательного процесса в профильных классах психолого-педагогической направленности. Впрочем, эта тема исследована далеко не во всех подробностях, и, возможно,



статья побудит к дальнейшему изучению этого актуального вопроса подробно в историко-педагогическом плане, поскольку современных исследований такого рода чрезвычайно мало.

Появление и становление классов педагогической направленности в XVIII – XIX вв.

Историки педагогики и образования соглашаются в том, что первые классы педагогической направленности появились в конце XVIII в., вероятно в Смольном институте благородных девиц, который был открыт в 1794 г. в Санкт-Петербурге по инициативе И. И. Бецкого указом императрицы Екатерины Великой. Задача подготовки не только жен, матерей и хозяек дома, но и учительниц, и гувернанток сохранилась и в бытность попечительницей всех женских институтов и училищ (а их к 1819 г. было уже более 10) императрицы Марии Федоровны. В уставе Мариинского института, созданного в Санкт-Петербурге в 1797 г., была сформулирована цель: сделать из «бедных сирот» «честных и добродетельных супругов, хороших и понимающих экономок, заботливых нянь, гувернанток и в случае необходимости доверенных лиц, верных и ревностных» [6, с. 165, 167].

В Уставе Харьковского института, созданного в 1812 г., также отражены идеи И. И. Бецкого о цели женского образования: «дать образование и нужные в обществе познания, посредством коих, по выпуске из института, могли бы они (воспитанницы) определяться в дома помещиков учительницами к дочерям их и в случае необходимости собственными трудами доставлять себе пропитание» [6, с. 85].

В первой четверти XIX в. в большинстве образовательных учреждений для девиц в рамках учебного процесса велась и подготовка домашних учительниц, нянь и гувернанток. Нельзя не согласиться с позицией Э. Д. Днепровца о том, что в начале XIX в. было положено начало педагогическому женскому образованию в России [3, с. 40].

Важно обозначить, в каких условиях развивалось новое в российском образовании. Академик РАО А. И. Пискунов отмечает, что, «вводя тот или иной учебный план, деятели министерства народного просвещения мало задумывались над серьезным обоснованием предлагаемых изменений» [10, с. 13].

Характеризуя учебные планы, К. Д. Ушинский цитировал Г. Спенсера о том, что при их введении следуют «слепой рутине, ничем не оправдываемым преданиям и обычаям, и даже глупейшей моде» [14, с. 436]. А. И. Пискунов также указывает на «крайности в перестройке учебного плана русской гимназии в XIX в.: по уставу 1804 г. в него были включены наряду с другими предметами философия, изящные науки (эстетика), политическая экономия, технология, коммерческие науки, но не было русской словесности и закона божьего; с 1819 г. в учебный план включаются закон божий, русская словесность, греческий язык, черчение, но исключаются названные выше предметы...» [10, с. 13].

Однако, несмотря на сложные условия, были педагоги, прилагавшие огромные усилия для совершенствования российского образова-



ния. Здесь надо вспомнить незаслуженно забытого российского педагога Матвея Максимовича Тимаева, которому было поручено составить программу обучения для выделившегося из состава Смольного института Александровского училища [11]. Именно по этой программе началось систематизированное двухлетнее обучение в особом учительском классе. Отметим, что в училища принимали не только девушек «подлого звания» (то есть мещанского, а не дворянского происхождения), но и дочерей из офицерских семей, а также из семей священнослужителей.

Из различных источников известно, что уже в первой четверти XIX в. выпускницы женских институтов и училищ, окончившие классы педагогической направленности, принимались на работу домашними учительницами без дополнительных испытаний, которые требовалось проходить претендентам на работу домашними учителями, окончившим другие образовательные учреждения. О качестве подготовки в педагогических классах свидетельствует и тот факт, что число домашних учительниц долгое время превышало количество домашних педагогов мужского пола. Э. Д. Днепров и Р. Ф. Усачева приводят следующие данные: «...в 1838 г. первых было 110, последних — 108; в 1839 г. — 136 и 119; в 1840 г. — 149 и 118; в 1841 г. — 156 и 124; в 1842 г. — 198 и 162 соответственно. В 1846 г. их число почти сравнялось: 257 учительниц и 266 наставников и учителей» [3, с. 75].

Новое видение женского образования и развития педагогической подготовки в женском образовании появилось в 1850—1860-е гг. благодаря идеям и действиям Н. А. Вышнеградского и К. Д. Ушинского. Имя великого русского педагога Николая Алексеевича Вышнеградского названо не случайно. Его идеи были широко известны, в 1853 г. он был инспектором классов Павловского института благородных девиц (Ушинский поступил на аналогичную должность в Смольном в 1859 г.). Работая в Павловском институте, Вышнеградский в 1854 г. подготовил первые программы и учебные планы для педагогических классов, а в 1855 г. стал членом ученого комитета Министерства просвещения. Подготовленные им уставы и программы Мариинских женских гимназий, открывавшихся по его инициативе и под патронажем принца П. Г. Ольденбургского, были весьма прогрессивны, носили гуманистический характер, боролись с косностью в образовании и, конечно, получили широкую известность в педагогической среде, тем более что Вышнеградский с 1857 г. стал издавать «Русский педагогический вестник» [1]. Так, в разработанном при активном участии Н. А. Вышнеградского новом Уставе Мариинских женских гимназий предполагался семилетний учебный курс и предусматривались «сверх семи классов» педагогические курсы, «в которых бы девицы, окончившие общий курс и предназначенные себя к наставнической деятельности, могли получать специально педагогическое образование» [3, с. 28].

Смольный институт подвергся глубокому реформированию с приходом туда инспектором классов К. Д. Ушинского. Он уже был опытным педагогом, а главное — имел оформившиеся твердые педагогические убеждения, свое видение женского образования в России. Реформы К. Д. Ушинским и привлеченными им талантливыми педагогами с



прогрессивными взглядами проводились решительно и умело. Преобразований было множество, мы же в данный момент обратим внимание на главное для нас — Ушинский сократил обучение с 9 до 7 лет, а после этих 7 лет ввел двухлетнее педагогическое обучение, предоставлявшее выпускнице возможность получить работу домашней наставницей, учительницей или гувернанткой по окончании института. Обучались в педагогических классах девушки как дворянского, так и других сословий. Ушинский, не успев прийти в Смольный институт, уже 16 мая 1859 г. представил новое распределение учебных предметов по классам. А еще через год, 12 апреля 1860 г., были предложены «новые учебные программы по каждому предмету. Константин Дмитриевич лично создавал программы и учебные планы. Эти программы Ушинского были утверждены 10 декабря 1860 г., и тогда же главноуправляющий женскими учебными заведениями Мариинского ведомства принц П. Г. Ольденбургский предложил Учебному комитету реформировать все учебные заведения ведомства на новых педагогических основаниях, предложенных К. Д. Ушинским» [3, с. 149]. Этот факт весьма важен: нам очевидна общность идей и взаимовлияние двух выдающихся педагогов — Ушинского и Вышнеградского.

А. К. Шленёв сообщает: «С 1864 года педагогические классы стали открываться при столичных и провинциальных женских гимназиях ведомства учреждений императрицы Марии. В Ярославском женском училище духовного ведомства курс педагогики был введен в 1867 году. С 1870 года при гимназиях Министерства просвещения, где восьмой класс был дополнительным, ученицы более углубленно изучали педагогические дисциплины. После окончания восьмого класса им присваивали звание домашней учительницы» [15, с. 11].

Возникшая в конце XVIII — первой четверти XIX в. практика подготовки домашних учительниц в дополнительных педагогических классах женских институтов, гимназий и пансионов со второй половины XIX в. активно развивается и распространяется во многих губерниях России. По сути, педагогические классы по всей дореволюционной России давали профессиональное образование, по их окончании выпускницы могли сразу приступить к работе.

После 1917 г. система образования в России претерпела существенные изменения. Так, Смольный институт в октябре 1917 г. переехал в Новочеркасск, а в 1919 г. прекратил свое существование, когда оставшиеся преподаватели и воспитанницы эмигрировали с войсками Белой армии за границу. Опыт работы педагогических классов на короткое время прервался.

Развитие системы педагогических профильных классов в Советском Союзе (1917–1991 гг.)

Перерыв действительно был коротким, потому что молодой Советской республике требовалось в кратчайшие сроки победить безграмотность в массовом масштабе, поставить страну на индустриальный путь развития, повысить культурный уровень населения, чтобы справиться с криминалом и беспризорностью. Следовательно, учительская профес-



сия оказалась самой востребованной с первых лет советской власти. И прежний опыт не был забыт, в советской школе очень скоро появились педагогические классы, в новых условиях продолжили свое существование двухгодичные педагогические институты, быстрыми темпами росло число педагогических училищ. После окончания Великой Отечественной войны дефицит учительских кадров по понятным причинам сохранялся. По-прежнему была востребована подготовка педагогических кадров в ускоренном варианте. Н. В. Корепанова и Е. А. Стародубова отмечают, что в 1920–1930-е гг. в педагогических классах акцент был сделан на прохождении педагогической практики. Не в ущерб общеобразовательной программе, а во внеурочное время «ученики педагогического класса посещали уроки в младших классах, анализировали их на занятиях-конференциях под руководством методистов, практиковались в самостоятельном проведении подготовленных с помощью методиста уроков в закрепленном классе начальной школы» [5, с. 102].

Выпускники педагогических классов довоенных и послевоенных лет сразу после школы могли приступать к педагогической деятельности — им разрешалось становиться пионервожатыми, воспитателями детских садов и даже учителями начальной школы [5, с. 102]. И в этом видится учет дореволюционного опыта: начало работы выпускниц педагогических классов сразу после окончания учебного учреждения.

С 1960-х гг. задачи педагогических классов начинают переосмысливаться: педагогические классы должны служить профессиональной ориентации на педагогическую профессию, советская школа перестает заниматься профессиональной подготовкой. Так, «в середине 1960-х гг. в качестве эксперимента делаются попытки создания классов с ориентацией на педагогические профессии. В 1970-е гг. такой эксперимент организует МГПИ им. В. И. Ленина» [15, с. 15].

Результатом этого эксперимента и практики работы педагогических классов в некоторых школах страны становится все более широкое распространение педагогических профильных классов. В 1979 г. выходит инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» [15, с. 15]. Оно нацеливает систему образования Советского Союза на углубление этой работы, увеличение числа педагогических классов, повышение квалификации учителей в области профориентации на педагогические профессии. Также этот документ методически ориентирует на постановку цели профориентационной работы педагогической направленности, на уточнение содержания и структуры учебного процесса под поставленную цель. Следовательно, корректируется учебный план педагогических классов.

Различные источники сообщают о том, что в ряде школ в педагогических классах вводились учебные планы, которые иногда называли экспериментальными. Во многих школах организовывалась педагогическая практика: старшекласников направляли в классы начальной



школы, где они выполняли роль учителя в определенные периоды на уроке либо в специальный день самоуправления в школе. Проводились дополнительные занятия по основам психологии и педагогики (их называли факультативными, но для педагогических классов они были все-таки обязательными). Путь использования экспериментальных учебных планов надо признать более продуктивным: предметы по основам психологии и педагогики вводились в учебный план наряду с другими предметами. В принципе, это был уже прообраз базисного учебного плана, возникшего в 1990-е гг., только в этом плане было пока еще не три, а два компонента: основной и дополнительный.

Внимание к учительской профессии не угасает, потребности в педагогических кадрах не удовлетворены полностью, поэтому вопросы ориентации молодежи на педагогическую профессию получают широкое освещение на пленуме Центрального комитета КПСС 14–15 июня 1983 г. В его материалах сказано: «Сущность этой проблемы состоит в том, чтобы поднять социальный престиж труда учителя. Для этого необходимо развивать у старшеклассников понимание общественной значимости педагогической профессии, чувство уважения к учебно-воспитательной деятельности, вырабатывать желание глубже познать особенности профессии, формировать еще в школьные годы организаторские, учебные, коммуникативные умения, воспитывать стремление к самосовершенствованию и потребность посвятить себя работе в школе» [8, с. 4]. В течение 1980-х гг. количество педагогических классов неуклонно растет. В 1989 г. даже утверждается «Положение о педагогическом классе» [2, с. 14].

Обратимся к ярким примерам организации образовательного процесса в педагогических классах советских школ.

Самый известный пример – московская школа №825, где директором был Владимир Абрамович Караковский (сейчас она носит его имя). Школа В. А. Караковского являлась экспериментальной площадкой Института теории и истории педагогики РАО (ныне Институт стратегии развития образования), научные основы деятельности школы были заложены в научной школе академика РАО Л. И. Новиковой, исследовавшей воспитательное пространство. В 1983 г. в этой школе был открыт педагогический класс, получивший всесоюзную известность. В результате его работы 250 выпускниками за 20 лет выбрали педагогическую профессию. Многие вернулись работать в свою школу. Сотрудничество Института и развитие научной школы Л. И. Новиковой продолжается и сегодня, в школе №825 работают также сотрудники Института.

Важно отметить, что школа Караковского никогда не считалась элитной, она расположена далеко от центра города, в ней не было и нет практики отбора детей по результатам вступительных испытаний. Возникает вопрос: за счет чего был достигнут такой эффект, как был организован образовательный процесс? На результат работала вся воспитательная система школы – традиции, уклад, культура педагогического коллектива и, конечно, элементы педагогического просвещения. В школе был создан особый учебный план для педагогических классов. Рас-



писание педагогических классов включало факультативные (но при этом обязательные к посещению) курсы «Основы психологии», «История педагогики», «Эстетика повседневности», «Человек в современной культуре», «Основы правосознания». По воспоминаниям учителей и учеников, на факультативах обучающиеся овладевали универсальными учебными регуляторными и коммуникативными действиями (если говорить современными терминами), и все полученные знания и умения сразу же применялись на практике, например при организации коллективных творческих дел. Таким образом, профильная дифференциация содержания образования обеспечивалась в учебном плане за счет части, формируемой участниками образовательного процесса, и за счет внеурочной деятельности. Подробно деятельность В. А. Караковского и его школы №825 освещена в специальном номере журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» в 2016 г., в частности в статье Н. Л. Селивановой «В. А. Караковский: личность, ученый, учитель» [13].

