

Вятский государственный университет

**В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 2 (136)

Киров
2020

Главный редактор

Н. А. Низовских, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместители главного редактора

О. А. Останина, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

О. В. Коршунова, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0003-2693-0305

Ответственный секретарь

Е. В. Динер, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Редакционный совет

В. Т. Юнгблюд, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ (г. Киров),
ORCID: 0000-0002-2706-3904;

И. А. Баева, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

И. Р. Гафуров, канд. физ.-мат. наук, д-р экон. наук, проф., академик РАО (г. Казань);

Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик, президент РАО (г. Москва);

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик, вице-президент РАО (г. Санкт-Петербург);

А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Москва);

А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);

А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург)

Редакционная коллегия

Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., ГСГУ (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

В. А. Кутырев, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф. (г. Киров);

С. М. Окулов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

В. Я. Перминов, д-р филос. наук, проф., МГУ (г. Москва);

В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

Л. Т. Ретюнских, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

Н. Л. Росина, д-р психол. наук, проф., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

Е. Е. Сапогова, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Ю. А. Сауров, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

Г. И. Симонова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

Е. А. Счастливцева, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, проф., Университет Иннополис (г. Казань), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

М. А. Шукина, д-р психол. наук, СПбГИПСП (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

Р. Jelescu, д-р хабилитат психологии, проф., Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев);

Е. Protassova, д-р пед. наук, профессор-адъюнкт, Хельсинкский университет (Финляндия, г. Хельсинки),
ORCID: 0000-0002-8271-4909;

А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Хайфа);

N. Veresov, к. психол. наук, доц., Университет Монаш (Австралия, г. Мельбурн), ORCID: 0000-0001-8714-7467

**Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)**

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

Цена свободная

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

S c i e n t i f i c j o u r n a l

№ 2 (136)

Kirov
2020

Chief editor

N. A. Nizovskikh, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Deputy editors

O. A. Ostanina, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

O. V. Korshunova, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0003-2693-0305

Executive Secretary

E. V. Diner, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Editorial council

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE
(St. Petersburg);

I. R. Gafurov, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of economical sciences, prof., academician of RAE;

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician, president of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician, vice-president of the RAE;

A. V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., corresponding member of the RAE;

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS;

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE

Editorial board members

E. O. Galitskiykh, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Social University of Humanities (Kolomna), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

V. A. Kutyrev, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov);

S. M. Okulov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

V. Ya. Perminov, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Y. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education, Vyatka State University
(Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, prof., Innopolis University (Kazan), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
(St. Petersburg);

P. Jelescu, Dr. of habilitat psychology, prof., State Pedagogical University n. a. Ion Creanga (Moldova, Chisinau);

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., University of Helsinki (Finland, Helsinki), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Haifa);

N. Veresov, PhD of Psychological Sciences, associated professor, Monash University (Australia, Melbourne), ORCID: 0000-
0001-8714-7467

**Scientific journal «Herald of Vyatka State University» as a mass media registered with Roskomnadzor
(Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-67510 of October 18, 2016)**

Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education «Vyatka State University»

Address of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Address publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)

Free price

*The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals,
in which the main scientific results of theses for the degree of Dr. and PhD should be published*

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Спирова Э. М.</i> Апофеоз безличного в цифровой реальности	7
<i>Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э.</i> «Третья миссия» университетов как предмет научного анализа	17
<i>Горюнова Т. А.</i> Язык и образ в искусстве: эстетика взаимодействия	25
<i>Исаев Р. О.</i> Онтологические и гносеологические аспекты устойчивого развития (на примере домохозяйства).....	32
<i>Зубков С. А.</i> Экофильное начало вегетарианства.....	43

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Шкаликов Е. В., Коршунова О. В.</i> Семиотическая модель педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики.....	50
<i>Попов Н. И., Яковлева Е. В.</i> Методические особенности полилингвального обучения математике иностранных студентов в вузе	64
<i>Байдикова Н. Л.</i> Мультидисциплинарный подход к определению объектов контроля аудирования иноязычного текста.....	76
<i>Татарина М. Н.</i> Средства реализации эмоционально-ценностного компонента школьного иноязычного образования.....	87
<i>Магданова И. В., Магданова М. П.</i> Логический компонент предметных и метапредметных результатов общего образования (на основе опыта Пермского края)	98

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Мазилев В. А., Бугайчук Т. В.</i> Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности.....	107
<i>Мосунова Л. А.</i> Принцип целостного восприятия художественного текста в обучении студентов-гуманитариев	115
<i>Перикова Е. И., Бызова В. М.</i> Метакогнитивные процессы в учебной деятельности девушек и женщин: личностный подход	122
<i>Салихова А. Б.</i> Ценностные основания толерантности личности к неопределенности	132
<i>Ковалевская А. П.</i> Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста	142
<i>Чемеревская В. А.</i> Особенности образа телесного «Я» у мальчиков и девочек младшего школьного возраста	150

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Spirova E. M.</i> Apotheosis of the impersonal in digital reality	7
<i>Kudryashova E. V., Sorokin S. E.</i> "Third mission" of universities as a subject of scientific analysis	17
<i>Goryunova T. A.</i> Language and image in art: aesthetics of interaction	25
<i>Isaev R. O.</i> Ontological and epistemological aspects of sustainable development (on the example of a household)	32
<i>Zubkov S. A.</i> Ecophilic beginning of vegetarianism.....	43

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Shkalikov E. V., Korshunova O. V.</i> Semiotic model of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy	50
<i>Popov N. I., Yakovleva E. V.</i> Methodological features of multilingual teaching of mathematics to foreign students at the university	64
<i>Baidikova N. L.</i> Multidisciplinary approach to determining the objects of listening control of a foreign language text.....	76
<i>Tatarinova M. N.</i> Means of implementing the emotional-value component of school foreign language education	87
<i>Magdanova I. V., Magdanova M. P.</i> Logical component of subject and metasubject results of general education (based on the experience of the Perm region).....	98

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Mazilov V. A., Bugaychuk T. V.</i> The problem of the relationship between motivation and abilities of the subject of activity	107
<i>Mosunova L. A.</i> The principle of holistic perception of a literary text in the teaching of Humanities students	115
<i>Perikova E. I., Byzova V. M.</i> Metacognitive processes in the educational activities of girls and women: a personal approach.....	122
<i>Salihova A. B.</i> Value bases of individual tolerance to uncertainty	132
<i>Kovalevskaya A. P.</i> Influence of an extreme situation of a military conflict on the emotional state of preschool children	142
<i>Chemerevskaya V. A.</i> Features of the image of the body "I" in boys and girls primary school age	150

Апофеоз безличного в цифровой реальности

Э. М. Спинова

доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора истории антропологических учений, Институт философии РАН, Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-9730-9124.
E-mail: elvira-spirova@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется техническое отношение к человеку в цифровой реальности, приведшее к утрате интереса к его уникальному личностному содержанию. Феномен безличности скрывается уже в самом понятии «цифра», которое является абстрактным, бессмысленным. Современный человек оказывается статистической единицей без индивидуального наполнения, цифровым кодом без имени, сгустком информации без личностного мира. Размышляя о трудностях идентификации, автор статьи обращает внимание на фрагментарность, иллюзорность и краткосрочность индивидуума в дигитальном пространстве, что легко позволяет из разрозненных элементов создавать голограмму, коллаж, тиражировать и клонировать безличное.

Осмысление воздействия феномена техники на многообразие форм человеческого бытия предпринималось многими зарубежными (О. Шпенглер, Х. Ортега-и-Гассет, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Л. Мамфорд, Э. Юнгер, Ж. Эллюль, Э. Морен, М. Фуко, Ж. Симондон, Ж. Делез, Ф. Гваттари, Э. Тоффлер, Ж. Бодрийяр, Ю. Хабермас, Э. Агацци, Ф. Фукуяма и др.) и отечественными (В. С. Степин, В. Г. Горохов, В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. В. Миронов и др.) исследователями. Но в основу данной статьи положен, прежде всего, философско-антропологический подход к проблеме цифровизации, представленный в работах П. С. Гуревича и Ф. И. Гиренка. Автор также опирался на методологические установки экзистенциализма (С. Кьеркегора, К. Ясперса, В. Франкла и др.) и русской религиозной философии (В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева и др.).

Отношение к человеку как техническому устройству породило стремление улучшить, подвергнуть «редактированию» несовершенную человеческую природу. В статье показано, что этот процесс является следствием десаκραлизации человека и утверждения его апофатического образа. Человек устал быть самим собой и стремится стереть человеческое, отказаться от существования в пользу нечеловеческого другого. Автор подвергает критике попытку реализовать проект единого всеобщего блага, строящийся на принципах избавления человека от собственной сущности. Такому подходу можно противопоставить экзистенциальный взгляд, акцентирующий свое внимание на уникальности бытия человека. Показано, что такие экзистенциальные переживания, как смерть, страдание, болезнь, наполнены сверхсмыслом, который, по мнению В. Франкла, отражает смысл целого (смысл Вселенной, бытия, истории) и в свете которого обретает смысл человеческая жизнь. Человек сталкивается с невозможностью познать сверхсмысл бытия, поскольку он трансцендентен человеческому существованию. Но он не может отказаться от стремления к поиску смысла, ведь в этом случае человек утратит самого себя.

Ключевые слова: человек, личность, цифровая реальность, информация, цифровое имя, нулевая идентичность, «отредактированный человек», анонимность.

«Сбылась беда пророческих угроз,
и темный век бредет по бездорожью.
В нем естество склонилось перед ложью
и бранный разум душу перерос» [22, с. 169].

Человек как статистическая единица. Заснув вчера в технологическом прошлом, мы уже сегодня проснулись в новой цифровой реальности. Обсуждая еще недавно перспективы и высказывая предостережения, нынче мы уже не можем не говорить о последствиях цифровизации для человека, общества и культуры. Цифровая революция набирает обороты. Информация растекается по коммуникационным сетям. И чтобы не отстать от технологически раз-

витых государств, каждая страна стремится как можно быстрее внедрить передовые информационные технологии во все сферы жизни общества. Времени остановиться и осмыслить мир цифровой реальности нет. Однако нельзя не задуматься над тем, что произойдет с человеком, когда реальность оцифрует и его.

Понятие «цифра» происходит от ср.-лат. *cifra* и от араб. *ṣifr*, означающих нуль, пустой. Цифры – знаки, используемые для записи конкретных значений чисел. Цифр, в зависимости от системы счета, принятой в той или иной культуре, разное количество, но оно ограничено, в отличие от чисел, из которых можно составить бесконечное множество. Основное различие цифры и числа в том, что первое понятие абстрактно, это всего лишь знак, а второе выражает количество чего-либо. Цифра равнодушна к содержанию. В этом смысле нельзя не согласиться с Ф. И. Гиренком: человек – это не цифра. Собственно, и приравнять человека к числовым значениям невозможно: «Где присутствует число, там отсутствует смысл. Где отсутствует смысл, там невозможен человек. Числовая философия мира должна либо исключить человека из всех космических процессов, либо признать, что цифра – это носитель чудовищного обмана в мире бесконечно большой информации, тотальной истины» [3].

Но цифровая экономика вся построена на статистике. Количество статистических показателей отчетности во всех областях жизнедеятельности катастрофически возрастает, при этом исчезает потребность в глубоком анализе реальных экономических и социальных проблем. Одной из основных угроз современного мира исследователи все чаще называют огромный поток информации, в котором чрезвычайно сложно выделить что-то ценное. На прошедшем в сентябре 2019 года в Сколково форуме «Merlion IT» Лина Стуков, директор по продажам энергонезависимой памяти и систем хранения Intel, сказала, что «более половины всех существующих сегодня цифровых данных были созданы всего лишь за последние два года. Она отметила, что если человечество будет в дальнейшем создавать цифровые данные такими темпами, то может наступить кризис их обработки, так как на данный момент лишь 2 % из всех цифровых данных проходят анализ» [Цит. по: 13]. Развитие IT-технологий только ускорило процесс накопления данных и создания информационных массивов. Возникает вопрос: зачем? Накопление информации, в том числе в виде статистических показателей, в наше время стало самоцелью. И даже если сейчас информацию нельзя монетизировать, то уже завтра она может стать источником дохода и власти.

Жан Бодрийяр, характеризуя современную реальность как транспарентную и обцененную¹, обращает внимание на место информации в бессобытийном мире. Вторжение транспарентности стало концом тайны. Вторжение обценности привело к «полноте, зияющей своей пустотой» [2, с. 74]. Французский философ отмечает: «Многое обценно, потому что имеет слишком много смысла, потому что занимает слишком много места. Таким образом, многое достигает запредельной репрезентации истины, то есть апогея симулякра» [2, с. 78].

Методы сбора и использования информации – опрос, мониторинг, таргетинг и др. – Бодрийяр считает чистой обценностью, испражнениями, непрерывным выделением. «Это обценность модификации, это дикая ликвидность знаков, ценностей, это тотальная экстрасверсия поведения в сторону операциональности... Чистая и обезличенная обценность опросов общественного мнения и статистики – массы должны раскрыть свою тайну, даже если ее у них нет. Весь мир должен раскрыть свою тайну, преодолеть порог молчания и войти в имманентное пространство коммуникации, туда, где стирается даже минимальное пространство взгляда» [2, с. 81].

Казалось бы, такое обилие данных должно привести к лучшему пониманию общественных процессов и настроений, стать основой для научного анализа. Но отнюдь... Развитие технологий привело к их автоматизации и ускользанию от политической и научной власти, о чем писал французский философ Поль Верилио [27]. Механическое мышление вытесняет осознанное, творческое. Произошла автоматизация мысли, символом которой стал компьютер. Сегодня большая часть решений, в том числе на государственном уровне, принимается механически, с опорой лишь на статистику, тогда как раньше для этого правителю необходимо было мыслить государственно, обладать политическим чутьем, интуицией. Аналогичную тенденцию мы наблюдаем и в медицине. Если раньше семейный врач опирался на собственные знания, профессиональное чутье и реакции пациента, то сегодня технологически опосредованный меди-

¹ Обценность в работах Ж. Бодрийяра означает не только «непристойность» или «неприличность», но и неуместность, неприценность (т. е. отсутствие сцены).

цинский взгляд сфокусирован главным образом на результатах мониторинга состояния больного. А завтра врача заменит искусственный интеллект, способный быстрее и точнее анализировать данные о здоровье, ставить диагноз и предлагать лечение, поскольку реальный пациент с его субъективными ощущениями вообще перестанет кого-либо интересовать.

Человек в наше время оказался частью статистики. Он потерял свой лик и перестал восприниматься как уникальная единица, насыщенная неповторимым содержанием. Чтобы узнать что-то о человеке, мы собираем о нем информацию. Пишем биографию человека по его цифровым следам [24; 25]. Но между человеком и информацией о нем, сколь бы полной она ни была, – огромная дистанция. Также как, собственно, и между статистическими данными и реальными процессами. Переставая быть особенным, отличным, человек оказывается наделенным признаками, по которым он схож с целым рядом других людей. Их можно объединить в группы и пересчитать. При этом человек утрачивается как целое, не равное сумме частей. Он становится числом, состоящим из ограниченного количества цифр. Все особенные детали при этом стираются.

Такой человек легче поддается копированию, трансформации. Так, размышляя над переходом от Человека к Постчеловеку, С. С. Хоружий пишет: «В первую очередь при тотальной трансформации человека, концентрирующейся на апгрейдинге разума, оказываются под угрозой интегральные характеристики и проявления Человека: такие, в которых он выступает как единое целое, с участием всех измерений человеческого существа и всех уровней его организации, соматики, психики и разума. Сюда относятся характеристики, выражающие способ бытия человека или, в терминах Хайдеггера, экзистенциальные предикаты (каковы бытие-к-смерти, забота, тревога и др.); любовь; интерсубъективные проявления, образующие сферу общения; эстетические восприятия; и проявления из религиозной сферы. Добавим, что есть и такие проявления, не обязательно интегральные, в которых многие и разные стороны Человека соединены, слиты между собой в тонком, неуловимом и невозпроизводимом сочетании. На подобных сочетаниях строится духовная, художественная, эмоциональная жизнь человека, на их основе возникают особые миры человеческого существования, культура переживаний и чувств, художественная и духовная культура... Как принято считать, именно в этих феноменах выражается сама квинтэссенция человеческого как такового, Человек в его уникальном своеобразии во Вселенной» [17, с. 8].

Как же не потерять конкретного человека в ряду статистических единиц? Специалисты по IT-технологиям предлагают простые способы уникальной цифровой идентификации. Человеку в цифровой реальности будет принадлежать личный номер, персональный биометрический код или цифровое имя – ID человека. Цифровая экономика уже встала на этот путь, апробируя разные мультимодальные механизмы аутентификации и идентификации личности (например, аккаунт, номер мобильного телефона, адрес электронной почты, логин с СМС-паролем и т. п.). Однако остается еще проблема универсального языка цифровой идентификации человека, который можно будет использовать в глобальном масштабе. Решить ее в самое ближайшее время предлагается «...путем алгоритмизированной нумерации людей, т. е. присвоения каждому человеку личного числового кода или цифрового имени» [20].

Радостно приветствуя этот процесс, исследователи пишут: «Унификация имени человека долгое время выглядела утопией, бесполезной, аморальной и антирелигиозной идеей. Возможно, настало время перемен» [20]. Ведь имя, данное родителями при рождении, не уникально даже в дополнении с фамилией и отчеством, тогда как в будущем к нему прибавится числовой код, который упростит процесс взаимодействия в информационном пространстве и сделает каждого индивидуума однозначно узнаваемым.

Предлагается также для идентификации человека использовать перекрестную систему твердых аккаунтов (Госуслуги, социальные сети, линкедин, личные кабинеты и т. д.), которая и будет в своем единстве символизировать цифровую личность человека. Осталось только проработать правовые аспекты решения этой задачи, считают исследователи.

Уже сегодня, например, идентификация автора научной статьи в формализованных отчетах Минобрнауки РФ осуществляется не только по имени, но и по четверем последним цифрам его страхового номера индивидуального лицевого счета (СНИЛСа). Когда так было? Завтра человек будет вынужден создавать личные кабинеты на определенных порталах, аккаунты в социальных сетях и т. п., как сегодня получать паспорт, СНИЛС, ИНН или использовать мобильный телефон и электронную почту.

В рамках технологически выстроенной системы мышления все логично и оправданно. Создается даже видимость персонализированности, обобщения и накопления знаний о кон-

кретном человеке, которые никогда не были доступны в таком объеме и концентрированном виде. Однако цифровой код человека – лишь иллюзия уникальности. Имя – это судьба. В православной традиции имя выбирали по святым, называли в честь близких, видя их продолжение в детях. Это был сакральный процесс. Назвать же процесс присвоения номера сакральным – невозможно.

Вспоминается роман-антиутопия Евгения Замятина «Мы» [10], по парадоксальному стечению обстоятельств написанный ровно 100 лет назад, в 1920-м году. Произведение, по словам автора, должно было стать «сигналом об опасности, угрожающей человеку, человечеству от гипертрофированной власти машин и власти государства – все равно какого...» [26]. Предостережения мы не услышали и уже сегодня (гораздо раньше, чем это прогнозировал Замятин) практически воплотили в реальность все самые страшные прогнозы. Это мы – пустая, безликая масса, живущая в мире из стекла и бетона. Мы – жители Единого Государства, которые различаются только по номерам-индексам. Вся наша жизнь подчинена рациональным основаниям и просчитана с помощью математических действий. Мы представляем собой «...счастливейшее среднее арифметическое, обезличенное, лишенное индивидуальности» [12, с. 156]. Мы не обладаем для государства никакой ценностью и легкозаменяемы. Мы существуем в обществе жесткого тоталитарного контроля, где произошла общая универсализация и утрачена духовность, а образ всевидящего Благодетеля вызывает страх. У нас «отдельным номерам, проявившим склонность к самостоятельному мышлению, проводится Великая Операция по удалению фантазии» [12, с. 156]. Неужели не только наша цивилизация видит угрозу во всяком личностном проявлении, но и мы утратили потребность быть личностью со своим уникальным внутренним миром? А ведь, как показал опыт тоталитарных режимов XX века, это прямой путь к гибели. Вытравление личностного начала в концентрационных лагерях, превращение человека в безгласное орудие, действующее только по команде, неминуемо приводит к смерти.

Идентификация в цифровом мире. Персоналистическая идея сегодня подвергается серьезному переосмыслению. Личность как высшая духовная ценность, наделенная целостным, ответственным и аутентичным сознанием, нравственным началом и социальностью, критикуется уже на уровне физиологии. Исследования показывают, что человеческий мозг не имеет единого центра, сознание расщеплено, восприятие мира хаотично, коллажно.

П. С. Гуревич отмечает: «Мы живем в эпоху дробления целого. Физикам удалось не только расщепить атом, но и собрать Вселенную из разрозненных фрагментов. Биологи практически расшифровали геном. Физиологи обнаружили сложную структуру мозга, которая отнюдь не рассматривается как некая целостность. <...> Теперь настала пора “раздербанить” индивидуальность. Она вовсе не является неким единством. Собрать на время индивидуальность можно путем комбинаторики различных фрагментов. Но такая целостность иллюзорна, краткосрочна. На практике же каждый человек пытается раскрыть свой собственный потенциал, сближаясь при этом с общепризнанными стандартами. Он ищет своей реализации в конкретной ситуации, которая сама по себе не является образцовой, эталонной» [7, с. 49–50].

П. К. Гречко описывает постмодернистского индивида, который оказывается растворен, рассеян в мире социальных взаимодействий и человеческой коммуникации. «Постмодерн рушит старое понимание идентичности как тождественности, превращаясь в средство артикуляции (и радикализации – в форме притязания на значимость) самости. <...> В результате идентичность конституируется как процессуальное различие, коммуникация различий – индивидуального и социального» [4, с. 185]. Идентичность при этом оказывается краткосрочным проектом, опирающимся на ризоматическую неопределенность социальной ситуации и на комбинаторные возможности конструирования индивидом самотождественности.

Другой отечественный исследователь А. Г. Дугин пишет о появлении нового персонажа – «дивидуума». «Если в модерне, – отмечает он, – индивидум был неделим, то сейчас возникнет новая фигура, которую можно назвать, дивидуум, т. е. “человек делимый”. Это как раз соответствует процессу дигитализации и обозначает, что человеческое единство, которое было сутью модерна, распадается на части. Анализируется отдельно глаз, отдельно печень, отдельно брови, отдельно мозг и пр. Возникает некоторая собираемая и разбираемая виртуальная голограмма человека. Если расчленишь и изучить подробно человеческое существо, то мы увидим, что это не что иное, как система эмоций, система раздражений, система клеток, реакций и, соответственно, виртуальная машина» [9, с. 20–21]. Дивидуум может быть подвергнут деконструкции, скопирован и сконструирован заново. Он фрагментарен, его трудно

ухватить как целостность, зато его частями легко манипулировать, создавая новые и новые антропологические констелляции.

Открытость человека по отношению к другому сыграла с ним злую шутку. Индивид, выстраивая в процессе идентификации образ самого себя, обращается за подтверждением к другому, но наталкивается лишь на безличные социальные позиции. Субъекта нет, он растворился, утратил индивидуальное содержание. Ж. Бодрийяр считает, что человек, лишившись гаранта самотождественности, превратился в ризому, «коллаж идентификаций». Произошла подмена идентификации позиционированием. Безличное подверглось тиражированию и клонированию. И если идентичность как понятие всегда фиксировало некую особость внутри несомненной множественности, то сегодня в философской литературе появилось новое понятие – нулевой идентичности. Оно отчетливо выражает процесс разрушения индивидуальной и групповой идентичности, появления «коллажа идентификаций» и утраты самой потребности в самотождественности (подробнее см.: [8, с. 315–331]).

Итак, цифровая реальность превратила человека в существо безликое и расчлененное на множество несвязанных частей. Даже собственный опыт перестал быть связан с телом. В виртуальном мире человек живет иллюзорной жизнью, оторванной от жизни реальной. Анонимность здесь – одна из основных характеристик, приносящая человеку определенные дивиденды. Но анонимность в интернет-пространстве уже давно показала и свою оборотную, негативную сторону. «Чем больше мы проводим времени там, где анонимность является преимуществом, тем меньше чувствуем ответственность, теряя связь между собой и своими действиями. Анонимы, особенно в группах, склонны вести себя по образу жестокой толпы, агрессивно, жестоко, бездушно. Отсутствие ответственности будит в людях худшее – и бороться с этим искушением необходимо с помощью деанонимизации. Более того, вербальное общение составляет лишь 7 % от всего межличностного общения; жизнь внутри такого урезанного мира лишена привычных человеческих черт (“цифровые подростки”, к примеру, крайне редко извиняются за свои действия и склонны к разного рода эксгибиционизму). Деанонимизация, ассоциация себя со своими словами, ведет к освобождению и более полноценной жизни» [11]. Только насколько можно достичь деанонимизации в условиях разрастания интернет-пространства?

Даже программисты и создатели социальных сетей сегодня обращают внимание на негативные последствия влияния интернета на человека. Разработчик операционной системы Linux Линус Торвалдс отметил, что «...в интернете никто не слышит, как вы уникальны. Когда вы не говорите с кем-то лицом к лицу, то вы упускаете обычные социальные сигналы, легко не заметить юмор и сарказм, и так же легко не заметить реакцию собеседника. Отсюда мы получаем “флейм” (длительный спор ради спора в интернете, когда повод уже не важен), который невозможен при личном общении. Добавьте сюда анонимность, и это становится просто отвратительным» [Цит. по: 13].

Информация в интернет-пространстве представлена в виде гипертекста, ветвящегося и выполняющего действие по запросу. Это бесконечный мир «обезличенных» слов, мир без субъекта. Он принципиально не систематичен, не завершен, многоголосен. И человек научился жить в этом мире текстов без автора, мнений без носителей, теряя потребность увидеть за словом уста, их произносящие. Постоянно гудящий интернет-улей уже давно не позволяет разобрать гул отдельной пчелы...

«Отредактированный» человек. Современные исследователи констатируют: «Мир охватила мания пересотворения человека. Речь шла об улучшении человеческой природы, но то, что произошло за последние десятилетия, не имеет аналогов в истории философии. Само размышление о человеке стало технологичным. <...> Отныне человек просто конструируется, как и любой механизм с учетом новейших эпистемологических открытий, технологических новшеств, социального воображения» [6, с. 329]. Появились специалисты, готовые предложить на выбор каждому индивиду реконструкцию его бытия. Образовался отряд прорабов переделки человека по лекалам машины.

Уже само слово «редактирование» подразумевает техническую, машинную логику. Кроме того, редактирование предполагает не только улучшение, совершенствование, но включает в себя и необходимость подогнать под определенные критерии, соответствующие правила. Когда мы говорим о «редактировании» человека, мы неминуемо задаемся вопросами: каковы критерии улучшения человеческой природы? кто должен определить эти критерии? можно ли считать их желанными для всех людей на земле? сделают ли они будущего человека счастливым? не приведут ли эти изменения к неконтролируемым последствиям?

Размышления о человеке в сценариях будущего осложняются тем, что он сам выступает в качестве вершителя собственной судьбы. «Еще не успели разобраться в тайных белковой жизни, как специалисты чаруют нас возможностью перехода сознания на кремниевый носитель. <...> Сегодня, когда трансгуманисты уже даже и не спрашивают, чем может стать человек, это не может не вызвать серьезных опасений. Они предлагают такой веер неотложных трансформаций, что хочется немедленно парашютировать в другую антропологическую реальность. Но в том-то и беда, что трансгуманисты страшно далеки от идеи, которая позволила бы человеку самостоятельно конструировать собственный жизненный мир. Индивид еще и не понял, хочет ли он стать кибернавтом, а технологии уже опутали его с ног до головы. Ни о каком разнообразии человеческого бытия нет и речи. Новый образ человека обладает такой принудительной мощью, что выбор жизненного мира оказывается просто фикцией» [6, с. 330].

На сегодняшний день, говоря о критериях преобразования, улучшения человеческой природы, исследователи имеют в виду следующее:

- цифровое бессмертие, замедление процесса старения;
- редактирование генома, избавление человечества от заболеваний;
- улучшение человеческой функциональности (качеств интеллекта, памяти и т. п.);
- создание сверхчеловека, редактирование человеческих качеств (нравственных и др.).

Все эти программы улучшения, «редактирования» человека изначально исходят из трех посылок: во-первых, человек – существо уязвимое, несовершенное и нуждается в «пересотворении»; во-вторых, человек не способен в рамках собственных человеческих возможностей преодолеть эту ограниченность, неполноценность, для этого ему требуется вмешательство в природную программу; и наконец, в-третьих, человек может превзойти самого себя и, подобно Богу, создать более совершенное творение. Уже в этих посылках скрывается ряд противоречий, на которые многократно указывали разные исследователи. С одной стороны, человек неполноценен, с другой – он может пересотворить самого себя, вмешаться в Божественный замысел и превзойти его. Другой парадокс связан с тем, что человек имеет слабое представление о собственной природе и возможностях. Ни расшифровка генома, ни изучение человеческого мозга не позволили ответить и на сотую долю вопросов о природе человека. Мы снова, не имея целостного представления, пытаемся корректировать отдельные части, толком не понимая, к каким последствиям это приведет.

Но в свете рассмотрения проблемы обезличенности, меня в большей мере беспокоит попытка навязать человеку принципы всеобщего блага, которое почему-то должно быть одинаково желанным для каждого. Уже заранее, неизвестно кем, оказывается признано, что замедление процесса старения и достижение бессмертия – это благо, избавление человечества от всех заболеваний – жизненная необходимость, улучшение функциональных характеристик человеческого мозга и редактирование генома – путь к совершенству. Однако это совсем не так.

Можно ли считать бессмертие благом? Хочет ли человек жить дольше и отодвинуть процесс старения как можно дальше? Полагаю, что это часто совсем не так. Вспоминается Агасфер, обреченный скитаться из века в век до Второго пришествия Христа. Сюжет наказания бессмертием оказался очень востребованным в культуре. Но его совершенно забыли в современном постсекулярном мире.

Конечно, человеку трудно примириться с конечностью своего существования. Но все же отношение к смерти бывает различным. И это всегда обостренно личностное отношение. Смерть придает осознанность человеческому существованию, тогда как бессмертие способно лишить человеческую жизнь наполненного, осмысленного содержания. «Вечная, нескончаемая жизнь по существу лишает человека ответственности за свое бытие. Сегодняшнее предательство искупается бесконечностью жизни. Проявленное мужество может казаться банальным перед безграничностью веков. Утрачиваются критерии, которым подчиняется человеческая жизнь: не все ли равно, как жить, еще будет время пожить иначе. Осколется внутренний мир человека: трагизм существования заменяется вечным наличием» [5, с. 257].

Австрийский философ-экзистенциалист Виктор Франкл, проведенный в концлагерях в период Второй мировой войны 2 года и 7 месяцев и выживший, был убежден, что главной проблемой является не смерть, а бессмысленность человеческой жизни. По сути, отсутствие смысла и есть смерть. Человек может ощутить дыхание смерти задолго до того, как умрет его тело. Утратив вкус к жизни, он уже не живет, а существует.

В современном мире люди все чаще переживают экзистенциальные кризисы, сталкиваются с необходимостью полностью переосмыслить свое существование, а подчас и теряют интерес к

жизни. Но для таких людей гуманная европейская цивилизация предлагает прекрасный выход – эвтаназию. Нидерланды, да и некоторые другие европейские страны, уже сегодня не только разрешают эвтаназию для тяжелобольных людей, страдания которых невыносимы и не предполагают другой альтернативы, но и рассматривают возможности разрешить уход из жизни без всяких медицинских заключений. «Уже который год в либеральной стране обсуждают поправки к закону, позволяющие преждевременно умереть и здоровым гражданам. Так прозвучала идея об уходе из жизни тех, кому просто скучно. Авторы закона – министры юстиции и здравоохранения Нидерландов – говорили об обязательной мере, добавляющей свободы гражданам. При этом законопроект был одобрен большей частью парламента» [18]. Такова свобода выбора...

Что же касается желания не стареть, оставаться молодым. Казалось бы, все люди стремятся к этому. Но и это не так. Массовое поклонение культу молодости – это только мода, которая начинает проходить. Все чаще и убедительнее звучат сомнения во всесии искусственно созданного фетиша. (В клиническом варианте его называют синдромом Дориана Грея.) Сегодня больше говорят о естественной красоте в любом возрасте и молодости как состоянии души. Зрелость и даже старость тоже привлекательны и желанны. Тем более что возрастные границы из-за роста уровня жизни, изменения показателей смертности и прочих данных постоянно сдвигаются. Кроме того, по данным социологических исследований, подавляющее большинство европейцев считают, что молодость перетекает в зрелость лишь 55 годам, а пожилой возраст наступает после 70 лет. Надо сказать, что европейцы отлично подтверждают это личным примером и, чтобы не быть голословными, ведут весьма активный образ жизни. В любом возрасте человек хочет выглядеть лучше, но это не означает моложе собственных лет.

А что же цифровое бессмертие, которое готово предложить человеку существование вне времени и пространства? «Само цифровое бессмертие как таковое также представляется весьма сомнительным, ибо цифра в данном случае лишь *отсылает* к бытию, но не обозначает его и тем более не заменяет – особенно если иметь в виду сложную “для обозначения” специфику свойств и характеристик человеческой *природы*. <...> Однако человек, согласившийся на оцифровку... самого себя, по версии трансгуманистов должен становиться бессмертным, ... – по сути же, становится постчеловеком, ибо не может умереть то, что, *отказавшись* от своей исходной естественной *природы* (но и не приобретя какой-то иной), просто уже, собственно, и не живет. Ибо даже бесконечное перемещение по компьютерным сетям неких бессмертных “информационно-технических вирусов” может означать лишь некую изощренно организованную смерть самого человека как особого природного феномена» [19, с. 458].

Вернемся к другой, весьма благородной идее избавить человека от болезней и телесных страданий путем редактирования генома. Но любой болезни присущ определенный смысл. Об этом пишут многие экзистенциалисты, в том числе и С. Кьеркегор [14], К. Ясперс [23], В. Франкл [21]. Франкл считал, что, столкнувшись с участью больного, через свое отношение к этой участи человек способен принять судьбоносную значимость страдания и реализовать тем самым высшую ценность [21, с. 101–102]. Австрийский психолог наделяет болезнь сверхсмыслом, смыслом самим по себе. Болезнь в этом случае может стать экзистенциальным событием, пограничной ситуацией, ситуацией выбора. Болезнь ставит границы человеческой экзистенции, и основное желание человека – выйти за эти границы. Этот выход сопровождается качественными изменениями личности, переоценкой ценностей, изменением цели и образа жизни. Экзистенциальный выбор способствует облегчению и наполнению жизни новым смыслом, т. е. оздоровлению. То же можно сказать и о смертельных заболеваниях, с которыми человечество сталкивается на протяжении всей истории. На смену одному смертельному заболеванию, с которым врачи начинают справляться, приходит другое. Мы научились бороться с чумой, люди стали умирать от туберкулеза. Мы побороли его – человечество узнало, что такое СПИД. Как только и эту болезнь научились контролировать, люди стали массово болеть раком. Есть надежда, что человечество задумается над тем, какой сверхсмысл несут посланные нам испытания.

Если посмотреть на феномен болезни с экзистенциальной точки зрения, то ответ на вопрос, стоит ли заблаговременно, посредством вмешательства в природу человека, избавлять его от всякого рода телесных страданий, уже не покажется нам столь однозначным.