Судя по исследованию Н. Паэгле, аналогично была организована работа педагогического класса на Урале, в школе №33 Верхней Пышмы. Педагогический класс был сборным, он формировался из девятиклассников всех школ города. Расписание педагогического класса включало дополнительные предметы: «Общая психология», «Методика воспитательной работы», «Ораторское мастерство», «Методика работы в пионерском лагере». Теория была неразрывно связана с практикой. По воспоминаниям бывших учеников, педагоги школы увлекались коммунарским движением, освоили методику коллективных творческих дел, поэтому после уроков и во время каникул жизнь в педагогических классах кипела. Кроме того, «на каждого ученика педагогического класса в 15 лет были заведены трудовые книжки, первая запись в которой — воспитатель группы продленного дня. В занятиях с учениками начальных классов старшеклассники, по сути, погружались в свою будущую педагогическую профессию» [9].

Профильное обучение педагогической направленности в Российской Федерации (1990 – 2000-е гг.)

В начале 1990-х гг. в России было около 500 педагогических классов. Однако ситуация в стране в первое постсоветское десятилетие не способствовала росту престижа учительской профессии, поэтому деятельность по организации педагогических классов сворачивается, но не исчезает полностью. Стабильно работающие в этом направлении школы, укрепляющиеся с педагогическими вузами отношения поддерживают это профиль в школах. Начиная с конца 1990-х гг. проводится множество научных мероприятий, посвященных профильному обучению, на августовских конференциях и на министерских семинарах нередко делятся опытом школы, имеющие педагогические классы [4, с. 16 – 24].

К 2000-м гг. мы видим разнородную картину организации профильных педагогических классов. И такова была ситуация не только с педагогическими классами, в этот период активно развивалось профильное обучение, появился ряд других профилей. Наконец, в 2002 г.



была принята «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», определявшая условия реализации профильного обучения в старших классах [12].

Длительный опыт существования профильных педагогических классов нередко становится неким ориентиром для организации работы других профилей.

А. К. Шленёв провел анализ учебных планов педагогических классов ряда школ и выделил общие черты: в набор изучаемых предметов обязательно входят основы психологии и педагогики; количество спецпредметов, изучаемых в педагогических классах различных школ, может быть разным; количество часов, отводимых на занятия, варьирует обычно от 2 до 6 в неделю; значительное место при изучении специальных дисциплин отводится педагогической практике учащихся; учебный план часто содержит факультативные занятия [15]. Исследователь указывает на отсутствие единого учебного плана в педагогических классах и, следовательно, единых программ по психолого-педагогическим предметам. Он отмечает, что «это вызвало своеобразный “бум” авторских программ, которые разрабатывались специалистами педагогических вузов страны, институтов повышения квалификации, учителями школ» [15, с. 14].

Заключение

В кратком обзоре, посвященном эволюции педагогических классов и их учебных планов, нам удалось охватить практически два века. И в настоящее время по-прежнему важно повышать престиж учительского труда, мотивировать молодежь на получение педагогической профессии, в новых условиях развивать педагогические классы, продумывая содержание обучения и построение эффективных учебных планов. Данное утверждение не оставляет сомнений после эмоционального и мощного в своей неотвратимости высказывания Ю. М. Лотмана в работе «Воспитание души»: «И тогда Гамлет говорит... “Черт возьми, или, по-вашему, на мне легче играть, чем на дудке?” <...> Этой сценой я начинал бы обучение всех желающих в будущем стать педагогами. <...> Но эту сцену не мешает помнить и тем, кто занимается подготовкой педагогических кадров. Оценку эффективности нельзя производить “по валу”, сопоставляя количество принятых и окончивших студентов и строго осуждая педагогические учебные заведения за отсев. В консерватории поступают дети, уже прошедшие через музыкальные школы, которые отбирают наиболее способных. И все же не все, кто зачислен на первый курс, становятся музыкантами. А там, где готовят учителей, считается, что идеалом является, когда количество выпускников приближается к количеству [поступающих]. <...> Еще в древние времена учителя сравнивали с сеятелем, обучение — с посевом. Начинается осень — наша педагогическая посевная. Мы сеем сейчас — жатва будет в будущем. Будем работать для будущего!» [7, с. 97].

Основополагающим фактором успешности педагогических классов, как и профильного обучения в целом, являются правильно созданные



программы и учебные планы. Развивая это направление в современных условиях, необходимо хорошо знать и всесторонне учитывать вековые традиции и опыт.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия. URL: <https://old.bigenc.ru/education/text/2379857> (дата обращения: 05.06.2023).
2. *Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции* : монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль, 2021.
3. *Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф.* Среднее женское образование в России : учеб. пособие. М., 2009.
4. *Иванова С. В.* Практика организации профильного обучения в общеобразовательных учреждениях и перспективы развития профильной школы // Проблемы профессионального обучения в контексте непрерывного образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. В. Ивановой, М. В. Наянковой. Самара, 2002. С. 16 – 24.
5. *Корепанова Н. В., Стародубова Н. В.* Педагогический класс в российской школе как форма профильного образования // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2021. Т. 6, №3. С. 99 – 108. doi: 10.24412/2470-1262-2021-3-99-108.
6. *Лихачева Е. И.* Материалы для истории женского образования в России : в 4 т. Т. 2. СПб., 1899.
7. *Лотман Ю. М.* Воспитание души. СПб., 2005.
8. *Актуальные вопросы идеологической, массово-политической работы партии* : доклад К. У. Черненко на Пленуме Центрального Комитета КПСС, 14 – 15 июня 1983 г. // Советская культура. 1983. 16 июня. URL: <https://portal-kultura.ru/archive/year/1983/> (дата обращения: 09.06.2023).
9. *Паэгле Н.* Четыре модели педклассов // Уральский государственный педагогический университет : [официальный сайт]. URL: https://uspu.ru/projects/contemporary_school/vektor/4%20modeli/ (дата обращения: 05.05.2023).
10. *Пискунов А. И. К. Д.* Ушинский – основоположник научной педагогики в России // Советская педагогика. 1974. №2. С. 7 – 17.
11. *Половцов А. А.* Русский биографический словарь // Азбука веры: православная библиотека. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/> (дата обращения: 09.06.2023).
12. *Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования* : приказ Минобрнауки России от 18 июля 2002 г. №2783. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
13. *Селиванова Н. Л. В. А.* Караковский: личность, ученый, учитель // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. Спецвыпуск. С. 7 – 9.
14. *Ушинский К. Д.* Сжатый учебник педагогики // Собр. соч. : в 10 т. Т. 10. М. ; Л., 1950.
15. *Шленёв А. К.* Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000.

Об авторе

Татьяна Владимировна Суханова – канд. пед. наук, и. о. ректора Академии Минпросвещения России, Москва, Россия.

E-mail: tv.sukhanova@mail.ru



T. V. Sukhanova

**THE ROLE OF CURRICULA AND PROGRAMS
IN ORIENTATION TO THE TEACHING PROFESSION:
A HISTORICAL OVERVIEW**

Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

Received 09 June 2023

Accepted 15 November 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-8

86

To cite this article: Sukhanova T. V., 2023, The role of curricula and programs in orientation to the teaching profession: a historical overview, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 77–86. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-8.

The article provides a brief historical and pedagogical overview of the orientation of graduates of educational institutions toward the teaching profession in the 19th and 20th centuries. The aim of the research is to demonstrate the significance of curricula and programs with the emergence of pedagogical training in women's educational organizations. The experience of educational institutions, particularly the Alexandrov School and the Smolny Institute of Noble Maidens, in preparing future female graduates for professional activities as home teachers and governesses is detailed. The research methodology is based on an aspectual approach: considering only one aspect, the importance of curricula in implementing pedagogical training. Additionally, a conceptual approach, historical method, and retrospective examination of practical experience are applied in a certain part of the research.

Keywords: history of pedagogical education, curriculum, profile training, pedagogical classes

The author

Dr Tatyana V. Sukhanova, Acting Rector, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia.

E-mail: tv.sukhanova@mail.ru

С. Ю. Дивногорцева, А. В. Крат

ВОСПИТАНИЕ В ПРАВОСЛАВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМА ВЫБОРА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва, Россия

Поступила в редакцию 12.08.2023 г.

Принята к публикации 12.12.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-9

87

Для цитирования: *Дивногорцева С. Ю., Крат А. В.* Воспитание в православных общеобразовательных школах современной России: проблема выбора методологических принципов исследования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 87–96. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-9.

Развитие в России в конце XX – начале XXI в. православных общеобразовательных школ как части системы религиозного образования делает их новым, актуальным объектом научного исследования. Необходимость восстановления полноты воспитательной функции современных школ, поиск в современных социокультурных условиях эффективных воспитательных средств требуют обращения к истории и теории православного воспитания, накопленному за последние десятилетия опыту воспитания в православных общеобразовательных школах, раскрытия его содержания, характеристики развития соответствующих воспитательных систем. Этим обусловлен выбор как в целом предмета исследования – воспитание в православных общеобразовательных школах, так и темы представленной статьи, ставящей целью обосновать методологические принципы в изучении обозначенного феномена. Проанализирована возможность применения тех или иных известных в современной педагогической науке методологических принципов к выбранному предмету исследования. В результате обоснован перечень методологических принципов изучения воспитания в православных общеобразовательных школах: принципы объективности, сущностного анализа, генетический, единства исторического и логического, системности, сочетания сущего и должного, деятельностный. Поскольку исследование темы воспитания в современных православных общеобразовательных школах еще не закончено, ряд принципов охарактеризован как ориентиры для дальнейшего исследования, для части из них показано применение в получении предварительных результатов исследования.

Ключевые слова: воспитание, православная школа, методологические принципы, история отечественного образования

В последние десятилетия в связи с возвращением религиозного образования в отечественную педагогическую практику закономерным стало появление работ, с одной стороны, эту практику обобщающих, с другой – дающих ей необходимую теоретическую основу и осмысле-



ние. Так, например, в поле педагогических исследований появились труды, посвященные истории и теории религиозной, в том числе православной, педагогики и религиозного образования [5; 11; 14; 15], методике преподавания православной культуры в школах [9], становлению и развитию воскресных школ и духовно-просветительских центров [1; 10], проблеме приходского попечения о детях [7] и др. При этом до сих пор отсутствуют значимые научные исследования, посвященные изучению вопросов становления и особенностей развития православных общеобразовательных школ; встречаются лишь научные работы, касающиеся отдельных особенностей их функционирования [12], несмотря на более чем тридцатилетнюю историю их развития в Российской Федерации.

Одновременно следует констатировать, что в последнее время в России все более актуализируется проблема воспитания, ученые и педагоги ищут пути и способы прежде всего духовно-нравственного развития личности современных детей и подростков, актуальные для современной социокультурной ситуации в стране. Все больше разочарования приносят плоды так называемого свободного развития личности наших детей, отказа школы от воспитательной функции, практики воспитания как следования исключительно за интересами и желаниями ребенка. Н. Ю. Симушкина замечает, что, по мнению зарубежных исследователей, «в государственных школах изменения в воспитательной деятельности происходят очень медленно. Напротив, частные школы быстрее реагируют на потребности общества в целенаправленном воспитании детей» [13, с. 4]. В этой ситуации мы посчитали, что актуальным было бы обратить внимание на воспитание как важнейшее направление деятельности православных общеобразовательных школ, являющихся в нашей стране частными, и рассмотреть его особенности в контексте изучения новейшей истории их становления и развития.

Ранее одним из авторов данной статьи были исследованы предпосылки, условия и факторы открытия в новейшей истории России православных общеобразовательных школ. Отмечено, что их появление в нашей стране с начала 1990-х гг. представляло собой «инновационный процесс», поскольку впервые в «России как светском демократическом государстве, открытом к сотрудничеству с религиозными организациями традиционных конфессий», было разрешено не просто религиозное образование, но открытие конфессионально ориентированных школ [8, с. 52]. Это стало новым явлением в истории образования России, поскольку до революции 1917 г. государственный строй Российской империи определялся как монархический, государственной религией было православие, соответственно, уклад жизнедеятельности почти всех школ (за исключением иноконфессиональных, некоторых частных и в некоторых случаях земских) следовал церковному православному календарному кругу, изучение православной религии было обязательным, в воспитании акцент делался на религиозно-нравственном развитии личности. В период советской власти религиозное об-



разование в любом виде в нашей стране было запрещено, но с началом демократических преобразований в 1990-х гг. воскресные и православные общеобразовательные школы стали открываться в нашей стране в основном по инициативе прихожан православных храмов, желающих дать своим детям образование на основе православного мировоззрения, воспитать их в контексте православной педагогической культуры.

Ведущей идеей нашего исследования стала идея о том, что воспитание в отечественных православных общеобразовательных школах является актуальным направлением их жизнедеятельности, а имеющийся у них опыт может внести существенный вклад в расширение проблематики воспитания прежде всего для отечественной теории и практики педагогики.

Приступая к исследованию феномена воспитания в православных общеобразовательных школах, мы посчитали необходимым на первом этапе обосновать методологические принципы, которых важно придерживаться в данном исследовании. В современном научном поле существует несколько подходов к определению прежде всего самого понятия «методология». Мы будем исходить из понимания методологии науки как учения «об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности» и о методологических принципах и требованиях к исследовательской деятельности как тому фактору, который соединяет теорию и практику, дает последней научно обоснованные ориентиры [6, с. 40]. Остановимся на обосновании тех методологических принципов, опора на которые важна для обозначенной темы исследования.

Основополагающим принципом любого научного исследования является принцип объективности. Применительно к исследованию феномена воспитания в православных общеобразовательных школах современной России его применение означает для нас всесторонний учет породивших это явление факторов, например причин, условий возникновения в постперестроечной России конфессионально ориентированного образования, традиций воспитания в дореволюционных школах России и их влияния на становление практики воспитания в православном образовании, влияния практики воспитания в конфессиональных школах других стран. Важно понять, что в конечном итоге повлияло на выработку стратегии воспитательной деятельности православных общеобразовательных школ, как эта деятельность в них развивалась. Такого рода работа в историко-педагогическом исследовании, касающемся новейшей истории образования в нашей стране, имеет опасность субъективизма, который стояла задача исключить, равно как односторонность и предвзятость в оценке событий и фактов. Поэтому изучение обозначенного вопроса должно носить опосредованный характер, в нашем случае включая в себя изучение сайтов православных школ и интервьюирование их педагогического состава, выпускников и родителей, поскольку необходимо выявить различные точки зрения на исследуемый вопрос. Важно установить достоверные факты, хотя это необходимое, но еще недостаточное условие для достоверности выводов.