Еще один аспект рассмотрения проблемы – попытка усовершенствовать человека, расширив возможности его интеллекта, памяти и других психических функций. Но человек создан удивительным образом, границы его возможностей до сих пор не удалось определить. Это не означает, что человек – создание совершенное. Однако очевидно, что он обладает уникальными возможностями адаптации, взаимозаменяемости, пластичности многих психиче-

ских процессов. И стоит ли уподоблять эти процессы машинным, считая их идеальным образцом? Ведь человеческий мозг, далеко еще не освоенный, представляет собой живой развивающийся субстрат, способный многообразно и многократно перестраиваться, приобретать и развивать новые возможности и функции.

И напоследок, наиболее сомнительная затея – «редактирование» личностных качеств человека. Категории нравственности, духовности сложнее всего вписываются в систему технологического мышления. Тем более не приходится говорить о возможностях искусственного вторжения в мир исключительно человеческого.

Итак, на наш взгляд, осмысление волонтаристских проектов пересотворения человека требует не только философской рефлексии, но и построения альтернативных проектов бытия человека, базирующихся на его экзистенциальном выборе. А экзистенциальный выбор всегда личностен. Он не может опираться на представление о всеобщем счастье, скроенном по единому лекалу, и не может обойтись без мучительного самоопределения каждого человека.

* * *

Сегодня нас захватила логика компьютерных технологий, обезличенной информационной среды. Но можем ли мы принять такую реальность, где человек оказывается стерт, растворен в мире таких же безликих Других?

В свое время польский писатель и философ Ежи Лец предрек человечеству наступление времени, когда техника достигнет такого состояния совершенства, что человек сможет обходиться вообще без самого себя [15, с. 71]. Возможно, мы уже приближаемся к этому времени... Поэтому, на наш взгляд, сегодня чрезвычайно важным является обращение к идеям неисчерпаемости человеческой субъективности и значимости гуманизма.

В рамках статьи мы попытались показать влияние цифровизации на человека, приводящее к утрате личностного начала и превращению его в статистическую единицу, и противопоставить захватившему нашу культуру машинному ходу рассуждений экзистенциальный взгляд на человека.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М.: ПОСТУМ, 2015. 240 с.
2. Бодрийяр Ж. Фатальные стратегии / пер. с фр. А. Качалова. М.: РИПОЛ классик, 2017. 288 с.
3. Гиренок Ф. И. Человек – это не цифра // Завтра. 2018. 23 июня. URL: http://zavtra.ru/blogs/uroki_digital_noj_filosofii (дата обращения: 03.12.2019).
4. Гречко П. К. Идентичность – постмодернистская перспектива // Вопросы социальной теории : научный альманах. Т. IV / под ред. Ю. М. Резника и М. В. Тлостановой. М.: Междисциплинарное общество социальной теории, 2010. С. 171–190.
5. Гуревич П. С. Классическая и неклассическая антропология: сравнительный анализ. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Петроглиф, 2018. 496 с.
6. Гуревич П. С. Новые книги наших коллег // Личность. Культура. Общество. 2015. Т. XVII. Вып. 3–4 (№ 87–88). С. 329–338.
7. Гуревич П. С. Психологический анализ личности. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. 400 с.
8. Гуревич П. С., Спирина Э. М. Идентичность как социальный и антропологический феномен. М.: Канон+ : РООИ «Реабилитация», 2015. 368 с.
9. Дугин А. Г. Человек в мире постмодерна: постгуманизм // Модели человека в современной философии и психологии : сб. материалов Всероссийской конф. 18–19 мая 2005 г. Новосибирск : Новосибирский гос. ун-т, 2006. С. 5–23.
10. Замятин Е. И. Мы : роман. СПб.: Азбука, 2014. 219 с.
11. Калашников М. Дуглас Рашкофф. 10 особенностей цифрового мира. URL: <https://newspaper.org/2013/01/16/duglas-rashkoff-10-osobennostej-cifrovogo-mira> (дата обращения: 28.10.2019).
12. Крючков В. П. «Еретики» в литературе: Л. Андреев, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков. М.: Лицей, 2003. 288 с.
13. Кучер Е. Всемирный день информации: Почему до катастрофы человеку остался всего один шаг. URL: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Ftsargrad.tv%2Farticles%2Fvsemirnyj-den-informacii-rochemu-do-katastrofy-cheloveku-ostalsja-vsego-odin-shag_227616 (дата обращения: 06.12.2019).
14. Кьеркегор С. Болезнь к смерти. М.: Академический проект, 2014. 160 с.
15. Лец Станислав Ежи. Непричесанные мысли. СПб.: Кристалл, 2001. 173 с.
16. Миронов В. В., Сокулер З. А. Тоска по истинному бытию в цифровой культуре // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2018. № 1. С. 3–22.
17. Постчеловек и постчеловечество: будущее цивилизации или ее конец? (Круглый стол) / С. С. Хоружий [и др.] // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 3. С. 1–75. DOI: 10.18384/2224-0209-2016-3-757. URL: <https://evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/757> (дата обращения: 11.10.2019).

18. *Потанова А.* Смерть по вызову: что говорят об эвтаназии в Европе // Метро. 2020. 20 января. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fwww.metronews.ru%2Fcolumnisty%2Freviews%2Fsmert-po-vyzovu-chto-govoryat-ob-evtanazii-v-evrope-1633528%2F> (дата обращения: 20.01.2020).
19. *Самохвалова В. И.* Человек и творчество. Путь взаимостановления и взаиморазвития. М. : Новые авторы, 2018. 552 с.
20. *Тагиров З. И., Торопов Б. А.* ID человека: основа межгосударственного нумерованного учета населения и идентификации личности в целях моделирования транснациональных террористических и экстремистских сетей // Вопросы безопасности. 2017. № 2. С. 86–103. DOI: 10.7256/2409-7543.2017.2.22708. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22708 (дата обращения: 15.10.2019).
21. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
22. *Чичибабин Б.* В стихах и прозе / подгот. Л. С. Карась-Чичибабина, Л. Г. Фризман. М. : Наука, 2013. 567 с.
23. *Ясперс К.* Разум и экзистенция / пер. с нем. А. К. Судакова. М. : Канон+ : РООИ «Реабилитация», 2013. 336 с.
24. *Díaz D., Boj C.* Artistic practices in the age of the datacene data biography: Digital traces to biographically explore personal identity // Artnodes. 2019. № 24. Pp. 121–133.
25. *Hinds J., Joinson A.* Human and Computer Personality Prediction From Digital Footprints // Current Directions in Psychological Science. 2019. № 28 (2). Pp. 204–211.
26. *Lefevre F.* Une heure avec Zamiatine // Les Nouvelles Littéraires, 23 april 1932.
27. *Virilio P.* The Information Bomb. London: Verso, 2000. 145 p.

Apotheosis of the impersonal in digital reality

E. M. Spirova

Doctor of Philosophical Sciences, chief researcher, head of the section on the history of anthropological studies,
Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-9730-9124. E-mail: elvira-spirova@mail.ru

Abstract. The article analyzes the technical attitude to a person in digital reality, which led to the loss of interest in his unique personal content. The phenomenon of facelessness is already hidden in the very concept of "figure", which is abstract, meaningless. Modern man is a statistical unit without individual content, a digital code without a name, a bundle of information without a personal world. Reflecting on the difficulties of identification, the author of the article draws attention to the fragmentary, illusory and short-term nature of the individual in the digital space, which makes it easy to create a hologram, collage, replicate and clone the impersonal from disparate elements.

Understanding the impact of the phenomenon of technology on the variety of forms of human existence was undertaken by many foreign (O. Spengler, H. Ortega y Gasset, K. Jaspers, M. Heidegger, L. Mumford, E. Junger, J. Ellul, E. Morin, M. Foucault, J. Simondon, J. Deleuze, F. Guattari, E. Toffler, J. Baudrillard, Y. Habermas, E. Agazzi, F. Fukuyama, etc.) and domestic (V. S. Stepin, V. G. Gorokhov, V. I. Arshinov, V. G. Budanov, V. V. Mironov, and others) researchers. But this article is based primarily on the philosophical and anthropological approach to the problem of digitalization, presented in the works of P. S. Gurevich and F. I. Girenko. The author also drew on the methodological principles of existentialism (S. Kierkegaard, K. Jaspers, V. Frankl, etc.) and Russian religious philosophy (V. S. Solovyov, N. A. Berdyaev, etc.).

The attitude to man as a technical device gave rise to the desire to improve, to "edit" the imperfect human nature. The article shows that this process is a consequence of the desacralization of a person and the approval of his apophatic image. Man is tired of being himself and seeks to erase the human, to give up existence in favor of the non-human other. The author criticizes the attempt to implement the project of a single universal good, which is based on the principles of getting rid of one's own essence. This approach can be contrasted with an existential view that focuses on the uniqueness of human existence. It is shown that such existential experiences as death, suffering, and illness are filled with super-meaning, which, according to V. Frankl, reflects the meaning of the whole (the meaning of the Universe, being, and history) and in the light of which human life becomes meaningful. Man is faced with the impossibility of knowing the super-meaning of being, since it is transcendent to human existence. But he can not give up the desire to search for meaning, because in this case the person will lose himself.

Keywords: person, personality, digital reality, information, digital name, zero identity, "edited person", anonymity.

References

1. *Baudrillard J.* *Simulyakry i simulyacii* [Simulacra and simulation] / translated from the French by A. Kachalova. M. POSTUM. 2015. 240 p.
2. *Baudrillard J.* *Fatal'nye strategii* [Fatal strategies] / translated from the French by A. Kachalova. M. RIPOL Klassik. 2017. 288 p.

3. Girenok F. I. *Chelovek – eto ne cifra* [Man is not a figure] // Tomorrow. 2018. June 23. Available at: http://zavtra.ru/blogs/uroki_digital_noj_filosofii (date accessed: 03.12.2019).
4. Grechko P. K. *Identichnost' – postmodernistskaya perspektiva* [Identity – postmodern perspective] // *Voprosy social'noj teorii : nauchnyj al'manah. T. IV – Questions of social theory : scientific almanac. Vol. IV* / ed. by Yu. M. Reznik and M. V. Tlostanova. M. Interdisciplinary society of social theory. 2010. Pp. 171–190.
5. Gurevich P. S. *Klassicheskaya i neklassicheskaya antropologiya: sravnitel'nyj analiz* [Classical and non-classical anthropology: comparative analysis]. M.: SPb. Center for humanitarian initiatives, Petroglyph. 2018. 496 p.
6. Gurevich P. S. *Novye knigi nashih kolleg* [New books of our colleagues] // *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo – Personality. Culture. Society*. 2015. Vol. XVII. Is. 3–4 (No. 87–88). Pp. 329–338.
7. Gurevich P. S. *Psihoanaliz lichnosti* [Psychoanalysis of personality]. M. Institute of general humanitarian research. 2011. 400 p.
8. Gurevich P. S., Spirova E. M. *Identichnost' kak social'nyj i antropologicheskij fenomen* [Identity as a social and anthropological phenomenon]. M. Canon+ : ROOI "Rehabilitation". 2015. 368 p.
9. Dugin A. G. *Chelovek v mire postmoderna: postgumanizm* [Man in the postmodern world: posthumanism] // *Modeli cheloveka v sovremennoj filosofii i psichologii : sb. materialov Vserossijskoj konf. 18–19 maya 2005 g.* – Human models in modern philosophy and psychology : collection of materials of the all-Russian conference May 18–19, 2005. Novosibirsk. Novosibirsk State University. 2006. Pp. 5–23.
10. Zamyatin E. I. *My : roman* [We : novel]. SPb. Azbuka. 2014. 219 p.
11. Kalashnikov M. *Duglas Rashkoff. 10 osobennostej cifrovogo mira* [Douglas Rushkoff. 10 features of the digital world]. Available at: <https://newreporter.org/2013/01/16/duglas-rashkoff-10-osobennostej-cifrovogo-mira> (date accessed: 28.10.2019).
12. Kryuchkov V. P. *"Eretiki" v literature: L. Andreev, E. Zamyatin, B. Pil'nyak, M. Bulgakov* ["Heretics" in literature: L. Andreev, E. Zamyatin, B. Pilnyak, M. Bulgakov]. M. Lycej. 2003. 288 p.
13. Kucher E. *Vsemirnyj den' informacii: Pochemu do katastrofy cheloveku ostalsya vsego odin shag* [World information day: Why there is only one step left before the catastrophe]. Available at: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Ftsargrad.tv%2Farticles%2Fvsemirnyj-den-informacii-pochemu-do-katastrofy-cheloveku-ostalsya-vsego-odin-shag_227616 (date accessed: 06.12.2019).
14. Kierkegaard S. *Bolezn' k smerti* [Illness to death]. M. Academicheskij project. 2014. 160 p.
15. *Lec Stanislav Ezhe. Neprichesannye mysli* [Unkempt thoughts]. SPb. Kristall. 2001. 173 p.
16. Mironov V. V., Sokuler Z. A. *Toska po istinnomu bytiju v digital'noj kul'ture* [Longing for true being in digital culture] // *Herald of the Moscow University. Ser. 7. Philosophy*. 2018. No. 1. Pp. 3–22.
17. *Postchelovek i postchelovechestvo: budushchee civilizacii ili ee konec? (Kruglyj stol)* – Posthuman and Posthumanity: the future of civilization or its end? (Round table) / S. S. Horuzhiy [et al.] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* – Herald of the Moscow State Regional University. 2016. No. 3. Pp. 1–75. DOI: 10.18384/2224-0209-2016-3-757. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/757> (date accessed: 11.10.2019).
18. Potapova A. *Smert' po vyzovu: chto govoryat ob evtanzii v Evrope* [Death on call: what they say about euthanasia in Europe] // *Metro*. 2020. January 20. Available at: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fwww.metronews.ru%2Fkolumnisty%2Freviews%2Fsmert-po-vyzovu-chto-govoryat-ob-evtanzii-v-evrope-1633528%2F> (date accessed: 20.01.2020).
19. Samohvalova V. I. *Chelovek i tvorchestvo. Put' vzaimostanovleniya i vzaimorazvitiya* [Man and creativity. The way of mutual restoration and mutual development]. M. Novye avtory. 2018. 552 p.
20. Tagirov Z. I., Toropov B. A. *ID cheloveka: osnova mezhgosudarstvennogo numerovannogo ucheta naseleeniya i identifikacii lichnosti v celyah modelirovaniya transnacional'nyh terroristicheskikh i ekstremistskikh setej* [Human ID: the basis of interstate numbered population accounting and identification for modeling transnational terrorist and extremist networks] // *Voprosy bezopasnosti – Security concerns*. 2017. No. 2. Pp. 86–103. DOI: 10.7256/2409-7543.2017.2.22708. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22708 (date accessed: 15.10.2019).
21. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla : sbornik* [Man in search of meaning : collection] / transl. from English and German by D. A. Leontiev, M. P. Papush, E. V. Eidman. M. Progress. 1990. 368 p.
22. Chichibabin B. *V stihah i proze* [In verse and prose] / prep. L. S. Karas-Chichibabina, L. G. Frizman. M. Nauka. 2013. 567 p.
23. Jaspers K. [Mind and existence] / transl. from Germ. by A. K. Sudakov. M. Canon+ : ROOI "Rehabilitation". 2013. 336 p.
24. Díaz D., Boj C. *Artistic practices in the age of the datacene data biography: Digital traces to biographically explore personal identity* // *Artnodes*. 2019. No. 24. Pp. 121–133.
25. Hinds J., Joinson A. *Human and Computer Personality Prediction From Digital Footprints* // *Current Directions in Psychological Science*. 2019. No. 28 (2). Pp. 204–211.
26. Lefevre F. *Une heure avec Zamiatine* // *Les Nouvelles Littéraires*, 23 april 1932.
27. Virilio P. *The Information Bomb*. London: Verso, 2000. 145 p.

«Третья миссия» университетов как предмет научного анализа

Е. В. Кудряшова¹, С. Э. Сорокин²

¹доктор философских наук, профессор, ректор, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, действительный член Российской академии естественных наук.

Россия, г. Архангельск. ORCID: 0000-0002-0684-3856. E-mail: e.kudryashova@narfu.ru

²кандидат политических наук, доцент, проректор по социальным вопросам и воспитательной работе, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова.
Россия, г. Архангельск. ORCID: 0000-0003-4604-0676. E-mail: s.sorokin@narfu.ru

Аннотация. Статья посвящена обзору современных научных подходов к определению сущности и основных характеристик «третьей миссии» университетов, значение которой на современном этапе развития системы образования значительно возрастает.

Цель статьи – проанализировать современные научные подходы к пониманию «третьей миссии» университетов с целью выявления путей трансформации их деятельности, связанных с реализацией этой миссии.

На сегодняшний день в научном сообществе отсутствует единый подход к сущности, характеристикам и формам «третьей миссии» университетов в условиях российского образования, что осложняет процесс ее внедрения в деятельность университетов. В статье произведен анализ существующих теорий, концепций, моделей, подходов к определению сущности и основных характеристик «третьей миссии» университетов. Обозначена связь понимания «третьей миссии» с концепцией «второго типа» производства знания, проблемой формирования научно-ориентированного мировоззрения, раскрыты основные понятия. Авторы выдвигают гипотезу о том, что «третья миссия» российских университетов может пониматься как ресурсное обеспечение решения ключевых проблем развития современного общества. «Третья миссия» университетов рассматривается через предпринимательский, инновационный и социальный подходы, выделяются такие ключевые ее характеристики, как непрерывное образование, коммерциализация научных исследований, инновационная деятельность, социальные программы.

Делается вывод о том, что в основе реализации «третьей миссии» лежит работа университетов по улучшению жизни региона и местного сообщества. В этой связи миссия университетов, изменение их роли и влияние на развитие современного общества является актуальной темой, неизбежно ведущей к изменениям в деятельности самих университетов. В статье авторы представляют свое видение основных направлений этих изменений.

Материалы статьи могут быть использованы для выработки принципов и практических механизмов реализации «третьей миссии» в деятельности российских университетов. Материалы исследования могут быть применены руководством университетов, а также органами управления образованием Российской Федерации.

Ключевые слова: миссия, университет, третья миссия университета, регион, «тройная спираль», социальная ответственность, стейкхолдеры.

Вызовы современного общества обуславливают новые задачи традиционных социальных институтов, переживающих процесс поиска актуальных форм деятельности в условиях меняющегося мира. К таким институтам можно отнести в том числе и университеты, которые на текущем этапе своего развития переосмысливают фундаментальные принципы деятельности, определяя свою миссию и место в социуме.

На протяжении своей длительной истории университет неоднократно переживал процесс серьезных преобразований, пересматривал свою общественную миссию и задачи. Традиционно ему отводились две миссии: образовательная и научная, – однако очевидно, что университет способен играть и другие значимые роли в жизни общества.

Так, В. М. Шкарупа считает «третьей миссией» университета философскую, которая наделяет его высшим, мировоззренчески метафизическим смыслом. Он говорит о том, что «дух универсальности, который должен господствовать в университетском образовании, неизбежно приводит к тому, что в центре этой парадигмы помещается философия как «матерь всех наук» [13, с. 268].

Философия сыграла значимую роль в анализе проблем образования, в том числе проблем высшего образования.

Общими тенденциями философии образования в настоящее время можно считать осознание проблем педагогического мышления в контексте кризиса духовной ситуации современности; трудностей в определении идеалов, целей и ценностей образования; конвергенции между различными направлениями науки и технологий.

Проблемы понимания миссии университетов практически сразу после их появления выступали предметом серьезных научных дискуссий, которые расширялись по мере усиления их роли в обществе.

В настоящее время жизнь университетов выходит за привычные рамки. Многие вузы вовлечены в экономическую, социальную, культурную жизнь своего города, региона, макро-региона, страны в целом, они развиваются в синергетической взаимосвязи с обществом.

Это означает, что университету необходимо вырабатывать свою стратегию с учетом особенностей взаимодействия с территориальными органами власти, местным сообществом и другими региональными стейкхолдерами. А регион, на территории которого находится университет, получает серьезный ресурс, способный стать драйвером его инновационного развития.

Теоретическими основами исследования выступают зарубежные и отечественные научные традиции, связанные с «философией образования» как междисциплинарным направлением на стыке социальной философии и педагогики. Философия образования (англ. *Philosophy of education*), по мнению А. П. Огурцова и В. В. Платонова, – это «исследовательская область философии, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, его цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем» [7, с. 224]. Несмотря на то что формально философия образования приобрела институционализированную форму лишь в 40-е годы прошлого столетия, она являлась важной составляющей трудов Платона, Аристотеля, Я. А. Коменского, Локка, Гербарта, теоретиков эпохи Просвещения и классиков немецкой философии.

В российской философской традиции эти идеи разрабатывали В. Ф. Одоевский, А. С. Хомяков, П. Д. Юркевич, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, В. В. Розанов и др. Так, Л. Н. Толстой считал, что «все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они <...> заставляют образовывать род человеческий по этим законам» [12, с. 11]. По словам К. Д. Ушинского, «определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий» [14, с. 236]. В. В. Розанов отмечал: «Мы имеем дидактику и ряд дидактик <...>, но мы не имеем и не имели того, что можно бы назвать философией воспитания и образования, то есть обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов» [10, с. 168].

В советское время педагогические исследования часто носили философско-образовательный характер, среди них особенно выделяются работы Г. П. Щедровицкого. В 90-е годы XX века к философии образования обращались Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова, А. П. Огурцов, В. В. Платонов, М. Н. Кожевникова и др.

Второй частью методологической базы исследования являются труды зарубежных и отечественных авторов, работавших над проблематикой «третьей миссии». Среди зарубежных авторов можно выделить труды Ф. Альтбаха, Д. Белла, П. Бурдьё, Т. Гексли, Э. Дельбако, Д. Дьюи, К. Керра, Ж. Ф. Лиотара, К. Манхейма, Дж. Г. Ньюмена, Х. Ортеги-и-Гассета, Г. Тарда, А. Флекснера, М. Гиббонса, Ю. Караяниса, Л. Лейдесдорфа, Л. Мишеда, А. Паусиста, М. Портера и др.

Исследователи анализируют роль университетов в развитии общества, особенности их взаимодействия с различными социальными институтами, предлагают различные подходы к пониманию их миссии в современных условиях.

Говоря о российской практике реализации университетами «третьей миссии», необходимо выделить труды А. А. Аузана, Н. В. Головки, В. И. Добренькова, О. В. Зиневич, Н. А. Медушевского, В. А. Нагорнова, В. Я. Нечаева, О. В. Перфильевой, К. А. Пуниной, Е. А. Рузанкиной, В. А. Смирнова, Л. А. Фадеева, С. В. Голубева и других.

Безусловно, большую роль в привлечении внимания к теме «третьей миссии» стало создание в 2017 году Московского международного рейтинга «Три миссии университета», в котором «третья миссия» рассматривается через взаимосвязь университета и местных сообществ в контексте регионального развития.

Результаты. Многие современные исследователи выделяют две модели определения и реализации третьей роли университетов (европейскую и американскую), отличающиеся по приоритетности компонентов: европейская ориентирована на социальную составляющую, американская – на трансфер технологий.

При этом, как отмечают многие авторы, четкие контуры российской модели пока не определены. Как пишет Т. А. Балмасова, «университетам еще только предстоит стать фактором социального и культурного развития, способным обеспечить реализацию ожиданий общества, связанных с изменением качества жизни» [1, с. 37].

Именно поэтому возникло понимание третьей, или социальной, миссии университета. Ее параметры до конца не ясны, что дает повод для дискуссий. Одни трактуют ее как предпринимательскую деятельность университета, коммерциализацию интеллектуальных ресурсов [17, с. 101]. Другие включают в нее также социальные программы и проекты, реализуемые университетом на территории региона, третьи дополняют это системой непрерывного образования и инновационного развития [3, с. 10].

Интерпретация понятия «третьей миссии» зависит от понимания тем или иным университетом своей роли и сущности в динамично развивающемся, постоянно меняющемся обществе и мире. Благодаря научной полемике среди российских и зарубежных исследователей, развернувшейся в том числе в рамках проекта «ЕЗМ» [19], выявлены некоторые фундаментальные подходы, позволяющие глубже понять сущность данной миссии.

В российской научной литературе «третья миссия» университетов понимается как «особенный фокус деятельности университетов, связанный с ориентацией вуза на потребности общества, активная социальная позиция университета в отношении своей территории» [6, с. 22], «включенность университета в решение значимых для общества проблем» [3, с. 9].

Н. А. Медушевский и О. В. Перфильева в качестве содержательных компонентов «третьей миссии» университетов выделяют передачу технологий (создание технопарков, интеграцию в производственные кластеры, R&D, имеющие своей целью инновации и развитие технологий), социальные обязательства (взаимодействие с обществом, регионом, неправительственными организациями, направленное на содействие социальному развитию) и обучение в течение всей жизни (переподготовка кадров, повышение квалификации, тренинги) [6, с. 24].

По мнению авторов, «выделение единой статичной модели “третьей роли” в деятельности университетов в принципе невозможно и она всегда будет характеризоваться выраженной “локальной” спецификой» [6, с. 27].

К характеристикам «третьей миссии» университета ряд исследователей относят также «генерирование, практическое применение знаний, получение выгоды от ресурсов (помещения, техника) за пределами академической среды» [22]; «экономическое применение исследований, патентов, трансфер технологий, а в широком смысле – любую деятельность в направлении общества» [18, с. 51].

О. В. Перфильева называет «социальным участием» университета «понимание и учет общественных потребностей в обучении граждан, подготовке специалистов для конкретных отраслей производства, проведении конкретных научных исследований для решения проблем, актуальных для сообщества» [9, с. 140].

При рассмотрении проблематики «третьей миссии» университетов большинство зарубежных и российских авторов обращаются к работе «Методология третьей миссии университетов» профессора университета г. Марибор Марко Мархла и профессора Дунайского университета Аттилы Паусиста, в которой авторы дают определение «третьей миссии» как «совокупности специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества» [5].

Три основных параметра, которые определяют содержание «третьей миссии» в контексте отдельных видов деятельности: «непрерывное образование», «трансфер технологий и инновации», «социальная вовлеченность» – рассмотрены специалистами проектной сети ЕЗМ.

О трех движущих факторах, которые определяют «третью миссию», (социальном, предпринимательском и инновационном) пишут Montesinos, Carot, Martinez и Mora [23, с. 196]. Социальный фактор – это сфера, в которой не предполагается извлечение прибыли или достижение экономического эффекта. Это область оказания социальных услуг, участия университета в развитии городских пространств, взаимодействие с местным сообществом, создание культурной среды, предполагающая студенческую активность. Предпринимательский фактор связан с проведением научных исследований по контрактам с государством и бизнесом, коммерциализацией интеллектуальной собственности, платными образовательными программами, использованием объектов университета на коммерческой основе. Инновационный фактор предполагает внедрение научных разработок университетов, консультирование органов власти и правительственных организаций.

Х. Ецкович и Л. Лейдесдорф выдвинули модель «тройной спирали», суть которой – в описании процесса взаимодействия органов власти, университета и промышленности. В содержании этого процесса усиливается роль университетов по сравнению с ролями бизнеса и органов власти; инновационный процесс регулируется не только государством, но и представителями науки и бизнеса; дополнение основных функций элементов инновационного процесса происходит путем принятия на себя функций других элементов спирали [20, с. 6].

В настоящее время наука развивается по пути, создающем синтетические направления, включающие в себя как фундаментальные, так и прикладные исследования междисциплинарного характера. Если раньше власть и бизнес были основными двигателями промышленной политики, то сейчас, в условиях сокращения пути преобразования идеи в продукт, на первые позиции выходят университеты. Они генерируют знания в «обществе знания» за счет воспроизводства «креативного класса» студентов, молодых ученых, изобретателей. Формируются сетевые структуры на основе ранее существовавших инновационных образований на предприятиях, государственных учреждениях, в научных организациях.

Таким образом, «третья миссия» университетов видится авторами в укреплении сотрудничества с остальными элементами «тройной спирали».

В 2009 году Ю. Караяннис и Д. Кэмпбелл выдвинули концепцию «четверной спирали», в которую они включили новую составляющую – гражданское общество.

А. О. Карпов рассматривает новую миссию университета с точки зрения теории творческих пространств. Он выделяет три модели «Университета 3.0»: мультикампусную, объединяющую специалистов и научные коллективы из разных областей знаний, трансдисциплинарную, связанную с переходом производства знаний от монодисциплинарных исследований, слабо ориентированных на практическую применимость, к трансдисциплинарным исследованиям, решающим социально значимые проблемы, и предпринимательскую, которую определяет концепция «тройной спирали», описывающая взаимодействие университетов, промышленности и государства [4, с. 18]. Он также отмечает, что коммерческая деятельность далеко не полностью идентифицирует третью миссию «Университета 3.0», который «берет на себя роль агента социально-экономической модернизации» [4, с. 19].

В целом необходимо отметить, что критика нарастающих процессов коммерциализации образования и науки часто встречается в работах отечественных ученых. Так, М. Д. Щелкунов говорит о том, что «сочетание научно-образовательной и предпринимательской сторон университета объективно противоречиво» [15, с. 12]. Он отмечает негативное отношение к предпринимательской миссии университета со стороны университетского сообщества, которое не может принять «экономоцентризм университетского менеджмента, бюрократизацию управления и сужение академических свобод; формальные способы оценки эффективности научно-образовательного труда; инструментальное отношение к членам академического сообщества, лишшающее их деятельность самооценности» [15, с. 13].

А. В. Юревич считает, что задача заключается «не в адаптации российской науки к рыночной экономике, а в приспособлении нашего специфического варианта рыночной экономики к требованиям научно-технического прогресса» [16, с. 31].

Таким образом, включенность университета в решение проблем общества не ограничивается только «предпринимательской» составляющей, а носит более масштабный, гуманитарный характер.

Понимание «третьей миссии» связано с новыми подходами к осмыслению сути научного знания. В этой связи уместно говорить о концепции «второго типа» производства знания (Mode2 knowledgeproduction), разработанной М. Гиббонсом, К. Лимож, Х. Новотны, С. Шварцманом, П. Скоттом, М. Трой [24, с. 124]. Ее отличие заключается в том, что наука должна соотносить цели своих проектируемых исследований с социетальными параметрами, а также краткосрочными и долгосрочными перспективами развития общества, границы между которыми и наукой в настоящее время размываются [21].

«Третью миссию» университетов часто рассматривают в том числе и в контексте проблемы формирования «научно-ориентированного мировоззрения». В широко известном докладе группы ученых под руководством У. Бодмера говорится о новых принципах взаимоотношений между обществом и наукой, основанных на открытости со стороны научного сообщества, вовлекающего граждан в рассмотрение актуальных вопросов развития человечества.

Для этого научное сообщество должно стать открытым для общества, в том числе в медиапространстве. По мнению авторов доклада, любой ученый должен уметь понятно изло-

жить суть своих исследований и ту пользу, которую они приносят. Обществу же следует использовать научный подход при принятии важнейших решений, в том числе социально-экономического характера, выработки государственной политики в области развития науки и технологий.

Существует подход к пониманию «третьей миссии» университетов, связанный с теорией стейкхолдеров, под которыми подразумевают субъекты, оказывающие воздействие на развитие организации, имеющие свой интерес и ресурсы влияния. В данной связи университету необходимо определить и выстроить отношения с «внешними» стейкхолдерами, к которым относят, как правило, органы государственной и муниципальной власти, работодателей, другие образовательные организации региона, общественные организации, СМИ, местное сообщество; а также с «внутренними» – работниками, обучающимися, выпускниками и ветеранами университета.

Об этом, в частности, говорит А. И. Патрахин, который выделяет три основные стратегии взаимодействия университета со стейкхолдерами [8, с. 185]. Первая основана на регулярном контроле и максимальном привлечении стейкхолдеров к процессу взаимодействия. Вторая предполагает консультации, согласование стратегических решений, принятие мер по контролю за состоянием удовлетворенности обеих сторон результатами совместной работы. В рамках третьей происходит информирование стейкхолдеров о планах и перспективах образовательной организации, организуется публичное обсуждение стратегических задач, и в этот процесс максимально вовлекаются все заинтересованные стороны.

Выбор стратегии взаимодействия со стейкхолдерами зависит, прежде всего, от общей стратегии развития университета, а также от того, какую позицию университет занимает в вопросе о своей роли и месте в развитии региона, в котором он находится.

Стейкхолдерский подход к управлению университетами предполагает двустороннее и даже многостороннее движение, при котором происходит взаимный обмен ресурсами не только между университетом и стейкхолдерами, но и между различными стейкхолдерами при посредничестве университета. Понимание базовых принципов, на которых университет строит взаимодействие с социальной средой, форм и механизмов этой работы невозможно без анализа такой категории, как социальная ответственность университетов.

Определения социальной ответственности, различаясь по формулировкам, имеют общие основания, связанные с необходимостью соответствия деятельности организации нормам и принципам жизни общества, содействию его развитию. Универсальным и отвечающим логике данного исследования представляется определение социальной ответственности, данное российскими учеными Н. Н. Богдан и Т. В. Климовой, которые понимают под этим термином «добровольно взятые на себя организацией обязательства вносить вклад в развитие общества в социальной, экономической и экологической сферах, связанные напрямую с основной деятельностью и выходящие за рамки определенного законодательством минимума» [11, с. 9].

Исследователи выделяют основные функции, которые выполняет социально ответственный университет по отношению к обществу. Это воспроизводство общественного интеллекта, подготовка высококвалифицированных кадров, формирование рынка труда, развитие культуры и норм поведения, стабилизация социальных отношений [2, с. 207].

Заключение. Миссия университетов, изменение их роли и влияние на развитие современного общества является актуальной темой, неизбежно ведущей к изменениям в деятельности самих университетов.

Основными векторами этих изменений могут стать:

- 1) выделение направления реализации «третьей миссии» в стратегиях и программах развития университетов и признание ее значимости для деятельности университета;
- 2) учет потребностей основных стейкхолдеров университета при определении приоритетов развития и их дальнейшей реализации;
- 3) включение различных аспектов реализации «третьей миссии» в содержательные компоненты образовательного, научного процесса, социальной и воспитательной работы, деятельности по развитию университетской инфраструктуры;
- 4) принятие коллективом университета необходимости и важности данного направления, использование его преимуществ для повышения эффективности своей трудовой деятельности;
- 5) повышение открытости и расширение коммуникативных связей университета с местным сообществом, бизнесом, органами власти региона его местонахождения, увеличение

числа совместных программ и проектов в русле реализации политики социальной ответственности;

6) повышение роли университетов в качестве экспертной площадки для выработки и обсуждения ключевых решений в социально-экономической, политической, социальной сферах развития регионов;

7) становление университетов как ресурсных центров общественной, культурной, спортивной жизни регионов, мест реализации социальных, молодежных проектов.

Анализ существующих научных подходов к пониманию «третьей миссии» должен помочь руководству образовательных организаций в выработке или корректировке стратегий развития университетов, выстраивании взаимодействия с внешней средой, что будет способствовать их всестороннему развитию.

Подводя итог обзору основных современных подходов к пониманию «третьей миссии» университетов, необходимо отметить, что на протяжении исторического периода развития университетов доминирующим подходом к анализу их миссии было ее понимание в двух аспектах: образовательном и научном.

Предпосылки выделения иных основ деятельности университетов были связаны с культурообразующей функцией университета, его значением для развития новых технологий и инноваций, ростом общественных коммуникаций и социальных связей, непосредственным участием которых становился университет.

Таким образом, мы считаем, что «третья миссия» российских университетов может пониматься как ресурсное обеспечение решения ключевых проблем развития современного общества. Можно утверждать, что «третью миссию» (роль) университетов следует трактовать как стратегию, основанную на действиях в таких направлениях, как непрерывное образование, трансфер технологий и развитие инноваций, вовлеченность университетов в социальную жизнь. В любом случае в основе реализации «третьей миссии» лежит работа университетов по улучшению жизни региона и местного сообщества, их заинтересованность в динамичном развитии территории, на которой он находится.

Список литературы

1. Балмасова Т. А. Третья миссия университета в условиях модернизации российского образования // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история : сб. ст. по мат. 55 междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2015. С. 36–41.
2. Бараблина С. В. Мехришвили Л. Л. Социальная ответственность: роль высших учебных заведений // Вестник международных организаций. 2012. № 1 (36). С. 203–218.
3. Головки И. В. Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Comparative politics. Russia, 2018. Vol. 9. № 1. С. 5–7.
4. Карпов А. О. Университеты в обществе знаний: теория творческих пространств // Вопросы философии. 2018. № 1. С. 17–29.
5. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 1. 2013. URL: <http://il21.petsru.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения: 06.05.2020).
6. Медушевский Н. А. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2016. № 3. С. 19–31.
7. Новая философская энциклопедия : в IV т. Т. IV / Ин-т философии РАН ; науч.-ред. совет: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. М. : Мысль, 2010. С. 223–225.
8. Патракин А. И. Стейкхолдер-менеджмент современной образовательной организации // Молодой ученый. 2016. № 22. С. 184–186.
9. Перфильева О. В. Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // Вестник международных организаций. 2011. № 1 (32). С. 133–144.
10. Розанов В. В. Сумерки просвещения. М. : Педагогика, 1990. 624 с.
11. Социальная политика и социальная ответственность организаций : учеб. пособие / Н. Н. Богдан, Т. В. Климова ; РАНХиГС; Сиб. ин-т упр. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2014. ГРИФ. 216 с. (Высшее образование).
12. Толстой Л. Н. Сочинения. Т. 16. М. : Художественная литература, 1983. 445 с.
13. «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции : сборник научных трудов V Сибирского философского семинара / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2016. 276 с.
14. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т. 1. 584 с.

15. Щелкунов М. Д. Проблемы российских образовательных реформ // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 11–16.
16. Юревич А. В. Наука и рынок // Общественные науки и современность. 1999. № 1. С. 29–38.
17. Clark B. *Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation*. Guildford, UK: Pergamon, 1998. 163 p.
18. Dan M. C. The Third Mission of Universities in the Development Strategy of Vienna City-Informatica. *Economica*. 2012. Vol. 16. № 4. Pp. 49–56.
19. E3M-Project. Green Paper «Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions». 2012. URL: <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf> (дата обращения: 05.11.2019).
20. Etzkowitz H., Leydensdorff L. Introduction: Universities in the Global Knowledge economy / H. Etzkowitz, L. Leydensdorff [et al.] // *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*. London, 1997. Pp. 1–8.
21. Gibbons M., Nowotny H. *The Potential of Transdisciplinarity // Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society. An Effective Way for Managing Complexity*. Boston ; Berlin : BirkhäuserVerlag, 2001.
22. Jongbloed B. Seven Indicators for Mapping University regional Interactions. ENID PRIME Indicators Conference in Oslo, 26–28 May 2008. Pp. 32–56.
23. Montesinos P., Carot J-M., Mora F. Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research // *Higher Education in Europe*. 2008. Vol. 33 (2–3). Pp. 195–199.
24. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* / M. Gibbons [et al.]. London : Sage, 1994. 191 p.

"Third mission" of universities as a subject of scientific analysis

E. V. Kudryashova¹, S. E. Sorokin²

¹Doctor of Philosophical Sciences, professor, rector, Northern (Arctic) Federal University n. a. M. V. Lomonosov, full member of the Russian Academy of Natural Sciences.

Russia, Arkhangelsk. ORCID: 0000-0002-0684-3856. E-mail: e.kudryashova@narfu.ru

²PhD of Political Sciences, associate professor, vice-rector for social affairs and educational work, Northern (Arctic) Federal University n. a. M. V. Lomonosov.

Russia, Arkhangelsk. ORCID: 0000-0003-4604-0676. E-mail: s.sorokin@narfu.ru

Abstract. The article is devoted to the review of modern scientific approaches to determining the essence and main characteristics of the "third mission" of universities, the importance of which is significantly increasing at the present stage of development of the education system.

The purpose of the article is to analyze modern scientific approaches to understanding the "third mission" of universities in order to identify ways to transform their activities related to the implementation of this mission.

To date, the scientific community does not have a unified approach to the essence, characteristics and forms of the "third mission" of universities in the context of Russian education, which complicates the process of its implementation in the activities of universities. The article analyzes existing theories, concepts, models, and approaches to determining the essence and main characteristics of the "third mission" of universities. The connection between the understanding of the "third mission" and the concept of the "second type" of knowledge production, the problem of forming a science-oriented worldview, and the main concepts are revealed. The authors hypothesize that the "third mission" of Russian universities can be understood as a resource for solving key problems in the development of modern society. The "third mission" of universities is considered through entrepreneurial, innovative and social approaches, and its key characteristics are highlighted, such as continuing education, commercialization of scientific research, innovative activities, and social programs.

It is concluded that the implementation of the "third mission" is based on the work of universities to improve the life of the region and the local community. In this regard, the mission of universities, changing their role and influence on the development of modern society is an urgent topic that inevitably leads to changes in the activities of universities themselves. In the article, the authors present their vision of the main directions of these changes.

The materials of the article can be used to develop principles and practical mechanisms for implementing the "third mission" in the activities of Russian universities. The research materials can be applied by the university administration, as well as by the education authorities of the Russian Federation.

Keywords: mission, university, third mission of the university, region, "triple helix", social responsibility, stakeholders.

References

1. "Tret'ya missiya" universiteta v sovremennoj Rossii: novacii i intellektual'nye tradicii : sbornik nauchnyh trudov V Sibirckogo filosofskogo seminar - "The third mission" of the university in modern Russia: innovations and intellectual traditions : collection of scientific papers of the V Siberian philosophical seminar / Novosibirsk State University. Novosibirsk. 2016. 276 p.
2. Balmasova T. A. Tret'ya missiya universiteta v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya [The third mission of the university in terms of modernization of Russian education] // Aktual'nye voprosy obshchestvennyh nauk: sociologiya, politologiya, filosofiya, istoriya : sb. st. po mat. 55 mezhdunar. nauch.-prakt. konf.- Topical issues of Social Sciences: sociology, political science, philosophy, history : coll. of articles on mat. of the 55 Intern. scientific-practical conf. Novosibirsk. Sibak. 2015. Pp. 36-41.
3. Barablina S. V. Mekhrishvili L. L. Social'naya otvetstvennost': rol' vysshih uchebnyh zavedenij [Social responsibility: the role of higher educational institutions] // Vestnik mezhdunarodnyh organizacij - Herald of international organizations. 2012. No. 1 (36). Pp. 203-218.
4. Golovko I. V. Tret'ya missiya universiteta i model' mnogopol'zovatel'skogo upravleniya dlya regional'nogo razvitiya [The third mission of the university and the multi-user management model for regional development] // Comparative politics. Russia, 2018. Vol. 9. No. 1. Pp. 5-7.
5. Karpov A. O. Universitety v obshchestve znaniy: teoriya tvorcheskih prostranstv [Universities in the knowledge society: theory of creative spaces] // Voprosy filosofii - Question of philosophy. 2018. No. 1. Pp. 17-29.
6. Marhl M., Pausist A. Metodologiya ocenki tret'ej missii universitetov [Methodology of evaluation of the third mission of the university] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. Vyp. 1. - Lifelong education: the XXI century. Is. 1. 2013. Available at: <http://il21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949> (date accessed: 06.05.2020).
7. Medushevskij N. A. Interpretaciya tret'ej roli universitetov na sovremennom etape [Interpretation of the third role of universities at the present stage] // Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya. Zarubezhnoe regionovedenie. Vostokovedenie - Herald of RSHU. Series: Political Science. History. International relations. Foreign regional studies. Orientalism. 2016. No. 3. Pp. 19-31.
8. Novaya filosofskaya enciklopediya : v IV t. T. IV - New philosophical encyclopedia : in IV vols. Vol. IV / Institute of philosophy of the Russian Academy of Sciences ; scientific ed. council: V. S. Stepin, A. A. Huseynov, G. Yu. Semigin, M. Mysl'. 2010. Pp. 223-225.
9. Patrahin A. I. Stejkkholder-menedzhment sovremennoj obrazovatel'noj organizacii [Stakeholder management of a modern educational organization] // Molodoj uchenyj - Young scientist. 2016. No. 22. Pp. 184-186.
10. Perfil'eva O. V. Universitet i region: na puti k realizacii tret'ej funkcii [University and region: on the way to the implementation of the third function] // Vestnik mezhdunarodnyh organizacij - Herald of international organizations. 2011. No. 1 (32). Pp. 133-144.
11. Rozanov V. V. Sumerki prosveshcheniya [Twilight of enlightenment]. M. Pedagogika. 1990. 624 p.
12. Social'naya politika i social'naya otvetstvennost' organizacij : ucheb. posobie - Social policy and social responsibility of organizations : tutorial / N. N. Bogdan, T. V. Klimova ; Russian Academy of Public Economy and State Service; Sib. In-t of Management. Novosibirsk. SibASS. 2014. Grif. 216 p. (Higher education).
13. Tolstoj L. N. Sochineniya. T. 16 [Essays. Vol. 16]. M. Hudozhestvennaya literatura. 1983. 445 p.
14. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]. M. 1974. Vol. 1. 584 p.
15. Shchelkunov M. D. Problemy rossijskih obrazovatel'nyh reform [Problems of Russian educational reforms] // Voprosy filosofii - Question of philosophy. 2018. No. 6. Pp. 11-16.
16. Yurevich A. V. Nauka i rynek [Science and market] // Obshchestvennye nauki i sovremennost' - Social Sciences and modernity. 1999. No. 1. Pp. 29-38.
17. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation. Guildford, UK : Pergamon, 1998. 163 p.
18. Dan M. C. The Third Mission of Universities in the Development Strategy of Vienna City-Informatica. Economica. 2012. Vol. 16. No. 4. Pp. 49-56.
19. E3M-Project. Green Paper "Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions". 2012. Available at: <http://www.e3mproject.eudocs/Green%20paper-p.pdf> (date accessed: 05.11.2019).
20. Etzkowitz H., Leydensdorff L. Introduction: Universities in the Global Knowledge economy / H. Etzkowitz, L. Leydensdorff [et al.] // Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations. London, 1997. Pp. 1-8.
21. Gibbons M., Nowotny H. The Potential of Transdisciplinarity // Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society. An Effective Way for Managing Complexity. Boston ; Berlin : BirkhäuserVerlag, 2001.
22. Jongbloed B. Seven Indicators for Mapping University regional Interactions. ENID PRIME Indicators Conference in Oslo, 26-28 May 2008. Pp. 32-56.
23. Montesinos P., Carot J-M., Mora F. Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research // Higher Education in Europe. 2008. Vol. 33 (2-3). Pp. 195-199.
24. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies / M. Gibbons [et al.]. London : Sage, 1994. 191 p.

Язык и образ в искусстве: эстетика взаимодействия

Т. А. Горюнова

кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, социологии и философии,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: tagorunova@inbox.ru

Аннотация. При интерпретации художественных образов в теоретических работах по языку и искусству остается нерешенным вопрос о возникающем несоответствии между художественным и реальным миром, между способами видения художника и зрителя. Современные исследования, направленные на лингвистический и эстетический анализ художественных образов в когнитивных творческих процессах, позволяют преодолеть этот разрыв. Исходной точкой здесь является мысль о родстве и взаимной дополняемости языка и искусства за счет их знаковой природы. Авторы связывают эстетические и культурологические представления о символике искусства с языковыми категориями.

Цель статьи описать точки соприкосновения лингвокоммуникативной теории и теории искусства и проанализировать знаковый характер закономерностей, возникающих между языковыми, ментальными и пластическими образами. В художественных коммуникациях слово и образ предстают как знаки вещи, используемые вместо нее. С одной стороны, читатель и зритель в искусстве имеют дело с имитацией подлинности, а с другой – выстраивается целостная смысловая реальность, описываемая в исследовании с помощью феноменологического понятия аппрезентации. Понимание пространства искусства как коммуникативного процесса позволяет рассматривать художественные образы как закодированные сообщения или визуальные нарративы, требующие для своего прочтения от участников коммуникации особой культуры «со-бытия сознаний». Кроме того, художественная коммуникация становится возможной за счет знакового иконизма, способного к формализации. Но в ее структуре, также как в системе языка, проявляются свойства креативности и образности. В искусстве недостаточно поверхностного соединения смысла и формы. Необходимо, чтобы образ и пластические формы доминировали, только тогда возможно творчество.

Ключевые слова: живопись, знак, коммуникация, смысловая взаимосвязь, аппрезентация, визуальный нарратив, системность.

В классической модели искусства, сложившейся в Новое время, художественные образы трактовались как продукт творческого воображения художника и зрителя, появившийся в процессе создания и восприятия произведения. С одной стороны, изображение на картине – это явление, сохраненное и изъятое из пространства и времени, а с другой – любое художественное изображение воплощает в себе способ видения и отражения реальности автором и зрителем, развертывая вовне их внутренний мир. Однако интерпретация образа даже в тесной связи с процедурой отражения действительности в данном случае не дает ответа на вопрос о принципиальном несоответствии, которое возникает между художественным и реальным миром, между способами видения художника и зрителя.

Современные исследования по теории языка и искусства, направленные на лингвистический и эстетический анализ художественных образов в когнитивных творческих процессах, позволяют преодолеть этот разрыв. Отправной точкой здесь является мысль о родстве и взаимной дополняемости языка и искусства за счет их знаковой природы, которая проявляется в творческом процессе создания культурных ценностей. Теоретики уже давно обратили внимание на связь эстетических и культурологических представлений о символике искусства с языковыми категориями. Ими решается целый комплекс коммуникативных и лингвистических проблем, включающих в себя и изучение словесного искусства, и анализ языка произведений искусства, и анализ искусства, рассматриваемого в целом как язык.

Кроме того, во многих работах говорится об отсутствии общей синтезирующей теории, которая могла бы объяснить явления межзнаковых переходов в сознании и в продуктах творчества. Тем не менее этот недостаток компенсируется активным изучением частных вопросов, таких как: создание семантически сложных знаковых систем и их внутренние трансформации, установление механизма семиотической абстракции, экфразис, иконичность, перцептивное отражение языкового материала и т. д.

Указанными междисциплинарными проблемами и частными вопросами в разное время занимались и занимаются Р. Барт, Е. Басин, Э. Бенвенист, Б. Бернштейн, В. Иванов, Б. Гаспаров,

Л. Геллер, В. Григорьев, С. Даниэль, Н. Злыднева, Э. Кассирер, О. Коваль, Ю. Лекомцев, Ю. Лотман, Я. Мукаржовский, Л. Новиков, Э. Панофский, Ю. Степанов, Б. Успенский, В. Фещенко, М. Фуко, У. Эко, Р. Якобсон и др.

В данной статье будут описаны наиболее общие точки соприкосновения лингвокоммуникативной теории и теории искусства, а также проанализирован знаковый характер закономерностей, возникающих между языковыми, ментальными и пластическими образами в художественной культуре. Здесь необходимо сделать уточнение, что далее в тексте под искусством подразумевается в основном живопись, представленная как высказывание. Подобный подход позволяет актуализировать в произведении искусства именно языковые структуры, как и анализ поэтического текста в качестве живописного построения выявляет его визуальные и символические закономерности.

Нахождение корреляции между языком и живописью, вербальным и визуальным, словом и образом становится возможным благодаря знаку, рассматриваемому в языке как единство означающего и означаемого, а в искусстве – как единство выражающего и выражаемого. И тут возникают проблемы знака, его значения, способов репрезентации значения (например, в слове или имени, в образе, в изображении-копии, в символе, в аллегории, в метафоре, в олицетворении, в эмблеме и т. д.). При этом следует подчеркнуть, что в обеих сферах знак проявляет себя в конструировании реальности из дискретных образов, когда происходит соотнесение конкретных единичных явлений и предметов со знаками.

О параллелизме форм лингвистического и художественного сознания и о слитости вербально-визуальной сферы упоминается во многих работах [1; 12; 7; 8; 16; 20 и др.]. Связь слова и изображения для исследователей всегда была непосредственной, как бы осязаемой. Она предстает в разных аспектах: слово выступает каноном и основой для искусства, живопись становится «великим служением слову» [17, с. 18] или его «визуальным отелесниванием» [9, с. 157].

Но изображение и образ не просто дополняют слово, играя второстепенную роль. Законы искусства сопоставляются с законами построения словесного текста: изображение (или образ) вещи подчиняется определенным законам и интерпретируется в его единстве с внутренним содержанием и внешней формой. Как пишет В. В. Фещенко, «язык и живопись по отношению друг к другу не создают взаимно однозначного соответствия, но напряжение, возникающее между ними, – напряжение знаковости» [18, с. 395]. Поэтому соответствие между языком и искусством традиционно называют семиотическим.

В таких системах основным предназначением знака является передача смысловой взаимосвязи между предметами вещного мира и внутренним миром: вещь и слово, образ мыслится в тесной взаимосвязи, где соединяются «все возможные и мыслимые пласты бытия» [11, с. 25]. Слово и образ становятся мостом между субъектом и объектом, «ареной встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого» [Там же, с. 38]. Но здесь мы сталкиваемся с одним из семиотических парадоксов.

Как отмечает в цикле своих статей по семиотике культуры и искусства Ю. Лотман, мир предметов в живописи дан не как денотат знака, а как реальность, противопоставленная знаковому как таковому. Для обыденного сознания вещь ощущаема, целостна, материально достоверна, поэтому она обладает самодовлеющим пространственным бытием, которое выходит за рамки условных человеческих договоренностей.

Знак вещи же создан культурой, и его воплощение может быть условным настолько, что оно вообще не будет иметь выраженного самостоятельного значения, а его понимание будет лежать за пределами формы. В знаке слияние значения и формы происходит не непосредственно – оно опосредовано социокультурными законами и внутренними особенностями эстетической системы.

В художественном дискурсе слово и образ предстают как знаки вещи, используемые вместо нее. Знак вещи и ее образ не заменяют саму вещь, но она, включаясь в социокультурный мир, «делается знаком отсутствия знака, превращается в знак исключенности из знаковых отношений» [12, с. 341]. Читатель и зритель здесь имеют дело с имитацией подлинности, по Ю. Лотману, с «семиотикой иллюзии натуральности», заданной самим автором произведения.

Художник как бы внушает зрителю, что перед ним сама вещь, он через ее изображение «утверждает вещь, хочет утвердить ее истину и всегда закрепляет ее образ» [15, с. 259]. Это противоречие очень точно передал бельгийский сюрреалист Р. Магритт в серии своих знаменитых картин: «Вероломство образов. (Это не трубка)», «Это не яблоко». Изображения предметов на этих картинах и названия этих картин не соотносятся друг с другом.

Картина как текст, обладая оптическими и осязательными свойствами, не просто рассматривается или читается, здесь происходит игра, разгадывание ее зашифрованной идеи, связанной с различными социальными и культурными мирами. Предметы быта, фрукты и овощи на натюрморте, блики света и линии пейзажа передают собственную сущность, и в то же время, «только выражая свою собственную сущность, они вносят отличное от них самих духовное содержание, относящееся к миру человека» и требующее понимания [16, с. 167]. От анализа связей вещей осуществляется переход к анализу логических связей, связей смыслов и образов. Понимание произведения искусства происходит тогда, когда осмыслена его внутренняя идея, взятая в ее целостности с внешним проявлением. А. Ф. Лосев, говоря об эстетической целостности отношений вещи и ее идеи, пишет, что «мы видим в картине не внутреннее и не внешнее только, но и то и другое сразу и одновременно, взятое в своей полной неразличимости [10, с. 183].

Возвращаясь к творчеству Р. Магритта, заметим, что зритель, разглядывая его полотна, поначалу недоумевают, не улавливая идею автора, так как перед ним именно трубка и яблоко. Но, если задуматься, то в действительности на любой картине мы видим не сами предметы, а их образы (знаки), перенесенные на холст. В платоновском смысле в искусстве мы встречаемся с самобытными и безусловными понятиями или эйдосами, представленными независимо от чувственно колеблющегося существования вещей: «Эйдос есть самосозерцающая сущность, если позволено употребить психологистический термин. Вернее, эйдос есть абсолютно прозрачная самоявленность смысла самому себе, причем сам он одновременно и объект, и субъект для себя» [11, с. 289].

С одной стороны, содержание изображения передает некоторый способ видеть, отражая взгляд самого автора и особенности его жизненного мира – это «единая точка зрения нации, эпохи, класса, средоточие религиозных и философских убеждений, бессознательно угаданные и выраженные одной личностью и сконденсированные в одном произведении» [14, с. 24]. Поэтому Р. Магритт прав: это лишь запечатленные фантазией художника образ трубки и знак яблока, указывающие на эти предметы либо отсылающие к ним, но не они сами. Зримый образ открывает то, что заложено в глубине.

Творец дает свое субъективное видение реальности и выражает свое отношение к образам, передаваемым в произведении. Произведение выступает продуктом интеллектуальной деятельности художника, который, работая с плоскостью и цветом, линией, формой, занят прежде всего смыслопроизводством. То, как художник видит мир, можно понять по следам, которые он оставляет на холсте или на бумаге.

С другой стороны, хотя всякое изображение и воплощает в себе определенный способ видения художника, но восприятие и оценка произведения зрителем зависят уже от его собственного способа видеть. Смысл искусства – нечто другое по отношению к тому, что декларируется автором напрямую. «Художественный смысл становится актуальным постольку, поскольку воспринимающему удастся построить некий обрамляющий контекст, что, в свою очередь, предполагает мобилизацию его культурного опыта» [4, с. 247]. Зритель интерпретирует текст произведения или его отдельные элементы, дополняя их своей субъективностью, сохраняя при этом целостность смыслового восприятия. Он создает собственное пространство художественной реальности.

В эстетическом дискурсе такое построение целостной смысловой реальности через имитацию ее подлинности можно описать посредством феноменологического понятия аппрезентации (Э. Гуссерль). Художественные знаки и образы вещей интерпретируются переживающим субъектом как заменяющие другие вещи, не данные ему в непосредственности, когда «аппрезентирующий член «будит», «вызывает», или «пробуждает» аппрезентируемый [19, с. 466].

Во-первых, зритель на плоскости полотна имеет дело с неким знаком или образом и интуитивно интерпретирует его, базируясь на личном культурном опыте. А во-вторых, его внимание при этом направлено на знак или образ через вторичное схватывание, аппрезентируемое самим предметом или вещью.

Таким образом, в пространстве искусства аппрезентация позволяет интуитивно переживать знак как изображающий нечто совсем иное – реальность или ее часть, событие, факт, вещь или даже нематериальное явление. Здесь встречаются две субъективные художественные реальности – автора и зрителя. Эти художественные реальности только напоминают подлинный предметный мир. Образ и знак даны как замена реальности, но их восприятие

субъектами дают в результате единство формы и содержания и целостность в понимании идеи предметов, их внутренней жизни и их внешнего проявления.

Погружение в художественное пространство произведения и понимание его деталей – это некий, по выражению С. Кьеркегора, «смысловой скачок», для осуществления которого необходимы и символическое мышление, и особый язык, и интеллектуальное усилие. В результате осуществляется коммуникация и появляется целостная смысловая ткань полотна или изобразительного текста. Художественные образы для участников коммуникации становятся закодированным сообщением (по-другому визуальным нарративом, эстетическим сообщением), которое обладает при прочтении многогранными возможностями для понимания. Оно играет собственную роль, обладает значением или даже значениями и включается во внутренний мир человека.

Если проводить параллель с литературными текстами, прежде всего со стихами, содержащими художественные образы-символы, то их интерпретация субъектами коммуникации позволяет проникать в разнообразные смыслы: от поверхностных бытовых до глубинных аллегорических и авангардно экспериментальных.

В живописи простым примером визуального нарратива может стать эмблематический натюрморт, где ключом к прочтению закодированного становится лишь одна символическая деталь (эмблема) на полотне, благодаря которой даже обычные бытовые предметы раскрывают свою глубинную сущность, понимание которой зависит от субъекта. Здесь можно вспомнить натюрморты типа *Vanitas* («Суета сует»), получившие широкое распространение в XVI–XVII вв.

В композицию этих живописных полотен включены такие предметы, как черепа, часы, морские раковины, гнилые фрукты, музыкальные инструменты, ноты, игральные карты, монеты и драгоценности и пр. Детали придают пространству картины особый зашифрованный подтекст, прочитываемый участниками художественной коммуникации как тщетность человеческого бытия. Натюрморты не просто рассматривают, а читают и расшифровывают значения, закрепленные традицией и культурой.

В эстетическом дискурсе формируется особая культура диалога как «со-бытия сознаний» (М. Бахтин) участников коммуникации, где важная роль отведена лингвальному, а именно знаковому. Благодаря знакам на полотне, которые визуализируют эйдос, незримое делается осязаемым и относящимся к миру человека и культуры.

Для проникновения в этот мир требуется, как пишет современная исследовательница Н. Злыднева, «фокус изобразительного означивания». Он включает в себя не только точку зрения автора-художника, но и «предполагает сложную равнодействующую всех агентов повествования – автора, зрителя и персонажей полотна (пусть даже вещных «персонажей» натюрморта), результатом сложения которых становится целое изобразительного “текста”» [6, с. 16].

Именно в таком аспекте эстетическое сообщение (визуальный нарратив), смыслы которого необходимо интерпретировать, становится «смыкающим компонентом в акте коммуникации» между полотном, автором и зрителем [3, с. 20]. Все участники и элементы этого коммуникативного процесса: автор, зритель и текст произведения взаимосвязаны, тесно взаимодействуют, вступая в диалог, и между ними есть нечто объединяющее. Таким образом, настоящая коммуникация в искусстве разворачивается только «там и тогда, где и когда мы внутри чего-то большего, чем я и другой, – внутри объемлющего меня и другого события, в которое входит и сам предмет обсуждения» [13, с. 29].

Язык не только передает произведению искусства знаковые и коммуникативные свойства, но и сам выполняет роль семиотического структурирования, корни которого уходят в его системность [2, с. 87; 5]. В его строении мы видим следующую формулу: буква – слог – имя, имя – предложение – предложение – текст. В тексте также все структурные элементы, то есть знаки, имеют свою иерархию и соединены формальным единством. Изменение хотя бы одной буквы способно превратить одно имя в совершенно другое, а пропуск одного элемента приводит к потере и исчезновению смысла.

В то же время в языковой системе есть каркас, – грамматическая структура – для интерпретации элементов которого задействованы базовые когнитивные механизмы говорящего и слушающего, то есть коммуникантов. И здесь появляется возможность для языкового эксперимента, игры (например, всем известная «глокая куздра» Л. Щербы или хлебниковские «бобэоби, взэоми, пиизэ и лилизэй»). Языковая система демонстрирует таким образом скры-

тые в ней эмерджентные свойства креативности, образности и изобразительности, проявляющиеся в коммуникации.

Эти свойства языка хорошо согласуются со свойством пластической наглядности искусства. Коммуникация в художественном дискурсе становится возможной за счет знакового иконизма, способного к формализации.

В искусстве образы вещей и явлений представляют единую формальную структуру. Они соединены не хаотично, но между ними присутствует смысловая связь. Знак в произведении искусства не просто обозначает воспринимаемые как таковые объекты и явления, а передает некое скрытое глубинное содержание-сообщение, понимание которого зависит от интеллектуального опыта и когнитивного усилия участников процесса. Это содержание можно рассматривать как создающий и конструирующий субъективную реальность каркас. Здесь структура реальности, выраженная через ментальные структуры, реализуется в художественных динамически-визуальных или пластически-образных формах, передающих особенности авторского стиля и почерка художника, характеризующих его собственное имя.

Примером такой пластической игры и эксперимента, генетически связанных с языковыми, могут послужить кристаллы М. Врубеля, иллюстрирующие его неповторимую творческую манеру. Художник, увлекаясь минералогией, подолгу изучал игру света и тени, морозных узоров на стеклах, грани драгоценных камней и кристалликов льда. Свои знания и чувства он отразил через образы, воссозданные в его произведениях: «Демон сидящий», «Царевна-Лебедь», «Кампанулы», «Раковины», «Жемчужина». Эти образы становятся своего рода кодами. Зритель, глядя на них, как бы ведет беседу с натурой, видит детали реальных минералов, но воплощенных в причудливой пластических форме и образах.

И даже существенно измененная по форме знаковая структура, например, в авангарде или постмодернизме, сообщая изобразительному образу иерархичность и семантическую, превращает его в цельное и осмысленное эстетическое сообщение, то есть выражение личностного жизненного опыта субъектов коммуникации.

Произведение живописи нельзя трактовать поверхностно только как сумму кодов-знаков вещей и предметов. Искусство, как подчеркивает один из создателей иконологии в теории искусства XX в. Э. Панофский, только там, где образ и пластические формы доминируют: «В случае с произведением искусства интерес к идее уравновешен интересом к форме или даже вытесняется им» [14, с. 23]. Свое содержание художественное произведение обозначает, но не декларирует напрямую. Благодаря этому и начинается момент творчества и со-творчества всех субъектов коммуникации в интеллектуальной культуре.

Итак, знак и образ в языке и в искусстве не реализуется поверхностным соединением смысла и формы. Такой синтез опосредован целой иерархией системы языка и отдельного произведения искусства в его внутреннем строении.

Список литературы

1. Басин Е. Я. Семантическая философия искусства. М. : Гуманитарий, 2012. 348 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
3. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М. : Лабиринт, 1998. 336 с.
4. Даниэль С. М. Сети для Протея: проблема интерпретации формы в изобразительном искусстве. СПб. : Искусство-СПб, 2002. 302 с.
5. Елина Е. А. Изобразительное искусство в интерпретациях: лингво-семиотический взгляд. Саратов : Наука, 2012. 160 с.
6. Злыднева Н. В. Визуальный нарратив: опыт мифопоэтического прочтения. М. : Индрик, 2013. 360 с.
7. Кассирер Э. Философия символических форм. М. ; СПб. : Университетская книга, 2002. Т. 1. Язык. 272 с.
8. Коваль О. В. Назначение в поэтику: общность теории языка и теории искусства в свете художественной семиотики и лингвоэстетики // Критика и семиотика. 2007. Вып. 11. С. 5–46.
9. Лиманская Л. Ю. Оптические миры: эстетика зрения и язык искусства. М. : РГГУ, 2008. 351 с.
10. Лосев А. Ф. Дерзание духа. М. : Политиздат, 1988. 366 с.
11. Лосев А. Ф. Из ранних произведений. М. : Правда, 1990. 656 с.
12. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике искусства. СПб. : Академический проект, 2002. 544 с.
13. Махлин В. Л. Диалог как способ нового мышления (культурологическая концепция М. М. Бахтина и современность) // Человек в зеркале культуры и образования. М. : Философское общество СССР, 1988.
14. Панофский Э. Смысл и толкование изобразительного искусства. Статьи по истории искусства. СПб. : Академический проект, 1999. 394 с.
15. Розанов В. В. Сочинения. М. : Советская Россия, 1990. 592 с.

16. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки славянской культуры, 1997. 824 с.
17. Третьяков Н. Н. Образ в искусстве. Основы композиции. Свято-Введенская Оптина Пустынь, 2001. 261 с.
18. Феценко В. В., Коваль О. В. Сотворение знака: очерки о лингвоэстетике и семиотике искусства. М.: Языки славянской культуры, 2014. 640 с.
19. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. 1056 с.
20. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Петрополис, 1998. 432 с.

Language and image in art: aesthetics of interaction

T. A. Goryunova

PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of cultural studies, sociology and philosophy, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: tagorunova@inbox.ru

Abstract. When interpreting artistic images in theoretical works on language and art, the question of the emerging discrepancy between the artistic and real world, between the ways of seeing the artist and the viewer, remains unresolved. Modern research aimed at linguistic and aesthetic analysis of artistic images in cognitive creative processes allows us to bridge this gap. The starting point here is the idea of kinship and mutual complementarity of language and art due to their symbolic nature. The authors link aesthetic and cultural ideas about the symbolism of art with language categories.

The purpose of the article is to describe the points of contact between linguo-communicative theory and art theory and to analyze the symbolic nature of the patterns that arise between language, mental and plastic images. In artistic communications, the word and image appear as signs of a thing used in its place. On the one hand, the reader and the viewer in art deal with the imitation of authenticity, and on the other—an integral semantic reality is built, described in the study using the phenomenological concept of appresentation. Understanding the space of art as a communicative process allows us to consider artistic images as encoded messages or visual narratives that require a special culture of "co-existence of consciousness" from the participants of communication for their reading. In addition, artistic communication becomes possible due to iconic iconism that is capable of formalization. But in its structure, as well as in the language system, the properties of creativity and imagery are manifested. There is not enough superficial connection of meaning and form in art. It is necessary that the image and the sculptural form was dominant, only then the possibility of creativity.

Keywords: painting, sign, communication, semantic relationship, appresentation, visual narrative, consistency.

References

1. Basin E. Ya. *Semanticheskaya filosofiya iskusstva* [Semantic philosophy of art]. M. Gumanitariy. 2012. 348 p.
2. Benveniste E. *Obshchaya lingvistika* [General linguistics]. M. Progress. 1974. 448 p.
3. Brudny A. A. *Psihologicheskaya germeneytika* [Psychological hermeneutics]. M. Labyrinth. 1998. 336 p.
4. Daniel S. M. *Seti dlya Proteya: problema interpretacii formy v izobrazitel'nom iskusstve* [Networks for Proteus: the problem of form interpretation in the visual arts]. SPb. Iskusstvo-SPb. 2002. 302 p.
5. Elina E. A. *Izobrazitel'noye iskusstvo v interpretaciyah: lingvo-semioticheskij vzglyad* [Pictorial art in interpretations: linguo-semiotic view]. Saratov. Nauka. 2012. 160 p.
6. Zlydneva N. V. *Vizual'nyj narrativ: opyt mifopoeticheskogo prochteniya* [Visual narrative: experience of mythopoetic reading]. M. Indrik. 2013. 360 p.
7. Kassirer E. *Filosofiya simvolicheskikh form* [Philosophy of symbolic forms]. M. SPb. Universitetskaya kniga. 2002. Vol. 1. Language. 272 p.
8. Koval' O. V. *Naznacheniye v poetiku: obshchnost' teorii yazyka i teorii iskusstva v svete khudozhestvennoj semiotiki i lingvoestetiki* [Appointment to ethics: generality of theory of language and theory of art in the light of artistic semiotics or linguo-aesthetics] // Critics and semiotics – *Kritika i semiotika*. 2007. Is. 11. Pp. 5–46.
9. Limanskaya L. Yu. *Opticheskie miry: estetika zreniya i yazyk iskusstva* [Optic world: aesthetics of vision and language of art]. M. RSUH. 2008. 351 p.
10. Losev A. F. *Derzanie duha* [Daring of the spirit]. M. Politizdat. 1988. 366 p.
11. Losev A. F. *Iz rannih proizvedenij* [From early works]. M. Pravda. 1990. 656 p.
12. Lotman Yu. M. *Stat'i po semiotike iskusstva* [Articles on semiotics of art]. SPb. Academicheskij project. 2002. 544 p.
13. Mahlin V. L. *Dialog kak sposob novogo myshleniya (kul'turologicheskaya koncepciya M. M. Bahtina i sovremennost')* [Dialog as a way of new thinking (M. M. Bakhtin's cultural concept and modernity)] // *Chelovek v zerkale kul'tury i obrazovaniya* – Man in the mirror of culture and education. M. Philosophical society of the USSR. 1988.