Следующим методологическим принципом, повлиявшим на выстраивание логики нашего исследования, стал принцип сущностного анализа, опора на который означает соотнесение в изучаемом феномене воспитания общего, особенного и единичного. Важно было выявить, во-первых, общее, особенное и единичное в выстраивании воспитательной деятельности в различных православных общеобразовательных школах нашей страны, во-вторых — общее и особенное в воспитании в православных и светских государственных общеобразовательных школах. В-третьих, определенную информацию может дать сравнение феномена воспитания в различных конфессиональных школах. И наконец, еще одним направлением может стать сравнение того, как выстраивается воспитательная деятельность в православных школах разных стран, а также в православных школах в сравнении со школами иных конфессий. Однако углубление в данную проблематику в соответствии с этими направлениями сравнения показал, что материал объемён и разнообразен. Поэтому все вышеобозначенные вопросы могут стать темами отдельных исследований по истории педагогики, общей педагогике или сравнительной педагогике. Исходя из этого и принимая во внимание определенные ограничения в объеме работы, а также тот факт, что феномен воспитания в конфессиональных школах в целом и в православных школах в частности еще не был предметом научного исследования, придерживаясь принципа сущностного анализа, мы остановились на выявлении и сравнении воспитательной деятельности ряда православных общеобразовательных школ, выбранных нами как отражающие те или иные особенности развития православного образования в нашей стране. Была поставлена задача описать сложившиеся в них системы воспитания, дать объяснение причин наличия в них общих для школ и отличных компонентов и прогноз их дальнейшего развития.

Воспитание — процесс длительный, непрерывный, многофакторный, развивающийся в своем содержании, формах и методах реализации, то есть глубоко динамичный. Для выбранного историко-педагогического направления исследования важно было зафиксировать изменения системы воспитания в исследуемых школах или объяснить, например, уже выявленные периоды стагнации. Далее, переходя от уровня изучения явления воспитания к уровню познания его сущности в православных общеобразовательных школах, мы опирались на требование раскрытия его противоречивости. Например, было установлено, что появление самих православных общеобразовательных школ в нашей стране было связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом воцерковления части семей и тем атеистическим воспитанием, которое в начале 90-х гг. государственная школа продолжала предлагать для развития личности или не предлагала вообще, отказываясь от этой функции. Это противоречие, таким образом, углублялось отсутствием у государственной школы, а часто и у родителей, возможностей реализовывать воспитательную функцию и задачи, с одной стороны, а с другой — несоответствием между необходимостью



воспроизводства традиционных ценностей православной педагогической культуры в воспитании для придерживающихся православного мировоззрения родителей и атеистическим подходом к содержанию образования в государственной школе в целом.

Следующей важной для проводимого исследования установкой стал генетический принцип, поскольку изучаемый феномен воспитания в православных общеобразовательных школах России потребовал анализа условий возникновения самих этих школ и традиций, системы воспитания в них, а также последующего их развития. Генетический метод дает возможность не только исследовать механизмы, факторы и условия становления системы воспитания в православных общеобразовательных школах, но и выявлять тенденции развития этого феномена. Применение генетического подхода тесно связано с опорой на принцип единства логического и исторического в нашем исследовании. Изучая историю становления и развития православных общеобразовательных школ, складывания в них воспитательных систем, то есть применяя генетический метод, мы пришли к необходимости и возможности сочетать историю и теорию, установив, например, причины, факторы и условия возникновения православных общеобразовательных школ, их место и функции в образовательном пространстве нашей страны. Таким образом, теоретический анализ стал возможен благодаря обращению к истории вопроса — происхождению, становлению, развитию феномена православных школ и воспитания личности в них. Поэтому справедливо, на наш взгляд, утверждение, что «различие между историко-педагогическим и теоретико-педагогическим исследованием — лишь в акценте на тот или иной аспект единого исследовательского подхода» [6, с. 44]. Принцип единства логического и исторического и вытекающее из него требование преемственности «направили» нас на установление факта учета в выстраивании системы воспитания в православных общеобразовательных школах исторического опыта прошлого, существовавших до революции традиций и достижений, а также на выявление, каким образом они используются в современном православном школьном образовании.

Разнообразие сторон, компонентов, отношений, внутренних и внешних факторов реализации процесса воспитания, изучение истории его развития в контексте становления православного образования в нашей стране определили необходимость его системного изучения, то есть установления развития связей между элементами воспитательной системы. Например, как воспитание в православных общеобразовательных школах соотносится с преподаванием предметов различных циклов, в том числе предметов так называемого «православного компонента»; как в систему воспитания православных общеобразовательных школ включен духовный попечитель школы, как происходило и происходит его «включение» в систему воспитания, какие функции он в ней выполняет и т. п. Принимая во внимание и системный, и генетический принципы исследования, мы установили, что до революции 1917 г. в российских школах не было должности духовного попечителя,



поэтому была поставлена задача выявить, почему эта должность стала необходимой в современных условиях возрождения православного образования, как появление этой должности повлияло на функционирование системы воспитания православных школ.

92

Применение системного принципа исследования потребовало также установить, как целостная система воспитания соотносится с внешней средой, с запросами общества, его социокультурным развитием. Вместе с тем системный подход потребовал искусственным образом расчленить целостную систему воспитания и изучить ее элементы, то есть различные направления воспитательной работы в образовательном учреждении. В-третьих, поскольку, согласно системному подходу, все элементы системы находятся в связях и взаимодействиях, то в исследовании необходимо было выявить наиболее существенные из них, структурно представив систему воспитания через выявление ее целей, содержания, методов и средств реализации, способов функционирования и развития, в том числе изучить управление системой воспитания как способ регулирования связей между элементами системы, не забывая при этом о принципе целостности и о том, что само вычленение элементов из целостной системы педагогического процесса необходимо лишь для его научного изучения и осмысления и должно проводиться временно и условно.

Опираясь на утверждение о том, что педагогический процесс в целом и процесс воспитания в частности является общепризнанной нелинейной системой, в которой изменение одного из компонентов не ведет к автоматическому пропорциональному изменению других, изучая систему воспитания в различных православных общеобразовательных учреждениях, мы пришли к пониманию многовариантности ее реализации в зависимости от множества влияющих факторов и условий, например разработки авторской концепции, как в гимназии святителя Василия Великого, и идеи выстраивания системы воспитания. То есть для всех православных общеобразовательных школ имеются определенные установки целей, задач воспитания, определенных способов поведения педагогического состава, духовного попечителя, воспитанников и даже родителей, обусловленные христианско-антропологической концепцией воспитания [3], развивавшейся на протяжении более чем тысячелетия в трудах богословов, религиозных философов и педагогов, но одновременно существует выбор того или иного варианта развития системы воспитания при обязательном, как установлено нами, одинаковом компоненте, заключающемся в реализации сакрального уровня воспитания через участие детей в общих богослужениях, молитве, церковных Таинствах.

Осознавая, что процесс воспитания — это сложный комплекс событий и явлений в жизни школы, требующий целостного изучения, мы намеренно ушли от формализации, введения в наше исследование строгих показателей, зависимостей, от математизации результатов, сделав акцент на историко-педагогической стороне исследования, который позволил не упустить из фокуса внимания богатство содержания



воспитания в православных общеобразовательных школах. Понимая, что невозможно в точных цифровых показателях выразить уровень воспитанности, духовной зрелости и нравственности выпускников православных общеобразовательных школ как результат функционирования системы воспитания в них (отметим, что тем не менее нами обнаружены и приняты во внимание исследования, сосредоточенные на проблеме выявления если не качества воспитания, то по крайней мере ценностных ориентаций личности как результата соответствия «целевым ориентирам воспитания обучающихся в образовательных организациях» [4, с. 19]), мы сосредоточились на изучении истории становления и развития самого содержания воспитания в них в новейшей истории России. Поэтому в качестве основного направления в исследовании был выбран генетический аспект — изучение истории и этапов становления самих православных общеобразовательных школ и системы воспитания в них, поскольку ни то, ни другое еще не было предметом научного исследования, с одной стороны, а с другой — по причине тесной взаимосвязи этих процессов, поскольку появление самих православных школ, как удалось установить, и было порождено желанием родителей дать детям образование в широком смысле этого слова, включающем обучение и воспитание личности на основе православного мировосприятия. Тем не менее генетический аспект проведения исследования как основной не исключал рассмотрение предмета нашего исследования в других аспектах, например функциональном, содержательном, управленческом, когда мы выявляли функции православных общеобразовательных школ в современном образовательном пространстве, функции духовного попечителя школы в системе воспитания в ней, в системе управления школой, давали характеристику содержания воспитания. Такой подход позволил не только не превратить аспектность исследования в его односторонность, но, наоборот, представить исследование как достаточно полное, многоаспектное. Таким образом, аспектный, под генетическим углом зрения взгляд на проблему воспитания в православных школах современной России естественным образом может сочетаться с многоаспектностью, многоплановостью интерпретации его результатов.

Следующим важным для нашего исследования принципом послужил принцип сочетания сущего и должного, введенный в психолого-педагогические исследования В.В. Краевским. Согласно этому принципу, педагогическое явление, к каковым и относится прежде всего воспитание, может быть верно понято и оценено в сопоставлении с нормой, идеалом, любая педагогическая практика не может быть обоснована без ссылки на соответствующую теорию. С этой точки зрения перед нами была поставлена задача изучения теории воспитания не только в работах современных ученых, занимающихся этой проблемой, но прежде всего, поскольку речь в нашей работе идет о воспитании в православном образовательном учреждении и поскольку мы разделяем мысль о том, что «нельзя понять воспитание и обучение без философии и истории образования», что для отечественной философской



традиции характерен религиозный контекст и «христианство, православие для России не только религия, но и определенный способ постижения мира» [2, с. 31], важно было охарактеризовать взгляды на воспитание в богословском контексте (святоотеческие труды), в контексте русской религиозной философии и в работах православных педагогов. Исходя из этого была поставлена задача установить, насколько теория православной педагогики учитывается в воспитательной деятельности современных православных школ — в формулировке цели, задач, разработке содержания, в установках педагогического состава.

Наконец, для исследования реального процесса взаимодействия всех включенных в систему воспитания лиц нами был использован деятельностный принцип. Важно было проследить, каким образом конкретные участники воспитательного процесса в школе — духовный попечитель, учителя, обучающиеся и их родители — выполняют свои роли субъектов взаимодействия, насколько они активны, каковы их способы деятельности в системе воспитания, приводят ли они к полной реализации заложенного в программе содержания воспитания, тех или иных формируемых действий, овладению новыми действиями, новыми способами поведения личности. Следует отметить, что применение деятельностного подхода несколько ограничено в исследовании феномена воспитания, в отличие от обучения. В обучении есть знания, умения и навыки, компетенции, которые передаются и усваиваются и (или) самостоятельно «добываются» обучающимися в процессе их деятельности. Применительно к проблемам обучения деятельностный подход означает описание тех действий, которые приводят к полноценному усвоению знаний, формированию компетенций. Воспитание — процесс более сложный, неоднозначный, многофакторный и длительный по времени. Его более сложно формализовать и, во-первых, точно установить в соответствии с этой формализацией, что воздействия на личность именно тех или иных участников воспитательного процесса привели к тем или иным результатам. Во-вторых, сами результаты могут быть отсрочены во времени. И наконец, достаточно установить критерии и показатели воспитанности личности, особенно в аспекте ее духовного и нравственного становления, о приоритете которого прежде всего заботится православное воспитание.

Таким образом, в представленной статье научно обоснован ряд методологических принципов изучения феномена воспитания в современных православных общеобразовательных школах, определяющих цель, задачи, логику и содержание исследования.

Список литературы

1. Агеева А. В. Динамика развития учебно-воспитательного процесса в православной воскресной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2016.

2. Белозерцев Е. П., Заридзе Г. В., Некрасова Н. И. Историсофия как методологическая неизбежность изучения и понимания отечественного образования // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. №1. С. 30–34.



3. Близнецова Ю.С. Христианско-антропологическая идея воспитания в современных исследованиях // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. 2021. №2 (55). С. 167–176.

4. Воинова А.А., Метлик И.В. Исследование ценностных ориентаций детей разных возрастных групп в образовательных организациях // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. №3. С. 17–31.

5. Дивногорцева С.Ю. Православная педагогика и проблемы религиозного образования // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2020. №58. С. 11–19.

6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2005.

7. Кочкина Д.Д. Развитие приходского попечения о детях в первой четверти XXI века // Нива Господня. Вестник Пензенской Духовной Семинарии. 2020. №4 (18). С. 28–35.

8. Крат А.В. Историко-педагогические предпосылки, условия и факторы открытия православных общеобразовательных школ в новейшей истории России // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2022. №64. С. 52–64.

9. Метлик И.В. Проблемное поле развития преподавания православной культуры в российской школе: подходы к исследованию // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2022. №65. С. 63–77.

10. Мумрикова Л.И. Духовно-просветительский центр в современном православном образовательном пространстве России // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2017. №47. С. 18–31.

11. Налетова Н.Ю. Генезис православного образования в контексте культурно-исторического развития России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Смоленск, 2014.

12. Постернак А.В. Православная школа мегаполиса в зеркале различных адресных групп // Этнодиалоги. Науч.-инф. альманах. 2019. №1 (57). С. 57–68.

13. Симушкина Н.Ю. Воспитание в частных школах Великобритании и США в конце XX – начале XXI века : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2016.

14. Склярова Т.В. Традиции религиозной педагогики в исследовании социального воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2014. №4. С. 35–38.

15. Становская Т.А. Педагогическое наследие законоучителей Российской школы конца XIX – начала XX века // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2017. №47. С. 93–106.

Об авторах

Светлана Юрьевна Дивногорцева – д-р пед. наук, доц., Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва, Россия.

E-mail: sdvnogortseva@mail.ru

Анна Владимировна Крат – асп., Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва, Россия.

E-mail: annakrat@mail.ru



S. Yu. Divnogortseva, A. V. Krat

EDUCATION IN ORTHODOX COMPREHENSIVE SCHOOLS
IN MODERN RUSSIA: THE ISSUE OF CHOOSING
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RESEARCH

Saint Tikhon's Orthodox University, Moscow, Russia

Received 12 August 2023

Accepted 12 December 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-9

96

To cite this article: Divnogortseva S. Yu., Krat A. V. 2023, Education in orthodox comprehensive schools in modern Russia: the issue of choosing methodological principles of research, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 87 – 96. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-9.