14. Panofskij E. *Smysl i tolkovanie izobrazitel'nogo iskusstva. Stat'i po istorii iskusstva* [Meaning and interpretation of fine art. Articles on the history of art]. SPb. Academicheskij project. 1999. 394 p.
15. Rozanov V. V. *Sochineniya* [Essays]. M. Sovetskaya Rossia. 1990. 592 p.
16. Stepanov Yu. S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya* [Constants: dictionary of Russian culture. Research experience]. M. Languages of Slavic culture. 1997. 824 p.
17. Tret'yakov N. N. *Obraz v iskusstve. Osnovy kompozicii* [Image in art. Basics of composition]. Svyato-Vvedenskaya Optina Pustyn. 2001. 261 p.
18. Feshchenko V. V., Koval' O. V. *Sotvorenie znaka: ocherki o lingvoestetike i semiotike iskusstva* [Creation of the sign: essays on linguo-aesthetics and semiotics of art]. M. Languages of Slavic culture. 2014. 640 p.
19. Schütz A. *Izbrannoe: Mir, svetyashchijsya smyslom* [Favorites: the world glowing with sense]. M. ROSSPEN. 2004. 1056 p.
20. Eko U. *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu* [Missing structure. Introduction to semiology]. SPb. Petropolis. 1998. 432 p.

Онтологические и гносеологические аспекты устойчивого развития (на примере домохозяйства)

Р. О. Исаев

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии,
Самарский государственный технический университет. Россия, г. Самара. ORCID: 0000-0003-4559-4001.
E-mail: romanceisaev@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования обоснована современным кризисом предметных систем знания, которые не могут быть привлечены в качестве эффективного инструмента для решения задач устойчивого развития. Ситуацию также осложняет то, что само по себе устойчивое развитие является слабо проработанной сферой в научном плане, несмотря на то что данное направление является актуальным трендом в контексте современного мирового порядка. Проблемой в данном контексте является не только междисциплинарность устойчивого развития, но и необходимость исследования объектов, существующих на стыке естественного и искусственного. Именно поэтому целью исследования являлось создание модели социотехнической организации деятельности, которая выступила бы в качестве конфигуратора разнопредметных знаний. Методологической основой исследования является системно-мыследеятельностный подход (СМД) и теория деятельности, разработанные Г. П. Щедровицким. Выбор методов продиктован, прежде всего, необходимостью переосмысления классической парадигмы познания в науке и кризисом прежней онтологической картины мира. Важнейшим результатом исследования является социотехническая модель устойчивого домохозяйства, представленная в статье схематично. Благодаря ей впервые появляется возможность исследовать объекты устойчивого развития с точки зрения их устройства. Другими словами, представленную в статье модель можно рассматривать с конструктивной точки зрения, что открывает простор для применения полученных результатов для таких наук, как менеджмент, экономика, социология, философия и т. д. Таким образом, устойчивое развитие переходит из чисто теоретической области в сферу организации деятельности, где она должна быть обеспечена новым типом знаний. Данная статья доказывает, что первостепенной задачей в области устойчивого развития является создание новых видов деятельности, однако это невозможно без введения и исследования новых объектов.

Ключевые слова: теория познания, устойчивое развитие, домохозяйство, акт деятельности, онтология, методология.

Избранная проблематика исследования предполагает рассмотрение нескольких мыслительных уровней. Во-первых, домохозяйства являются историческим феноменом развития человечества. Феноменом в идеалистическом смысле слова, то есть доступным для человеческого познания (в отличие от «ноумена»). Во-вторых, само понятие «домохозяйство» не принадлежит какой-либо предметной системе знаний. С одной стороны, это предоставляет широкие возможности для интерпретации, а с другой стороны, домохозяйство попадает в широкое поле смыслов, где оно легко смешивается со схожими синонимичными конструкциями (семья, коллективное хозяйство, собственность и пр.). Данный тезис является основным и задает вектор дальнейшего исследования.

Домохозяйство анализируется как экономическая единица, на что указывает ее включение в статистические базы данных. Так, например, Евростат ежегодно предоставляет информацию о взаимосвязи доходов, потребления и благосостояния домохозяйств. Результаты таких исследований получены с использованием бухгалтерского подхода, который включает вычисление нормы сбережений (доли доходов, которая остается после вычета расходов на потребление). Такой подход уже используется в национальных европейских счетах, но применяется к домашним хозяйствам в целом без какой-либо распределительной информации. В этом смысле для экономической сферы вопрос о том, является ли домохозяйство репрезентативным агентом, остается крайне актуальным [16]. Серьезный «статистический плацдарм» сложился в США, где «доход домохозяйства» является отдельным показателем, используемым правительством и (или) организациями для того, чтобы принимать решения о том, имеет ли конкретный американец право на определенные дотационные программы (например, программы, связанные с помощью при приобретении продуктов питания, или финансовая

помощь на основе потребностей). В то же время доход домохозяйства используется в качестве индикатора экономических тенденций. В данном случае рассматривается интеграция домохозяйств в процессе кредитования, организации досуга, распределения средств и даже воспитания детей [18]. При таком рассмотрении домохозяйств естественно возникает политологический план исследования, где экономика влияет на процессы функционирования в домохозяйстве, подвергая их опасности. Феномен уязвимости домохозяйства (households vulnerability) трудно описать, поскольку он может принимать различные формы. Примечательно, что бедность и малая доходность являются косвенными обстоятельствами, так как уязвимость может быть связана и с локальными политическими реформами (французская пенсионная реформа 2019 года), особенностями градостроительного планирования (процессы складывания неблагоприятных районов на окраинах города или внутри его), особенностями международных отношений (введение экономических санкций против России) и так далее. В данном случае приходится вновь констатировать наличие широкого поля смыслов, так как для того, чтобы соотнести домохозяйства с политологической сферой, необходимо описать таковые как отдельный объект. Однако абсурдно отрицать, что сохранение стабильности, или нейтрализация (мониторинг) уязвимостей, – это декларируемая область политики как таковой.

В предметной действительности социологии домохозяйства рассматриваются как единицы, обладающие поведением. Если под последним подразумевается сложившийся образ (биологический и психологический) взаимодействия с окружающей средой, то в домохозяйства включают: семью, дворы монархов, ремесленные гильдии, коммуны, банды, мафию, агломерации [10]. Список обширен, однако внутри него нет четкой дифференциации, позволяющей ответить на вопрос о типологии домохозяйств. Кроме того, поведение не статично, а значит, подвержено влиянию внешних факторов. Социологическая сфера к таковым относит историческое разделение труда, взаимоотношение внутри домохозяйства, культурное развитие общества. К сожалению, детальное рассмотрение каждого из вышеперечисленных факторов так или иначе приведет нас к экономическому контексту. Так, например, Т. Парсонс, анализируя культурные ценности и традиции, приходит к выводу о том, что наиболее оптимальной единицей домохозяйств является нуклеарная семья патриархального типа [23, с. 86]. Автор настаивает, что именно такой тип является наиболее экономически устойчивым, а значит, сохраняющим домохозяйство как можно дольше в историческом смысле слова. Анализ взаимоотношений единиц домохозяйства (таких как, например, «муж» и «жена») в социологии сводится к обоснованию механизма конкуренции за ресурсы или борьбы за доступ к их распределению [11]. Возможно, здесь кроется проблемная ситуация, связанная с методологическим аппаратом социологии. Ей приходится рассматривать поведение в обществе или взаимоотношения в общностях как следствие других магистральных процессов (смены ценностей, технологического прогресса, войн и революций и т. д.). В таком случае поведение человека устроено так, как устроен окружающий его мир и именно поэтому экономика так ловко перехватывает инициативу в изучении домохозяйства, маркируя таковое как формат экономических взаимоотношений и применяя свой предметно-профессиональный язык в описании.

Третьей и последней предметной областью, которая потенциально соотносится с домохозяйствами, является история. Ретроспективный метод позволяет познакомиться с различными формами домохозяйства, а также проследить процесс их постоянного воспроизводства. Мы обнаруживаем ранние размышления о домохозяйстве в «Ойкономике» (Οἰκονομικός) Ксенофонта, где философ через диалог раскрывает необходимость формирования новой науки («домоводство»), которая пригодилась бы каждому хорошему гражданину города [8]. В «Политике» Аристотеля домохозяйству и рабству посвящена отдельная глава, указывающая на различия рабской-служашей жизни и жизни тех, кто должен уметь приказывать и направлять (хозяйствовать) [1]. Известный теоретик искусства эпохи возрождения Леон Баттиста Альберти в работах «О семье» и «Домострой» оформляет мысль об интеграции нравственного развития и процессов жизнедеятельности семей, которая должна привести к гармонии в домохозяйстве. Вышеуказанные произведения поражают своей проницательностью, так как круг обсуждаемых в них проблем актуален и по сей день. В определенной степени исследуемая проблематика рассмотрена с точки зрения соотношения экономики и быта (хозяйства) в контексте мировой истории [2; 6; 9]. Такое разнопредметное разнообразие знаний позволяет констатировать необходимость исторической систематизации знания о домохозяйствах.

Отдельно в данной части исследования следует прояснить содержательное основание экстраполяции концепции устойчивого развития по отношению к обществу и домохозяй-

ствам (в частности). Отправной точкой избранной научной направленности являлась нормативная ситуация, образованная деятельностью международных организаций. В данном случае мы подразумеваем международную программу ООН «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». В информационном обществе она более известна под названием «Цели устойчивого развития» («Sustainable Development Goals» (SDGs)) и включает в себя 17 различных направлений деятельности (и более 150 задач), в том числе и научно-исследовательское. Важно подчеркнуть, что сами цели устойчивого развития отражают общечеловеческие ценности, а задачи, помещенные в них, всегда социальные и касаются общества в целом – его дальнейшей траектории и возможностей. Наши исследовательские разработки (в данном конкретном случае) соприкасаются с целью № 11 «Make cities inclusive, safe, resilient and sustainable» (Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и устойчивости городов и населенных пунктов). Ни для кого не секрет, что городские образования сейчас являются основными точками бифуркации экономических, экологических, политических и других видов деятельности. Естественно, что детально прорабатывать такие категории, как «город», «городское пространство», «населенный пункт», очень проблематично, потому что перечисленные формы являются результатом комплексных процессов. Другими словами, подход к ним тоже должен быть разносторонним, а не только предметно-профессиональным. Здесь же возникает философский вопрос о том, что является самой малой (наименьшей/неделимой) единицей в цикле функционирования социотехнических систем. Вопрос, безусловно, онтологический. С нашей точки зрения, это домохозяйство, или «household» – слово, к которому часто апеллирует ООН при рассмотрении возможных механизмов реализации задач в рамках исследования устойчивого развития. Таким образом, мы попадаем в классическую философскую ситуацию осмысления картины мира, однако с одной оговоркой: устойчивое развитие является проектной формой мышления. Другими словами, центральными становятся вопросы о том, как должен измениться человек и его формы коллективного взаимодействия, чтобы изменился мир. В понимании А. А. Пятигорского (прекрасно изложенном в книге «Свободный философ Пятигорский») это философский «модернизм», который фиксирует сознательное желание философа соотнести свой творческий импульс по отношению к времени, в котором он живет. Таким образом, задачи и цели устойчивого развития – это вызов для современной философии.

Исследования устойчивого развития в философском смысле слова берут свое начало в работе Герберта Маркузе «Одномерный человек» (1964 г.), где автор рассматривает ситуацию кризиса ценностей послевоенного мира. Примечательно, что исследовательские работы Маркузе идут в параллель с движением международных организаций и «Римского клуба», однако они ставят схожие вопросы. К более современному этапу можно отнести представителей польской философской школы, а именно Анджея Папузинского и Артура Павловского, настаивающих на том, что философия устойчивого развития должна стать субдисциплиной, задачей которой должно стать аксиологическое осмысление устойчивого развития («ценностной подход») [21]. Другим направлением исследования устойчивого развития в философии является американский подход к конкретизации смысла и значения «sustainable development», а также соотнесения самого понятия с сферой управленческих решений [17]. В качестве отдельного вектора философской мысли в сфере устойчивого развития следует также указать английскую («Ноттингемскую») школу мысли, предоставляющую обширный теоретический материал о дефрагментации ценностных приоритетов (в традициях Ж. Батая), мешающих современному пониманию процессов устойчивого развития [22].

Методы. Данная схема состоит из трех уровней: нижнего (естественного), среднего (естественно-искусственного) и верхнего (искусственного). За счет этого схема выполняет функцию конфигуратора, синтезирующего разнопредметные знания. С одной стороны, схема позволяет визуально представить объект исследования, а с другой стороны, является необходимым условием для реализации метода идеализации. Кроме того, данная схема позволяет осуществить движение от абстрактного (феномен домохозяйства) к конкретному (устойчивые домохозяйства как объект устойчивого развития).

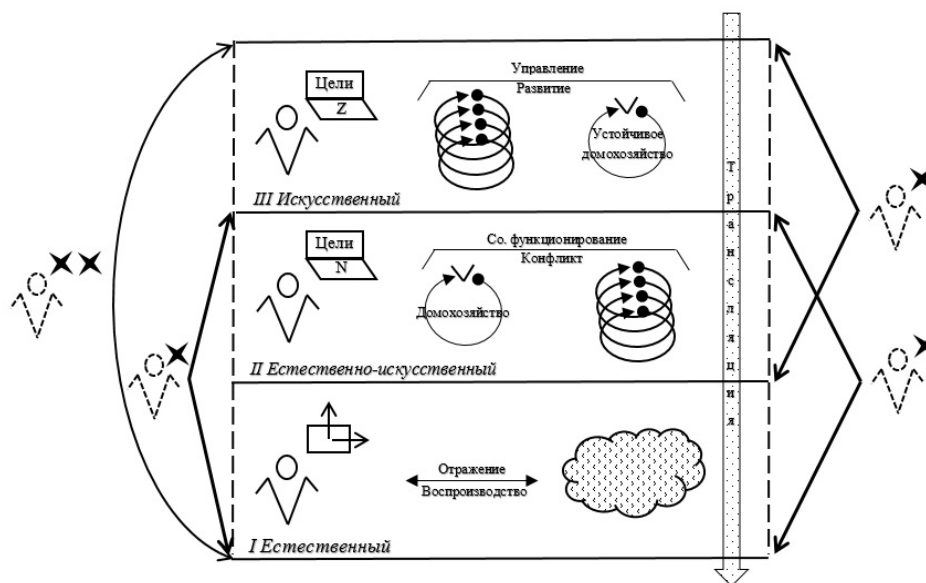


Рис. 1. Схема социотехнической модели устойчивого домохозяйства

Результаты

I. Естественный уровень содержит два элемента: позицию «индивид» и «облако» смыслов, представлений, действительностей, которые организуют жизненный уклад. Особенностью нижнего уровня является естественность в части отношений между элементами. Этот уровень является базовым, так как именно в нем зафиксирована проблема отсутствия объекта домохозяйств. Облако не структурировано из-за многообразия входящих в него сущностей, требующих рефлексии. К таковым относятся традиции домохозяйств (передающиеся из поколения в поколение), сложившиеся стереотипы (приобретенные в процессе социализации), ценности и т. д. «Индивид» в данной схеме рассматривается дважды: как символ (где индивид – это «неделимый», самый малый элемент социума) и как функция (индивид – отражающий реальность). На схеме «индивид» и «облако» расположены вместе и между ними изображен процесс воспроизводства (двойная стрелка). В данном случае наличие позиции «индивид» принципиально важно, так как домохозяйство связано с жизнью человека, то есть ее проживанием. В этом контексте возможно несколько интерпретаций вышесказанного: а) человек сам организует жизненный уклад. Домохозяйство выступает как результат осуществленной им деятельности (налаженный быт); б) человек организуем (захвачен) жизнью. В таком случае домохозяйство – это система повторяющихся действий, обеспечивающих процесс воспроизводства (судьба, рутин). Первый вариант свойственен цивилизационному подходу в науке. Так, например, Норберт Элиас обосновывает процесс формирования центральной власти через связь с домохозяйствами: «В империи также шла борьба «на выбывание», происходила аккумуляция земель в руках победителей, возникали уделы, настолько превосходившие все прочие, богатые и сильные, что правящий дом – место концентрации всех инструментов власти – был в состоянии мирным или военным путем поставить все остальные феодальные семейства в зависимость от себя, а то и просто завладеть всем аппаратом власти» [15, с. 99]. Таким образом, автор предлагает рассматривать домохозяйства (берущие начало от «дома» и развивающиеся смежно с властными отношениями) в рамках естественного движения цивилизаций по пути усложнения. Вопрос власти, безусловно, связан с домохозяйствами, на что указывает появление в VI–VII веке н. э. специальной позиции – «майордом», отвечавший за «двор» короля во время его отсутствия. Примечательно, что историческое знание даже позволяет нам зафиксировать тенденцию к перехвату власти майордомов у своих хозяев, как это сделал известный представитель рода Пипинидов – Карл Мартелл. Относительно интерпретаций «б» следует сказать, что наилучшим образом она представлена в рамках художественной культуры. Передать образ коллективности и сплоченности в домохозяйстве наилучшим образом смогли художники. Картина «Familienidylle» бельгийского художника XIX века Айме Пеза (Aimé Pez) выделяется в рамках серии работ тем, что передает уют и тепло отношений в семье на фоне классического домохозяйства тех времен. Художественный образ домохозяйств можно также обнаружить в рамках отечественных и зарубежных кинематогра-

фических работ («Ирония судьбы», «Гараж», «Друзья», «Отчаянные домохозяйки» и пр.). В целом данный взгляд на домохозяйства не исчерпывается вышеуказанными примерами. Они скорее указывают на перспективную область исследования избранного объекта в культурологическом смысле слова.

Следующий элемент схемы также расположен на нижнем уровне – это «доска сознания». Ранее мы указали, что функция индивида – это отражение. Однако возникает вопрос, что он отражает? С помощью чего происходит отражение? В некотором смысле слова доску сознания можно представить как зеркало, отражающее свет. Под последним мы подразумеваем одну из понятийных универсалий – ценности. Безусловно здесь необходимо подчеркнуть, что ценности транслируются (за счет воспитания, обучения, специализированной подготовки и т. д.). Процесс трансляции является «сквозным», то есть проходящим через все три слоя на схеме, и изображен объемной стрелкой в правой части схемы. В таком случае можем ли мы говорить о том, что индивид отражает ценности того мира, в котором он живет? Безусловно, при условии, что ценности будут интериоризированы. На схеме от «доски сознания» проведены стрелки, обозначающие направленность вовне (афишизация ценностей). Так, например, забота может быть ценностью, выражаемой в материальной поддержке (содержании) своих родственников или семьи. Ценность власти может получить свою афишизацию в участии индивида в политических событиях. Таким образом: *«Сознание всегда работает на «выносящих» отношениях, мир организуется нами за счет работы сознания как вне нас положенный. Сознание всегда активно, а не пассивно»* [14, с. 149]. За счет деятельности сознания ценности могут быть скопированы, «подсмотрены» у других индивидов. Удачным примером в данном случае является ценность свободы, которая также известна как «американская мечта», получившая не только абстрактное, но и материальное воплощение (до сих пор привлекающее внимание многих людей во всем мире). В рамках данного слоя остро стоит аксиологическая проблема, но не в классическом философском смысле, который мы можем обнаружить у Сократа, Шелера, Дильтея, Парсонса, Риккерта и др. Дело не в том, *«что такое ценность (как мы определим ее в языке)»*, а в том, каковы формы ее отражения в человеческой деятельности. Могут ли ценности быть переведены в проектный план? Если да, то что для этого необходимо? На эти вопросы есть ответ, однако они перемещают индивида на другие «слои» (на схеме слева: «понимание» с двумя звездочками, «рефлексия» с одной звездочкой), которые мы рассмотрим далее.

II. Над нижним уровнем надстраивается средний за счет процедур рефлексии (на схеме обозначены одной «звездочкой» с правой и левой стороны схемы) и понимания (на схеме обозначены двумя «звездочками» с левой стороны схемы). Переход к данным процедурам возможен при наличии исследовательского отношения, или же «разрывов в деятельности» (пунктирные линии справа и слева на схеме). Средний уровень является результатом рефлексии естественных (находящихся на нижнем уровне) процессов, где исследователь осуществляет перевод бытовых (операциональных) смыслов в план технической организации работ (он же – процессуально-деятельностный) и собственно мыслительных процессов третьего слоя во второй и первый. На схеме позиции рядом со звездочками обозначены пунктиром, что указывает на то, что они транзитные, то есть переходные, или «совершившие переход». В качестве фронта в данной схеме были избраны разрывы в деятельности – проблемные ситуации, в которые попадает индивид. Для естественного уровня такие ситуации могут быть связаны с нарушением в ежедневных, постоянно повторяющихся, рутинных процессах (воспроизводство). Проблемные ситуации – это те, к которым не готов индивид. Увольнение и потеря работы, разрыв отношений с друзьями, разочарование в образовании. Эти и другие ситуации буквально «выбивают» человека из привычного жизненного ритма (оставляя его за пределами слоя), требуя от него осмысления произошедшего. Несмотря на то что контекст данного тематического размышления, на первый взгляд, стремится к предметным областям психологии или социологии, следует сказать, что первенство в процедуре осмысления и мудрствования принадлежит философии. До появления оформившихся наук именно философы спрашивали, каков идеальный государь? Кто мы и откуда пришли? На что я могу рассчитывать? Какова онтология Бога? Эти и другие вопросы фиксируют отрыв (пунктирность) философов по отношению к типичным процессам, воспроизводимым в мире (войны, стратовые отношения в обществе, развитие городов, торговля, географические открытия и т. д.). Примечательно, что далеко не всегда нахождение в транзитной позиции является безопасным занятием, на что указывают многочисленные примеры конфликтов свободных мыслителей с религиозными и политическими деятелями. Возможно, философия – это искусство

спрашивать, формулировать вопрос, который задает познавательную интенцию, или исследовательское отношение, о котором мы говорили ранее при описании схемы. Итак, данная схема позволяет нам утверждать, во-первых, что за счет акта познания/акта рефлексии индивид может выйти в транзитную позицию, позволяющую перемещаться между слоями. Во-вторых, естественный слой квалифицируется как тот, на котором ценности воспроизводятся вне зависимости от индивида, хотя последний может их «отразить» с помощью сознания. Результатом такого отражения может быть мнение, представление, образ и т. д. Пользуясь предметным языком физики, можно сказать, что сознание «преломляет» ценность домохозяйства и его отражение не является четким – скорее размытым.

Для удобства дальнейшей интерпретации схемы, позицию внутри естественно-искусственного слоя мы можем обозначать как «функционер». Его отличие от «индивида» заключается в том, что он обладает целями и нормами (N). Целеустремленность в данном случае – это не только морфологическая черта человека, но и отношение к деятельности (мыследеятельности). Функциональное самоопределение может являться результатом акта понимания, получившим, например, выражение в лаконичном высказывании ребенка – «Я понял, кем я хочу стать, когда вырасту» (пунктирная позиция с двумя звездочками). Занять позицию функционера можно и с помощью рефлексии ценностей, позволяющих присвоить их, сделать своими собственными, превратить в цели и нормы (пунктирная позиция с одной звездочкой слева). Третий вариант – это рефлексия деятельности, результатом которой является складывание институтов. Это общечеловеческий, культурный план, результаты которого мы наблюдаем в современном мире. Политическим институтом является государство и их кооперационные формы (ЕС, ООН, НАФТА и др.); в качестве института обучения и образования выступают школы, колледжи и вузы. Таким образом, современный мир представлен тесно связанными между собой институтами, или же системами деятельности [3]. Схематически данный тезис можно представить в виде спиралей/круговых стрелок, представленных на схеме напротив «функционера». С одной стороны, наличие институтов воспринимается как что-то естественное и обыденное, но благодаря акту рефлексии мы обнаруживаем, что важен не только факт вещественного наличия институтов, но и процесс их функционирования. Именно он позволяет «спиральи» институтов охватить (захватить) домохозяйство (процесс совместного функционирования, на схеме – «со-функционирования»). На схеме последнее изображается как институт с «разрывом» (галочка внутри круглой стрелки) и указывает на отличительную черту рассматриваемого в данном исследовании объекта. Безусловно, само слово «разрыв» требует уточнения. В целом для любого вида деятельности свойственны проблемные, или конфликтные ситуации, указывающие на сбой в функционировании, недостаточную продуманность в алгоритме действия, или нарушение каких-либо норм и т. д. Однако конфликт в домохозяйстве – это не семейная ссора или словесная перепалка между собственниками жилья. Разрыв обнаруживается тогда, когда институциональные процессы начинают конкурировать с домохозяйством и ассимилировать его. В качестве примера можно привести тенденцию крупных ТНК к обустройству рабочего места для сотрудников отдельными спальными местами (местами отдыха), которые предоставляются как дополнительные преимущества, но по факту косвенно указывают на то, что работодатель не против увеличения длины рабочего дня и готов это компенсировать. Другим примером является ситуация выбора между заработком и обучением для студентов старших курсов, так как небольшое количество высших учебных заведений может предоставить гарантии рабочих мест. Именно поэтому многие старшекурсники не заканчивают университеты, так как обнаруживают возможности системного заработка, обеспечивающего их домохозяйство, а университет становится конкурирующим, или «разрывающим» элементом. В данном случае интересным становятся примеры известнейших руководителей корпорации, покинувших в свое время институты, чтобы заниматься своим любимым делом. Дело тут не в персоналиях, а в том, что подобный образ жизни становится культурным прототипом и образцом (Стив Джобс, Билл Гейтс, Марк Цуккерберг и др.).

Таким образом, ситуация разрыва – это невозможность дальнейшего функционирования деятельности (в нашем случае домохозяйства) ввиду отсутствия средств. К последним относятся не только средства в предметном понимании экономики. Причинами образования разрывов в деятельности можно также считать неправильную постановку целей и задач, а также отсутствие или недостаток норм и образцов. Отдельного внимания требует видовая дифференциация целей функционера. Одни цели связаны непосредственно с домохозяйствами, а другие – с институтами. Так, например, функционер может ставить задачи сохранения

домохозяйства и одновременно стремиться к высокой вертикальной мобильности в институте. Балансным с точки зрения социальной действительности является создание гармонии между вышеуказанными видами целей, но это не всегда возможно. Во многом это связано с тем, что домохозяйства и институты являются сложными системами, в которых двигаются коллективы. Таким образом, конфликтная ситуация может возникнуть из-за противоречивости целей, организуемой самим функционером. Именно это ставит его в проблемную ситуацию, или ситуацию развития, открывающую доступ к третьему – искусственному слою. Данный сценарий не является единственным, а скорее особенным, или же альтернативным. В социальной действительности институты в силу развитости могут быстро ликвидировать свои собственные разрывы за счет внутренних механизмов, а домохозяйство является скорее «островом безопасности и спокойствия», который функционер обустроивает по собственному образу и подобию (периодически обращая свой взор на конфликты, но стараясь игнорировать и избегать их).

Отдельно необходимо указать, что в рамках данного исследования соблюдается принцип дифференциации «внутреннего и внешнего» при работе с позициями в схеме. Это необходимо для того, чтобы не произошло смешивание процедур сознания и процедур рефлексии. Подобная ситуация – не возможная опасность, а распространенный феномен, который являлся предметом философского анализа. Так, например, Фихте описывает данную ситуацию следующим образом: *«Свободу, необходимую для того, чтобы сознание носило хотя бы форму знания, оно получает от объективирующего мышления, благодаря которому сознание <...> подымается, по крайней мере, над бытием и становится свободным от него. Таким образом, в этом сознании соединяются связанная и освобожденная свобода: сознание связано в построении, свободно от бытия, которое поэтому переносится мышлением на внешний предмет <...> Рефлексия должна поднять знание над этой определенной связанностью, имеющей место во внешнем восприятии. Оно было связано в построении, следовательно, оно должно стать свободным и безразличным именно по отношению к этому построению, подобно тому как раньше оно стало свободным и безразличным по отношению к бытию... В рефлексии есть свобода относительно построения, и поэтому к этому первому сознанию бытия присоединяется сознание построения»* [12, с. 8–10]. Автор в данном случае передает рефлексии производящий функционал, а сознанию – скорее созидующий (структурированный) смысл, что обосновано далее: *«В восприятии сознание заявляло: вещь есть, и больше ничего. Здесь новое возникшее сознание говорит: есть также образ, представление вещи. Далее, так как это сознание есть реализованная свобода построения, то знание высказывает о себе самом: я могу создать образ этой вещи, представить ее, могу также и не создавать»* [Там же]. В данном случае актуализируется вопрос: имеет ли современный человек представление и образ домохозяйства? Да. Для него это место, в котором есть электричество, вода, интернет и прочие блага. В российских реалиях такое представление может быть обеспечено за счет разных систем, включенных в жилищно-коммунальное хозяйство, или ЖКХ. Ключевое здесь – «коммунальное», то есть общее (общая сеть Интернет, общий «котел», общая система электросетей и т. д.). Для человека нового тысячелетия взаимоотношения с поставщиком услуг обыденны и выражаются в ежемесячных выплатах по предоставленным счетам. Переходя в рефлексивную позицию (со звездочкой), мы можем рассматривать не только взаимоотношения между «заказчиком» и «исполнителем», или «потребителем» и «производителем» (данная исследовательская область предметна и принадлежит «экономике» и «праву»). Наиболее важным в данном случае является то, что домохозяйства являются союзом по форме и кооперацией по типу деятельности. Что это значит? Переход от естественного подхода к рассмотрению домохозяйства (где последнее выступает как вещь: квартира, дом, земля) к естественно-искусственному. В данном случае фиксируется недостаток предметной (вещественной) рациональности. В то же время таков принцип функционирования человеческого сознания, стремящегося привязать абстрактные образы к конкретным объектам. Обращаясь к схеме, мы утверждаем, что естественно-искусственный слой представлен оформленными структурами мест (черные точки) и связей между ними (прямые соединительные линии). В качестве примера можно привести дизайнерскую деятельность, которая уже является не только средством художественного конструирования, но и средством решения задач, находящихся в поле функционирования человека в разных предметных областях (промышленный дизайн, веб-дизайн, дизайн человека, ландшафтный дизайн, гейм-дизайн, дизайн одежды и т. д.). Дизайн соотносится и с домохозяйством, для которого последнее – это форма организации пространства. Данным тезисом мы оформляем место для интерпретаций дизайна как естественно-искусственной деятельности.

III. Ранее в тексте мы обосновали ситуацию перехода на искусственный слой, однако не совсем четко описали его смысловую и функциональную нагрузку. Во-первых, базовым процессом для данного слоя является развитие, которое переворачивает (меняет местами) домохозяйство и спираль институтов. Безусловно, такое перемещение не происходит само собой, а задано позицией исследователя, обладающего целями и знаниями (на схеме изображен слева, внутри искусственного слоя). Во-вторых, на схеме отсутствует конфликт, так как он уже был рассмотрен и осмыслен за счет акта рефлексии, или понимания. Если для последнего продуктивным результатом является смысл (как форма «распредмечивания»), то акт рефлексии предполагает, что для преодоления разрыва необходимо создать новую систему знаний, норм и образцов [13]. В данном случае исследователь обращается к средствам новой науки, использующей социотехническую онтологию и обладающей новым типом знаний (знания о деятельности) [19; 20]. Что отличает исследователя от функционера? В первую очередь это интенция к управлению. Ранее мы подробно рассматривали дефиниции таких понятий, как «организация», «руководство» и «управление», поэтому ограничимся в данном случае тезисом о том, что управление подразумевает развитие [7]. На схеме оба этих элемента изображены рядом с фигурной скобкой. Развитие всегда предполагает новое, то есть то, чего не было раньше. Именно поэтому домохозяйство на схеме получает приставку «устойчивое». Такой феномен уже зафиксирован в зарубежной практике и обозначается как «sustainable household». Такое обозначение пока не оформилось в проработанное (в научном или философском смысле) понятие. Скорее это знаковое обозначение некоторого направления или тенденции. Для европейской действительности «sustainable» – это скорее отношение домохозяйства и внешних факторов, влияющих на них. Например, дом, который оборудован системами автономного обеспечения (света, газа, тепла), вполне может получить приставку «sustainable». То же самое касается и семей, которые осуществляют сортировку бытовых отходов прямо у себя дома, чтобы облегчить деятельность компаний, оказывающих им услуги по вывозу мусора. Эти и другие примеры указывают на желание вывести устойчивые домохозяйства из феноменального плана в план знаний. Такое стремление оправдано, однако мы настаиваем на том, что процедуры «называния» здесь будет недостаточно, так как словосочетание может передать только смысл, но не содержание. Поэтому выдвигается тезис: устойчивое домохозяйство является единицей устойчивого развития, а значит, должно рассматриваться в рамках социотехнической онтологии.

Обсуждение. Отдельную часть данного исследования требуется посвятить механизму понимания и его месту в социотехнической модели устойчивого домохозяйства. В известном значении «понимание» – это способность обнаруживать смысл. Ранее в тексте было отмечено, что понимание может проявиться в коммуникации ребенка, однако этот пример не совсем точно передает суть. Пониманием обладают не только дети (хотя оно и является доминирующим инструментом познания), а каждый человек. В какой-то мере можно утверждать, что оно является общечеловеческой ценностью. На схеме понимание изображено акторным образом (то есть то, которое уже произошло). С научной точки зрения, рассматривать «произошедшее» намного проще, так как оно обладает более четкими проявлениями – может быть замечено, отмечено, схвачено. Возможно, именно поэтому понимание позволяет человеку получить эмоциональный катарсис – облегчение, связанное с прощением с миром сомнений и вопросов. Однако вопрос рассмотрения понимания в данном тексте не совсем связан с человеком. Дело не в эмоциональном сопровождении понимания, а в том, что благодаря ему жизненные основания приобретают собственные знаковые формы. К последним можно отнести языковые конструкции, условные обозначения, символы и т. д. На представленной выше схеме понимание и рефлексия обозначены по-разному, и мы уже говорили об этом, но не аргументировали эту точку зрения достаточно четко. Задача понимания – выделить смысл, а задача рефлексии – придать смыслу знаковую форму. В этом смысле рефлексия и понимание способствуют перемещению во внешнюю транзитную позицию. Если бы существовала такая мера измерения скорости, которая подходила бы для фиксирования скорости мыслительных процессов, то можно было бы даже предположить, что понимание быстрее, чем рефлексия [5]. Это не просто фундаментальное допущение, а еще одно отличие. Рефлексия – это работа со смыслом, его развитие, усложнение, придание новой формы. Понимание молниеносно, рефлексия требует времени. Тесную связь рефлексии и понимания можно представить через спортивный образ команды, участвующей в эстафете: задача понимания – передать смысл

рефлексии, чтобы последняя могла продолжать движение. Здесь следует еще раз обратиться к схеме для указания того, что рефлексия может быть разной (смысловой, предметной, ценностной, рефлексией деятельности и др.). Это уже не так важно для понимания, которое должно было сохранить и не обронить (потерять) смысл по пути своего движения. С философской точки зрения на понимание указывает вопрос «Что ты понял?», а на рефлексии – «Что ты будешь делать с понятым?» Схожая мысль содержится в мудром изречении Х. Г. Гадамера о толкователе, который даже и не подозревает о том, что он привносит в истолкование себя самого (свои собственные понятия) [4].

Заключение. Предложенная в данном исследовании модель позволяет пересмотреть классический подход к исследованию домохозяйств и открывает возможности не только для понятийной интерпретации. Роль философии и методологии в данном случае крайне важна, так как за их счет удастся преодолеть предметно-профессиональный «барьер» и выйти к новым видам деятельности. Это возможно благодаря актам рефлексии и понимания, а также за счет новых онтологических оснований, заключающихся в том, что деятельность рассматривается как союз искусственного и естественного (социотехническая онтология деятельности). В данном случае необходимо сказать, что устойчивые домохозяйства являются не просто понятием, но объектом для деятельности в области sustainable development. Это, в свою очередь, открывает границы для процессов моделирования, проектирования, организации, управления вышеназванными объектами.

Список литературы

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. М. : Мысль, 1983. Т. 4. С. 376–644.
2. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. М. : Весь мир, 2006. Т. 1. Структуры повседневности. 592 с.
3. *Валлерстайн И.* Конец знакомого мира: Социология XXI века. М. : Логос, 2004. 386 с.
4. *Гадамер Х. Г.* Истина и метод: Основы филос. герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
5. *Генисаретский О. И.* Окрест вершин: антропологическое воображение и перфективный праксис // Совершенный человек. Теология и философия образа. М. : Институт востоковедения : Валент, 1997. С. 280–281.
6. *Зомбарт В.* Буржуа. Этюды по истории духовного развития современного экономического человека. Художественная промышленность и культура. М. : Терра, 2009. 576 с.
7. *Исаев Р. О.* Менеджмент устойчивого развития: организация, руководство и управление новыми объектами / Г. Р. Хасаев, А. А. Шестаков, Р. О. Исаев // Экономика устойчивого развития. 2018. № 4 (36). С. 288–292.
8. *Ксенофонт Афинский.* Сократические сочинения. Домострой / под ред. В. В. Колесова, В. В. Рождественского. М. : Сов. Россия, 1990. 304 с.
9. *Кулишер И. М.* История экономического быта Западной Европы. М. : Юрайт, 2019. 384 с.
10. *Проказин В. В.* Социология домашнего хозяйства. Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2006. 125 с.
11. *Теннис Ф.* Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. СПб. : Владимир Даль, 2002. 452 с.
12. *Фихте И. Г.* Факты сознания: лекции, читанные в Берлинском университете в зимний семестр 1819–1811 гг.: Наукословие, изложенное в общих чертах / под ред. О. Давыдовой, Э. Л. Радлова. СПб. : Б. и., 1914. XVII. 152 с.
13. *Щедровицкий Г. П.* Мышление – Понимание – Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 800 с.
14. *Щедровицкий Г. П.* Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления. Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. М. : Дело, 2003. 430 с.
15. *Элиас Н.* О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. СПб. : Университетская книга, 2001. 382 с.
16. Eurostat Statistic // Interaction of household income, consumption and wealth – statistics on main results. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/in> (дата обращения: 22.02.2020).
17. *Hector D., Christensen C.* Sustainability and Sustainable Development: Philosophical Distinctions and Practical Implications. Environmental Values. 2014. № 23. Pp. 7–28. DOI: 10.3197/096327114X13851122268963.
18. How Does Household Income Affect Child Personality Traits and Behaviors? / R. Akee [et al.] // American Economic Review. 2018. No. 108 (3). Pp. 775–827. DOI: 10.1257/aer.20160133.
19. *Isaev R. O.* Biosphere reserve – the actual research subject of the sustainable development process / G. R. Khasaev, M. Y. Sadovenko // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11 (16). Pp. 8911–8929.
20. *Isaev R. O.* Formation of sustainable development science: situation, problem, method and object / G. R. Khasaev, M. Y. Sadovenko, V. V. Kharizin // Helix. 2018. Vol. 8 (3). Pp. 3413–3420. DOI: 10.29042/2018-3413-3420.

21. Papuziński A., Pawłowski A. The Philosophy of Sustainable Development as A Subdiscipline of Philosophical Research // Problems of Sustainable Development. 2007. Vol. 2. № 2. Pp. 27–40.
22. Painter-Morland M., Demuijnck G., Ornati S. Sustainable Development and Well-Being: A Philosophical Challenge // Journal of Business Ethics. 2017. № 146. Pp. 295–311. DOI: 10.1007/s10551-017-3658-4.
23. Parsons T., Bales R. Family, Socialization and Interaction Process. New York : Glencoe, 1955. 422 p.

Ontological and epistemological aspects of sustainable development (on the example of a household)

R. O. Isaev

PhD in Philosophical Sciences, senior lecturer of the Department of philosophy, Samara State Technical University, Russia, Samara. ORCID: 0000-0003-4559-4001. E-mail: romanceisaev@gmail.com

Abstract. The relevance of the research is justified by the current crisis of subject systems of knowledge that cannot be used as an effective tool for solving problems of sustainable development. The situation is also complicated by the fact that sustainable development itself is a poorly developed area in scientific terms, despite the fact that this direction is an actual trend in the context of the modern world order. The problem in this context is not only the interdisciplinarity of sustainable development, but also the need to study objects that exist at the intersection of natural and artificial. That is why the purpose of the study was to create a model of sociotechnical organization of activities that would act as a Configurator of diverse knowledge. The methodological basis of the research is the system-mental activity approach (SMA) and the theory of activity developed by G. P. Shchedrovicky. The choice of methods is dictated, first of all, by the need to rethink the classical paradigm of knowledge in science and the crisis of the former ontological picture of the world. The most important result of the research is the sociotechnical model of a sustainable household, presented schematically in the article. It makes it possible for the first time to study objects of sustainable development from the point of view of their structure. In other words, the model presented in the article can be considered from a constructive point of view, which opens up scope for applying the results obtained for such sciences as management, economics, sociology, philosophy, etc. Thus, sustainable development moves from a purely theoretical field to the sphere of organization of activities, where it must be provided with a new type of knowledge. This article proves that the primary task in the field of sustainable development is the creation of new types of activities, but this is impossible without the introduction and research of new objects.

Keywords: theory of knowledge, sustainable development, household, act of activity, ontology, methodology.

References

1. Aristotle. *Sochineniya : v 4 t.* [Works : in 4 vols]. M. Mysl'. 1983. Vol. 4. Pp. 376–644.
2. Braudel F. *Material'naya civilizaciya, ekonomika i kapitalizm, XV–XVIII vv.* [Material civilization, economy and capitalism, XV–XVIII centuries]. M. Ves' Mir. 2006. Vol. 1. Structures of everyday life. 592 p.
3. Wallerstein I. *Konec znakovogo mira: Sociologiya XXI veka* [The end of the familiar world: Sociology of the XXI century]. M. Logos. 2004. 386 p.
4. Gadamer H. G. *Istina i metod: Osnovy filos. germenetiki* [Truth and method: Fundamentals of Philos. hermeneutics]. M. Progress. 1988. 704 p.
5. Genisaretskij O. I. *Okrest vershin: antropologicheskoe voobrazhenie i perfekivnyj praksis* [Neighborhood of a vertex: the anthropological imagination and perfectly praksis] // *Sovershennyj chelovek. Teologiya i filosofiya obraza* – Perfect man. Theology and philosophy of image. M. Institute of Oriental studies : Valent. 1997. Pp. 280–281.
6. Sombart V. *Burzhua. Etyudy po istorii duhovnogo razvitiya sovremennogo ekonomicheskogo cheloveka. Hudozhestvennaya promyshlennost' i kul'tura* [Bourgeois. Etudes on the history of the spiritual development of modern economic man. Art industry and culture]. M. Terra. 2009. 576 p.
7. Isaev R. O. *Menedzhment ustojchivogo razvitiya: organizaciya, rukovodstvo i upravlenie novymi ob'ektami* [Management of sustainable development: organization, management and management of new objects] / G. R. Khasaev, A. A. Shestakov, R. O. Isaev // *Ekonomika ustojchivogo razvitiya* – Economics of sustainable development. 2018. No. 4 (36). Pp. 288–292.
8. Xenophon of Athens. *Sokraticheskie sochineniya. Domostroj* [Socratic writings. Domostroy] / ed. by V. V. Kolesov, V. V. Rozhdestvensky. M. Sov. Russia. 1990. 304 p.
9. Kulisher I. M. *Istoriya ekonomicheskogo byta Zapadnoj Evropy* [History of economic life in Western Europe]. M. Yurayt. 2019. 384 p.
10. Prokazin V. V. *Sociologiya domashnego hozyajstva* [Sociology of household management]. Blagoveshchensk. Amur State University. 2006. 125 p.
11. Tennis F. *Obshchnost' i obshchestvo. Osnovnye ponyatiya chistoj sociologii* [Community and society. Basic concepts of pure sociology]. SPb. Vladimir Dal. 2002. 452 p.

12. Fichte I. G. *Fakty soznaniya: lektsii, chitannye v Berlinskom universitete v zimnij semestr 1819–1811 gg.: Naukoslovie, izlozhennoe v obshchih chertah* [Facts of consciousness: lectures delivered at the University of Berlin in the winter semester of 1819–1811: Science, outlined in general terms] / ed. by O. Davydova, E. L. Radlov. SPb. B. I., 1914. XVII. 152 p.
13. Shchedrovitsky G. P. *Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya* [Thinking – Understanding – Reflection]. M. Heritage of MMK. 2005. 800 p.
14. Shchedrovitsky G. P. *Putevoditel' po metodologii Organizatsii, Rukovodstva i Upravleniya. Hrestomatiya po rabotam G. P. Shchedrovitskogo* [Guide to the methodology of Organization, Management and Management. Anthology on the works of G. P. Shchedrovitsky]. M. Delo. 2003. 430 p.
15. Elias N. *O processe civilizatsii. Sociogeneticheskie i psihogeneticheskie issledovaniya* [On the process of civilization. Sociogenetic and psychogenetic research]. SPb. Universitetskaya kniga. 2001. 382 p.
16. Eurostar Statistic // Interaction of household income, consumption and wealth – statistics on main results. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/in> (date accessed: 22.02.2020).
17. Hector D., Christensen C. Sustainability and Sustainable Development: Philosophical Distinctions and Practical Implications. *Environmental Values*. 2014. No. 23. Pp. 7–28. DOI: 10.3197/096327114X13851122268963.
18. How Does Household Income Affect Child Personality Traits and Behaviors? / R. Akee [et al.] // *American Economic Review*. 2018. No. 108 (3). Pp. 775–827. DOI: 10.1257/aer.20160133.
19. Isaev R. O. Biosphere reserve – the actual research subject of the sustainable development process / G. R. Khasaev, M. Y. Sadovenko // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11 (16). Pp. 8911–8929.
20. Isaev R. O. Formation of sustainable development science: situation, problem, method and object / G. R. Khasaev, M. Y. Sadovenko, V. V. Kharizin // *Helix*. 2018. Vol. 8 (3). Pp. 3413–3420. DOI: 10.29042/2018-3413-3420.
21. Papuziński A., Pawłowski A. The Philosophy of Sustainable Development as A Subdiscipline of Philosophical Research // *Problems of Sustainable Development*. 2007. Vol. 2. No. 2. Pp. 27–40.
22. Painter-Morland M., Demuijnck G., Ornati S. Sustainable Development and Well-Being: A Philosophical Challenge // *Journal of Business Ethics*. 2017. No. 146. Pp. 295–311. DOI: 10.1007/s10551-017-3658-4.
23. Parsons T., Bales R. *Family, Socialization and Interaction Process*. New York : Glencoe, 1955. 422 p.

Экофильное начало вегетарианства

С. А. Зубков

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и религиоведения,
Владимирский государственный университет. Россия, г. Владимир. E-mail: sazubkov@bk.ru

Аннотация. Объектом исследования выступают экофильные и экофобные тенденции в общественном сознании. Взаимосвязь антропологии, технологии и экологии – необходимая тенденция эпохи гибридных решений. Эффективность и прибавочная стоимость в XXI веке не рассматриваются как антиподы состраданию и заботы, а этические требования отношения к животным стали важной составляющей неклассического дискурса. Постулируется необходимость приближения к экофильному идеалу развития человека и цивилизации. Взаимодействие и взаимопроникновение научных, философских, религиозных и экологических взглядов позволяет расширить и обогатить опыт взаимодействия человека и природы и тем самым способствует формированию духовной культуры личности, экологии духа. Когда человек принимает на себя ответственность за природу, то он овладевает экологической культурой. Религиозная культура облагораживает науку нравственными ценностями, тем самым способствуя ее гармонизации и совершенствованию человека экофильного типа. Предмет исследования: вегетарианство как экофильная и экотеологическая концепция. Актуальность исследования заключается в том, что вегетарианство как теоретико-практический подход в поддержании жизни позволяет оценить и обозначить пути решения проблем экологии. Вегетарианское питание соотносится как с этической позицией, с системогенетикой права и морали, так и с религиозными установками. Связь вегетарианства и экологии выражается в экофильном подходе к окружающей среде. Автор опирается на общенаучные методы теоретического уровня: генетический, сравнительный, системный, факторный анализ. Сделан обзор литературы в области исследования, основные выводы. Вегетарианство можно считать индикатором, обозначающим экофильность общественного сознания. Философское осмысление проблемы вегетарианства является как проблемой биоэтики и экологической этики, так и проблемой экотеологии. Этический взгляд на вегетарианство состоит в понимании ценности жизни всего живого и биоцентрическом уважении по отношению к животным организмам. Экотеологический подход показан на примере теории и практики вегетарианства в ведической культуре.

Ключевые слова: вегетарианство, экофильность и религия, этика ахимсы, сакрализация питания, Бхагавад-гита, устойчивое развитие, глубинная экология.

Юная прорицательница XXI века Грета Тунберг с недетской целеустремленностью призывала «не есть трупы», «остановить заводы» и «не летать самолетами». И сейчас, чтобы подготовиться к пандемии, диетологи рекомендуют отдавать предпочтение овощам, зелени и фруктам и отказаться от красного мяса. Воспринимая ранее Грету как медийный курьез, мы вынуждены сбавить в нынешних эпидемиологических условиях темпы производства и закрыть небо под влиянием неантропного принципа, вируса. Эффект не заставил себя ждать: в Китае воздух очистился, а в Венецию вернулись дельфины. Человечеству всерьез приходится пересмотреть программу антропоцентризма, признав, что Земля – это планета микроорганизмов, грибов, насекомых, животных, рыб, где человек занимает одну из ниш и не может превращать Гею в свою рабыню.

В. А. Лось и А. Д. Урсул, всесторонне раскрывая проблему устойчивого развития, увязывают понятие экофильности с религиозным мировоззрением. Данные авторы, выявляя основы экофильности, указывают на четкую связь религии и общества на всех стадиях их взаимодействия. Для архаических религий ценным является осознание единства природы и человека, мотивы равновесия и сохранения живой и неживой природы. Характерная абсолютизация священного статуса природных объектов позволила ранним верованиям заложить в свою основу экофильность религии [13, с. 35]. Самыми значительными экофильными религиями на сегодняшний день являются: индуизм, буддизм, джайнизм, синтоизм, даосизм, конфуцианство. Эти религии придают равновесие и гармонию для всего многообразия взаимоотношений человека с природой [13, с. 5–8].

Одним из элементов структуры религиозной экофильности является этика ненасилия и ее существенная данность в трофическом смысле – вегетарианство. Этика ненасилия – ахимсы,

представленная в таких религиях, как индуизм, буддизм, джайнизм и других, распространяет человеческое сострадание на все живые организмы. Ахимса противопоставлена жестокости по отношению к животным, отрицает массовые убийства животных на бойнях ради мяса. Ведическая культура, особенно защищает корову, придавая ей статус священного животного, и обосновывает это моральной ответственностью человека за свою кормилицу [1, с. 38].

Усугубление экологического кризиса на Земле происходит в том числе из-за убийства животных ради их мяса, меха и кожи, а также для косметических нужд [12, с. 33]. Экофобная деятельность мясоперерабатывающих предприятий негативно влияет на биосферу в целом, тем самым больше вырубается лесов, увеличиваются площади пустынь, большие сбросы отходов затрагивают воздушную и водную среды. Интенсивный выпас сельскохозяйственных животных и выращивание кормовых культур для мясного скота вызывают эрозионные процессы и истощение почвенных ресурсов.

Другая острая проблема, возникающая вследствие того, что мясоедение стало нормой жизни, состоит в устоявшемся менталитете отношения ко многим животным как бесчувственным существам, строго предназначенным на убой. Парадигма этого взгляда на жизнь глубоко укоренилась в современном обществе. Пропаганда мясоедения и реклама мясной индустрии широко распространены [12, с. 104].

Плотояден ли человек? Таким вопросом задаются исследователи трофической стороны человеческой активности. Еще Карл Линней в рамках систематики отнес человека разумного к семейству узконосых обезьян, как и орангутана, гориллу и шимпанзе. Анатомия зубов человека существенно отличается от строения зубов плотоядных животных. Плотоядные имеют зубы, напоминающие заточенные гвозди. Резцы у хищников, которых шесть в каждой челюсти, в отличие от человеческих четырех, маленькие, очень острые и отделены друг от друга. Коронка больших коренных зубов сходна по форме с пилой. Дуги скул человека и обезьян тонкие, и окружающие их мускулы развиты слабо. Если у человека и обезьян кишечник длиннее тела в 7-10 раз, то у плотоядных – только в 3-6 раз. Печень хищников устроена гораздо сложнее, чем у человека. Все это есть доказательства того, что анатомически человек совсем не плотояден.

При этом наличие клыков и просто устроенный желудок человека может быть доводом к его первобытной плотоядности и дает основание сторонникам употребления мяса на данное «анатомическое дозволение» [11, с. 4-9].

Исследователь трофического аспекта жизни человека Н. В. Басов отмечает, что разумное голодание и вегетарианство могут выступать лишь только отдельными вариантами раздельного питания. Автор исследования утверждает, что при крайностях этих способов питания, они приносят очевидный вред здоровью человека.

Слабость вегетарианцев, по мнению Басова, в неумеренности питания, переедании, вызванном недостатком веществ, которые возможно было бы восполнить употреблением мясных продуктов. Еще один довод автора в сторону несовершенства данного питания заключается в том, что вегетарианская диета подходит только людям с полностью здоровой двенадцатиперстной кишкой, но в случае переваривания пищи преимущественно в желудке мясо становится незаменимым продуктом питания [5, с. 59-61]. И тем не менее в ряде медицинских исследований внимание обращено на проблему употребления мясных продуктов в пищу. Избыточное потребление мясных полуфабрикатов приводит к болезням сердечно-сосудистой системы, а также усиливает риск развития рака кишечника [14, с. 8-12].

Другой мировой проблемой стала продовольственная, особенно остро проявляющаяся в экономически отстающих странах Африки и Азии. В США национальной проблемой, связанной с питанием, является переедание и избыточный вес граждан. В европейских странах, в России питание и смертность тесно коррелируют с сердечно-сосудистыми, онкологическими заболеваниями, увеличением больных сахарным диабетом [6, с. 6].

Современная медицина и диетология раскрывают значение важности и ценности знания о рациональном питании. Система рационального питания включает в себя учет половых и возрастных характеристик, трудовой активности, природных особенностей рельефа и климата и этнических факторов [4, с. 10].

Один из разработчиков системы раздельного питания, ценитель древнеиндийской Аюрведы – Г. П. Малахов – выявил синтетический подход в питании. Он обнаружил необходимость объединения лучших сторон диет европейского, азиатского и индусского типов. Автор усматривает в данном синтезе достижений наибольшую индивидуализацию в питании [17, с. 26].

Еще одной проблемой становится защита прав животных. Сегодня как никогда защищены права домашних любимцев, их делают наследниками, развивается ветеринария экзотических питомцев, разрабатывается система оценки благополучия одомашненных животных. Вместе с тем с одними питомцами спят и носят их на руках, а других выращивают в узких клетках на убой, что породило саркастичные демотиваторы диалога «хлевных» и «спальных»: «а еще за плохое обращение с нами человеку грозит тюрьма». Парадоксально, что в современном мире, прежде всего европейском и американском обществах, ряд домашних животных, таких как кошки и собаки, которых не употребляют в пищу, считаются чуть ли не обожествляемыми животными, у которых много прав, с ними зачастую обращаются как с полноценными членами семьи. Существует огромная «культовая» индустрия этих животных, на которых порой тратят даже больше материальных ресурсов, чем на некоторых людей. Весь мир облетела новость о том, как английская команда выкупила щенка из корейского ресторана. Тогда как копытные млекопитающие, куриные и другие животные, рассматриваются как утилитарный продукт убоя. Различные антигуманные способы их умерщвления применяют на бойнях, что противоречит экологической системогенетике права и морали [19; 20; 21].

Даже несмотря на экономически более затратное производство мяса по сравнению с растительными продуктами, эти предприятия развиваются в качестве существующего социального заказа. Статистика такова, что для того, чтобы прокормить одного человека мясом, задействуется такой же по площади участок земли, что и для пропитания двадцати вегетарианцев [12, с. 12–16]. Данный перекосяк в рациональном природопользовании вызывает не только дополнительные финансовые потери в экономике, но и бесхозяйственное и экофобное отношение к среде обитания и живым организмам.

Экологический дисбаланс использования большого объема зерновых в качестве питания животным, предназначенным на убой, не позволяет направлять эту растительную биомассу для питания людей и тем самым способствует распространению голода. В противоположность этому вегетарианство экофильно и позволяет найти баланс рационального природопользования и стабилизации экологической ситуации в мире.

Одним из отрицательных последствий загрязнения окружающей среды и нарушения природных процессов в биосфере является уменьшение содержания витамина С во фруктах и ягодах. Однако существенным вкладом в поддержание жизни людей являются достижения современной селекции, благодаря которым удалось добиться выведения высокоурожайных сортов растений и биологически ценных пород животных. Достижения сельского хозяйства и животноводства позволили в определенной степени решить проблему голода на Земле [18, с. 12].

Один из западных религиоведов, исследователей вегетарианства – Стивен Роузен – раскрывает подход, согласно которому вегетарианство являлось основой многих известных мировых и национальных религий. Автор, опираясь на все авторитетные религиозные тексты, выявляет свидетельства о том, что основатели самых распространенных и влиятельных религий в настоящее время – Иисус Христос и Мохамед – сами были склонны к вегетарианству и учили этому других [15].

Несмотря на имплицитные указания на вегетарианство в авраамических религиях, прямые и очевидные постулаты лактовегетарианства изложены именно в ведических писаниях. В «Махабхарате» и других ведийских текстах мясоедение рассматривается как викармическая, то есть греховная деятельность, нарушающая космический порядок [2, с. 30]. Через соединение религии и вегетарианского питания «Бхагавад-гита» постулирует духовное вегетарианство. Благодаря принятию освященной вегетарианской пищи, происходит совершенствование человека в ведической культуре и обеспечивается защита от кармических последствий поедания каких-либо живых организмов, в том числе растений. Таким образом, этика «Бхагавад-гиты» позволяет снизить градус эксплуатации окружающей среды и повысить ответственность человека за сохранение природы и установление гармонии с ней.

Индуизм, как и другие эоцентрические и биоцентрические религиозно-нравственные традиции, постулирует и раскрывает значение вегетарианского питания, проистекающего из этики ахимсы. Экофильные взгляды, изложенные в ведической литературе, отмечают положение человека в природе не как господствующего над ней, а как ответственного за все происходящие изменения в среде жизни.

Исследователь проблем экологии А. А. Горелов в своем призыве к экологическому гуманизму подчеркивает значение смыслового содержания этого понятия и раскрывает его через этику ненасилия – ахимсы – и вегетарианское питание. Также автор придает большое значение заповеди защиты коровы в индуизме.

В Бхагавад-гите несколько текстов посвящены проблеме вегетарианства. Если обычно под вегетарианством понимают какую-то растительную диету, то Бхагавад-гита дает нам нечто большее. Исходя из анализа стихов санскрита, обозначается процесс сакрализации упомянутой проблемы. С учетом древности произведения – нескольких тысячелетий существования – можно указать на истоки духовного вегетарианства.

Диетология Бхагавад-гиты раскрывается через систему освящения пищи, через предложение мурти вегетарианских блюд. В главе карма йога Гиты мы обнаруживаем процесс ягьи – принесения пищи в качестве дара Божеству. Именно через этот процесс происходит духовное очищение человека и освобождение его от последствий кармической деятельности.

Человеческим существам, которых в Бхагавата Пуране насчитывается 400 тысяч подвигов с различным уровнем сознания, рекомендуется для очищения своего существования «йаджна-шишта» – пища, претерпевшая сакральные метаморфозы духовного освящения. Человек, следующий этому процессу, – это «санта», достигший высшего совершенства человеческой жизни [7, с. 198].

Для достижения результатов самоосознания и сосредоточенности на духовных ценностях необходимы важные качества, в том числе умеренность в питании. На это есть указание главы дхьяна-йога, в которой говорится о медитативных практиках. Йога постулирует диалектическую меру в питании. Прежде всего, это касается крайностей в принятии пищи, то есть переедания или недоедания. Чтобы избежать страданий и фобий жизни, йога предлагает упорядоченность и сбалансированность процессов питания, сна и отдыха, а также трудовой деятельности [7, с. 346].

Однако центральное звено в ряду текстов Бхагавад-гиты, посвященных вегетарианству, принадлежит «самому сокровенному знанию». Кришна так его и называет – «раджа-видья раджа гухйам», царь всего знания, самая сокровенная из тайн. Суть этого подхода коренится в бхакти – любви и преданности, в подношении частей растений: листка, цветка и плода, а также химической основы жизни – воды.

Здесь перечислены следующие компоненты традиционного вегетарианства: «патрам» – лист, «пушпам» – цветок, «пхалам» – плод, «тойам» – вода. Духовное вегетарианство Гиты предполагает наличие дополнительной части – освящение вегетарианских продуктов, перечисленных здесь, которое в свою очередь невозможно без любви и преданности Всевышнему [7, с. 506].

Важнейшие законы питания, сформулированные Кришной в этих стихах, – это программа устойчивого развития всего человечества. Существует большое число диетологических, экономических и экологических преимуществ духовного вегетарианства. Ненасилие – это секрет процветания и гармонии в обществе, как учили Махатма Ганди, Л. Н. Толстой, Альберт Швейцер, Мартин Лютер Кинг.

В заключительных главах Гиты дается ведическая классификация пищи и выявляется принадлежность разных видов пищи к модусам бытия (гуна). Перечисляются три качественные разновидности пищи.

Первой перечисляется еда наилучших свойств, она называется благостной. Благодаря употреблению такой пищи человек приобретает жизненную энергию и удовлетворение, здоровье и долголетие. Второй по качеству следует страстная пища, способная вызывать недомогания, расстройства и тревоги. И самая низкая по качеству – это пища в невежестве (тамас). Несвежая и безвкусная, она не сулит благо человеку [7, с. 790–794].

Тем самым в Гите разграничивается «ахара» – пища по трем свойствам: благости, страсти и невежеству. Мясоедение относится исключительно к страстной и невежественной пище. Благостная пища – это вегетарианская пища, с учетом отмеченных дополнений ее приготовления. Лишь пища в благости может быть принесена в качестве дара Всевышнему, то есть быть включена в систему сакрализации вегетарианства, называется «прасад» [7, с. 236].

Таким образом, анализируя Бхагавад-гиту на предмет междисциплинарной связи теологии и диетологии, мы приходим к выводу о том, что этот текст содержит одно из самых древних экофильных посланий для человечества. Вегетарианство служит одним из важных биоэтических принципов человеческой жизни, базирующихся в том числе на религиозных нормах сострадания к живому. Наиболее зрелая база практики духовного вегетарианства, как было отмечено выше, имеет место в индуизме. Другие древние экофильные религии, появившиеся на территории Индостана, – буддизм и джайнизм – на основе ахимсы постулируют вегетарианские принципы питания. Одна из древнейших религий мира – иудаизм также име-

ет традицию вегетарианства. Суфизм как направление ислама отмечается практикой растительной диеты. Среди современных конфессий, осуществляющих пропаганду вегетарианства, являются адвентизм, учения мормонов и квакеров.

Среди знаменитых персоналий вегетарианства выделяются ученые, философы, современные политики и звезды. Среди самых известных мыслителей прошлого вегетарианцами были: Пифагор Самосский, Диоген, Сенека, Иоанн Златоуст, Леонардо да Винчи, Мишель Монтень, Франсуа Вольтер, Жан-Жак Руссо, Артур Шопенгауэр, Лев Толстой, Мохандас Ганди и другие. Среди современных вегетарианцев-знаменитостей, открыто пропагандирующих вегетарианский образ жизни, выделяются: российский ученый-зоолог и телеведущий Николай Дроздов, британский музыкант, один из основателей группы The Beatles Пол Маккартни, итальянский эстрадный певец, киноактер, католик Адриано Челентано, американский актер и политик Арнольд Шварценеггер и другие.

В заключение следует отметить, что практика лактовегетарианства – это практика здорового питания, в которой есть все необходимые питательные вещества и компоненты для полноценного развития организма человека. Поэтому вегетарианское питание – это питание здравого смысла, с очевидностью необходимое современному человеку для поддержания хорошего здоровья и долголетия [23, с. 214].

Христианский теолог Е. Уайт – одна из сторонниц соблюдения баланса в питании растительной пищей и молочными продуктами. Она полагает, что особенно это может отражаться на здоровье детей, если лишать их возможности употребления разнообразных продуктов из молока [22, с. 4].

Рассмотренные выше признаки экофильности вегетарианства и экофобности мясоедения заставляют задуматься над решением проблем экологии. Философское осмысление проблемы вегетарианства является как проблемой экотеологии, так и проблемой экологической этики. Этическое наполнение вегетарианства состоит в понимании ценности жизни всего живого и биоцентрическом уважении по отношению к животным организмам. Значительный вклад в теорию и практику вегетарианства внесла ведическая культура, из которой можно почерпнуть глубокий сакральный смысл вегетарианского питания.

Кроме того, ввиду современной ситуации распространенности разнообразного питания в мире необходимо признать заслуги достижений селекции, агрономии, животноводства. Без сомнения, результаты этих наук и производств – это все способы решения, прежде всего, продовольственной и демографической проблем на Земле.

Список литературы

1. *Адамчик М. В.* Восточная философия. Мн. : Харвест, 2006. 320 с.
2. *Адираджа дас.* Ведическое кулинарное искусство. М. : ББТ, 1993. 336 с.
3. *Альбедиль М. Ф.* Индуизм: Творящие ритмы. СПб. : Азбука-классика, 2004. 251 с.
4. *Барышева Е. С.* Основы физиологии питания (краткий курс). Оренбург : ГОУ ОГУ, 2007. 274 с.
5. *Басов Н. В.* Ключ к разделному питанию. М. : Литрес, 1998. 160 с.
6. *Беспалова О. В.* Диетическое (лечебное и профилактическое) питание и алиментарно-зависимые факторы здоровья. М. : РУСАЙНС, 2018. 76 с.
7. Бхактиведанта Свами Бхагавад-гита как она есть. М. : Можайск-Терра, 2001. 1049 с.
8. *Дюпре Б.* Философия. 50 идей, о которых нужно знать. М. : Фантом-Пресс, 2014. 208 с.
9. *Демин И. В.* Русский космизм в перспективе трансгуманизма : монография. Самара : Глагол, 2014. 208 с.
10. *Зубков С. А.* Учебно-методическое пособие по дисциплине «Религия и экология» для студентов направления «Религиоведение». Владимир : ВлГУ, 2017. URL: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/6309/1/00694.doc> (дата обращения: 24.03.2020).
11. *Кингсфорт А.* Научные основания вегетарианства или безубойного питания. М. : И. Д. Сытин и К, 1893. 57 с.
12. *Кремо М., Мукунда Госвами.* Божественная природа. М. : ББТ, 2004. 121 с.
13. *Лось В. А., Урсул А. Д.* Устойчивое развитие. М. : Агар, 2000. 254 с.
14. *Оганян М. В., Оганян В. С.* Экологическая медицина. Путь будущей цивилизации. М. : Концептуал, 2012. 544 с.
15. *Роузен С.* Вегетарианство в мировых религиях: Трансцендентная диета. М. : Философская книга, 2013. 176 с.
16. *Роузен С.* Неизвестное сокровище Индии. М. : ББТ, 2014. 192 с.
17. *Смирнова Л.* Раздельное питание. Минск : Харвест, 2007. 64 с.
18. *Ткаченко Е. И., Успенский Ю. П.* Питание, микробиоценоз и интеллект человека. СПб. : СпецЛит, 2006. 590 с.

19. Тимошук А. С. Экологическая системогенетика этики и права // Владимир Иванович Вернадский и Лев Николаевич Гумилев: Великий Синтез творческих наследий : коллект. науч. монография : Международная научная конференция (27–28 сентября 2012 г.). СПб. : Астерион. С. 485–488.

20. Тимошук А. С. Экологическая системогенетика права // Философско-антропологические исследования : науч.-теоретический гуманитарный журнал. Вып. 1–2. Курск : КГУ, 2008. С. 11–15.

21. Тимошук А. С. Экология в ведической культуре // Законы экологической сферы общества : Материалы VIII-ой Международной ярмарки идей, 33 Академ. симпозиума. Н. Новгород : Гладкова О. В., 2005. С. 223–224.

22. Уайт Е. Основы здорового питания. М. : Источник жизни, 1997. 608 с.

23. Фейворс Д. Лидер новой эпохи. Метафизический взгляд на проблемы руководства / пер. с англ. В. Филипенко. 2-е изд, испр. М. : Философская книга, 2002. Т. 1. 368 с.

24. Хакимов А. Г. Карма. Размышления. Омск : Омскбланкиздат, 2013. 112 с.

Ecophilic beginning of vegetarianism

S. A. Zubkov

PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of philosophy and religious studies, Vladimir State University. Russia, Vladimir. E-mail: sazubkov@bk.ru

Abstract. The object of the research is ecophilia and ecophobia trends in the public consciousness. The relationship between anthropology, technology, and ecology is a necessary trend in the era of hybrid solutions. Efficiency and surplus value in the twenty-first century are not seen as antipodes to compassion and care, and the ethical requirements of treating animals have become an important component of non-classical discourse. Necessity of approaching acotylea the ideal of human development and civilization. The interaction and interpenetration of scientific, philosophical, religious and environmental views allows us to expand and enrich the experience of interaction between man and nature and thus contributes to the formation of a spiritual culture of the individual, the ecology of the spirit. When a person takes responsibility for nature, they master the ecological culture. Religious culture ennobles science with moral values, thereby contributing to its harmonization and improvement of the ecophilic type of person. Subject of research: vegetarianism as ecophilic and ecotheologian concept. The relevance of the research lies in the fact that vegetarianism as a theoretical and practical approach to maintaining life allows us to evaluate and identify ways to solve environmental problems. A vegetarian diet is correlated with both the ethical position, with an systemogenesis law and morality, and religious attitudes. The connection of vegetarianism and ecology is reflected in ekofilm approach to the environment. The author relies on general scientific methods at the theoretical level: genetic, comparative, system, and factor analysis. A review of the literature in the field of research, the main conclusions. Vegetarianism can be considered an indicator that denotes ecofeminist public consciousness. Philosophical understanding of the problem of vegetarianism is both a problem of bioethics and environmental ethics, and a problem of ecotheology. The ethical view of vegetarianism consists in an understanding of the value of life for all living things and a biocentric respect for animal organisms. The ecoteological approach is shown by the example of the theory and practice of vegetarianism in Vedic culture.