The development of Orthodox comprehensive education schools in Russia at the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries, as part of the religious education system, makes them a new and relevant subject for scientific research. The necessity of restoring the full educational function of modern schools and the search for effective educational means in contemporary socio-cultural conditions require a reference to the history and theory of Orthodox education. The accumulated experience in Orthodox general education schools over the past decades needs to be explored, revealing its content and characteristics of the corresponding educational systems. This justifies the choice of the subject of the study – education in Orthodox comprehensive education schools – as well as the theme of the article, which aims to substantiate the methodological principles in researching the mentioned phenomenon. The possibility of applying various methodological principles known in modern pedagogical science to the chosen research subject is analyzed. As a result, a list of methodological principles for studying education in Orthodox comprehensive education schools is justified, including the principles of objectivity, essential analysis, genetic analysis, unity of historical and logical approaches, systematicity, combining the existing with the required, and activity-oriented principles. Since the research on the topic of education in modern Orthodox comprehensive education schools is not yet complete, some principles are characterized as guidelines for further study, and for some, the application in obtaining preliminary research results is indicated.

Keywords: education, Orthodox school, methodological principles, history of national education

The authors

Prof. Svetlana Yu. Divnogortseva, Associate Professor, Saint Tikhon's Orthodox University, Moscow, Russia.

E-mail: sdivnogortseva@mail.ru

Anna V. Krat, PhD Student, Saint Tikhon's Orthodox University, Moscow, Russia.

E-mail: annakrat@mail.ru

О. В. Парахина, М. А. Мирзоева

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ:
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 28.07.2023 г.

Принята к публикации 22.11.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-10

Для цитирования: *Парахина О.В., Мирзоева М.А.* Развитие критического мышления обучающихся на основе применения проектного метода обучения: международный опыт // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 97–103. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-10.

Рассматривается проблема развития критического мышления обучающихся как важной компетенции XXI в. в образовательном контексте. На основе анализа зарубежных исследований авторами предпринята попытка представить подходы к трактовке понятия «критическое мышление», его компонентному составу, а также к способам его развития через реализацию проектного метода обучения (Project Based Learning). Проект выступает ядром образовательного процесса, ориентируя его на создание условий для развития критического мышления и творческих способностей обучающихся в междисциплинарных средах при поиске решения проблем, взятых из реальной жизни. Рассмотрены также стадии реализации образовательного проекта в контексте междисциплинарной интеграции. Международный опыт применения проектного метода обучения в различных предметных областях демонстрирует его значительное влияние на развитие навыков критического мышления обучающихся и на академическую успеваемость обучающихся в целом.

Ключевые слова: критическое мышление, проектный метод обучения, междисциплинарная среда, образовательный проект

В соответствии с отчетом, представленным на Всемирном экономическом форуме под названием «New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology», критическое мышление признано важной компетенцией, наряду с коммуникацией креативностью и кооперацией и занимает центральное место как в контексте образовательного процесса, так и в контексте решения жизненных ситуаций, где требуется умение критически мыслить и рассуждать. В современную эпоху, характеризующуюся обилием информации, обучающиеся должны обладать отточенными навыками критического мышления, чтобы ориентироваться в сложных академических, профессиональных и личных ситуациях. П. Фасионе определяет критическое мышление как набор когнитивных способностей, используемых для концептуализации, анализа, синтеза и оценки информации, получен-



ной в результате наблюдений, опыта, размышлений, рассуждений или общения [8]. В более поздних трудах критическое мышление рассматривается исследователем как целенаправленное, саморегулирующееся суждение, которое приводит к интерпретации, анализу, оценке и выводу, а также к объяснению доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных соображений, на которых основано это суждение [9].

Кроме умения обрабатывать избыточные потоки информации, критическое мышление обладает особой академической ценностью. Х. Батлер и Д. Хэлперн отмечают, что обучающиеся, обладающие хорошо развитыми навыками критического мышления, занимают активную позицию в учебном процессе и показывают более высокие результаты [3; 11]. С. Эбади и М. Рахими указывают, что высокий уровень развития критического мышления положительно влияет на навыки письменной речи у школьников. Их письменные работы отличаются большей содержательностью и точностью формулировок [5]. Умение мыслить критически высоко ценится и работодателями в будущей профессиональной деятельности. «Работодателям требуются работники с высшим образованием, которые могут перенести свои таланты критического мышления на рабочее место» при выходе на глобальный рынок [15]. Обучающиеся, обладающие хорошо развитыми навыками критического мышления, лучше подготовлены к будущей совместной деятельности, эффективному общению и решению профессиональных задач. Таким образом, навыки критического мышления отражают способность обучающихся к аналитическому мышлению, креативности, коммуникации и решению проблем, что делает их ценными активами для работодателей в современных реалиях.

Существует несколько категоризаций компонентов критического мышления. П. Фасионе выделяет следующие:

1. Интерпретация: способность понимать и объяснять значение представленной информации, данных или идей, а также понимать их подтекст.

2. Анализ: умение разбивать сложные концепции или информацию на составные части, изучать их взаимосвязи и выявлять закономерности, тенденции или связи.

3. Оценка: способность оценивать достоверность, качество и актуальность информации, аргументов или утверждений, используя соответствующие критерии или стандарты. Этот компонент включает в себя вынесение суждений или определение сильных и слабых сторон различных точек зрения или позиций.

4. Умозаключение: способность делать логические и обоснованные выводы или прогнозы, основанные на имеющихся доказательствах, информации или предположениях. Этот компонент включает в себя логические умозаключения или формирование гипотез, выходящих за рамки предоставленной информации.

5. Объяснение: способность предоставлять четкие и последовательные обоснования или доводы в пользу собственного мышления или выводов. Этот компонент включает в себя умение приводить аргументы или доказательства в поддержку своих утверждений или позиций.



6. Саморегуляция: способность размышлять о собственных мыслительных процессах, распознавать предубеждения или ограничения, а также активно контролировать и корректировать свое мышление, когда это необходимо. Этот компонент предполагает осознание собственных когнитивных процессов и открытость к пересмотру своих мнений или адаптации своего мышления на основе новой информации или фактических данных [8].

Американский исследователь Р. Эннис группирует навыки критического мышления следующим образом:

1. Определение и уточнение проблемы.
2. Вынесение предположений на основе информации.
3. Решение проблемы и формулирование обоснованных выводов.

Р. Эннис также отмечает, что недостаточно просто включить критическое мышление как отдельный предмет или модуль в учебный план. Вместо этого он предлагает интегрировать критическое мышление в различные предметы и дисциплины, чтобы оно стало неотъемлемой частью учебного процесса [6; 7].

Наиболее эффективно этот принцип реализуется в проектном методе обучения (Project Based Learning). Проектный метод был предложен в конце XIX в. американским философом и педагогом Уильямом Хёрдом и набрал популярность в начале XX в., когда Джон Дьюи, американский философ и педагог, распространил и усовершенствовал идеи Хёрда. С течением времени этот метод стал широко применяться в различных образовательных системах по всему миру. В настоящее время проектное обучение активно используется как в школах, так и в вузах, где обучающиеся совместно работают над проектами, обмениваясь идеями и развивая навыки решения проблем и командной работы. Такая инновационная модель обучения делает проект ядром образовательного процесса, ориентируя его на создание условий для развития критического мышления и творческих способностей обучающихся, навыков сотрудничества при реализации командной работы в междисциплинарных средах, креативности при поиске решения проблем, взятых из реальной жизни. В ходе проектного обучения обучающиеся формулируют вопрос, выполняют исследования, разрабатывают продукты или решают проблемы, сотрудничая в группах или индивидуально. Проектное обучение стимулирует интерес и мотивацию обучающихся, поскольку они видят непосредственную цель и применение своего обучения в реальном мире [12]. Проектное обучение позволяет учащимся строить связи между различными предметами и применять знания в контексте реальных ситуаций. Это влечет за собой более глубокое понимание концепций и учебного материала [1]. При этом задачи, которые решают обучающиеся, как правило, не имеют единственно верного и готового ответа, а их решение требует интеграции знаний и умений из разных областей науки, техники и технологии, а также слаженной командной работы. В ходе такой работы у обучающихся выявляются и развиваются необходимые для успешной будущей професси-



ональной деятельности качества: административные способности, умение планировать и организовывать деятельность, творческий подход к выполнению заданий, способность и готовность к самообучению и др. [4].

И наконец, проектное обучение обеспечивает идеальную платформу для развития навыков критического мышления у обучающихся. Этот метод предоставляет возможность применить свои знания и навыки в реальных жизненных сценариях, требующих критического осмысления ситуации, анализа информации, оценки различных точек зрения и выработки творческих решений. Таким образом обучающиеся развивают свою способность критически мыслить и принимать обоснованные решения. Работа в группе также развивает навыки критического мышления, знакомя участников с различными точками зрения, подвергая сомнению их собственные предположения и поощряя их критически относиться к идеям, представленным сверстниками.

Реализация каждого образовательного проекта предполагает последовательную реализацию нескольких этапов, на каждом из которых применяются полученные ранее теоретические знания и умения и формируются либо развиваются новые компетенции: выявление проблемы и обоснование актуальности ее решения; постановка задачи; планирование проекта и формулирование проектных решений с учетом знаний и умений обучающихся из разных предметных областей; реализация предложенных решений в виде инновационного продукта или его прототипа; тестирование и экспериментальная апробация созданного продукта; внедрение и организация практического использования продукта. В случае необходимости на каждой стадии проекта возможны уточнение или актуализация требований к создаваемому продукту, доработка предложенных ранее решений, корректировка плана последующей реализации проекта и оценивание потребности в ресурсах. Именно проектная деятельность позволяет выявить реальную проблему и смоделировать ситуацию для ее решения через самостоятельный поиск, конструирование, экспериментирование, метод проб и ошибок, коллективное мышление, что способствует развитию внутренней мотивации обучающихся, смелости и самостоятельности мышления, навыков критического мышления, а также способности к прогнозированию.

Международный опыт применения проектного метода с целью развития навыков критического мышления обучающихся демонстрирует положительные результаты в этом направлении. В исследовании [13] отмечается значительное влияние проектного обучения на развитие навыков критического мышления в математике и на успеваемость обучающихся в целом. Авторы предлагают этот метод в качестве альтернативного для занятий по математике и указывают, что наилучших результатов достигают обучающиеся с прочными базовыми знаниями по предмету [13]. Другая группа ученых зафиксировала увеличение уровня развития навыков критического мышления у обучающихся, изучавших физику при помощи проектного метода: средний балл обучающихся вырос на 36,37% [10]. С. Андини и Р. Русмини отмечают поло-



жительные результаты в применении проектного метода на занятиях по химии. Модель обучения на основе проектов показала высокую эффективность: уровень активности обучающихся составил 89 %, они продемонстрировали высокий уровень развития навыков критического и творческого мышления, улучшились в целом результаты обучения. Это позволяет авторам сделать вывод о том, что модель обучения на основе проектного метода является эффективным инструментом для развития критического и творческого мышления студентов [2]. В исследовании влияния проектного метода на навык письменной речи [14] отмечается, что способности обучающихся в этой области значительно возросли с применением этой образовательной модели. Также установлено, что критическое мышление тесно связано со способностью обучающегося писать аргументированные тексты [14].

Таким образом, на основе данных этих исследований можно заключить, что проектный метод обучения, обращенный к самым различным сферам человеческой деятельности и интегрирующий разнородные способности обучающихся, является той эффективной моделью, применение которой в процессе обучения несомненно будет способствовать развитию навыков критического мышления.

Список литературы

1. *Almulla M. A.* The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning // SAGE Open. 2020. №10 (3). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020938702> (дата обращения: 25.07.2023).
2. *Andini S., Rusmini R.* Project-based learning model to promote students critical and creative thinking skills // Jurnal Pijar Mipa. 2022. №17 (4). P. 525–532. URL: <https://doi.org/10.29303/jpm.v17i4.3717> (дата обращения: 24.07.2023).
3. *Butler H.* Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking // Applied Cognitive Psychology. 2012. №26 (5). P. 721–729.
4. *Dorofeeva A., Rudinskiy I., Parakhina O., Kravets O.* Implementation of STEAM Approach within the Framework of Educational Engineering Methodology // Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. 2021. Vol. 2647. URL: <https://pubs.aip.org/aip/acp/article-abstract/2647/1/030021/2831229/Implementation-of-STEAM-approach-within-the?redirectedFrom=fulltext> (дата обращения: 24.07.2023).
5. *Ebadi S., Rahimi M.* An exploration into the impact of Web Quest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study // Computer Assisted Language Learning. 2018. №31 (5–6). P. 617–651. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1449757> (дата обращения: 24.07.2023).
6. *Ennis R. H.* A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills // Educational Leadership. 1985. №43. P. 44–48.
7. *Ennis R. H.* Critical thinking across the curriculum: A vision // Topoi. 2018. №37. P. 165–184.
8. *Facione P. A.* Critical thinking: What it is and why it counts. Millbrae, CA, 1998.
9. *Facione P.* Update on the critical thinking mindset from Delphi Report principle investigator. California Academic Press, 2015.



10. *Halmaida H., Mahzum E., Susanna S.* The Effort To Improve Critical Thinking Skills In Physics Learning Through Project Based Learning Model // *Asian Journal of Science Education*. 2020. №2 (2). P. 93 – 98. doi: 10.24815/ajse.v2i2.16976.

11. *Halpern D.F.* Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking, 4th ed. N. Y., 2002.

12. *Sauri M., Purnomo Y., Mustadi A.* Analysis of Student Learning Motivation using Project-Based Learning Method // *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. 2022. №14. P. 3405 – 3412. doi: 10.35445/alishlah.v14i3.665.

13. *Susiyanti Y., Juandi D., Suparman S.* Does project-based learning have a positive effect on student' mathematical critical thinking skills? A meta-analysis // *AIP Conference Proceedings*. 2022. Vol. 2468. doi: 10.1063/5.0102486.

14. *Suteja S., Setiawan D.* Students' Critical Thinking and Writing Skills in Project-Based Learning // *International Journal of Educational Qualitative Quantitative Research*. 2022. №1. P. 16 – 22. doi: 10.58418/ijeqr.v1i1.5.

15. *Tapper J.* Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program // *Higher Education Research and Development*. 2004. №23 (2). P. 199 – 222. doi: 10.1080/0729436042000206663.

Об авторах

Олеся Владимировна Парахина — канд. пед. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: OParahina@kantiana.ru

Мария Алексеевна Мирзоева — магистрант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: suedemasha@gmail.com

O. V. Parakhina, M. A. Mirzoeva

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH PROJECT BASED LEARNING: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 28 July 2023

Accepted 22 November 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-10

To cite this article: Parakhina O. V., Mirzoeva M. A. 2023, Developing student's critical thinking skills through project based learning: international experience, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 97 – 103. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-10.

The article considers the issue of developing students' critical thinking as an important competence in the 21st century educational context. Having analyzed the international research, the authors attempt to present approaches to interpreting the concept of "critical thinking," its component composition, and methods of its development through the implementation of Project-Based Learning (PBL). The project serves as the core of the educational pro-



cess, directing it towards creating conditions for the development of critical thinking and creative abilities of students in interdisciplinary environments when solving real-life problems. The stages of implementing an educational project in the context of interdisciplinary integration are also discussed. International experience in applying the project-based learning method in various subject areas demonstrates its significant impact on the development of students' critical thinking skills and overall academic performance.

Keywords: critical thinking, Project Based Learning, interdisciplinary environment, educational project

The authors

Dr Olesya V. Parakhina, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: OParakhina@kantiana.ru

Maria A. Mirzoeva, Master's Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: suedemasha@gmail.com

Н. В. Старовойт

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 06.06.2023 г.

Принята к публикации 07.11.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-11

104

Для цитирования: *Старовойт Н.В.* Особенности психологической атмосферы в инклюзивных группах студентов вуза // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 104 – 118. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-11.

Представлены описание и результаты эмпирического исследования, проведенного на базе двух инклюзивных групп студентов Балтийского федерального университета им. И. Канта. Инструментом данного исследования стала «Шкала оценки психологической атмосферы в группе» (шкала-опросник Ф. Фидлера в адаптации Ю.Л. Ханина) с включением вопросов открытого типа, позволяющих выявить отношение опрашиваемых к инклюзии в вузе, узнать, как они оценивают положительные и отрицательные эффекты совместного обучения со студентами с особенностями психофизического развития. На основе полученных результатов делается вывод о том, что нозологическая категория студентов с ограниченными возможностями не является определяющим фактором психологической атмосферы в студенческой группе. Приводятся суждения студентов относительно положительных и отрицательных эффектов совместного обучения со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Высказывается мысль о необходимости комплексного социально-психологического исследования для усовершенствования инклюзивных практик в вузовском обучении.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, студенты с инвалидностью, нозология, студенческая группа, психологическая атмосфера

Введение

Реализация инклюзивного подхода на уровне высшего образования актуализировала ряд вопросов, требующих научного осмысления и поиска организационных, технологических решений. Это вопросы создания доступной среды, подготовки кадров, организации сопровождения обучающихся с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), формирования инклюзивной культуры у всех участников образовательных отношений и др.

Различные аспекты инклюзивного профессионального образования стали объектом пристального внимания отечественных ученых: готовность научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования [4; 8; 9], безбарьерная дидактика в вузе [10], сопро-



вождение студентов с ОВЗ и инвалидностью в процессе обучения в вузе [3], активизация личностных ресурсов студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза [2], инклюзивное взаимодействие субъектов высшего образования [13; 17], формирование инклюзивной культуры в вузе [1; 12; 14] и др.

В качестве важнейших критериев инклюзивности вуза эксперты называют приспособленность (доступность, адаптированность) образовательной среды, инклюзивную компетентность (готовность) преподавателей и инклюзивную компетентность (грамотность) студентов [15, с. 30–31]. Мы разделяем точку зрения коллег из Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова о том, что «психологическая обстановка в учебном заведении является одним из основных критериев инклюзивности образования» [15, с. 31]. Современные исследователи отмечают высокий уровень толерантности студенческой молодежи к лицам с ОВЗ [5]. В то же время опыт совместного обучения в условиях инклюзивного образования оказывает значимое влияние на ответы респондентов [6, с. 193].

Зарубежные исследователи также фокусируют внимание на аспекте межличностных отношений в вузе в условиях инклюзии. Так, группа ученых из Иордании выявила пять «проблемных областей» инклюзивной образовательной практики, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями в университете: физическая среда, модификации, личные отношения, вспомогательные технологии, поддержка и административные процедуры. Опыт общения с преподавателями и администраторами разный и, по оценке студентов с ОВЗ, не всегда положительный [18].

Мониторинговые исследования, проводимые в российских вузах по заданию Министерства науки и высшего образования РФ, установили, что «между студентами-инвалидами и студентами, не имеющими инвалидности, нет глобальных различий по параметрам социально-психологического благополучия, что является благоприятной предпосылкой для дальнейшего распространения и развития инклюзии в высшей школе» [7, с. 67]. Но такие масштабные исследования, проводимые в онлайн-режиме, не всегда позволяют сделать «глубинный срез» психологической атмосферы в учебных группах.

Проблема нашего пилотного исследования может быть сформулирована следующим образом: является ли нозологическая категория «студент с ограниченными возможностями здоровья» определяющим фактором психологической атмосферы студенческой группы, членом которой он является? Ответ на данный вопрос представляет практическую значимость для преподавателей, работающих в инклюзивных студенческих группах, как с психологической точки зрения (преодоление стереотипов относительно студентов с инвалидностью и ОВЗ, формирование «набора» адекватных эмоциональных реакций и моделей поведения), так и с педагогической (проектирование образовательного процесса в условиях инклюзии).



Методы исследования

Для оценки психологической атмосферы в студенческой группе была использована методика «Шкала оценки психологической атмосферы в группе» (шкала-опросник Ф. Фидлера в адаптации Ю.Л. Ханина) и анкета. В основе данной методики лежит метод семантического дифференциала. Оценка группе по предложенным биполярным шкалам (дружелюбие – враждебность, согласие – несогласие, удовлетворенность – неудовлетворенность, продуктивность – непродуктивность, теплота – холодность, сотрудничество – несогласованность, взаимная поддержка – недоброжелательность, увлеченность – равнодушие, занимательность – скука, успешность – безуспешность) дают сами испытуемые. На основе индивидуальных профилей создается средний профиль, который и характеризует психологическую атмосферу в коллективе [16, с. 190–191]. Как отмечают И.А. Куницына и Е.Н. Беженуца, «методика позволяет не только измерить степень благоприятности психологической атмосферы в студенческой группе, но также выявить и сравнить ее составляющие – атмосферу деятельности и атмосферу общения» [11, с. 48]. Итоговый показатель благоприятности психологической атмосферы рассчитывается как сумма баллов по всем 10 шкалам.

106

Анкета разработана автором статьи и включает семь вопросов:

1. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?
2. Перешли бы Вы заниматься в другую группу, если бы представилась такая возможность (при сохранении курса, направления и профиля подготовки)?
3. Какие взаимоотношения между студентами Вашей группы (на учебных занятиях / вне учебных занятий)?
4. Есть ли положительные эффекты обучения в инклюзивной группе (группе совместного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без ОВЗ) лично для Вас? Перечислите.
5. Есть ли отрицательные эффекты обучения в инклюзивной группе лично для Вас? Перечислите.
6. Считаете ли Вы целесообразным обучение студентов с тяжелой степенью депривации зрения, слуха, мобильности в «обычной» студенческой группе?
7. Закончите фразу «Для меня инклюзивное обучение в вузе...»

Первые три вопроса заимствованы из методики «Определение индекса групповой сплоченности Сизшора» [16] с небольшим дополнением относительно уровня образования респондентов (формулировка вопроса №2). Следующие четыре вопроса открытого типа позволяют выявить отношение опрашиваемых к инклюзии в вузе, их мнение относительно положительных и отрицательных эффектов совместного обучения со студентами с особенностями психофизического развития.

Результаты исследования

Эмпирическое исследование было проведено в декабре 2022 г. на базе Балтийского федерального университета им. И. Канга в двух студенческих группах. Общее количество участников – 40, из них 3 – с



ОВЗ. Группа 1 включала 15 студентов 3-го курса по направлению подготовки «Педагогическое образование», девушки, возраст 20–22 года, одна из которых инвалид по зрению (студентка N-1). Степень выраженности зрительной депривации велика. Студентка записывает лекции на диктофон, воспроизводит учебный материал на память, испытывает трудности в самостоятельном передвижении по учебному корпусу. Группа 2 включила 25 студентов 4-го курса, направление подготовки «Филология», возраст 20–28 лет, двое из которых – студентки с ОВЗ: одна с «невидимой инвалидностью» (студентка N-2), другая с нарушениями опорно-двигательного аппарата (студентка N-3). Для передвижения последней используется специальная коляска, в роли ассистента-помощника выступает мама девушки.

Как видно из описания, студенческие группы нельзя считать идентичными. Однако ряд ключевых параметров, которые, по нашему мнению, оказывают влияние на психологическую атмосферу в группе, схожие: старшие курсы (3 и 4), гуманитарные направления подготовки, доминирование девушек по гендерному признаку, возрастной период ранней взрослости. В каждой группе обучается инвалид 1-й группы с «видимой инвалидностью». Нозологические группы разные, но общее – серьезные ограничения мобильности, необходимость в ассистенте-помощнике.

В обеих группах был проведен экспресс-опрос с использованием методики «Шкала оценки психологической атмосферы в группе» Ф. Фидлера и анкеты.

Результаты методики «Шкала оценки психологической атмосферы в группе» группы 1 представлены на рисунке 1.

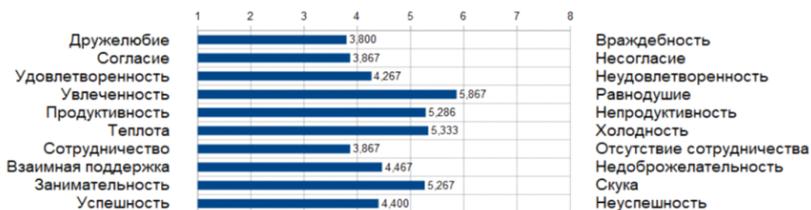


Рис. 1. Результаты оценки психологической атмосферы в группе 1 по методике Фидлера (усредненный профиль)

Как видно на диаграмме, характеристиками эмоционального фона отношений в группе являются равнодушие (5,867), холодность (5,333), скука (5,267), непродуктивность (5,286). Тенденция в сторону отрицательного полюса выражена в парах «занимательность – скука», «взаимная поддержка – недоброжелательность», «успешность – неуспешность», «удовлетворенность – неудовлетворенность».

На рисунке 2 представлен профиль психологической атмосферы в группе, составленный на основе ответов студентки с инвалидностью по зрению (N-1).



Рис. 2. Оценка студенткой с ОВЗ N-1 психологической атмосферы в группе 1 по методике Фидлера

В ответах студентки с ОВЗ обращают на себя внимание низкие показатели по шкалам «продуктивность – непродуктивность», «увлеченность – равнодушие», «успешность – неуспешность». Сложно однозначно интерпретировать эти данные. С одной стороны, это субъективная оценка характеристик учебной деятельности группы в целом. С другой – возможная частичная неудовлетворенность результатами своей учебной деятельности. Несмотря на хорошие оценки по учебным предметам, студентке требуется приложить массу усилий для выполнения заданий; выступления на аудиторных занятиях всегда «на память», в то время как сокурсницы «читают с экрана».

Сравнение средних показателей (среднее арифметическое) по группе и индивидуальных показателей студентки с особыми образовательными потребностями (табл. 1) показывает, что оценка атмосферы деятельности практически идентична, в то время как оценка студенткой атмосферы общения более благоприятная. Очевидно, что для человека с инвалидностью 1-й группы по зрению общение в стенах университета имеет большее значение, чем для зрячих студентов, чей мир профессионального и личного общения шире. Интегральные показатели психологической атмосферы незрячей студентки (N-1) также указывают на особую личностную значимость университетской студенческой жизни для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 1

**Сводные показатели по методике
«Шкала оценки психологической атмосферы в группе»
(результаты группы 1)**

Исследуемые показатели	Средние результаты группы	Индивидуальные результаты студентки N-1
Показатель атмосферы деятельности	25,087	26,0
Показатель атмосферы общения	21,334	15,0
Интегральный показатель психологической атмосферы	46,421	41,0

Приведем результаты анкетирования в группе 1 (табл. 2, 3).



Таблица 2

Ответы студентов группы 1 на вопросы анкеты (вопросы 1–3)

Вопросы анкеты	Варианты ответа				
	«Чувствую себя членом группы, частью коллектива»	«Участвую в большинстве видов деятельности (учебного и внеучебного характера)»	«Участвую только в совместных мероприятиях учебного характера»	«Не чувствую, что являюсь членом группы»	«Не знаю, затрудняюсь ответить»
1. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?	0	11	1	1	2
2. Перешли бы Вы заниматься в другую группу, если бы представилась такая возможность (при сохранении курса, направления и профиля подготовки)?	«Да, очень хотел бы перейти» 1	«Скорее перешел бы, чем остался» 7	«Скорее всего, остался бы» 3	«Не знаю, трудно сказать» 4	
3. Взаимоотношения в группе	«Лучше, чем в большинстве групп»	«Примерно такие же»	«Хуже, чем в большинстве групп»	«Не знаю»	
На учебных занятиях	1	8	5	1	
Вне учебных занятий	0	4	8	3	

109

Таблица 3

Ответы студентов группы 1 на вопросы анкеты (вопросы 4–6)

Вопросы анкеты	Варианты ответа		
	Да	Нет	Нет ответа
4. Есть ли положительные эффекты обучения в инклюзивной группе лично для Вас?	11	4	0
5. Есть ли отрицательные эффекты обучения в инклюзивной группе лично для Вас?	9	5	1
6. Считаете ли Вы целесообразным обучение студентов с тяжелой степенью депривации зрения, слуха, мобильности в «обычной» студенческой группе?	10	5	0

Ответы респондентов из группы 1 обнаруживают, что никто из них «не чувствует себя членом группы, частью коллектива» (табл. 2). Статистический анализ показывает разброс данных. Негативный характер отношений на учебных занятиях отмечает треть опрошенных, вне учебных занятий этот показатель еще выше (половина опрошенных). Несмотря на то что 11 из 15 студентов участвуют в различных видах деятельности учебного и внеучебного характера, это взаимодействие не стало фактором психологического единения членов группы (сдвиг по G-критерию ниже уровня достоверности).