Keywords: vegetarianism, ecofeminist and religion, ethics, Ahimsa, the sacralization of food, the Bhagavad Gita, sustainable development, deep ecology.

References

1. Adamchik M. V. *Vostochnaya filosofiya* [Eastern philosophy]. Minsk. Harvest. 2006. 320 p.
2. Adiraja das. *Vedicheskoe kulinarnoe iskusstvo* [Vedic culinary art]. M. BBT. 1993. 336 p.
3. Albedil M. F. *Induizm: Tvoryashchie ritmy* [Hinduism: Creative rhythms]. SPb. Azbuka-klassika. 2004. 251 p.
4. Barysheva E. S. *Osnovy fiziologii pitaniya (kratkij kurs)* [Fundamentals of nutrition physiology (short course)]. Orenburg. GOU OSU. 2007. 274 p.
5. Basov N. V. *Klyuch k razdel'nomu pitaniyu* [The key to the separate power supply]. M. Litres. 1998. 160 p.
6. Bepalova O. V. *Dieticheskoe (lechebnoe i profilakticheskoe) pitanie i alimentarno-zavisimye faktory zdorov'ya*. [Dietary (therapeutic and preventive) nutrition and alimentary-dependent health factors]. M. RUSAINS. 2018. 76 p.
7. *Bhaktivedanta Svami Bhagavad-gita kak ona est'* – Bhaktivedanta Swami Bhagavad-Gita as it is. M. Mozhaisk-Terra. 2001. 1049 p.
8. Dupre B. *Filosofiya. 50 idej, o kotoryh nuzhno znat'* [Philosophy. 50 ideas you need to know about]. M. Phantom-Press. 2014. 208 p.
9. Demin I. V. *Russkij kosmizm v perspektive transgumanizma : monografiya*. [Russian cosmism in the perspective of transhumanism : monograph]. Samara. Glagol. 2014. 208 p.
10. Zubkov S. A. *Uchebno-metodicheskoe posobie po discipline "Religiya i ekologiya" dlya studentov napravleniya "Religiovedenie"* [Educational and methodical manual on the discipline "Religion and ecology" for stu-

dents of the direction "Religious Studies"]. Vladimir. VISU. 2017. Available at: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/6309/1/00694.doc> (date accessed: 24.03.2020).

11. Kingsfort A. *Nauchnye osnovaniya vegetarianstva ili bezubojnogo pitaniya* [Scientific bases of vegetarianism or slaughter-free nutrition]. Sytin and K. 1893. 57 p.
12. Cremo M., Mukunda Goswami. *Bozhestvennaya priroda* [Divine nature]. M. BBT. 2004. 121 p.
13. Los' V. A., Ursul A. D. *Ustojchivoje razvitie* [Sustainable development]. M. Agar. 2000. 254 p.
14. Ohanyan M. V., Ohanyan V. S. *Ekologicheskaya medicina. Put' budushchej civilizacii* [Environmental medicine. The path of future civilization]. M. Conceptual. 2012. 544 p.
15. Rouzen S. *Vegetarianstvo v mirovyh religiyah: Transcendentnaya dieta* [Vegetarianism in world religions: Transcendent diet]. M. Philosophical book. 2013. 176 p.
16. Rouzen S. *Neizvestnoe sokrovishche Indii* [Unknown treasure of India]. M. BBT. 2014. 192 p.
17. Smirnova L. *Razdel'noe pitanie* [Separate nutrition]. Minsk. Harvest. 2007. 64 p.
18. Tkachenko E. I., Uspenskij Yu. P. *Pitanie, mikrobiocenoz i intellekt cheloveka*. [Nutrition, microbiocenosis, and human intelligence]. SPb. Spetslit. 2006. 590 p.
19. Timoshchuk A. S. *Ekologicheskaya sistemogenetika etiki i prava* [Systemogenesis environmental ethics and law] // *Vladimir Ivanovich Vernadskij i Lev Nikolaevich Gumilev: Velikij Sintez tvorcheskih nasledij : kollekt. nauch. monografiya : Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya (27-28 sentyabrya 2012 g.)* – Vladimir Ivanovich Vernadsky and Lev Nikolayevich Gumilev: the Great Synthesis of creative legacies : collected scientific monograph : international scientific conference (September 27–28, 2012)]. Spb. Asterion. Pp. 485–488.
20. Timoshchuk A. S. *Ekologicheskaya sistemogenetika prava* [Environmental law systemogenesis] // *Filosofsko-antropologicheskie issledovaniya : nauch.-teoreticheskij gumanitarnyj zhurnal* – Philosophical and anthropological studies : scient.-theoretical journal of the Humanities. Is. 1–2. Kursk. KSU. 2008. Pp. 11–15.
21. Timoshchuk A. S. *Ekologiya v vedicheskoy kul'ture* [Ecology in Vedic culture] // *Zakony ekologicheskoy sfery obshchestva : Materialy VIII-oy Mezhdunarodnoj yarmarki idej, 33 Akadem. simpoziuma* – Laws of the ecological sphere of society : Materials of the VIII-th International fair of ideas, 33 Akadem. symposium. N. Novgorod. Gladkova O. V. 2005. Pp. 223–224.
22. White E. *Osnovy zdorovogo pitaniya* [Fundamentals of healthy nutrition]. M. Source of life. 1997. 608 p.
23. Favors D. *Lider novej epohi. Metafizicheskij vzglyad na problemy rukovodstva* [Leader of the new era. A metaphysical view of the problems of leadership]. 2nd ed., corr. M. Philosophical book. 2002. Vol. 1. 368 p.
24. Hakimov A. G. *Karma. Razmyshleniya* [Karma. Musings]. Omsk. Omskblankizdat. 2013. 112 p.

Семиотическая модель педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики

Е. В. Шкаликов¹, О. В. Коршунова²

¹аспирант, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2109-2819. E-mail: home2038@yandex.ru

²доктор педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-2693-0305. E-mail: okorchun@mail.ru

Аннотация. Целью исследования является построение семиотической модели педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики.

Исследование основано на *предположении* о том, что педагогическое общение, или педагогическая коммуникация, является частным семиотическим процессом – семиозисом, синтезирует элементы различных известных моделей коммуникации и в настоящее время представляет собой симбиоз «живого» общения с цифровой коммуникацией, как значительно обогащающей традиционный вариант педагогического общения, так и вносящей ряд еще не изученных социальных эффектов («помехи» восприятия, кажущаяся легкость и простота осуществления коммуникации, «клиповость» восприятия информации, затрудненность понимания смысла, интерпретации сообщения). При этом важнейшими параметрами модели педагогической коммуникации остаются диалоговость, быстрая обратная связь, ориентировка общающихся субъектов на понимание смысла сообщения, форматы его переменного кодирования и интерпретацию содержания. Эти идеи тесно связаны с развивающейся конвергентной педагогикой.

Основными *методами исследования* выступают сравнительный теоретический анализ характеристик семиотических моделей коммуникации; теоретическое моделирование на их основе педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики. *Научная новизна* статьи определяется полученным результатом – созданием авторской модели педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики, построенной на основе известных науке семиотических моделей – «переходной» модели от линейной к нелинейным Р. Якобсона и циркулярной модели Осгуда-Шрамма, а также имеющихся выводах о развитии педагогического общения в цифровой образовательной среде с учетом актуальности формирования в образовательном процессе восприимчивости текстов различного формата (кода) и истолковывания их смыслов. Обоснован вывод о том, что знания семиотики важны для процесса эффективной педагогической коммуникации. Результат исследования в виде авторской модели педагогической коммуникации, представленный в статье, может быть полезен представителям педагогического сообщества, студентам – будущим педагогам, управленцам в области образования для осмысления новых тенденций развития педагогического общения в информационном обществе и условиях интенсивной цифровизации образования.

Ключевые слова: знак, семиотика, семиозис, коммуникативная деятельность педагога, коммуникативная культура педагога, педагогическая коммуникация, педагогическое общение, семиотическая модель педагогической коммуникации, смысл текста, понимание текста, цифровая образовательная среда, конвергентная педагогика.

В современном мире, когда образованным считается не тот человек, который обладает большим объемом знаний, а тот, который реализует большее количество коммуникаций [27], все более актуальной становится проблема выстраивания педагогического общения, формирования коммуникативной компетентности каждого его субъекта в образовательном процессе. В связи с широким проникновением цифровых технологий в сферу образования обостряется проблема сохранения «живого» общения ученика и учителя, когда процесс коммуникации сопровождается, кроме передачи информации-сообщения, еще и интеракцией-взаимо-

действием, а также перцепцией – восприятием эмоций, мимики, психологического состояния, невербальных знаков, отражающих внутренне самочувствие человека при акте коммуникации [20]. Цифровая коммуникация, прочно завоевывающая позиции в жизни современного общества и в сфере образования, к сожалению, в большей степени ориентирована на передачу информации, «отчужденной» от ее «производителя» – передающего субъекта. То же самое можно сказать и про адресата (принимающего сообщение). Поэтому в *digital-коммуникации* теряется нечто «внутреннее», коммуникативное, присущее именно человеку, а не техническим устройствам, обеспечивающим каналы связи. Педагогическая коммуникация претерпевает процессы трансформации, закономерности которой еще далеко не исследованы и не прозрачны для педагогического сообщества в новых условиях интенсивной цифровизации образовательного процесса.

Исходя из актуальности *проблемы* построения современной модели педагогического общения в цифровой образовательной среде с учетом необходимости выявления путей и механизмов выстраивания коммуникации в образовательном процессе, достижения условий понимающего восприятия с полноценным использованием потенциала как «живого», так и цифрового взаимодействия субъектов общения, определены следующие исследовательские задачи:

- анализ известных истории науки семиотических моделей коммуникации и установление пригодности использования их элементов (или же систем в целом) для создания современной модели педагогического общения в цифровой образовательной среде с акцентом на возможность восприятия, определения смыслов и обеспечения условий доступности понимания и определения собственного мнения при коммуникации;
- генерирование модели педагогической коммуникации на основе результатов анализа;
- проверка ее на удовлетворение критериям конвергентной педагогики.

Обзор литературы (теоретические основания). Согласно заявленной теме, цели и задачам, необходимо выполнить обзор научной литературы и определить теоретическую базу исследования по следующим направлениям: понятие коммуникации и педагогической коммуникации, педагогического общения и связанных с ним феноменов коммуникативной деятельности и культуры педагога; семиотические модели коммуникации; цифровая коммуникация и специфика ее применения в сфере образования (обучения); основные положения конвергентной педагогики – педагогики понимания, нахождения смыслов, интерпретирования текстов.

Понятия коммуникации, педагогической коммуникации, педагогического общения и связанных с ними феноменов коммуникативной деятельности и культуры педагога. Термин «коммуникация» возник еще в Древней Греции и означал «участие в совместной деятельности», где под последней чаще всего подразумевался политический союз [35]. В переводе с латыни «коммуникация» обозначает «общее, разделяемое со всеми» [24]. Коммуникация как явление начинает рассматриваться только в XX в. с возникновением производных понятий: «коммуникация как научное понятие», «коммуникативное поведение», «речевая коммуникация», берущих свои истоки в бихевиористике. В 50–60-х гг. XX в. коммуникация получает психологическое понимание как межличностный процесс с позиций психологии. В последующем феномен рассматривается уже как социальное непрерывное явление [43], в котором субъект коммуникации выполняет роль как получателя, так и отправителя [44].

Взгляды современных ученых на интерпретацию коммуникации представляются также различными. По мнению А. П. Панфиловой, коммуникация есть обмен информацией с одновременной передачей «эмоционального и интеллектуального содержания» [26]; А. Я. Кибанов считает, что это многоплановый процесс развития контактов между людьми, если у них имеется потребность совместного взаимодействия, жизнедеятельности [15]; Г. М. Андреева определяет коммуникацию как процесс обмена информацией между ее субъектами, относя ее к одной из трех составляющих процесса общения наряду с интеракцией и перцепцией [1]. А. В. Назарчук полагает, что в семиозисе присутствует «медиареальность, образующаяся в процессе коммуникации, <...> как особое измерение реальности социума» [25, с. 158], поэтому статус коммуникации трансформируется из обычного средства связи в способ и цель существования человека в культуре.

М. Ю. Коваленко связывает феномен коммуникации с семиотикой, утверждая, что в коммуникации а) происходит обмен *смысловой* информацией между субъектами; б) передаваемое сообщение по своей сути есть набор знаков, которые сгруппированы особым образом; в) последнее принимается относительно заранее заданных правил, поэтому достижение необходимого результата не всегда гарантировано [16]. Данное направление развития

взглядов на коммуникацию и ее модели связывают с именами Ч. Пирса [28], Ч. Морриса [23] и Ф. де Соссюра [40]. По мнению Ч. Пирса – основателя семиотики, человек является существом, которое порождает знаки посредством *семиозиса*. В семиотической традиции **семиозис** – это «операция, которая, устанавливая отношение взаимной пресуппозиции между формой выражения и формой содержания – или между означающим и означаемым, – производит знаки» [10, с. 526].

Образование можно считать феноменом культуры [33], и в этом случае нельзя не акцентировать внимание на культуру личности самого педагога. В условиях гуманизации образования одним из главных аспектов личностной культуры становится коммуникативный аспект [18; 33]. Категорию *педагогической коммуникации* можно считать относительно новой, в классическом понимании чаще говорят о *педагогическом общении* [39]. По мнению В. А. Сластенина, педагогическое общение – «это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности» [31, с. 459]. Сегодня во взаимодействие субъектов образовательного процесса включается цифровая коммуникация, которая ослабляет внутреннее, коммуникативное в процессе образования, давая при этом и значимые положительные эффекты в развитии личности [22].

С. Л. Троянская считает, что педагогическая коммуникация – это «организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений» [37, с. 12], предметом выступает определение закономерностей, вербальных и невербальных приемов, средств, педагогических технологий общения и коммуникации участников педагогического процесса – овладение ораторским и актерским мастерством, жестами, интонациями, решение вопросов саморегуляции и педагогической техники, то есть важными педагогическими аспектами образовательного семиозиса.

Среди особенностей педагогической коммуникации, в том числе и с включением цифровых вариантов, выделим следующие: акцент на процессы развития и самореализации личности; этичность и неоднозначность взаимодействия; культуросообразность деятельности и общения; наличие большого количества факторов, влияющих на взаимодействие и обуславливающих его «ход»; процессуальность коммуникации и общения. Важно учесть, что в данном виде коммуникации имеют место педагогические отношения, для которых характерно осознание и принятие участниками позиции в системе «учитель – ученики», «педагог – обучающиеся», «воспитатель – воспитанники»; принятие человека в качестве цели и ценности педагогической деятельности, но не средства; ориентация на работу со свойствами человека и проявлениями его природы; готовность участников коммуникации к взаимоизменению; наличие материалов, имеющих образовательный смысл – основы для педагогического взаимодействия [5]. Все эти особенности отражаются в феномене коммуникативной культуры педагога, которую в научном мире также определяют по-разному: как компонент педагогической культуры [12]; как систему коммуникативного взаимодействия педагога с окружающим миром в целом на основе знаков и знаковых комплексов [21]; как качество коммуникации, характеризующееся гуманистическим вектором развития [4]; как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения [32]; как совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности (Е. В. Сысоева, [34]). При рассмотрении коммуникативной культуры как интегративного образования важны следующие характеристики: способность согласовать и соотнести свои действия с действиями других; принятие и восприимчивость другого, подбор и предъявление аргументов; способность выдвигать альтернативные объяснения; обсуждать проблему; понимать и уважать мнение других; готовиться к гибкому и тактичному взаимодействию с другим.

В связи с анализом сущностных признаков педагогической коммуникации обратимся к коммуникативной [36], или конвергентной [38], педагогике. Идеи данного вектора развития педагогики, в принципе, являются общепризнанными в науке, однако по-прежнему в большей степени остаются декларацией для практик образования. Тем не менее необходимость поиска новых подходов к образованию z-поколения, обладающего спецификой восприятия информации и другими психолого-личностными особенностями [19], актуализирует реали-

зацию перехода к диалоговому, понимающему, осмысленному субъектами (мыследеятельностному) обучению и образованию [17]. Идея «понимающего», осмысленного образования и выступает сутью конвергентной педагогики. Термин «*converging*» (англ.) означает «сходящиеся», «собирающиеся вместе», «объединенные общими интересами». Основная идея конвергентной педагогики – реализация в обучении такого рода коммуникации, «...содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, внутренних “я”» [38, с. 56]. Конвергентная педагогика предполагает неформальную диалогизацию учебного процесса, постановку сознания обучающегося в креативную позицию, развертывание эвристического поиска путей конвергенции сознаний, путей к согласию, к обнаружению в разных сознаниях единого предмета мысли [38]. Приоритетами конвергентной педагогики считают приоритет понимания перед знанием в привычном употреблении этого слова); приоритет креативности перед умелостью; приоритет вкуса перед навыком. Конвергентную педагогику называют «педагогией понимания», «коммуникативной дидактикой», задача которой – формирование «понимающих стратегий» ученика и студента [36]. «Проблема понимания текста, в широком семиотическом смысле этого слова, из проблемы академической становится вопросом выживания культуры: международное тестирование PISA поставило Россию в ряд “плохо понимающих” стран» [36, с. 66], в связи с чем конвергентная педагогика становится все более актуальной, а ее идеи выступают как необходимые компоненты коммуникативной культуры современного педагога.

Степень развития коммуникативной культуры педагога проявляется в коммуникативной деятельности, поэтапная специфика содержания которой определена В. А. Кан-Каликом [14] и которая реализуется через взаимовосприятие и правильную реакцию на ситуации во время общения в образовательном процессе, «живой» обмен информацией с передачей учебного материала вербальными и невербальными методами, наличие единой педагогически обоснованной стратегии общения, преодоление конфликтов и праксеологическое принятие важных решений [3, с. 89–92; 30; 41]. Коммуникативная деятельность педагога полифункциональна [11]. Коммуникативная деятельность педагога обладает свойствами *полисубъектности*, *связанными со взаимодействием с людьми* разного возраста и статуса; *полиобъектности* – обращенностью к различным содержательно-предметным полям; *полиинформативности* – передачей и получением разных видов информации – предметной, диагностической, эмоциональной, управленческой, учет разных точек зрения из-за различий в социальном и культурном опыте [13].

Выделяется 2 *типа* педагогической коммуникации:

– *простая* (трансляция) – однонаправленное движение информации, от педагога к учащемуся, не является приоритетом в конвергентной педагогике, которая утверждает «...возможность сочетания голосов, но не в один голос, а в многоголосый хор, где индивидуальность голоса и индивидуальность его правды полностью сохраняются» [6, с. 374];

– *сложная* (мыслекоммуникация) – совместная деятельность участников, в результате чего вырабатывается общий взгляд на предмет изложения и действия с ним, являющаяся определяющим вариантом педагогического общения в конвергентной педагогике.

Главная ценность второго типа коммуникации – совместный вклад участников в наращивание и интерпретацию информации. Такого вида коммуникации нет в традиционной информативно-репродуктивной дидактике и традиционных образовательных практиках, в рамках которых «...можно сообщить (и, соответственно, репродуцировать) <...> только тексты (знаки), но не смыслы». Смысл требуется актуализировать, то есть сделать действенным, воздействующим на движение мысли [38], «но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего»; актуальное содержание «принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [7, с. 350]. Именно такой вид педагогической коммуникации востребован конвергентной педагогией.

Деятельность педагога в рамках коммуникации регулируется рядом *принципов* (таблица 1).

Таблица 1

Принципы коммуникативной деятельности педагога	
Название принципа	Сущность принципа
Адресность	Учет индивидуально-психологических особенностей, возраста участников коммуникации, специфики их «персон» (в современном варианте – принцип персонализации)
Личностная включенность	Наличие внутренней активности участников с двух сторон
Содержательность	Традиционное понимание связывается с наличием предметной основы для взаимодействия, а в конвергентной педагогике – с формированием культуры предметного мышления, так как «...стратегической целью образования становится овладение школьником не знаниями как таковыми (знания – лишь необходимый материал понимания), а их пониманием, т. е. культурой предметного мышления» [38]
Достоверность	Ответственность за передаваемые сообщения в ходе коммуникации
Ориентация на понимание	Понимание сообщений и партнера по коммуникации
Доступность	Соблюдение меры сложности информации, создание условий для доступа к нужному информационному потоку
Открытость	Установка на невозможность совершения педагогом манипулятивных действий
Информационная безопасность	Соблюдение правил, предотвращающих деформацию личности участников коммуникаций
Обратная связь	Определение результатов и эффекта коммуникативных действий педагогом

Реализация представленных функций и принципов требует формирования новой модели коммуникации, оптимальной для субъектов образовательного процесса в формате конвергентной педагогике, детерминирующей необходимость рассмотрения феномена с точки зрения семиотики, и ее раздела, отвечающего за определение смыслов, – семантики. Нам близка позиция В. И. Тюпы – одного из основателей конвергентной педагогике, который сравнивает урок с текстом: «Любой урок может быть рассмотрен как единый текст, чем он и оказывается на деле, будучи запечатлен в стенограмме. Всякий текст, будучи совокупностью знаков, обладает тремя важнейшими функциями: креативной (у текста есть инициатор высказывания: автор, составитель, организатор данного знакового комплекса); референтной (у текста есть значение: в данной конфигурации знаки нечто сообщают); рецептивной (у текста есть потенциальный адресат: кем-то это значение может быть осмыслено, понято)» [38, с. 60]. Поэтому функция знака становится уникальной в формировании новой коммуникативной реальности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ феноменов педагогической коммуникации, педагогического общения, коммуникативной деятельности и культуры педагога позволяет заключить, что первые два обозначают одно явление и описываются синонимичными понятиями, и коммуникативная культура педагога проявляется в его коммуникативной деятельности. Все более актуальными становятся идеи конвергентной педагогике, базовыми концептами которой выступают «понимание», «нахождение смыслов», «диалог», «означивание», т. е. конвергентная педагогике есть коммуникативная, «сходящаяся» на выявленных смыслах, значениях, интерпретациях, пересечениях мнений и позиций общающихся субъектов. Далее мы готовы к анализу известных истории науки семиотических моделей коммуникации для конструирования собственной модели в контексте конвергентной педагогике.

Семиотические модели коммуникации с позиций конвергентной педагогике. Д. П. Гавра [8] предлагает рассматривать модели коммуникации в контексте двух подходов: *процессно-информационного*, в рамках которого информация переходит от одного субъекта к другому; и *семиотического*, обращающего свое внимание на знаковую составляющую коммуникативных средств, среди которых могут быть как вербальные знаки (слова), так и невербальные.

Исторически первой выступает модель Аристотеля [2, с. 99], в которой выделяется три элемента – это оратор, речь и слушатель (рис. 1). В современной интерпретации – коммуникатор, сообщение и коммуникант. Эта структура использовалась достаточно долгое время, и лишь в XX веке с развитием массовых коммуникаций появляются новые. Данная модель не может являться оптимальной для педагога, так как в ней отсутствует обратная связь, являющаяся необходимым этапом в образовательном процессе.

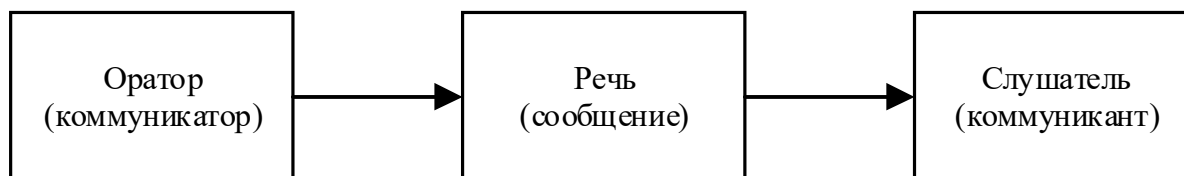


Рис. 1. Модель Аристотеля

Первой из современных считается модель Г. Лассуэлла (таблица 2). Основным ее назначением является помощь при организации дискуссий о коммуникации.

Таблица 2

Модель Ласуэлла		
Вопрос	Объект	Разделы исследования
Кто сообщает?	Коммуникатор	Анализ управления
Что?	Сообщение	Анализ содержания
Кому?	Аудитория	Анализ аудитории
По какому каналу?	Канал передачи	Анализ средств и каналов
С каким эффектом?	Эффективность коммуникации	Анализ результата

У данной модели также имеются недостатки: а) отсутствует акцент на диалогичность коммуникации; б) предполагается, что коммуникатор должен повлиять на получателя сообщения, а это значит, что коммуникация приравнивается к убеждению. Это узкое понимание коммуникации, что значительно ограничивает применение данного варианта в педагогике.

В 1949 г. К. Шеннон и У. Уивер создают математическую теорию коммуникации и соответствующую модель, способствующую развитию наук, которые связаны с изучением обмена информацией. Однако и в этом варианте коммуникация также является односторонним процессом. Модель включает в себя 6 компонентов (рис. 2): источник-коммуникатор; кодирующее устройство; сообщение – передаваемая человеком информация; декодирующее устройство; приемник – человек, кому адресовано сообщение; шум-помехи.

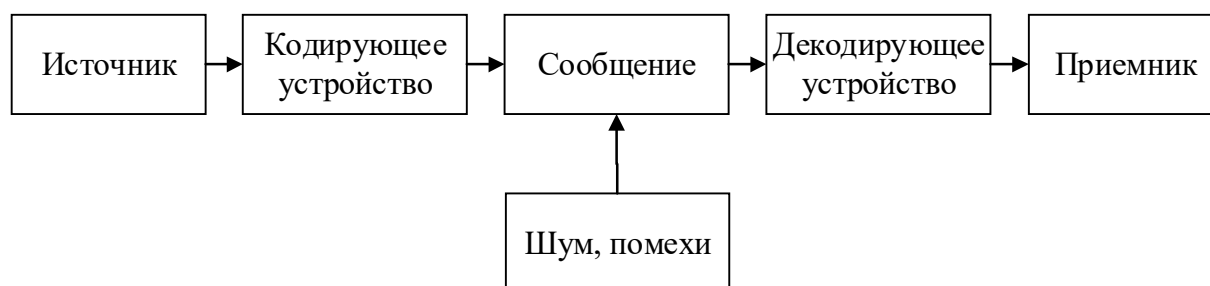


Рис. 2. Модель Шеннона-Уивера

Эта модель обладает очевидной простотой, но она не берет в расчет содержание сообщения (его смысл), фокусируясь лишь на количественных характеристиках. Также модель излишне механистична и линейна, без наличия обратной связи. В образовательном процессе обучающиеся могут высказывать свои мысли педагогу, задавать вопросы, вступать в диалог, однако данная модель не учитывает этих моментов. Потенциальная возможность именно «коммуникативного события» остается нереализованной, и такая структура не отражает поиска смыслов и мнений, что представляется определяющим для конвергентной педагогики.

Среди переходных от линейных к нелинейным семиотическим моделям более всего известны модель Р. Якобсона и модель У. Эко. Р. Якобсон показал речевую коммуникацию, состоящую из 6 факторов (рис. 3), каждому из которых соответствует особая функция языка: *эмотивная* – относится к адресанту – тому, кто передает сообщение, – и выражает прямое отношение говорящего к содержанию сообщения; *конативная* – имеет отношение к адресату – тому, кто получает сообщение, – и связана с усвоением содержания сообщения; *референтивная* (или *коммуникативная*) – имеет отношение к контексту сообщения и представляет собой

отсылку на объект, о котором говорится в сообщении; *фатическая* функция направлена на контакт, она позволяет установить необходимость продолжения или прерывания коммуникации; *метаязыковая* – определяет значение высказывания, связана с кодом передаваемого сообщения; *поэтическая* – делает акцент на форме сообщения. Модель также не учитывает обратной связи, но раскрывает структуру самого сообщения – что и как передается от отправителя к получателю. Данные элементы важны для педагогической коммуникации и обуславливают возможность анализа применения тех или иных педагогических приемов и методов коммуникации. У. Эко созданы две модели, одна из которых рассматривает коммуникацию между двумя механизмами, а вторая – между людьми. Разница между моделями состоит в том, что во вторую добавлены лексикоды – вторичные коды, которые известны только части аудитории, из-за чего они могут играть роль «шума», усложняющего коммуникацию.

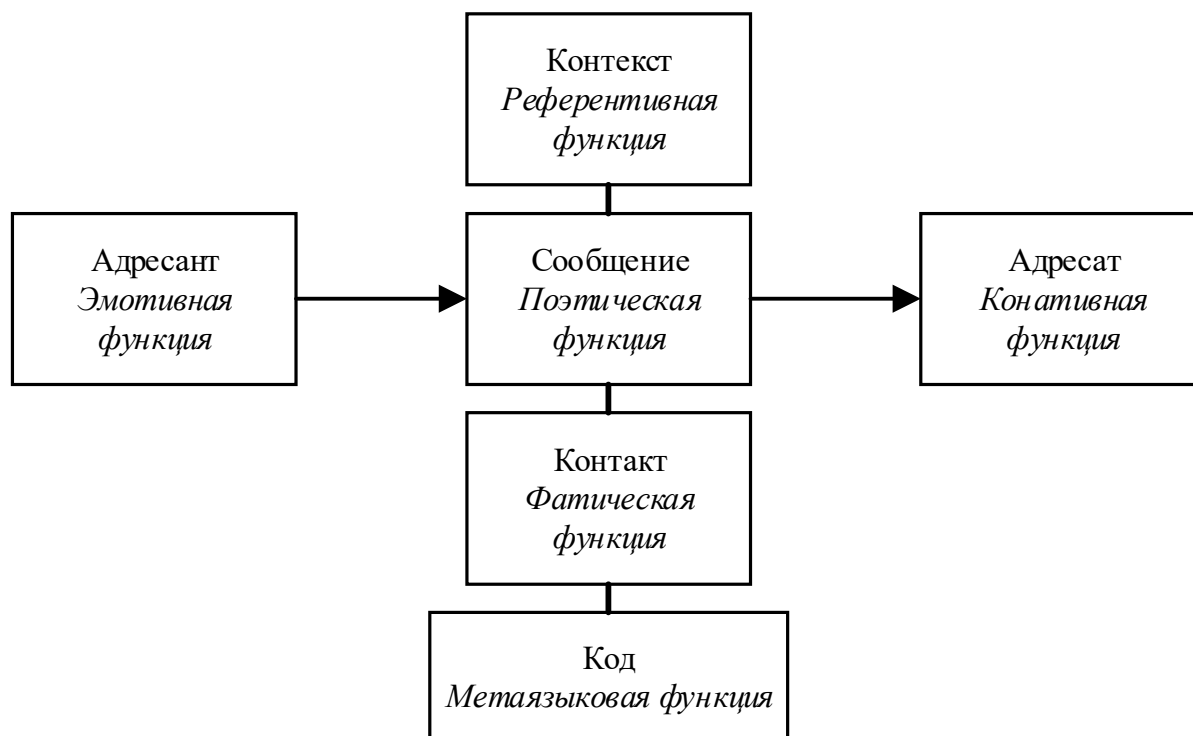


Рис. 3. Модель Р. Якобсона

Остальные элементы схожи с элементами вышеупомянутых моделей. При анализе модели с точки зрения образования выявляется возможность передачи информации в различных кодах – слов, изображений, невербальных элементов, что важно с точки зрения семиотики. Но модель вновь не предусматривает реакцию педагога или учащихся на полученное сообщение – обратную связь, что делает затруднительным ее использование в образовательном процессе.

Попытка преодолеть проблему отсутствия обратной связи была предпринята в модели У. Шрамма и Ч. Осгуда (рис. 4), согласно которой коммуникация не является линейным процессом с определенным началом и окончанием. Необходимо откорректировать линейные модели, важно подчеркнуть циклический характер коммуникации, когда коммуникатор и коммуникант время от времени меняются ролями. В итоге феномен коммуникации представляет собой двусторонний процесс, где участники обмениваются сообщениями. Важным в модели с точки зрения современного понимания парадигмы образования и конвергентной педагогики выступает акцентирование внимания на процессе интерпретации (понимании смысла) сообщений. У каждого человека свои критерии к пониманию и расшифровке смысла получаемых сообщений, поэтому периодически может возникать так называемый «семантический шум», который с точки зрения конвергентной педагогики может быть полезным в педагогическом общении. При необходимости снизить его влияние поможет механизм обратной связи.

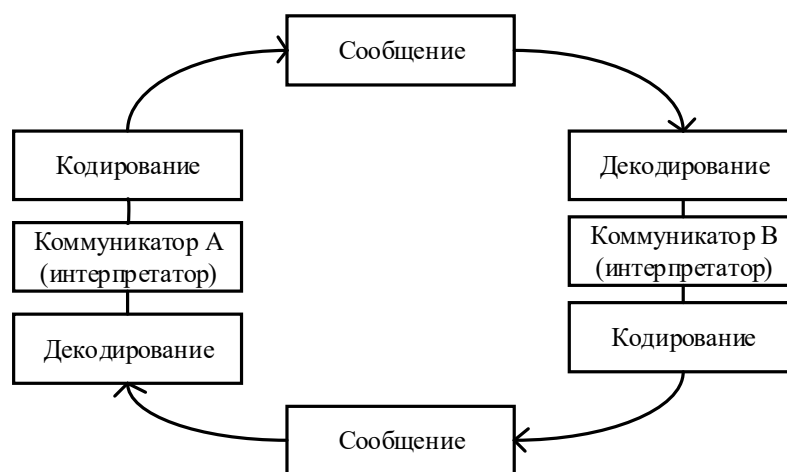


Рис. 4. Циркулярная модель Осгуда-Шрамма

В массовой коммуникации данная модель является несбалансированной. Однако одним из ее достоинств в педагогическом ракурсе можно считать обеспечение «равноправия» в процессе коммуникации. В настоящее время процесс образования стараются организовать так, чтобы вовлечь учащихся в активную деятельность на учебном, внеучебном занятиях, а также в рамках самообразовательной и самостоятельной работы, развить навыки общения, обеспечить позицию учащихся как «субъектов» в коммуникации не только в рамках ее «вертикального» варианта («педагог – обучающийся»), но также и горизонтального («обучающийся – обучающийся»). Данная модель может оказаться полезной и в целом отражает сущность педагогического взаимодействия с обратной связью педагога и обучающихся в образовательном процессе.

Итак, рассмотренные модели имеют свои достоинства и недостатки, однако в педагогическом контексте не все они являются пригодными. Педагогическая коммуникация не является однонаправленной, а главным принципом ее реализации выступает *диалогичность*. С учетом представленных идей наиболее подходящими моделями коммуникации для педагога можно считать сочетание циркулярной модели Осгуда-Шрамма, которая делает акцент на интерпретации – поиске смыслов сообщения, означивании, – и обратной связи, а также семиотической модели Р. Якобсона, которая фокусируется на содержании самого сообщения и типе передаваемой информации, требующей интерпретирования (см. рис. 5). Также в центр модели следует добавить особый блок, который показывает смену позиций учителя и учащегося в педагогической коммуникации (диалогичность). Чтобы завершить построение модели, выявим специфику «вклада» цифровой коммуникации в единый процесс педагогического коммуникативного взаимодействия.

Цифровая коммуникация и специфика ее применения в сфере образования (обучения). В понятийно-терминологическом поле «цифровой» педагогики встречаются такие аналоги понятия «цифровая коммуникация», как: сетевая коммуникация, *digital-коммуникация*, *интернет-коммуникация*. При этом они используются чаще как синонимы и обозначают, прежде всего, технологическую сторону взаимодействия, каналы связи. Научно-обоснованное определение «цифровая коммуникация в образовании» отсутствует и в Проекте дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения [29]. Тем не менее цифровая коммуникация в образовании сегодня связывается с доступом в интернет, с глубоким погружением образовательного процесса в информационное познание, т. е. умением взаимодействовать с информацией, – отбирать, обрабатывать, хранить и применять ее для решения образовательных задач [42]. Ясно, что цифровая коммуникация предоставляет образованию огромные возможности: большое количество информации и быстрый доступ к ней, легкость и простоту общения в социальных сетях, возможность выбора направления в свободном развитии внутреннего мира и интеллекта. Информационные технологии и массмедиа помогают в конструировании коммуникации, но также они имеют и отрицательное воздействие [22]. Нам созвучны идеи Т. Л. Михайловой о том, что негативным последствием развития цифровой коммуникации является ослабление влияния коммуникативной составляющей бытия. «Коммуникация <...> приобретает новый характер, теряется потребность в коммуникативном процессе, функциями которого является общение, создание коммуникативной системы. Коммуникативность предполагает обмен мыслями, чувствами, суждениями и, что существенно для человеческого обще-

ния, переживаниями. Целью любого коммуникативного процесса является контакт с человеком, необходимость добиться восприятия объекта, передача смысла сообщения, а коммуникация не преследует целей, она либо существует, либо ее нет. Таким образом, в современном мире коммуникация стала проблемой для коммуникативного процесса, скорость и глобальность коммуникации упраздняет коммуникативный процесс, который не несет новых знаний и важной информации, а также требует дополнительных усилий от участников этого процесса» [22]. Данная цитата как нельзя лучше отражает результат широкого проникновения цифровых вариантов коммуникации и в образовательный процесс, отражая очень тревожную тенденцию потери «живого», коммуникативного компонента коммуникации. Однако надо принять этот объективный процесс и умело встраивать его в педагогическое взаимодействие, усиливая достоинства «цифро-коммуникации» и дополняя ее ситуациями переживания, проживания, поиска смыслов, генерирования ценностей в живом человеческом общении субъектов образования.

Результаты исследования. Сравнительный анализ семиотических моделей коммуникации, теоретические концепты конвергентной педагогики позволяют сконструировать модель эффективной педагогической коммуникации (педагогического общения) в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики (см. рис. 5).

Модель синтезирует идеи построения коммуникации Р. Якобсона и Осгуда-Шрамма и учитывает факт встраивания современного образования в информационно-образовательной среде, которая все более приобретает «цифровую» окраску и опирается на позитивные характеристики цифровой коммуникации: быстроту доступа к учебной информации, реализации обратной связи «учитель – ученик» и между обучающимися; разнообразие кодов учебных текстов и выбор обучающимися оптимальных вариантов для их усвоения, определяемых индивидуальными познавательными стратегиями; простоту применения и др.

Взаимодействие в цифровой образовательной среде обогащается «живым» общением с передачей и поиском в коммуникации смыслов, отношений, мнений, ценностей для обеспечения понимания содержания сообщений и их интериоризации. Педагогическая коммуникация реализуется циклично. Педагог сообщает информацию учащемуся, а учащийся, в свою очередь, обрабатывает сообщение педагога и реагирует на него. В итоге как отправитель, так и получатель кодируют и декодируют сообщение, само сообщение имеет определенную форму, контекст и смысл.

Позиции субъектов изменяются в процессе коммуникации, они вступают в диалог. Образовательный процесс (обучение и воспитание) всегда опосредован общением, в основе которого лежит знаковая информация. Научное познание начинается со знака и знаковых систем, представляющих в качестве материально-идеального воплощения. Знаки и их системы – тексты – и передают информацию. Знаковая информация помогает описать такие особенности предметов и явлений, как слуховые, зрительные, осязательные, вкусовые, обонятельные и др. Знаки могут быть разных типов, начиная с вербальных, письменных, географических и других, заканчивая жестами, улыбкой, интонацией педагога, в которых содержатся невербальная, неосознанная часть рациональной и эмоциональной информации [9]. Знаки лежат в основе освоения мира и опыта предыдущих поколений. Чтобы какой-либо знак был принят и понят, нужно договориться, какое значение содержит этот знак.

Педагогическая коммуникация в семиотическом смысле – это непрерывный процесс общения (семиозиса) между педагогом и учащимся, где каждый из них кодирует и декодирует информацию с последующей ее интерпретацией и нахождением смысла, понимания сообщения, быстрой обратной связи. Позиции диалога в таком случае просто необходимы. В настоящее время идет процесс трансформации педагогического общения в контексте дополнения его цифровым компонентом.

Выводы. Итак, педагогическая коммуникация – это информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и смысл, т. е. это форма эмоционально-интеллектуального взаимодействия, в рамках которой в образовательном процессе происходит движение информации [34]. Информация может быть представлена в различных форматах и кодах, и ее означивание происходит в процессе семиозиса. В зависимости от того, насколько участники включены в ситуацию педагогического взаимодействия, движение информации может происходить на следующих уровнях: коммуникации (целенаправленный обмен сведениями); общения (межличностный уровень); события (духовное единение). Ясно, что цифровая коммуникация «сдвигает» процесс в сторону «просто коммуникации», техно-коммуникации, а «живой» вариант взаимодействия – в сторону общения и событийности. В конвергентной педагогике приоритетным является именно последний вариант.

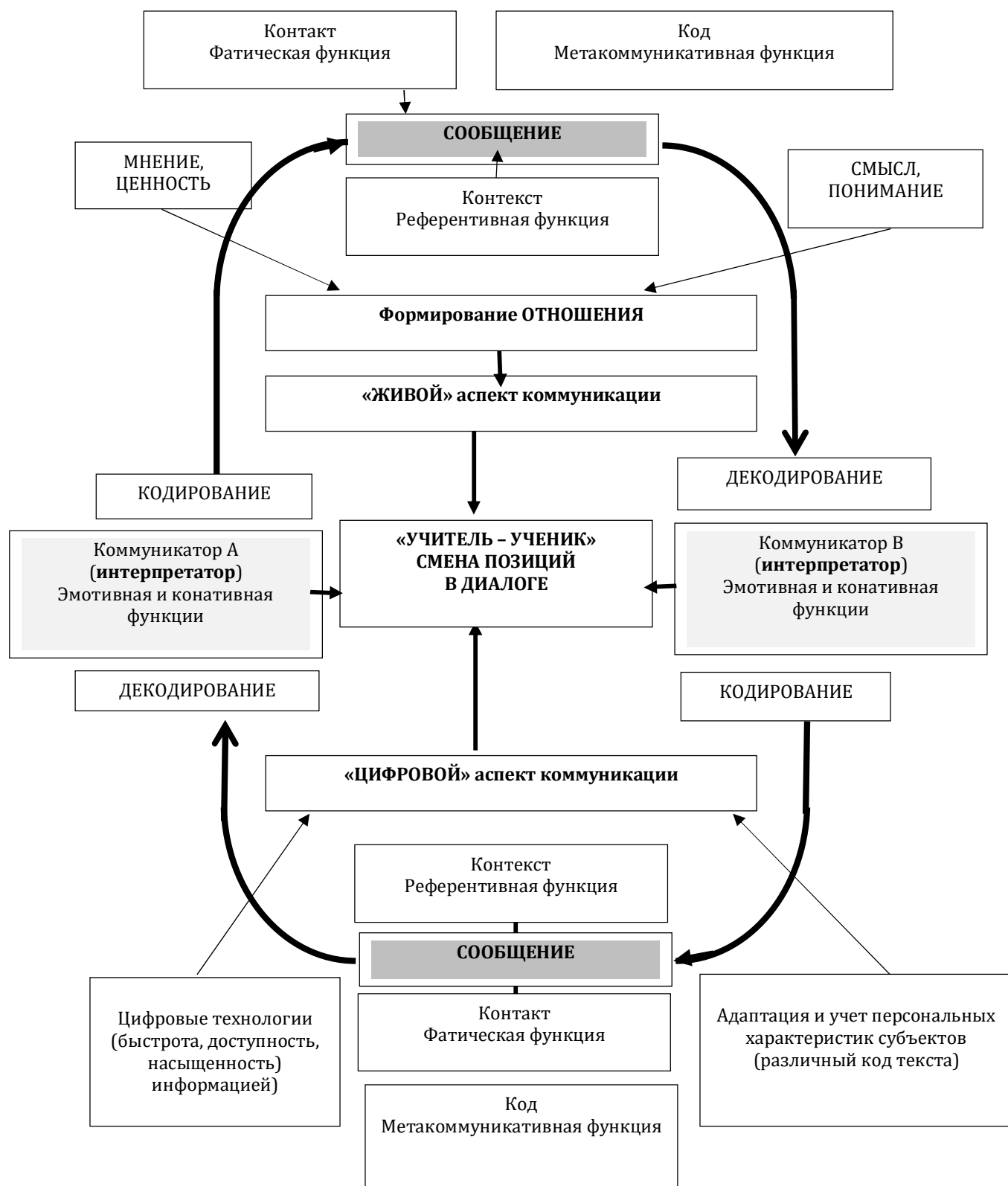


Рис. 5. Модель педагогической коммуникации (педагогического общения) в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики

Таким образом, можно заключить, что в реализованном теоретическом исследовании выполнены задачи, определенные во вводной части статьи: произведен анализ 6 семиотических моделей коммуникации для выявления пригодности использования их элементов для создания современной модели педагогического общения в цифровой образовательной среде с акцентом на возможность доступного восприятия, определения смыслов и обеспечения условий понимания текстов (сообщений); на основе отобранных идей сгенерирована авторская модель педагогического общения и произведена проверка ее на удовлетворение критериям конвергентной педагогики. Однако точка в исследовании проблемы симбиоза «живого» коммуникативного общения и цифровой коммуникации не поставлена, авторы призывают ученых и практических работников к дальнейшему диалогу по данной комплексной, сложной, все более актуализирующейся проблеме.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. М. : Аспект-Пресс, 2016. С. 120–145.
2. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб., 2000. С. 99.
3. Аухадеева Л. А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза. М. : ВИНТИ, 2006. 224 с.
4. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 427 с.
5. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. СПб. : Питер, 2009. С. 448.
6. Бахтин М. М. Достоевский. 1961 г. // Собр. соч. : в 7 т. Т. 5 / М. М. Бахтин. М., 1996. С. 374.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 350.
8. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. СПб. : Питер, 2011. 288 с. : ил.
9. Галактионова Т. Г. «Открытое чтение» концептуальная характеристика чтения как социально-педагогического феномена открытого образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 42. С. 122–131.
10. Греймас А. Ж., Курте А. Семиотика. Объяснительный словарь // Семиотика. М., 1983. С. 526.
11. Десяева Н. В. Педагогическая риторика. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. С. 123–127.
12. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. М. : Сентябрь, 2002. 160 с.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2005. 384 с.
14. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
15. Кибанов А. Я. Этика деловых отношений / А. Я. Кибанов [и др.]. М. : Дрофа, 2013. 365 с.
16. Коваленко М. Ю. Теория коммуникации / М. Ю. Коваленко, М. А. Коваленко. М. : Юрайт, 2016. 466 с.
17. Крылова И. Ю. Понятие конвергентного образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshche-pedagogicheskie-tekhnologii/library/2018/07/19/ponyatie-i-opredelenie-konvergentnogo> (дата обращения: 07.04.2020).
18. Кузьменко И. В. Формирование коммуникативной культуры студентов-математиков педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 25 с.
19. Кулакова А. Б. Поколение Z: Теоретический аспект // Вопросы территориального развития. Вып. 2 (42). 2018. С. 1–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskiy-aspekt>. DOI: 10.15838/tidi.2018.2.42.6.
20. Литовченко О. В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 76–81.
21. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя вуза и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2000. 179 с.
22. Михайлова Т. Л. Проблематизация теоретических основ коммуникативистики // Труды НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. Н. Новгород : НГТУ, 2009. С. 26–38.
23. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. М. 1983, С. 39–40.
24. Назарчук А. В. Учение Никласа Лумана о коммуникации / А. В. Назарчук. М. : Весь Мир, 2012. С. 23–26.
25. Назарчук А. В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века / А. В. Назарчук // Вопр. филос. 2011. № 5. С. 157–165.
26. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. СПб. : Знание, 2004. С. 12–14.
27. Петрова Е. В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. 2012. Вып. 2. С. 37–43.
28. Пирс Ч. С. Что такое знак? // Вестник Томского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Политология. 2009. № 3 (7). С. 88–95.
29. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. М. : Перо, 2019. 72 с.

30. Рекомендации по дизайну и коммуникации для учреждений культуры: цифровая коммуникация. URL: http://miscr.ru/assets/docs/digital_communication.pdf (дата обращения: 08.04.2020).
31. Слатенин В. А. Педагогика. М. : Шк. Пресса, 2004. 512 с.
32. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М. : Просвещение, 1995. 192 с.
33. Старыгина А. М. Образование как социальный институт и феномен культуры: социокультурный анализ / А. М. Старыгина // Инженерный вестник Дона : электронный научный журнал. 2014. № 3 (30). URL: http://ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_88_starygina.pdf_2542.pdf (дата обращения: 08.04.2020). 13 с.
34. Сысоева Е. Ю. Коммуникативная культура преподавателя / Е. Ю. Сысоева. Самара : Самарский университет, 2014. 144 с.
35. Тойнби А. Постижение истории / А. Тойнби. М. : Айрис-Пресс, 1991. С. 360.
36. Троицкий Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология. Вестник Герценовского университета. № 1. 2012. С. 66–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-obrazovatelnaia-tehnologiya> (дата обращения: 07.04.2020).
37. Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. Ижевск : УдГУ, 2011. 148 с.
38. Тюпа В. И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики // Вестник Герценовского университета. № 1. 2012. С. 56–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki> (дата обращения: 07.04.2020).
39. Уткина Ю. В. Подходы к уточнению понятия «профессиональная коммуникация педагога» // Человек и образование. 2012. № 1. С. 123–129.
40. Ф. де Соссюр. Труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1977. 696 с.
41. Хамдохова С. М. Развитие коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в процессе обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 4. С. 63–67.
42. Цифровые коммуникации – доминанта образовательного процесса в региональных вузах / А. Г. Беспалова, О. Н. Миргородская, Н. А. Дадаян, А. Н. Легконогих // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 9. С. 122–125. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37678> (дата обращения: 08.04.2020).
43. Craig R. T. Communication Theory as a Field / R. T. Craig. Rel. Lib, 1999. Pp. 34–39.
44. Wood J. T. Interpersonal Communication: Everyday Encounters / J. T. Wood. Rel. Lib, 2003. 349 p.

Semiotic model of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy

E. V. Shkalikov¹, O. V. Korshunova²

¹postgraduate student, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2109-2819. E-mail: home2038@yandex.ru

²Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-2693-0305. E-mail: okorchun@mail.ru

Abstract. *The aim of the research* is to build a semiotic model of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy.

The research is based on the *assumption* that pedagogical communication, or pedagogical communication, is a private semiotic process – semiosis, synthesizes elements of various well-known communication models and currently represents a symbiosis of "live" communication with digital communication, both significantly enriching the traditional version of pedagogical communication, and introducing a number of still unexplored social effects ("interference" of perception, apparent ease and simplicity of communication, "clip" perception of information, difficulty understanding the meaning, interpretation of the message). At the same time, the most important parameters of the model of pedagogical communication remain Dialogic, fast feedback, orientation of communicating subjects to understand the meaning of the message, formats of its variable encoding and interpretation of the content. These ideas are closely related to the developing convergent pedagogy.

The main *research methods* are comparative theoretical analysis of the characteristics of semiotic communication models; theoretical modeling based on them of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy. The *scientific novelty* of the article is determined by the result obtained – the creation of the author's model of pedagogical communication in the digital educational environment from the standpoint of convergent pedagogy, built on the basis of semiotic models known to science – the "transition" model from linear to nonlinear. Jakobson and the Osgood-Schramm circular

model, as well as the available conclusions about the development of pedagogical communication in the digital educational environment, taking into account the relevance of the formation in the educational process of the receptivity of texts of various formats (code) and the interpretation of their meanings. The conclusion that knowledge of semiotics is important for the process of effective pedagogical communication is substantiated. The result of the study in the form of author's pedagogical model of communication presented in the paper, can be useful members of the teaching community, the students – future teachers, managers in education to think about new trends in the development of pedagogical communication in the information society and the context of growing digitization of education.

Keywords: sign, semiotics, semiosis, teacher's communicative activity, teacher's communicative culture, pedagogical communication, pedagogical communication, semiotic model of pedagogical communication, text meaning, text understanding, digital educational environment, convergent pedagogy.

References

1. Andreeva G. M. *Social'naya psihologiya* [Social psychology] / G. M. Andreeva. M. Aspect-Press. 2016. Pp. 120–145.
2. Aristotle. *Poetika. Ritorika* [Poetics. Rhetoric]. SPb. 2000. P. 99.
3. Auhadeeva L. A. *Kommunikativnaya kul'tura studentov pedagogicheskogo vuza* [Communicative culture of students of pedagogical university]. M. All-Russia Institute of Scientific and Technical Information. 2006. 224 p.
4. Auhadeeva L. A. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury sovremennogo uchitelya v processe vuzovskoj podgotovki : dis. ... d-ra ped. nauk.* [Formation of the communicative culture of a modern teacher in the process of university training : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences]. Kazan. 2008. 427 p.
5. Barhaev B. P. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology] / B. P. Barhaev. SPb. Piter. 2009. P. 448.
6. Bahtin M. M. *Dostoevskij. 1961 g.* [Dostoevsky, 1961] // *Sobr. soch. : v 7 t. T. 5* – Coll. works : in 7 vols. Vol. 5 / M. M. Bahtin. M. 1996. P. 374.
7. Bahtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Esthetics of verbal creativity]. M. 1979. P. 350.
8. Gavra D. P. *Osnovy teorii kommunikacii* [Fundamentals of communication theory]. SPb. Piter. 2011. 288 p. : ill.
9. Galaktionova T. G. "Otkrytoe chtenie" konceptual'naya harakteristika chteniya kak social'no-pedagogicheskogo fenomena otkrytogo obrazovaniya ["Open reading" conceptual characteristics of reading as a socio-pedagogical phenomenon of open education] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* – News of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2007. No. 42. Pp. 122–131.
10. Greymas A. J., Kurte A. *Semiotika. Ob'yasnitel'nyj slovar'* [Semiotics. Explanatory dictionary] // *Semiotika – Semiotics*. M. 1983. P. 526.
11. Desyaeva N. V. *Pedagogicheskaya ritorika. 3-e izd., ispr. i dop.* [Pedagogical rhetoric. 3rd ed., corr. and add.] M. Yurayt. 2018. Pp. 123–127.
12. Zareckaya I. I. *Kommunikativnaya kul'tura pedagoga i rukovoditelya* [Communicative culture of the teacher and the head]. M. September. 2002. 160 p.
13. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology.] M. Logos. 2005. 384 p.
14. Kan-Kalik V. A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii : kniga dlya uchitelya* [To the teacher about pedagogical communication : book for the teacher]. M. Prosveshchenie. 1987. 190 p.
15. Kibanov A. Ya. *Etika delovyh otnoshenij* [Ethics of business relations] / A. Ya. Kibanov [et al.]. M. Drofa. 2013. 365 p.
16. Kovalenko M. Yu. *Teoriya kommunikacii* [Theory of communication] / M. Yu. Kovalenko, M. A. Kovalenko. M. Yurayt. 2016. 466 p.
17. Krylova I. Yu. *Ponyatie konvergentnogo obrazovaniya* [The concept of convergent education]. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/07/19/ponyatie-i-opredelenie-konvergentnogo> (date accessed: 07.04.2020).
18. Kuz'menko I. V. *Formirovanie kommunikativnyj kul'tury studentov-matematikov pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01* [Formation of communicative culture of students-mathematicians of pedagogical University : abstract of dis. ... PhD of Pedagogical Sciences : 13.00.01]. M. 2005. 25 p.
19. Kulakova A. B. *Pokolenie Z: Teoreticheskij aspekt* [Generation Z: Theoretical aspect] // *Voprosy territorial'nogo razvitiya* – Issues of territorial development. Is. 2 (42). 2018. Pp. 1–10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskij-aspekt>. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
20. Litovchenko O. V. *Gotovnost' k professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti: shtrihi k portretu molodogo uchitelya* [Readiness for professional pedagogical activity: strokes to the portrait of a young teacher] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* – News of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2017. No. 185. Pp. 76–81.
21. Maksimova G. P. *Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya vuza i ee razvitie v professional'noj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk* [Communicative culture of a university teacher and its development in professional activity : dis. ... PhD of Pedagogical Sciences]. Rostov-on-Don. 2000. 179 p.
22. Mihajlova T. L. *Problematizaciya teoreticheskikh osnov kommunikativistiki* [Problematization of the theoretical foundations of communication studies] // *Trudy NGTU im. R. E. Alekseeva. Seriya: Upravlenie v so-*

cial'nyh sistemah. Kommunikativnye tekhnologii – Proceedings of NSTU n. a. R. E. Alekseev. Series: Management in social systems. Communication technologies. N. Novgorod. NSTU. 2009. Pp. 26–38.

23. Morris Ch. U. *Osnovaniya teorii znakov* [Foundations of the theory of signs] // *Semiotika* – Semiotics. M. 1983. Pp. 39–40.

24. Nazarchuk A. V. *Ideya kommunikacii i novye filosofskie ponyatiya XX veka* [Idea of communication and new philosophical concepts of the twentieth century] / A. V. Nazarchuk // *Vopr. filos.* – Questions of Philosophy. 2011. No. 5. Pp. 157–165.

25. Nazarchuk A. V. *Uchenie Niklasa Lumana o kommunikacii* [The teaching of Niklas Luhmann on communication] / A. V. Nazarchuk. M. Ves' mir. 2012. Pp. 23–26.

26. Panfilova A. P. *Delovaya kommunikaciya v professional'noj deyatel'nosti* [Business communication in professional activity] / A. P. Panfilova. SPb. Znanie. 2004. Pp. 12–14.

27. Petrova E. V. *Informacionnaya kompetentnost' v obrazovanii kak zalog uspešnoj adaptacii cheloveka v informacionnom obshchestve* [Information competence in education as a key to successful adaptation of a person in the information society]. 2012. Is. 2. Pp. 37–43.

28. Pierce Ch. S. *Chto takoe znak?* [What is a sign?] // *Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* – Herald of the Tomsk State University. Series: Philosophy. Sociology. Political science. 2009. No. 3 (7). Pp. 88–95 / transl. from English by A. Argamakova; with a foreword. to the publ. Pp. 86–87.

29. *Proekt didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* – The project of didactic concept of digital professional education and training / V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Esenina, I. S. Sergeev. M. Pero. 2019. 72 p.

30. *Rekomendacii po dizajnu i kommunikacii dlya uchrezhdenij kul'tury: cifrovaya kommunikaciya* – Recommendations for design and communication for cultural institutions: digital communication. Available at: http://miscp.ru/assets/docs/digital_communication.pdf (date accessed: 08.04.2020).

31. Stastenin V. A. *Pedagogika* [Pedagogics]. M. Shk. Pressa. 2004. 512 p.

32. Sokolova V. V. *Kul'tura rechi i kul'tura obshcheniya* [Culture of speech and culture of communication]. M. Prosveshchenie. 1995. 192 p.

33. Starygina A. M. *Obrazovanie kak social'nyj institut i fenomen kul'tury: sociokul'turnyj analiz* [Education as a social institution and cultural phenomenon: socio-cultural analysis] / A. M. Starygina // *Inzhenernyj vestnik Dona, 30 : elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Engineering herald of the Don, 30 : electronic scientific journal. 2014. No. 3.

34. Sysoeva E. Yu. *Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya* [Communicative culture of the teacher] / E. Yu. Sysoeva. Samara. Samara University. 2014. 144 p.

35. Toynbee A. *Postizhenie istorii* [Comprehension of history] / A. Toynbee. M. Iris-Press. 1991. P. 360.

36. Troickij Yu. L. *"Ponimanie" kak obrazovatel'naya tekhnologiya* ["Understanding" as an educational technology.] // *Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Herald of the Herzen University. No. 1. 2012. Pp. 66–72. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-obrazovatel'naya-tehnologiya> (date accessed: 07.04.2020).

37. Troyanskaya S. L. *Pedagogicheskaya kommunikaciya: metodologiya, teoriya i praktika* [Pedagogical communication: methodology, theory and practice]. Izhevsk. UdsU. 2011. 148 p.

38. Tyupa V. I. *Kommunikativnye parametry uroka v shkole konvergentnoj pedagogiki* [Communicative parameters of the lesson in the school of convergent pedagogy] // *Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Herald of the Herzen University. No. 1. 2012. Pp. 56–66. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki> (date accessed: 07.04.2020).

39. Utkina Yu. V. *Podhody k utochneniyu ponyatiya "professional'naya kommunikaciya pedagoga"* [Approaches to clarifying the concept of "professional communication of a teacher"] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and education. 2012. No. 1. Pp. 123–129.

40. F. de Saussure. *Trudy po yazykoznaniiyu* [Works on linguistics]. M. Progress. 1977. 696 p.

41. Hamdohova S. M. *Razvitie kommunikativnyh sposobnostej studentov – budushchih prepodavatelej v processe obucheniya v vuze* [Development of communicative abilities of students – future teachers in the process of studying at the university] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social kinetics. 2010. No. 4. Pp. 63–67.

42. *Cifrovye kommunikacii – dominantna obrazovatel'nogo processa v regional'nyh vuzah* – Digital communications are the dominant educational process in regional universities / A. G. Bezpalo, O. N. Mirgorodskaya, N. A. Dadayan, A. N. Legkonogih // *Modern high-tech technologies*. 2019. No. 9. Pp. 122–125. Available at: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37678> (date accessed: 08.04.2020).

43. Craig R. T. *Communication Theory as a Field* / R. T. Craig. Rel. Lib, 1999. Pp. 34–39.

44. Wood J. T. *Interpersonal Communication: Everyday Encounters* / J. T. Wood. Rel. Lib, 2003. 349 p.

Методические особенности полилингвального обучения математике иностранных студентов в вузе

Н. И. Попов¹, Е. В. Яковлева²

¹доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физико-математического и информационного образования, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина. Россия, г. Сыктывкар.
ORCID: 0000-0001-5310-4485. E-mail: popovnikolay@yandex.ru

²старший преподаватель кафедры физико-математического и информационного образования, заместитель начальника Учебного управления, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина. Россия, г. Сыктывкар.
ORCID: 0000-0001-9701-6970. E-mail: akovleva@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена современным этапом развития российской системы образования и ее интеграцией в мировое образовательное пространство. В результате экспорта образовательных услуг университеты сталкиваются с различными проблемами при привлечении на направления подготовки вузов иностранных граждан и адаптации методики обучения предмету в условиях полилингвального обучения.

Цель статьи – определение методических подходов при полилингвальном обучении математике иностранных граждан на подготовительном отделении вуза с учетом анализа индивидуальных особенностей и мотивации обучающихся.

Данная статья подготовлена в рамках исследований по проектированию моделей полилингвального обучения математике иностранных граждан на разных уровнях образования в вузе. Кратко охарактеризован этап опытно-экспериментальной работы по формированию модели обучения математике на подготовительном отделении университета. Результаты педагогического эксперимента в соответствии с выявленными особенностями респондентов учтены при практической реализации учебного материала по математике. В процессе проведенного исследования проанализированы ведущие типы восприятия информации обучаемых. Исследование уровня мотивации обучающихся и их профессионального самоопределения проведено с использованием методики практической психодиагностики Дж. Баррета. Отметим, что оценка уровня мотивации слушателей подготовительного отделения является начальным этапом исследований специальных способностей обучаемых для выбора будущей профессии, развития важных умений и навыков в период профессионального обучения, в том числе при изучении математических дисциплин. В рамках проектируемой модели обучения в статье обозначены некоторые подходы к реализации и учебно-методическому обеспечению дисциплины «Математика» на подготовительном отделении вуза.

Область применения результатов: теоретические аспекты рассматриваемых проблем могут быть полезны педагогам и психологам, а также исследователям, интересующимся вопросами методики обучения математике, физике и химии; практические аспекты – преподавателям, участвующим в реализации образовательных программ в вузе для иностранных граждан.

Ключевые слова: методика обучения математике, полилингвальное обучение, типы восприятия информации, обучение иностранных граждан, педагогический эксперимент.

В настоящее время академической общественностью активно обсуждается проблема, связанная с интеграцией российской системы образования в мировое образовательное пространство. Изменения, происходящие в системе высшего образования, направлены, в частности, на продвижение экспорта образования [9]. Качественные преобразования одновременно происходят по следующим направлениям:

- повышение привлекательности образовательных программ подготовки иностранных граждан в вузах страны;
- обеспечение адаптации и создание комфортных условий проживания иностранных студентов в кампусах высших учебных заведений;
- обеспечение академической мобильности студентов;
- синхронизация образовательных программ российских и зарубежных вузов.

В рамках повышения привлекательности направлений подготовки и специальностей высших учебных заведений для обучения иностранных студентов решается задача по усо-

вершенствованию программ, реализуемых на английском языке. В настоящее время вузами предлагаются разные варианты решения указанной проблемы: реализация образовательных программ полностью на английском языке или «билингвальных» программ (обучение на младших курсах на английском языке, а на старших – на русском). Термин «билингвальное образование» будем интерпретировать как «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимся двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности» [1]. В работе [13] отмечено, что ключевой задачей образования является развитие у человека способностей и качеств, позволяющих ему осуществлять профессиональную и социальную деятельность в быстро изменяющихся современных условиях. Билингвальное обучение чаще всего реализуется на практикоориентированных программах высшего образования с большим объемом практической подготовки на базе профильных организаций Российской Федерации. Следует отметить, в настоящее время ситуация в некоторых случаях такова, что ни профильные организации, ни специалисты-практики, привлекаемые к реализации программ, в определенной степени не готовы к профессиональному общению на английском языке.

Еще одна проблема может быть сформулирована с учетом того факта, что по образовательным программам, в том числе «билингвальным» [8], одновременно обучаются как студенты, для которых английский язык является родным, так и изучившие его в целях получения образования в другой стране. Таким образом, речь идет уже фактически о «полилингвальном» обучении, поскольку в образовательном процессе участвуют два и более языка: английский и русский; английский, русский и родной. В дальнейшем под полилингвальным обучением будем понимать процесс приобщения к мировой культуре средствами нескольких языков, при этом используемые и изучаемые студентами языки рассматриваются в качестве ресурса для освоения области профессиональных и специальных знаний.

Исследователи обращают внимание на глобализацию всех сфер деятельности человека и вследствие этого пересмотр приоритетов в образовании [2]. В последние годы с увеличением количества иностранных студентов в вузах феномен «полилингвальности» при реализации образовательных программ не может не учитываться педагогами при разработке методик обучения.

Проводя анализ трудов ученых, следует отметить, что большая часть исследований направлена на исторические аспекты появления «полилингвальности» в образовании, лингвистические подходы к формированию поликультурной личности, на изучение проблем изменения качественного состава обучающихся в связи с миграционными процессами в мире. Вместе с тем накопленный человечеством теоретический и практический опыт может быть основой для проектирования и реализации современных моделей полилингвального обучения [2; 14; 15; 20–22]. При этом, по мнению автора статьи [14] «процесс обучения в полилингвальной среде вуза должен быть спроецирован не на страноведческий принцип (описание особенностей этнического характера), а на процесс обучения в условиях реального взаимоотношения и взаимодействия с представителями других культур».

В работе [21] отмечено: несмотря на то что полилингвальное обучение анализируется учеными, существуют проблемы, обоснованные исследованиями и связанные с методами преподавания, принципами разработки и оценивания заданий при таком обучении.

Анализ состояния полилингвального обучения в настоящее время позволил выявить существование некоторых проблем:

- исследователями в недостаточной мере обобщен исторический опыт полилингвального обучения для его использования в современной образовательной среде вузов;
- профессиональное образование в высших учебных заведениях РФ традиционно строится на основе «моноязычия», демонстрируя лишь отдельные исключения: реализация некоторых образовательных программ на английском языке; с преподаванием ряда предметов на иностранном языке в рамках межвузовского взаимодействия с образовательными учреждениями других государств; реализация образовательных программ, направленных на изучение, развитие и сохранение языков народов России;
- современная модель полилингвального обучения в вузах в недостаточном объеме подкреплена соответствующими ей дидактическими ресурсами;
- неготовность профессиональной среды (профильных организаций, специалистов-практиков), задействованной в реализации образовательных программ, к полилингвальному обучению;

– практика реализации «билингвальных» программ для иностранных студентов выявила проблему неподготовленности современного общества к такому поликультурному образованию.

По нашему мнению, в этой связи очень важен этап довузовской подготовки абитуриентов, адаптация к иным социокультурным условиям, позволяющая заложить базу для успешного профессионального обучения. В настоящей статье авторами рассматриваются проблемы методики обучения математике иностранных граждан на подготовительном отделении вуза. На данном этапе обучения слушатели в течение периода подготовки изучают русский язык, чтобы сдать экзамен на уровень В1, и профильные дисциплины для поступления на программы высшего образования: реализуемые на русском языке, английском языке или «билингвальные», в зависимости от выбора абитуриента. Предмет «Математика» включен в состав ряда профилей подготовительного отделения вуза, при этом рабочая программа дисциплины отражает необходимый объем материала для поступления на соответствующую образовательную программу высшего образования и успешного освоения математики на первом курсе высшего учебного заведения. Перед преподавателем ставятся задачи не только по обеспечению качественной подготовки иностранных абитуриентов с разным уровнем базового математического образования, но и по реализации междисциплинарных связей с другими естественнонаучными дисциплинами, развитию мотивации к изучению математики.

Теоретическая значимость исследования связана с анализом трудов зарубежных и отечественных ученых по полилингвальному обучению в вузе, выявлением и обобщением при этом существующих проблем, в частности, дидактического характера. Практическая ценность статьи связана с разработкой методического обеспечения, включающего инновационные подходы, для обучения математике разноязыкового контингента студентов, проектированием модели для обеспечения качества математической подготовки иностранных граждан.

Цель работы – выделение и уточнение на основе педагогического эксперимента методических подходов при обучении математике иностранных студентов в вузе с учетом мотивации обучающихся и анализа индивидуальных особенностей. В рамках достижения поставленной цели решены следующие задачи:

- спроектирована модель для обеспечения качества математической подготовки обучающихся;
- предложены инновационные подходы, позволяющие объяснять слушателям на неродном (русском) языке смысл и толкование основных математических терминов, определений, теорем и формул и предполагающие при этом использование карточек-инструкций, конспект-схем, специально подготовленных презентаций изучаемого материала;
- разработаны дидактические материалы на русском и английском языках для обучения студентов математике;
- определены ведущие каналы восприятия информации для учета индивидуальных особенностей слушателей подготовительного отделения при обучении математике.