Студентка N-1 «участвует только в совместных мероприятиях учебного характера» (выполнение проектных работ), что во многом обусловлено ограниченной мобильностью, общей соматической ослабленностью девушки. Несмотря на это она предпочитает остаться в своей группе, где у нее сложился определенный круг межличностного общения.

Как видно из таблицы 3, здесь также наблюдается разброс данных, не позволяющий установить статистическую достоверность. Тем не менее качественный анализ ответов указывает на положительное влияние обучения совместно со студентами с ОВЗ (отметили 11 респондентов). В основном это «получение опыта общения (взаимодействия) с лицами с ОВЗ». Единичные ответы: «возможность помогать друг другу», «выработка терпения, стрессоустойчивости», «понимание особенностей человека с ОВЗ, понимание своего отношения», «ушла (исчезла) жалость к людям с ОВЗ». В ответе студентки N-1 на этот вопрос ключевым было слово «общение»: «Общение, общение в мессенджерах, взаимопомощь, можно спросить ответ, обменяться мнениями, совместное обсуждение занятий». К отрицательным эффектам обучения в инклюзивной группе отнесли: «повышенное (излишнее) внимание к человеку с ОВЗ», «моменты определенной несправедливости оценки знаний человека с ОВЗ со стороны преподавателей (возможно, из-за жалости)», «моральное давление», «трата большого количества времени на дополнительное объяснение заданий», «дискомфорт при использовании технических средств (диктофона) без предупреждения», «манипуляция преподавателем своей болезнью». Симптоматичен ответ студентки с ОВЗ: «непонимание и нежелание понимать сложности других; нехватка помощи и взаимопонимания; сложность в том, что занятия рассчитаны на нормотипичных студентов».

Представляют интерес комментарии к ответам на вопрос «Считаете ли Вы целесообразным обучение студентов с тяжелой степенью депривации зрения, слуха, мобильности в «обычной» студенческой группе?»: «Вполне целесообразно. Главное, чтобы человеку было комфортно и удобно», «Почему нет, ведь это опыт и для человека с особенностями, и для группы. Главное, чтобы человеку с инвалидностью данное обучение было комфортно», «Да, но возникает вопрос, как человек будет осуществлять свою деятельность (рабочую) вне вуза и помощи».

Предложенные варианты завершения фразы: «Для меня инклюзивное обучение в вузе...» можно сгруппировать следующим образом. Часть ответов связана с расширением универсальных и профессиональных компетенций студентов-педагогов: «возможность понять, увидеть, познакомиться с людьми с тяжелыми нарушениями, находить на практике пути взаимодействия», «возможность учиться взаимодействовать с людьми с ОВЗ, обучаться основам дефектологии и инклюзии, правилам взаимодействия с ними, плюс материально-техническое и психологическое обеспечение среды в вузе для людей с ОВЗ», «предполагает равенство прав и определенных возможностей». Другая часть ответов сфокусирована на расширении образовательных и социальных возможностей для лиц с ОВЗ: «включение особых студентов в систему образования; возможность получить образование», «возможность человеку с ОВЗ использовать свое право на образование, которое, к сожалению».



нию, не всегда поддерживается (финансируется) государством и социумом», «обучение людей с ОВЗ в рамках стандартного образовательного процесса», «попытка создать для человека с ОВЗ ту же юность и студенчество, что и у людей нормотипичных (многое зависит от нозологической группы)». Еще одна группа ответов акцентирует внимание на трудностях реализации инклюзивного подхода в образовании: «усилие многих людей (команды), помощь тьюторов, родственников и коллег (однокурсников)», «испытание для людей, связанных с ОВЗ, и обычных студентов», «возможность для ученика с особыми потребностями, осложненное отношение с другими студентами». Для студентки N-1 инклюзивное обучение в вузе — это «общение, более интересная учеба, обмен мнениями, обсуждение, взаимопомощь, новые знакомства, перспектива нового». Приведенный ответ не согласуется со средне групповой оценкой психологической атмосферы.

В целом проведенное исследование позволило выявить тенденцию к негативному полюсу психологической атмосферы в данной группе, фокус на социально-психологических отрицательных эффектах совместного обучения с лицами с инвалидностью и ОВЗ (субъективность в оценке, несправедливость, моральное давление, манипулирование).

Результаты методики «Шкала оценки психологической атмосферы в группе» для группы 2 представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Результаты оценки психологической атмосферы в группе 2 по методике Фидлера (усредненный профиль)

Как видно, все показатели психологической атмосферы в группе положительные. Среднее арифметическое по каждой паре — 3 балла.

На следующих двух рисунках представлены оценки студентками с инвалидностью (N-2 и N-3) психологической атмосферы в группе.



Рис. 4. Оценка студенткой N-2 психологической атмосферы в группе 2 по методике Фидлера

Преобладающая оценка в ответах студентки N-2 — 4 балла. Зачастую респондент выбирает такой вариант ответа, когда не может или не хочет выразить определенное оценочное суждение. Тяготение к отрицательному полюсу в оценке психологической атмосферы прослеживается по шкалам: «согласие — несогласие», «сотрудничество — отсутствие сотрудничества», «взаимная поддержка — недоброжелательность», «занимательность — скука».

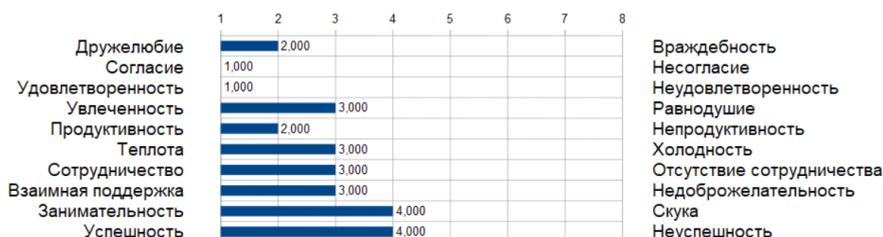


Рис. 5. Оценка студенткой с ОВЗ N-3 психологической атмосферы в группе 2 по методике Фидлера

Результаты ответов студентки N-3 более позитивные: преобладают оценки 1 — 3 балла.

Числовые показатели атмосферы деятельности (12,0) и атмосферы общения (13,727) близки, что может свидетельствовать об удовлетворенности членов группы продуктивностью учебного (делового) взаимодействия и межличностного общения (табл. 4). Интегральный показатель (25,727) характеризует психологическую атмосферу в группе 2 как благоприятную.

Таблица 4

**Сводные показатели по методике
«Шкала оценки психологической атмосферы в группе»
(результаты группы 2)**

Исследуемые показатели	Средние результаты группы	Индивидуальные результаты студентки с ОВЗ N-2	Индивидуальные результаты студентки с ОВЗ N-3
Показатель атмосферы деятельности	13,727	20,0	13,0
Показатель атмосферы общения	12,0	23,0	12,0
Интегральный показатель психологической атмосферы	25,727	43,0	25,0

Сравнение индивидуальных показателей двух студенток с особыми образовательными потребностями показывает, что у студентки N-3 они



выше и идентичны показателям группы. Это означает, что ограничения мобильности не оказывают существенного влияния на субъективную оценку благоприятности атмосферы в группе. Видимо, более значимыми являются индивидуальные характеристики когнитивной, личностной сферы человека с ОВЗ для «ощущения» себя в группе.

Ответы на вопросы анкеты (табл. 5, 6) подтверждают высокие оценки психологической атмосферы в группе по методике Фидлера.

Таблица 5

Ответы студентов группы 2 на вопросы анкеты (вопросы 1–3)

113

Вопросы анкеты	Варианты ответа				
	1. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?	«Чувствую себя членом группы, частью коллектива»	«Участвую в большинстве видов деятельности (учебного и внеучебного характера)»	«Участвую только в совместных мероприятиях учебного характера»	«Не чувствую, что являюсь членом группы»
	16	1	7	0	1
2. Перешли бы Вы заниматься в другую группу, если бы представилась такая возможность (при сохранении курса, направления и профиля подготовки)?	«Да, очень хотел бы перейти»	«Скорее перешел бы, чем остался»	«Скорее всего остался бы»	Свой вариант ответа («Не вижу никакой разницы»)	
	0	0	21	4	
3. Взаимоотношения в группе	«Лучше, чем в большинстве групп»	«Примерно такие же»	«Хуже, чем в большинстве групп»	Свой вариант ответа («Не знаю»)	
На учебных занятиях	13	12	0	0	
Вне учебных занятий	8	16	0	1	

Как видно из таблицы 5, показатели в основном согласуются с благоприятной оценкой психологического климата по методике Фидлера (существенный сдвиг в сторону положительных ответов по G-критерию знаков на уровне $p=0,01$). Эти данные демонстрируют ценность группы для каждого ее члена, субъективную удовлетворенность результатами совместной деятельности и общения.



Таблица 6

Ответы студентов группы 2 на вопросы анкеты (вопросы 4–6)

Вопросы анкеты	Варианты ответа		
	Да / скорее да, чем нет	Нет	Затрудняюсь ответить / не знаю
4. Есть ли положительные эффекты обучения в инклюзивной группе лично для Вас?	11	4	4
5. Есть ли отрицательные эффекты обучения в инклюзивной группе лично для Вас?	3	20	2
6. Считаете ли Вы целесообразным обучение студентов с тяжелой степенью депривации зрения, слуха, мобильности в «обычной» студенческой группе?	18	3	3

114

Респонденты из группы 2 в целом поддерживают идею инклюзии в вузе и отмечают больше положительных эффектов такого образования, нежели отрицательных: «создание и формирование культуры принятия и понимания, развитие чувства общности и взаимопонимания между всеми членами студенческого сообщества; разрушение социальных барьеров и развитие эмпатии, создание безопасной и благоприятной среды для всех учащихся»; «Умение тактично общаться с людьми с ОВЗ» и др.

Ответ студентки с ОВЗ N-3 сложно оценить по шкале «положительные – отрицательные эффекты инклюзивного образования». Скорее всего, девушка в очередной раз хотела донести мысль о равенстве всех студентов, о нецелесообразности «выделения» студентов с ОВЗ. И хотя обе студентки с ОВЗ в этой группе не выбрали вариант ответа «да», считаем, что предложенные ими формулировки в целом отражают положительное отношение к инклюзии в вузе. Студентка N-2 ответила на этот вопрос утвердительно и указала на субъективный эффект – «помощь в учебе со стороны коллектива и преподавателей».

Наличие отрицательных эффектов обучения в инклюзивной группе отмечают только 3 респондента из 25, что можно расценить как несущественный показатель по критерию знаков G: «В некоторых случаях – замедленная работа», «студентка с особенностями развития в моей группе часто говорит вместе с другими, перебивает и мешает отвечать, так как не понимает того, что делает, ей делаются поблажки, и иногда это несправедливо» (в авторской версии). Студентки с ОВЗ не отметили отрицательных эффектов инклюзии.

Несмотря на то что студенты группы 2 считают совместное обучение студентов с тяжелой степенью депривации зрения, слуха, мобиль-



ности с «обычными» студентами целесообразным, показатель чуть ниже уровня достоверности. И причина некой доли сомнения, на наш взгляд, кроется не в социально-психологических барьерах. В ответах на последний вопрос анкеты находим объяснение этой позиции: «Для меня инклюзивное обучение в вузе — во многом непродуманное».

Отрадно, что в ответах многих студентов отмечено: «для меня инклюзивное обучение в вузе — это норма», «это важно», «равный доступ к образованию для всех желающих», «возможности для всех», «это о равенстве, разнообразии, соблюдении прав человека, взаимной ответственности и соблюдении равенства личностной ценности». Все это свидетельствует о достаточно высокой инклюзивной культуре студентов.

Обсуждение результатов

Интерпретация полученных данных по методике «Шкала оценки психологической атмосферы в группе» Фидлера выявила, что показатели в двух группах существенно отличаются, разница составляет 9–12 баллов (табл. 7).

Таблица 7

Сравнительная таблица результатов методики Фидлера в двух группах

Исследуемые показатели	Группа 1	Группа 2
Показатель атмосферы деятельности	25,087	13,727
Показатель атмосферы общения	21,334	12,0
Интегральный показатель психологической атмосферы	46,421	25,727

При этом показатель психологической атмосферы в группе 1 имеет тенденцию к отрицательному полюсу. Сравнение индивидуальных показателей студентов с ОВЗ со средними групповыми показателями (табл. 1, 4) показывает их близость, что свидетельствует о связи субъективного (индивидуального) ощущения принадлежности к группе и эмоционального состояния индивидуума в группе с коллективным (групповым) эмоциональным настроением. Однако индивидуальные показатели студентки N-2 (без ограничений мобильности) сильно отличаются от средних показателей группы. Скорее всего, сказались влияние индивидуальных особенностей членов группы и готовности к продуктивному взаимодействию, специфика образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ, которые могут снижать темп проработки учебного материала на аудиторных занятиях и т. п. Отметим, что академическая успеваемость двух студенток с ОВЗ (N-1 и N-3) — высокого уровня. Полагаем, что наличие ассистентов-помощников (для студенток N-1 и N-3 в этой роли выступают мамы) является условием, оказывающим дополнительное влияние на показатели психологической атмосферы в группе.



Выводы

Психологическая обстановка в высшем учебном заведении в целом и в каждой студенческой группе составляет одно из основных условий для успешности инклюзии в высшем образовании. Проведенное исследование показало, что совместное обучение студентов с «выраженными (серьезными) нарушениями здоровья» (1-я группа инвалидности) оказывает влияние на психологическую атмосферу. Однако это влияние не имеет однозначно негативного характера, как и нозологическая категория обучающихся. Степень благоприятности психологической атмосферы в инклюзивной группе может варьироваться, как в любой студенческой группе, в дихотомии «благоприятная, комфортная – неблагоприятная, некомфортная». Инклюзивная практика в вузе нуждается в проведении комплексного социально-психологического исследования, позволяющего выявить влияние разных факторов на психологическую атмосферу в студенческой группе. В завершение приведем ответ одного из респондентов, который звучит как руководство к действию для всех сотрудников вуза: «Не делать акцент на инвалидности и стеснять их комплексами, а показывать их достоинства и возможность развития».

Список литературы

1. *Алехина С. В., Шеманов А. Ю.* Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. М., 2018. С. 5–13.
2. *Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, №2. С. 29–41.
3. *Денисова О. А., Леханова О. Л.* Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. №6 (105). С. 202–211.
4. *Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В.* Технология формирования инклюзивной культуры преподавателей // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2022. №4. С. 135–145.
5. *Дмитриева Е. Е., Суворова О. В., Егорова П. А. и др.* Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы // Язык и культура. 2019. №45. С. 161–172.
6. *Зиновьева В. И., Наумова Н. И., Берсенева М. В., Шульмин М. П.* Формирование позитивной атмосферы в отношении лиц с ограниченными возможностями в образовательном пространстве вуза // Вестник Томского государственного университета. История. 2019. №61. С. 192–195.
7. *Кантор В. З., Проект Ю. Л.* Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, №1. С. 51–73.
8. *Кантор В. З., Проект Ю. Л.* Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Т. 23, №3. С. 156–181.



9. Краснопеццева Т. Ф., Фильченкова И. Ф., Винокурова И. В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №1. С. 5–21.

10. Кудрявцев В. А., Каиштанова С. Н. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №2. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/342> (дата обращения: 13.01.2023).

11. Куницына И. А., Беженуца Е. Н. Психологическая атмосфера в студенческих группах // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2009. №2. С. 47–55.

12. Макарова Н. В. Инклюзивная культура как показатель успешного развития вуза // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2020. №1. С. 81–85.

13. Новожилова Т. Н. Инклюзивное взаимодействие: семантический и психолого-педагогический дискурс // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2022. №2 (106). С. 103–112.

14. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 13.01.2023).

15. Томашов В. В., Рыжова А. С. Трудности и барьеры инклюзивного образования в высшей школе // Вестник социально-политических наук. 2020. №19. С. 29–32.

16. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по Ф. Фидлеру). М., 2002.

17. Шумова Ю. В. Проблемы инклюзивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса // Преемственная система инклюзивного образования: взаимодействие специалистов разного профиля : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2018. С. 568–572.

18. *Algolaylat A. S., Alodat A. M., Muhidat M. A., Almakani H. A.* Perspectives of Students with Disabilities on Inclusive Education Challenges in Higher Education: A Case Study of a Jordanian University // TEM Journal. 2023. Vol. 12, №1. P. 406–413.

Об авторе

Наталья Васильевна Старовойт — канд. пед. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: NStarovoit@kantiana.ru

N. V. Starovoit

THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL ATMOSPHERE WITHIN INCLUSIVE GROUPS OF UNIVERSITY STUDENTS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 23 August 2023

Accepted 7 November 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-11

To cite this article: Starovoit N. V. 2023, The specifics of psychological atmosphere within inclusive groups of university students, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 104–118. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-11.



The description and results of an empirical study conducted within two inclusive student groups at the Immanuel Kant Baltic Federal University are presented. The instrument used for this research was the "Psychological Atmosphere in the Group Scale" (F. Fiedler's scale adapted by Yu.L. Khanin) with the inclusion of open-ended questions to assess participants' attitudes toward inclusion in the university. The study aimed to understand how students evaluate the positive and negative effects of joint learning with students with psychophysical development peculiarities. Based on the results, the conclusion is drawn that the nosological category of students with limited abilities is not a determining factor in the psychological atmosphere within a student group. Students' perspectives on the positive and negative effects of collaborative learning with students with health limitations are discussed. The idea of the necessity for a comprehensive socio-psychological study to enhance inclusive practices in university education is expressed.

Keywords: inclusive higher education, students with disability, nosology, student group, psychological atmosphere

The author

Dr Natalya V. Starovoit, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: NStarovoit@kantiana.ru

А. С. Дорофеева

**КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ФОРМИРОВАНИЮ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 04.11.2023 г.

Принята к публикации 12.12.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12

119

Для цитирования: *Дорофеева А. С.* Когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых вузов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 119 – 129. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12.

С учетом двойственной природы понятия «дискурс», которое составляет основу для определения дискурсивной компетенции, обосновывается целесообразность использования когнитивно-прагматического подхода при формировании дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки с описанием его основных положений. Выявляются дидактические принципы: принцип контекстуальности, принцип речемыслительной активности, принцип кооперации и интерактивности, принцип профессиональной рефлексии, принцип метапредметности как основополагающие для эффективной реализации данного подхода. Дано описание каждого из вышеуказанных принципов как продуктивной меры по содействию разрешению определенного педагогического противоречия при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, когнитивно-прагматический подход, речемыслительная активность, профессиональная рефлексия, кооперация, интерактивность, метапредметность

Формирование и развитие когнитивно-прагматического подхода тесно связано с тенденцией интеграции наук в единую научную парадигму, в которой преобладают принципы междисциплинарности и метапредметности. В последнее время когнитивно-прагматический подход к обучению иностранному языку, основанный на положении о единстве мысленного и деятельностного компонентов, в целом ряде работ рассматривается как одна из наиболее эффективных реализаций синтеза наук в педагогических исследованиях [10, с. 173; 14, с. 55]. Научный интерес к рассмотрению дискурса с позиции данного подхода можно объяснить формированием новой парадигмы научного знания, объединяющей достижения прагматической и когнитивной парадигм [10, с. 173].

Двойственность понятий «язык», «речь» и «коммуникация» также требует комплексного подхода к их изучению. Язык может рассматри-



ваться как когнитивный процесс, «осуществляемый в коммуникативной деятельности и обеспечиваемый особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» [15, с. 53] или как когнитивный механизм, предназначенный для кодирования и трансформирования информации сквозь призму индивидуальных ментальных структур, отражающих результаты индивидуальной познавательной деятельности [17, с. 406].

Информация по своей природе когнитивна, так как подлежит кодированию и декодированию, без чего процесс познания невозможен [30, с. 46]. Деятельностное толкование языка, которое зародилось еще в работах В. фон Гумбольдта и развивалось в теории языка и речи А. Гардинера, теории высказывания М.М. Бахтина, концепции речевой деятельности Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева, связано с определением деятельности как специфического целостного отношения к миру, которое нельзя ни представить в виде совокупности видимых действий, ни свести исключительно к праксиологическому компоненту [12, с. 69; 29, с. 595]. Такое понимание содействует изучению способов продуцирования и восприятия информации в ходе коммуникации с учетом прагматической направленности коммуникации, когнитивных особенностей и коммуникативных намерений участников, а также языкового воздействия участников друг на друга в определенном ситуативном и общем контексте. Существуют научные трактовки, которые рассматривают прагматику как часть когнитивистики, другие выделяют когнитивную прагматику как часть лингвистики [10, с. 173]. Некоторые исследователи отмечают сложность изучения внутренних когнитивных структур из-за невозможности открытого непосредственного наблюдения за ними, поэтому наблюдение за языковыми единицами в процессе их реализации и изучение связей между восприятием и поведением является одним из доступных инструментов интерпретации когнитивных структур [10, с. 74; 16, с. 3]. Когнитивная обработка входящей и исходящей языковой информации осуществляется во время процессов восприятия и порождения дискурса. С одной стороны, когнитивные способности любого человека формируются под воздействием окружающей среды. С другой стороны, все когнитивные процессы, происходящие в сознании коммуникантов, оказывают влияние на употребление и восприятие языковых единиц в различных контекстах [8, с. 89].

Исходя из того факта, что когнитивно-прагматический подход, лежащий в основе современной интегральной парадигмы, подразумевает комплексное междисциплинарное исследование, опирающееся не только на объединение результатов областей лингвистического знания, а скорее на их взаимодействие, нам представляется важным говорить об объединении двух компонентов не в виде суммы, а в единое целое [10, с. 173]. Когнитивно-прагматический подход предпринимает попытку не просто объединить два подхода, а дать дискурсу как объекту научного познания всестороннее изучение с учетом положений наук, которые оказали влияние на формирование и развитие данного подхода к

изучению языковых явлений. Хотя изначально дискурс изучался исключительно как языковое явление, в дальнейшем исследования сконцентрировались на взаимодействии понятий «высказывание», «текст», «речь», «коммуникация» и «язык», делая акцент на точках их соприкосновения и экстралингвистическом контексте. В научных дисциплинах дискурс анализировался с теоретической и прагматической, физической и психологической, материальной и духовной сторон, что привело к рассмотрению дискурса как междисциплинарного трансцендентального метафизического феномена, играющего ключевую роль при изучении языка как средства когниции и коммуникации [25, с. 109]. Дискурс является по своей сути примером практического воплощения в жизнь коммуникативного намерения, проявляясь как специфическое воплощение языкового образа знания [22, с. 208]. При рассмотрении дискурса как когнитивно-прагматического явления требуется детально изучить фреймы, сценарии, ментальные схемы, когнитивные типы, которые отражают различные аспекты профессионального общения в сознании и влияют на коммуникацию [23, с. 10].

С развитием функционального подхода в педагогических науках понятие «дискурс» становится единицей обучения и занимает место одной из центральных научных проблем в теоретических и практических исследованиях языка и обучении языкам. Многогранность понятия «дискурс» связана с содержанием, формами, субъектами, их отношениями и целым комплексом обстоятельств и факторов, в рамках которых он появился, был порожден и воспринят. К таким факторам можно отнести коммуникативное намерение; соотношение ролей между участниками; социокультурный контекст; личностные черты; стилевые и жанровые характеристики; коммуникативный опыт [2, с. 45; 22, с. 104]. Схематично коммуникация представлена на рисунке 1 [31, с. 198].



Рис. 1. Компоненты коммуникации по Р.О. Якобсону

Как видно из рисунка 1, коммуникативное намерение отправителя (адресанта) воспринимается получателем (адресатом) в совокупности с рядом факторов, упрощенно представленных в виде контекста, контакта и кода. Однако данная схема не отражает подразумеваемую двунаправленность кода: от языкового к ментальному и от ментального к языковому [9, с. 186; 11, с. 99; 30, с. 48]. Коды могут быть разными: письменный, звуковой, жестовый (в зависимости от типа и формы дискурса). Контексты также различаются в зависимости от коммуникативной ситуации и являются объектом восприятия для отправителя и получателя.

Более подробно процесс кодирования и декодирования информации представлен на рисунке 2 [1, с. 19].

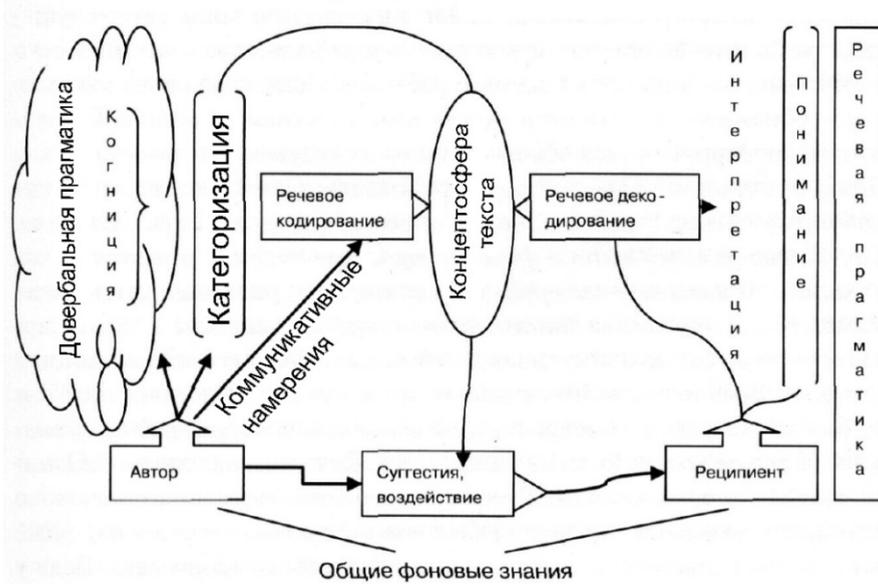


Рис. 2. Схема когнитивно-прагматической субпарадигмы Н. Ф. Алефиренко

Для выделения особенностей когнитивно-прагматического подхода важно учитывать все типы факторов дискурса. Н. Ф. Алефиренко утверждал, что языковая прагматика, опираясь на когнитивную лингвистику, исходит из коммуникативных действий индивида, то есть интерпретация дискурса не может проявляться «без учета многообразных личностных и социокультурных аспектов коммуникативного процесса» [1, с. 17]. Как видно на рисунке 2, в центре процесса выделяется концептосфера, которая подлжит речевому кодированию и речевому декодированию со стороны автора и реципиента соответственно. При анализе дискурса важно учитывать коммуникативное намерение автора, его «закодированность» и воздействие на реципиента в процессе его декодирования. Наличие общих фоновых знаний также определяет успешность или неуспешность коммуникации. На рисунке 2 показано, как когнитивная и прагматическая сторона взаимообусловлены: внутренние структуры (когниция) влияют на упорядочивание знаний (категоризация) и их практическое представление (кодирование) для передачи концептосферы, которая в то же время подвергается распознаванию (декодированию) и восприятию (интерпретация и понимание) с учетом прагматики дискурса.

Таким образом, объединяя основные положения когнитивистики и прагматики, когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции предполагает следующие положения [1; 4 – 9; 12; 14; 16; 17; 19; 22; 23; 25; 30]:

- единство личности, сознания и деятельности;
- взаимосвязь языкового, когнитивного и прагматического компонентов при обучении иностранному языку;
- учет личностно-, профессионально-ориентированных и общих коммуникативных целей обучения иностранному языку;



- учет влияния комплекса динамичных социальных, культурных, языковых факторов на ментальные репрезентации участников коммуникации и когнитивный выбор семантических структур;
- обоснование процессов категоризации и концептуализации жизненного опыта в ходе обмена смыслами в процессе коммуникации;
- переосмысление роли контекстов для интерпретации дискурса и процесса познания;
- рассмотрение антропоцентричной сущности и деятельностной природы языка при обучении иностранным языкам;
- рассмотрение конкуренции между дискурсами за победу способа интерпретации как движущей силы для постоянного взаимодействия и столкновения дискурсов за установление смыслового лидерства;
- учет особенностей общего кода, процессов кодирования и декодирования, передачи, отражения, понимания и интерпретации смыслов;
- прагматическая обусловленность конкретной ситуации и общего контекста.

Построение учебного процесса с учетом положений когнитивно-прагматического подхода в высшей школе ориентирует нас на комплекс дидактических принципов. Принципы обучения — это базовые дидактические положения, которые отражают закономерности процесса обучения и определяют его направленность [27, с. 142]. Принципы определяют, с одной стороны, теоретические основы для управления образовательным процессом, с другой — практические, методические, организационные особенности, выбор методов, приемов и технологий. Существуют различные классификации дидактических принципов, но все они взаимосвязаны и не могут внедряться изолированно, так как выступают как единая система содержательных и организационных характеристик. Нам представляется целесообразным для процесса формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки представить когнитивно-прагматический подход через следующие принципы (рис. 3).



Рис. 3. Когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки

Обратимся к описанию и обоснованию каждого из указанных на рисунке 3 принципов.

Принцип контекстуальности обусловлен многоплановостью дискурса. Контекст определяется как отношения и условия, которые лежат в основе адекватной интерпретации смыслов и языковой деятельности [21, с. 83]. Контекстуальность дискурса обусловлена подверженностью формы и значения временно-пространственным, социальным, культурным, личностным условиям конкретной коммуникативной ситуации и общего фона. Речевое взаимодействие содержит комплексный экстралингвистический компонент, адекватный контексту созданной (профессионально-, социально-, культурно-ориентированной) коммуникации [5, с. 157]. Контексты могут подразделяться на разные типы, особенно для участников в момент порождения и восприятия дискурса (рис. 4).

Контексты дискурса для участников	
Для порождающего дискурс	Для воспринимающего дискурс
Внутренний Внешний	Эксплицитный Имплицитный
Цель – передача смысла	

Рис. 4. Контексты дискурса в восприятии участников

Они могут быть открытыми к восприятию, то есть эксплицитными, явно выраженными автором в речевой структуре, явно не выраженными (скрытыми) и не выраженными, но открытыми к восприятию и декодированию [21, с. 87]. Для создающего дискурс он предстает в совокупности внутренних и внешних факторов, так как создающий контролирует заложенные смыслы, но не внешние обстоятельства и личностные особенности. В каждой отдельно взятой коммуникативной ситуации происходит распознавание, отражение и выявление заложенных смыслов и контекстов. Для участников дискурса на первый план выходит замысел коммуникативного сообщения, его импликатура и presupпозиции, овладение общими кодами и нормами. Принцип контекстуальности подразумевает, что изучается динамическое взаимодействие всех типов смыслов: и смыслов коммуникативной ситуации, соотношенных с контекстами, и смыслов адресанта, которые отражаются в дискурсе, и смыслов адресата, которые создаются в его процессе. Принцип контекстуальности опирается на необходимость общего кода или общих фоновых знаний, однако для успешной коммуникации этого мало. Принцип контекстуальности показывает, что, с одной стороны,



процесс дискурса направлен на «вовне», то есть к внешним лингвистическим и экстралингвистическим факторам ситуации, а с другой — имеет внутреннюю направленность, внутрь личности, так как обусловлен индивидуальными особенностями индивида, что предопределяет процесс формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки [20, с. 94]. Данный принцип ориентирует организацию процесса обучения иностранному языку с целью формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки на учет многоаспектности дискурса и необходимость комплексного его рассмотрения. Он призван разрешить противоречие между изолированным употреблением языковых единиц в искусственно воссоздаваемых контекстах образовательной среды и их употреблением в контексте будущих задач профессиональной деятельности. Обращение к контексту, путям его выявления и восприятия поможет обучающимся развить свои социокультурные, психологические, общекоммуникативные умения для применения в конкретной коммуникативной ситуации с целью постижения явных и скрытых смыслов дискурса.

Принцип речемыслительной активности обусловлен положением о единстве процессуального порождения мысли и речи, которые составляют базу общения [26]. Он предполагает организацию постоянного непрерывного сознательного общения на иностранном языке. Развитие любых иноязычных речевых умений напрямую связано с коммуникативной функцией мышления, так как общение выступает как процесс решения какой-либо коммуникативной задачи. Некоторые исследователи предлагают рассматривать дискурс как продукт речемыслительной деятельности, подразумевая, что именно дискурс является промежуточным звеном «между статичным вербальным текстом, принадлежащим материальной реальности, и произведением — ментальным образом текста в сознании адресата» [13, с. 265]. Мышление обусловлено языком и речью, оно формируется языковыми единицами. Недостаточно уделять внимание механическому заучиванию языка и развитию исключительно языковых компетенций без изучения мыслительных операций. Наряду с письменным и устным дискурсом, предполагающим наличие разных кодов, существует и мысленный дискурс, и мы можем предположить, что в его основе также лежит некий мысленный код. Данный принцип ориентирует на постоянное погружение обучающихся в иноязычную коммуникацию с целью научить их мыслить и думать на иностранном языке. Учебный материал должен удовлетворять коммуникативные потребности обучающихся в получении знаний для практического применения в реальной коммуникации и расширении общих знаний. Принцип речемыслительной активности призван разрешить противоречие между заучиванием иностранного языка как чужого, сравнением языка и культуры по принципу «свой — чужой» и внутренним переводом с одного языка на другой, с одной стороны, и развитием вторичной языковой личности, формированием картины мира, свойственной носителям языка, — с другой.

Принцип кооперации и интерактивности обусловлен интерактивностью или диалогичностью дискурса. Дискурс динамичен и изменчив, он подвержен изменению со стороны внешних обстоятельств и внутренних структур [20, с. 58]. Он меняется по ходу порождения и воспри-



ятия, подстраиваясь под коммуникацию, участников, их отношения и прочие условия. Принцип кооперации предполагает совместную деятельность преподавателя и студента, тогда как принцип интерактивности — активное взаимодействие между обучающимся и обучающимся, обучающимся и преподавателем, обучающимся и образовательной средой и т.д. Объединение двух этих принципов в один подразумевает реализацию такого типа познавательной деятельности обучающихся, при которой обучающийся выступает как активный субъект не только образовательной среды, но и смежных с ней сред (профессиональной, социальной, межкультурной и др.), как индивид и как член группы (как студент, будущий специалист, будущий педагог, будущий ученый и т.д.). Данный принцип ориентирован на организацию активного коммуникативного взаимодействия обучающихся как субъектов образовательной среды внутри нее (другие группы студентов, преподаватели, партнеры, администрация и т.д.) и за ее пределами (с профессиональными сообществами, с другими образовательными учреждениями и т.д.). Он призван разрешить противоречие между отсутствием аутентичной языковой среды и профессионального опыта и необходимостью погружения в межкультурную коммуникацию и профессиональную деятельность.

Принцип профессиональной рефлексии заключается в переосмыслении студентами образовательного процесса с целью личностного и профессионального роста. Каждый обучающийся уникален и индивидуален в процессе своего обучения: «познающее существо вырезает из реальности именно то, что соотносимо с его деятельностью» [18, с. 37]. Рефлексия помогает обучающемуся лучше понять себя, так как связана с такими понятиями, как самопознание, самообучение, самоконтроль, интроспекция, самоанализ, «Я-концепция». В концепции П. Тейяр де Шардена «рефлексия — это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [28, с. 136]. Чтобы обучающиеся понимали важность обучения и стремились к саморазвитию и самообучению (что связано с принципом самостоятельности и сознательности обучения), им нужно определить для себя внутренний личностный смысл и найти его в профессиональных контекстах деятельности. Данный принцип ориентирован на обучение студентов критическому мышлению, самоанализу и саморегуляции, развитию внутренней мотивации к профессиональному и личностному росту. Он призван разрешить противоречие между личной вовлеченностью обучающихся в построение своей образовательной и профессиональной траектории и роста и системой оценивания исключительно количественных результатов в высшей школе.

Принцип метапредметности раскрывается в комплексном междисциплинарном системном рассмотрении дискурса как объекта изучения различных дисциплин не в их суммарных достижениях, а единым взглядом на разные аспекты: сущность метапредметности заключается в выявлении и реализации внутреннего потенциала обучающегося по отношению к себе и окружающему миру [24, с. 233]. Одними из наиболее



эффективных реализаций данного принципа являются STEAM-практики. Интеграция реализуется на уровнях дисциплин, форм обучения, способов организации образовательной деятельности и форм взаимодействия участников образовательного процесса. Данный принцип ориентирует на изучение языковых явлений в совокупности факторов их взаимодействии. Если концептуальность демонстрирует, как та или иная языковая единица функционирует в разных коммуникативных ситуациях, то принцип метапредметности показывает, как одна и та же единица может изучаться с разных сторон. Объединение знаний из различных научных областей успешнее всего будет происходить не через их стандартизацию и сведение к единообразию, а через сведение к онтологическим принципам ведущей науки, так называемое существование «единства в многообразии» (*impluribus unum*) [3, с. 73]. Данный принцип призван разрешить противоречие между рассмотрением дискурса как языкового явления и распознаванием межпредметных связей, соединяющих различные типы профессиональной деятельности с другими смежными областями.

Таким образом, когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки рассматривается нами как эффективный способ обучения иностранным языкам в высшей школе ввиду рассмотрения роли дискурса в осмыслении познавательных, языковых, когнитивных и деятельностных контекстов, учета специфики образовательной среды и будущей деятельности, связанной с профессиональной межкультурной коммуникацией на иностранном языке. Реализация данного подхода с опорой на вышеуказанные принципы будет способствовать формированию способности обучающихся порождать и воспринимать дискурс в качестве активных субъектов образовательной и профессиональной сред.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Когнитивно-прагматическая субпарадигма науки о языке // Когнитивно-прагматические векторы современного языкознания : сб. науч. тр. 2-е изд., стер. М., 2014. С. 16–27.
2. Амерханова О. О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода: английский язык : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018.
3. Бударина А. О. Профессиональная универсальность лингвиста: к обоснованию понятия // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. №11. С. 72–80.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М, 1991.
5. Горбунов А. Г. Дискурс как новая лингвистическая парадигма // Актуальные задачи педагогики : материалы III междунар. науч. конф. (Чита, февраль 2013 г.). Чита, 2013. С. 155–158.
6. Гудкова И. В. Когнитивно-прагматический анализ аргументации в англоязычном публицистическом тексте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. Вып. 1, ч. 2. С. 247–251.
7. Дубровская О. Г. Когнитивно-дискурсивное направление когнитивной лингвистики как парадигма знания для интерпретации контекста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. №4. С. 155–161.



8. *Заботкина В.И.* О соотношении прагматического и когнитивного в дискурсе // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2007. №2. С. 86–91.

9. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

10. *Карповская Н.В.* К вопросу о когнитивно-прагматическом потенциале языковых единиц (на материале испанского и русского языков) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака : сб. ст. по итогам IV междунар. конф. М., 2019. Т. 4. С. 172–179.

11. *Киреева Е.С.* Соотношение «язык и личность»: к вопросу о построении синтезирующей модели // Язык, сознание, коммуникация. М., 1998. Вып. 4. С. 94–102.

12. *Ковалева Е.И.* Когнитивно-прагматический аспект теории речевого акта: от риторики Аристотеля к современным положениям // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. №1. С. 66–72.

13. *Корниенко Е.Р.* Дискурс как продукт речемыслительной деятельности языковой личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. №2 (27). С. 264–267.

14. *Кочетова Л.А., Кривобокова Г.А.* Когнитивно-прагматический подход в диахроническом изучении способов обозначения лица в английском рекламном дискурсе // Научный диалог. 2015. №9 (45). С. 54–71.

15. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

16. *Кубрякова Е.С.* В поисках сущности языка: Вместо введения // Когнитивные исследования языка М., Тамбов, 2009. Вып. 4: Концептуализация мира в языке. С. 11–24.

17. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.

18. *Лекторский В.А.* Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке: Материалы круглого стола // Вопросы философии. 2008. №3. С. 3–37.

19. *Лузина Л.Г.* О когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. М., 2006. С. 41–49.

20. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М., 2003.

21. *Нефёдов С.Т., Чернявская В.Е.* Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. №63. С. 83–97.

22. *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.* Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. №37. С. 205–228.

23. *Общая теория дискурса: методические указания для подготовки преподавателей к проведению практических занятий / сост. Н.А. Боженкова, Д.В. Атанова.* Курск, 2016.

24. *Пупышева Е.Л.* Метапредметный подход в педагогическом вузе: условия и способы реализации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 232–235.

25. *Родина В.В.* Дискурс: генезис, природа и содержание, обзор научных школ // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2018. №1 (109). С. 101–111.

26. *Сацук А.П.* Научные подходы к активизации речемыслительной деятельности. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Seminare/YiZ_2015/sacuk.pdf (дата обращения: 01.09.2023).

27. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений М., 2013.

28. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М., 1987.



29. Хизбуллин Р. Р., Мухаметов Р. Р. Деятельностная концепция языка // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). С. 595 – 597.

30. Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты : сб. материалов науч. конф. с междунар. участием (Самара, 14 – 15 марта 2014 г.). Самара, 2014.

31. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. М., 1975. С. 193 – 229.

Об авторе

Алиса Сергеевна Дорофеева – асп., ассист., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: asdorofeeva@mail.ru

129

A. S. Dorofeeva

COGNITIVE-PRAGMATIC APPROACH FOR CONDITIONING DISCOURSE COMPETENCE OF LANGUAGE STUDENTS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 4 November 2023

Accepted 12 December 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12

To cite this article: Dorofeeva A.S., 2023, Cognitive-pragmatic approach for conditioning discourse competence of language students, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 119 – 129. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12.

Taking into account the dual nature of the concept of “discourse,” which forms the basis for defining discursive competence, the expediency of using a cognitive-pragmatic approach in developing the discursive competence of students in language-oriented programs is justified, with a description of its main principles. Didactic principles are identified: the principle of contextuality, the principle of speech-thinking activity, the principle of cooperation and interactivity, the principle of professional reflection, and the principle of interdisciplinarity, as fundamental for the effective implementation of this approach. A description is provided for each of the above principles as a productive measure to contribute to the resolution of specific pedagogical contradictions in foreign language teaching.

Keywords: discourse, discourse competence, cognitive-pragmatic approach, speech-mental activity, professional reflexion, cooperation, interactivity, metasubjectivity

The author

Alisa S. Dorofeeva, PhD Student, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: asdorofeeva@mail.ru

Научное издание

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

2023

Серия

Филология, педагогика, психология

№4

Редактор *Д. А. Малеваная*
Компьютерная верстка *Г. И. Винокуровой*

Подписано в печать 11.01.2024 г.
Формат 70×108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,4
Тираж 300 экз. (1-й завод 45 экз.). Цена свободная. Заказ 6
Подписной индекс 20098

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
236001, г. Калининград, ул. Гайдара, 6