Методы. Отметим, что полученные результаты экспериментальных исследований могут применяться в методике обучения по разным естественнонаучным дисциплинам и на разных уровнях образования. Выделим методические подходы, которые могут быть использованы преподавателями, участвующими в реализации образовательных программ для иностранных граждан.

В целях формирования универсальных учебных действий педагогом должна быть учтена природа индивидуальных различий обучающихся. В частности, при подготовке и воспроизведении учебного материала для его успешного усвоения необходимо учитывать типы восприятия информации человеком. Известно, что обучаемый воспринимает информацию через пять основных каналов: зрительный, слуховой, тактильный, вкусовой и обонятельный. В научно-методической литературе встречаются различные варианты классификации людей по типу ведущего канала восприятия информации. На занятиях по математике в составах учебных групп присутствуют слушатели с разным доминирующим типом восприятия информации. В данной работе авторы выделяют следующие основные типы (см. таблицу 1).

Таблица 1

Типы обучаемых в соответствии с ведущим каналом восприятия информации

Тип	Характеристика ведущего канала восприятия информации
Визуальный	Восприятие информации осуществляется посредством сосредоточения на зрительных образах
Кинестетический	Усвоение информации происходит с помощью сосредоточения преимущественно на физических ощущениях
Аудиальный	Усвоение информации происходит с помощью концентрации на слуховых образах

Педагогу приходится учитывать личностные особенности обучаемых и для обеспечения результативности обучения использовать разные технологии представления учебной информации. На наш взгляд, при использовании методики полилингвального обучения математике образовательный процесс иностранных слушателей целесообразно организовать с учетом особенностей ведущего канала восприятия информации. Как правило, в педагогической практике дифференциация обучаемых по небольшим группам осуществляется после специального анализа на основе психологического наблюдения, например, с помощью теста диагностики доминирующей перцептивной модальности [16].

Успешность освоения любой учебной дисциплины, в том числе математики, зависит от многих факторов, в частности, от мотивации обучаемых в связи с необходимостью получения качественного высшего образования и построения дальнейшей профессиональной карьеры. Исследование личностного самоопределения слушателей подготовительного отделения Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, определивших для себя будущую профессиональную деятельность в рамках медико-биологического и инженерно-технического профилей, Е. В. Яковлевой было проведено в 2018–2019 учебном году на основе методики психодиагностики Дж. Баррета [19], затрагивающей виды и уровни профессиональных занятий. При тестировании обучающихся применялась созданная им база данных о профессиях. Для обеспечения понимания вопросов иностранными гражданами «Профориентационный тест» был предложен на двух языках: английском и русском.

В условиях полилингвального обучения методические подходы для представления учебного материала по изучаемой дисциплине становятся особенно актуальными. «Для того чтобы материал был усвоен как можно полнее, он должен быть подан так, чтобы когнитивная система человека его восприняла как можно проще и быстрее, не затрачивая слишком много усилий на осознание сути» [18]. В целях дальнейшего однозначного понимания рассматриваемого вопроса обратимся к определению понятия «когнитивный» («когнитивный, -ая, -ое [от лат. *cognitio* знание, познание] – связанный с познанием, с мышлением; познавательный») [3]. Учеными выделены важные особенности изучения математики и других естественнонаучных дисциплин иностранными слушателями подготовительных отделений вузов [5; 7; 12; 17]. Авторами предлагаются различные методические подходы при обучении математике:

– использующие педагогические приемы и методическое обеспечение, учитывающее многоязыковой состав обучающихся (дидактические материалы предлагаются на нескольких языках);

– традиционное обучение с усиленной подготовкой по русскому языку и инновационными подходами, позволяющими объяснять слушателям на неродном (русском) языке смысл и толкование основных математических терминов, определений, теорем и формул.

Отметим, что оба подхода эффективны при обучении иностранных граждан. Кроме того, в работе [4] предлагается универсальная модель комбинированного обучения (*blended learning*) естественнонаучным дисциплинам, которая позволяет трансформировать ее для изучения математических дисциплин. Для достижения запланированных результатов обучения указанная модель позволяет варьировать объемы учебного материала, предлагаемого в традиционной форме и с использованием информационно-коммуникационных технологий, с учетом различий в восприятии учебной информации обучаемыми.

Электронные ресурсы, разработанные с учетом принципа когнитивности, с точки зрения эффективности приобретения новых знаний будут достаточно полезными при обучении иностранных граждан. При таком подходе изучаемый материал выстраивается и оформляется так, чтобы внимание обучающихся концентрировалось на основных моментах учебного материала, на взаимосвязи между разделами дисциплины (модуля), на междисциплинарных взаимодействиях в рамках образовательной программы, что позволяет обучаемым понять

полезность, применимость новых знаний для дальнейшего обучения и в профессиональной деятельности [18].

Результаты. В случае «полилингвального» обучения студентов важное значение имеют языки преподавания и учебно-методическое обеспечение изучаемого материала. При изучении дисциплины «Математика» модель из статьи [4] может быть адаптирована для использования в учебном процессе в следующем виде (см. рис. 1).

При реализации указанной модели (рис. 1) в рамках парадигмы «инженерии обучения» [23] необходимо акцентировать внимание на создание образовательной среды, позволяющей обучаемым ставить собственные цели обучения, ориентированные на качественный результат. Кроме того, важное значение имеет проектирование содержания информационно-образовательной среды [6], способствующей активной учебной и творческой деятельности обучающихся.

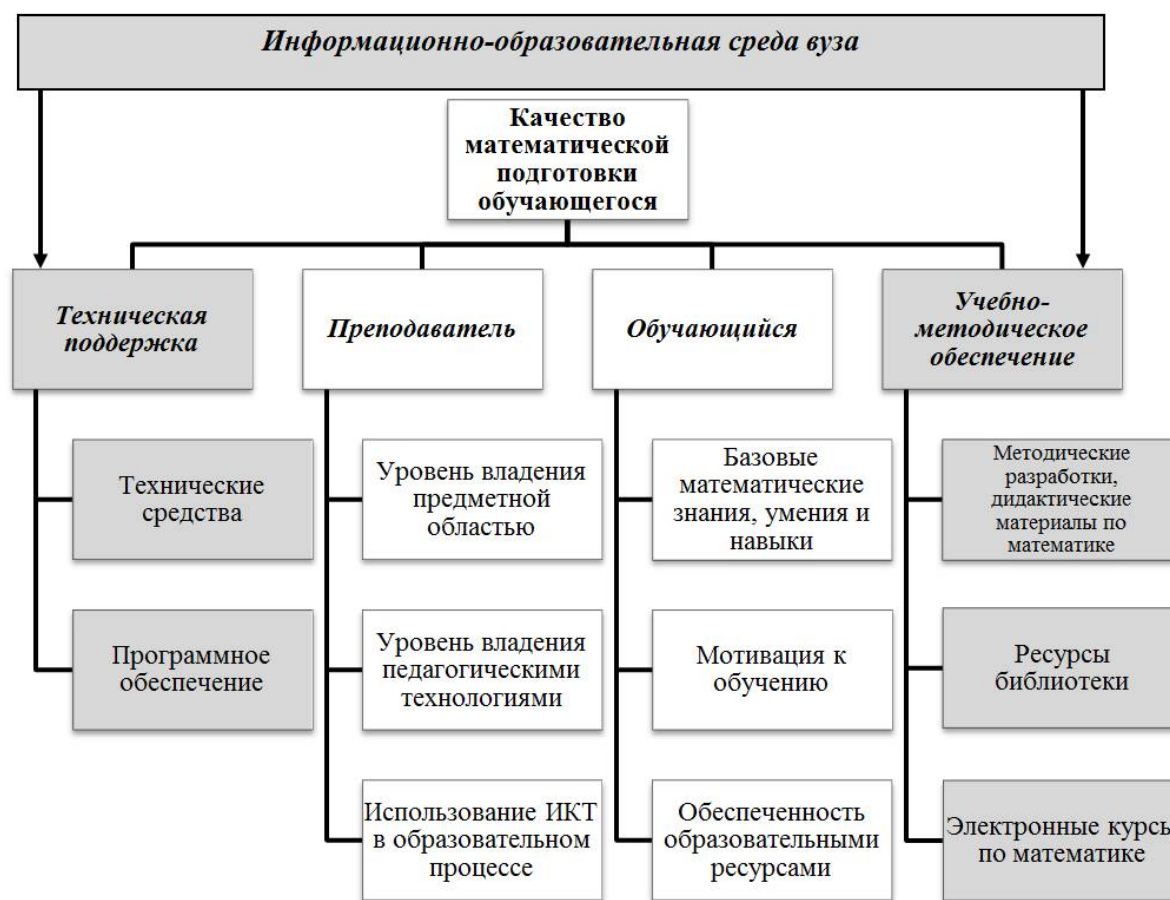


Рис. 1. Модель обеспечения качества математической подготовки обучающегося

В целях определения ведущего канала восприятия информации у слушателей подготовительного отделения (на инженерно-техническом и медико-биологическом профилях) Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина Е. В. Яковлевой в 2018–2019 учебном году было проведено специальное исследование. Тестированием было охвачено 42 обучающихся – выходца из зарубежных стран: Египта, Ирака, Алжира, Палестины, Замбии и Сомали. Следует отметить: в связи с тем, что среди испытуемых присутствовали респонденты, еще недостаточно хорошо владеющие русским языком, то для обеспечения понимания вопросов, тест был представлен на английском и русском языках (испытуемые имели возможность выбирать наиболее удобный для них вариант). Итоговые результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования обучаемых для определения ведущего канала восприятия информации (%)

Распределение обучаемых по ведущему каналу восприятия информации		Распределение обучаемых по уровню перцептивной модальности		
Ведущий канал восприятия информации	Доли выборки	Высокий	Средний	Низкий
Визуальный	29,7	8,0	80,0	12,0
Аудиальный	39,3	12,1	81,8	6,1
Кинетический	31,0	7,7	57,7	34,6

Результаты исследования были учтены преподавателем в дальнейшей педагогической деятельности при выборе методики обучения математике на подготовительном отделении вуза.

С вышеуказанной группой респондентов в 2018–2019 учебном году проводилось профориентационное тестирование. Обучающимся предлагалось выбрать профессии в порядке предпочтения. Для диагностических целей предполагаемые направления деятельности были сгруппированы особым образом, чтобы определить сферы, которые привлекают респондента в наибольшей или наименьшей степени, и построить для каждого испытуемого диаграмму мотивации при профессиональном самоопределении. Полученные по результатам исследования максимальные показатели группы испытуемых указывают на уровень мотивации обучающихся в соответствующей сфере жизнедеятельности человека. Результаты проведенного тестирования проиллюстрированы в таблице 3.

Совокупность полученных экспериментальных данных позволяет определить перечень профессий, к которым обучающийся мотивирован в наибольшей степени, учесть уровень развития специальных способностей в выбранной сфере профессиональной деятельности в период освоения основной профессиональной образовательной программы.

Таблица 3

Анализ результатов тестирования обучаемых для определения уровня мотивации (%)

Профиль обучаемых	Уровень мотивации обучаемых при профессиональном определении						
	Слово	Искусство	Физический труд	Экспериментальная деятельность	Организация	Бизнес	Социальная работа
Инженерно-технический	55,0	52,7	43,0	57,3	50,8	53,0	38,5
Медико-биологический	52,8	51,7	39,0	66,0	45,9	51,0	46,7

С учетом полученных экспериментальных данных, связанных с результатами самостоятельных работ обучаемых по математике, ведущим каналом восприятия информации и мотивацией обучающихся были определены методические приемы и организован учебный процесс по рассматриваемой дисциплине на инженерно-техническом профиле подготовительного отделения университета. Одним из авторов статьи для обеспечения эффективности изучения математики иностранными гражданами применялись дидактические материалы, позволяющие осуществлять дифференцированный подход к обучению в зависимости от особенностей восприятия информации и уровня математических знаний слушателей. На начальном этапе изучения дисциплины слушателям был представлен блок теоретического материала с использованием знаково-символической и лексической форм, включающий используемые термины, обозначения и определения на русском и английском языках. Практические задания предусматривали закрепление не только учебного материала по математике, но и лексики на русском языке, необходимой для дальнейшего обучения, что позволило сократить период ее усвоения. Для работы с группой обучаемых использовались аудиальное и визуальное представления учебной информации. Визуализация учебного материала осуществлялась с использованием карточек-инструкций, конспект-схем (см., напр., рис. 2), специально подготовленных презентаций изучаемого материала. При формировании рабочей программы по

математике, учебных заданий не только учтена профессиональная направленность образовательной программы, но и обеспечена поддержка изучения русского языка, выделены междисциплинарные связи с естественнонаучными предметами для использования математических методов при их изучении. В зависимости от содержания теоретический материал, а также способы решения задач дополнительно подкреплялись графиками или схемами для облегчения понимания их обучающимися.

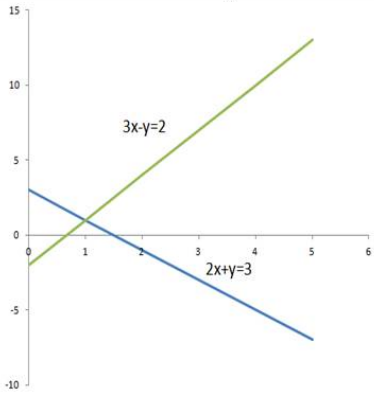
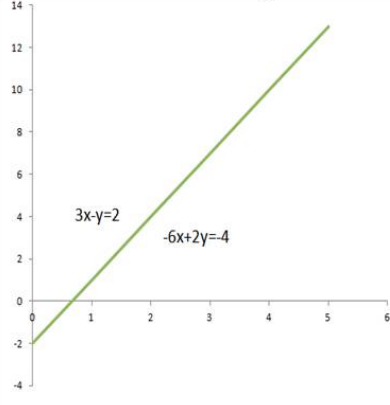
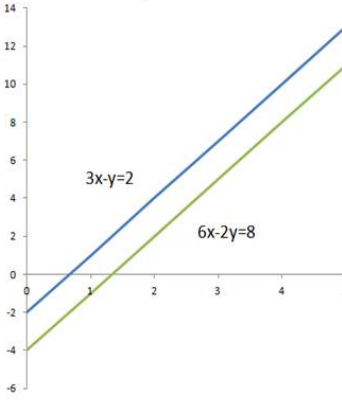
Решение системы линейных уравнений с двумя переменными Solution for system of linear equations with two variables		
Unique solution Единственное решение	Many solutions Бесконечно много решений	No solutions Нет решений
		
$\begin{cases} 3x - y = 2 \\ 2x + y = 3 \end{cases}$ Unique solution: $x = 1; y = 1$. Lines intersect at (1, 1). Единственное решение: $x = 1; y = 1$. Прямые пересекаются в точке (1, 1).	$\begin{cases} 3x - y = 2 \\ -6x + 2y = -4 \end{cases}$ Many solutions. Both equations have the same graph. Any point on the graph is a solution. Множество решений. Графики прямых, заданных уравнениями системы, совпадают.	$\begin{cases} 3x - y = 2 \\ 6x - 2y = 8 \end{cases}$ No solutions. Lines are parallel. No points of intersection. Система уравнений решений не имеет. Прямые, заданные уравнениями системы, параллельны (не имеют точек пересечения).

Рис. 2. Визуализация решений системы линейных уравнений с двумя неизвестными

С учетом предшествующей математической подготовки каждого слушателя демонстрировались разные способы решения заданий для возможности выбора обучающимися оптимального для них варианта, рассматриваемые задачи дифференцировались по уровню сложности (от простых к сложным). На наш взгляд, такой комплексный подход к обучению, включающий различные формы представления изучаемого материала, разделение учебных заданий по уровню сложности и демонстрацию различных способов решения задач, позволяет учесть особенности каждого обучающегося и подготовить мотивированного слушателя к поступлению в вуз.

Обсуждение. Результаты проведенного тестирования по определению ведущего канала восприятия информации позволяют утверждать, что в рассматриваемой выборке у испытуемых преобладает аудиальный тип восприятия информации, а визуальный и кинестетический находятся примерно на одном уровне. При этом у четырех респондентов выявлен высокий уровень перцептивной модальности, а у двадцати пяти – средний, кроме того, у восьми респондентов из сорока двух отмечены одинаковые значения принадлежности одновременно к двум типам восприятия информации. При выборе методики обучения математике преподавателем учтены выявленные особенности обучающихся, для обеспечения эффективности изучения дисциплины использована методика смешанного обучения (blended learning), позволяющая сочетать традиционные методы обучения и изложение учебного материала с применением информационно-коммуникационных технологий.

Многие профессии в настоящее время могут быть связаны с несколькими сферами деятельности. Например, обучение по медико-биологическому профилю включает в себя как область экспериментальной деятельности, если говорить о подготовке специалиста по биологии, так и социальную работу – при профессиональной подготовке врачей и медицинского персонала. Инженерно-технический профиль охватывает сферу экспериментальной деятельности и отчасти организационно-управленческой. Поскольку в настоящее время идет процесс «цифровизации» всех отраслей экономики, в том числе в рамках перечисленных профилей, для которых значимую роль выполняют математика и информационные технологии, то при осознанном выборе профессии, несомненно, у обучаемых должна быть серьезная мотивация к изучению математики.

Итоговый анализ результатов профориентационного тестирования показал, что слушатели подготовительного отделения (инженерно-технического профиля) осознанно сделали выбор будущей профессии; максимальный уровень мотивации респондентов отмечен в области экспериментальной деятельности (см. табл. 3). Вместе с тем при этом получены достаточно интересные статистические результаты для таких сфер жизнедеятельности человека, как «Слово», «Искусство», «Организация», «Бизнес». Несомненно, в соответствии с полученными индивидуальными показателями тестирования в имеющемся спектре профессий, относящихся к инженерно-техническому профилю, полученная информация в определенной степени поможет найти для каждого обучающегося ту, которая будет максимально учитывать уровень мотивации. Наибольший показатель мотивации по результатам тестирования обучающихся медико-биологического профиля получен также в сфере экспериментальной деятельности, что, по-видимому, соответствует выбранному направлению будущей профессиональной деятельности. Дополнительно следует отметить, что помимо «Профориентационного теста» в [19] предложены тесты для определения специальных способностей испытуемых, такие исследования целесообразно проводить в начале освоения программы высшего образования. Поскольку указанный подход позволит оценить уровень развития способностей респондентов применительно к будущей профессии и его динамику для оценки возможностей к саморазвитию как важному качеству в настоящее время в любой сфере профессиональной деятельности. О значимости проведения таких исследований отмечено в работах [10; 11]. Несомненно, развитию специальных способностей будущих студентов по рассматриваемым профилям подготовки будет способствовать и изучение математических дисциплин.

Заключение. В статье проведен анализ результатов одного из этапов опытно-экспериментальной работы по формированию модели обучения математике иностранных студентов в вузе. Итоги проведенного этапа с учетом тестирования и анкетирования респондентов показали, что в процессе обучения математике целесообразно учитывать ведущий канал восприятия информации обучаемых, что, несомненно, способствует повышению эффективности усвоения изучаемого материала. Среди иностранных граждан, обучающихся на подготовительном отделении университета, преобладает аудиальный тип восприятия информации (39,3 %), а визуальный (29,7 %) и кинестетический (31,0 %) находятся примерно на одном уровне. Как показывает практика, среди российских граждан соответствующей возрастной группы обучающихся в целом доминирует визуальный тип восприятия информации. Вместе с тем полученные результаты вполне могут быть объяснимы с точки зрения будущих профилей профессиональной деятельности (медико-биологического и инженерно-технического), для которых кинестетический канал восприятия информации является важным для развития специальных способностей респондентов. Несомненно, важным фактором эффективности изучения учебной дисциплины является мотивация обучающихся. Отметим, что проведенное профориентационное исследование позволило определить мотивацию слушателей подготовительного отделения вуза при выборе будущей профессии, анализ проведенного этапа опытно-экспериментальной работы поможет при дальнейшем построении профиля способностей респондентов.

Научная новизна представленных в данной статье результатов связана с выявлением и уточнением на основе экспериментальной работы методических подходов при полилингвальном обучении математике иностранных студентов в вузе:

- использование модели обеспечения качества математической подготовки обучаемых;
- применение в учебном процессе инновационных подходов, позволяющих объяснять слушателям на неродном (русском) языке смысл и толкование основных математических терминов, определений, теорем и формул (использование карточек-инструкций, конспект-схем,

специально подготовленных презентаций изучаемого материала); предоставление при этом дидактических материалов на английском и русском языках;

– организация полилингвального обучения математике иностранных студентов с учетом особенностей ведущего канала восприятия информации.

Исследование связи специальных способностей с уровнем математической подготовки обучаемых будет проведено на следующем этапе педагогического эксперимента. В дальнейшем было бы интересно проследить также динамику развития специальных способностей студентов на протяжении всего периода обучения в университете.

Методические подходы, раскрытые в данной статье, могут быть полезными специалистам по методике обучения математике, психологам, а также преподавателям, участвующим в реализации образовательных программ в вузе для иностранных граждан.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (дата обращения: 03.01.2020).

2. Баяндина З. К., Нурмагамбетова Ж. С. Полилингвальное обучение в качестве одного из факторов полной социализации в современном обществе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8–4. С. 142–142. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5730> (дата обращения: 03.01.2020).

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 1998. 1534 с.

4. Григорьев С. Г., Андриюшкова О. В. Критерии эффективного использования blended learning // Информатика и образование. 2016. № 8. С. 16–19.

5. Ефремова О. Н., Глазырина Е. Д., Подберезина Е. И. Специфика преподавания математики иностранным слушателям подготовительного отделения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12182> (дата обращения: 22. 12. 2019).

6. Калинин С. И., Соколова А. Н. Использование компьютерного эксперимента в фундаментальных профильных курсах для студентов математических направлений подготовки // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2–1. С. 135–140.

7. К вопросу о ранней адаптации иностранных студентов в процессе обучения математике на предвузовском этапе / С. И. Макуха [и др.] // Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения : сб. трудов международной науч.-практ. конф. / под ред. И. В. Салошиной. Томск : Томский политехнический университет, 2014. С. 10–13.

8. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : дис. ... док. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 450 с.

9. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» : утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.05.2017 г. N 6. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pasport-prioritetnogo-proekta-Razvitie-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 03.01.2020).

10. Попов Н. И., Калимова А. В. Выявление специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 1. С. 12–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-spetzialnyh-sposobnostey-buduschih-uchiteley-matematiki-fiziki-i-informatiki> (дата обращения: 21.12.2019).

11. Попов Н. И. Об уровне специальных способностей будущих педагогов / Н. И. Попов, А. В. Калимова, Н. С. Шашева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 163–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-urovne-spetzialnyh-sposobnostey-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 21.12.2019).

12. Попов Н. И., Яковлева Е. В. Актуальные проблемы обучения математике иностранных студентов в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 144–153. URL: <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2019-3-144-153> (дата обращения: 06.12.2019).

13. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : дис. ... док. пед. наук. Казань, 2007. 447 с.

14. Седых Д. В. Обучение студентов в полилингвальном формате образовательной среды вуза // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 1 (23). С. 113–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-v-polilingvalnom-formate-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 20.05.2020).

15. Туктамышов Н. К. Полилингвизм и образование // Гуманитарные науки в XXI веке. 2014. № 3. URL: <https://humanist21.kgasu.ru/files/N3-Polilingvizm-i-obrazovanie.pdf> (дата обращения: 20.05.2020).

16. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. М., 2002. 339 с.

17. Формирование личностных и профессиональных компетенций иностранных студентов на этапе довузовского обучения (на примере подготовительного отделения университета) / В. А. Гайсин [и др.] // Акмеология. 2015. № 4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnostnyh-i-professionalnyh-kompetentsiy-inostrannyh-studentov-na-etape-dovuzovskogo-obucheniya-na-primere> (дата обращения: 22.12.2019).

18. Христочевская А. С., Христочевский С. А. Когнитивизация – следующий этап информатизации образования // Информатика и образование. 2018. № 9. С. 5–11.

19. Barrett J. Aptitude, personality and motivation tests: analyse your talents and personality and plan your career. 2009. 3rd. ed. 246 p.

20. Barwell R. Multilingual Issues in Mathematics Education: Introduction / R. Barwell, B. Barton, M. Setati // Educational Studies in Mathematics. 2007. Vol. 64. № 2. Pp. 113–119. URL: <https://www.jstor.org/stable/40284624?seq=1> (дата обращения: 20.05.2020).

21. Barwell R. Language diversity and mathematics education: new developments / R. Barwell, L. Wessel, A. Parra // Research in Mathematics Education. 2019. Vol. 21. № 2. Pp. 113–118. URL: <https://doi.org/10.1080/14794802.2019.1638824> (дата обращения: 20.05.2020).

22. Morgan C. Who Is Not Multilingual Now? // Educational Studies in Mathematics. 2007. Vol. 64. № 2. Pp. 239–242. URL: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9064-y> (дата обращения: 20.05.2020).

23. Tchoshanov M. A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1). Informatics and education. 2018. № 9. P. 53–62. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-9-53-62> (дата обращения: 06.12.2019).

Methodological features of multilingual teaching of mathematics to foreign students at the university

N. I. Popov¹, E. V. Yakovleva²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, PhD of Physical and Mathematical Sciences, associate professor, head of the Department of physical and mathematical and information education, Syktyvkar State University n. a. Pitirim Sorokin.

Russia, Syktyvkar. ORCID: 0000-0001-5310-4485. E-mail: popovnikolay@yandex.ru

²senior lecturer of the Department of physics, mathematics and information education, deputy head of the Academic Department, Syktyvkar State University n. a. Pitirim Sorokin.

Russia, Syktyvkar. ORCID: 0000-0001-9701-6970. E-mail: akovleva@gmail.com

Abstract. The relevance of the research is determined by the current stage of development of the Russian education system and its integration into the world educational space. As a result of the export of educational services, universities face various problems when attracting foreign citizens to the training areas of higher education institutions and adapting the subject teaching methodology in the context of multilingual education.

The purpose of the article is to define methodological approaches for multilingual teaching of mathematics to foreign citizens at the preparatory department of the university, taking into account the analysis of individual characteristics and motivation of students.

This article is prepared in the framework of research on the design of models of multilingual teaching mathematics to foreign citizens at different levels of education in higher education. The stage of experimental work on the formation of a model of teaching mathematics at the preparatory department of the university is briefly described. The results of the pedagogical experiment in accordance with the identified characteristics of the respondents are taken into account in the practical implementation of educational material in mathematics. In the course of the research, the leading types of information perception of students are analyzed. The study of the level of motivation of students and their professional self-determination was conducted using the method of practical psychodiagnostics by J. Barrett. It should be noted that the assessment of the level of motivation of students of the preparatory department is the initial stage of research of special abilities of students for choosing a future profession, the development of important skills during professional training, including in the study of mathematical disciplines. Within the framework of the designed training model, the article outlines some approaches to the implementation and educational support of the discipline "Mathematics" at the preparatory department of the university.

Scope of the results: theoretical aspects of the problems under consideration can be useful for teachers and psychologists, as well as researchers interested in teaching methods of mathematics, physics and chemistry; practical aspects – for teachers involved in the implementation of educational programs at the university for foreign citizens.

Keywords: methods of teaching mathematics, polylingual education, types of information perception, training of foreign citizens, pedagogical experiment.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M. IKAR, 2009. 448 p. Available at: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (date accessed: 03.01.2020).
2. Bayandina Z. K., Nurmagambetova Zh. S. *Polilingval'noe obuchenie v kachestve odnogo iz faktorov polnoj socializacii v sovremennom obshchestve* [Polylingual education as one of the factors of full socialization in modern society] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* – International journal of applied and fundamental research. 2014. No. 8-4. Pp. 142-142. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5730> (date accessed: 03.01.2020).
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka* – Big explanatory dictionary of the Russian language / comp. by chief ed. PhD of Philol. Sciences S. A. Kuznetsov, Saint Petersburg. Norint. 1998. 1534 p.
4. Grigor'ev S. G., Andryushkova O. V. *Kriterii effektivnogo ispol'zovaniya blended learning* [Criteria for effective use of blended learning] // *Informatika i obrazovanie* – Informatics and education. 2016. No. 8. Pp. 16-19.
5. Efremova O. N., Glazyrina E. D., Podberezina E. I. *Specifika prepodavaniya matematiki inostrannym slushatelyam podgotovitel'nogo otdeleniya* [Specifics of teaching mathematics to foreign students of the preparatory department] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2014. No. 2. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12182> (date accessed: 22. 12. 2019).
6. Kalinin S. I., Sokolova A. N. *Ispol'zovanie komp'yuternogo eksperimenta v fundamental'nyh profil'nyh kursah dlya studentov matematicheskikh napravlenij podgotovki* [Use of computer experiment in fundamental profile courses for students of mathematical directions of training] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of the Vyatka State Humanitarian University. 2013. No. 2-1. Pp. 135-140.
7. *K voprosu o rannej adaptacii inostrannykh studentov v processe obucheniya matematike na predvuzovskom etape* – On the issue of early adaptation of foreign students in the process of teaching mathematics at the pre-university stage / S. I. Makukha [et al.] // *International education and intercultural communication: problems, searches, solutions: proceedings of the international scientific and practical conference* / ed. I. V. Salosina. Tomsk. Tomsk Polytechnic University. 2014. Pp. 10-13.
8. Krylov E. G. *Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskom vuze : dis. ... dok. ped. nauk* [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines in a technical University : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences]. Yekaterinburg, 2016. 450 p.
9. Passport of the priority project "Development of the export potential of the Russian education system": approved by the Presidium of the Presidential Council for strategic development and priority projects, Protocol of 30.05.2017 No. 6. Available at: <https://rulaws.ru/acts/Pasport-prioritetnogo-proekta-Razvitiye-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya> (date accessed: 03.01.2020). (in Russ.)
10. Popov N. I., Kalimova A. V. *Vyyavlenie special'nykh sposobnostej budushchih uchitelej matematiki, fiziki i informatiki* [Identification of special abilities of future teachers of mathematics, physics and computer science] // *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* – News of Saratov University. New series. Series: Acmeology of education. Developmental psychology. 2019. No. 1. Pp. 12-18. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-spetsialnykh-sposobnostey-buduschih-uchiteley-matematiki-fiziki-i-informatiki> (date accessed: 21.12.2019).
11. Popov N. I. *Ob urovne special'nykh sposobnostej budushchih pedagogov* [On the level of special abilities of future teachers] / N. I. Popov, A.V. Kalimova, N. S. Shasheva // *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* – Herald of Omsk State Pedagogical University. Humanities research. 2017. No. 3 (16). Pp. 163-165. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-urovne-spetsialnykh-sposobnostey-buduschih-pedagogov> (date accessed: 21.12.2019).
12. Popov N. I., Yakovleva E. V. *Aktual'nye problemy obucheniya matematike inostrannykh studentov v vuze* [Actual problems of teaching mathematics to foreign students at the university] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* – Herald of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2019. No. 3. Pp. 144-153. Available at: <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2019-3-144-153> (date accessed: 06.12.2019).
13. Salekhova L. L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshej pedagogicheskoy shkole : dis. ... dok. ped. nauk* [Didactic model of bilingual teaching mathematics in higher pedagogical school : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences]. Kazan. 2007. 447 p.
14. Sedyh D. V. *Obuchenie studentov v polilingval'nom formate obrazovatel'noj sredy vuza* [Training of students in the multilingual format of the educational environment of the university] // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* – Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2019. No. 1 (23). Pp. 113-121. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-v-polilingvalnom-formate-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (date accessed: 20.05.2020).
15. Tuktamyshov N. K. *Polilingvizm i obrazovanie* [Multilingualism and education] // *Gumanitarnye nauki v XXI veke* – Humanities in the XXI century. 2014. No. 3. Available at: <https://humanist21.kgasu.ru/files/N3-Polilingvizm-i-obrazovanie.pdf> (date accessed: 20.05.2020).
16. Fetiskin N. P. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Sociopsychological diagnostics of personality development and small groups] / N. P. Fetikin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. M. 2002. 339 p.

17. *Formirovanie lichnostnyh i professional'nyh kompetencij inostrannyh studentov na etape dovuzovskogo obucheniya (na primere podgotovitel'nogo otdeleniya universiteta)* – Formation of personal and professional competencies of foreign students at the stage of pre-university education (on the example of the preparatory department of the university) / V. A. Gaisin [et al.] // *Akmeologiya – Acmeology*. 2015. No. 4 (56). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnostnyh-i-professionalnyh-kompetentsiy-inostrannyh-studentov-na-etape-dovuzovskogo-obucheniya-na-primere> (date accessed: 22.12.2019).

18. *Hristochevskaya A. S., Hristochevskij S. A. Kognitivizaciya – sleduyushchij etap informatizacii obrazovaniya* [Cognitivization – the next stage of informatization of education] // *Informatika i obrazovanie – Informatics and education*. 2018. No. 9. Pp. 5–11.

19. *Barrett J.* Aptitude, personality and motivation tests: analyse your talents and personality and plan your career. 2009. 3rd. ed. 246 p.

20. *Barwell R.* Multilingual Issues in Mathematics Education: Introduction / R. Barwell, B. Barton, M. Setati // *Educational Studies in Mathematics*. 2007. Vol. 64. No. 2. Pp. 113–119. Available at: <https://www.jstor.org/stable/40284624?seq=1> (date accessed: 20.05.2020).

21. *Barwell R.* Language diversity and mathematics education: new developments / R. Barwell, L. Wessel, A. Parra // *Research in Mathematics Education*. 2019. Vol. 21. No. 2. Pp. 113–118. Available at: <https://doi.org/10.1080/14794802.2019.1638824> (date accessed: 20.05.2020).

22. *Morgan C.* Who Is Not Multilingual Now? // *Educational Studies in Mathematics*. 2007. Vol. 64. No. 2. Pp. 239–242. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9064-y> (date accessed: 20.05.2020).

23. *Tchoshanov M. A.* Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1). Informatics and education. 2018. No. 9. Pp. 53–62. Available at: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-9-53-62> (date accessed: 06.12.2019).

Мультидисциплинарный подход к определению объектов контроля аудирования иноязычного текста

Н. Л. Байдикова

кандидат педагогических наук, доцент Института лингвистического и педагогического образования, Московский институт электронной техники. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-6998-244X.
E-mail: nataleon22@list.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена отсутствием единого подхода к номенклатуре и содержанию объектов контроля аудирования иноязычного текста. Цель статьи – определить и описать объекты контроля аудирования с междисциплинарных позиций с учетом данных психологии речи и лингвистики текста. Анализ работ по психологии речи позволил выделить три составляющих процесса аудирования: восприятие, понимание значения и понимание смысла текста. Принятая в лингвистике текста классификация видов информации была совмещена автором с психологическими этапами аудирования, что позволило уточнить для каждого из них предмет понимания. В результате автором разработана лингводидактическая классификация объектов контроля аудирования иноязычного текста. Для контроля понимания значения текста выделены три объекта контроля в зависимости от полноты извлекаемой содержательно-фактуальной информации: понимание необходимой/запрашиваемой информации; понимание основного/общего содержания; полное/детальное понимание. Данные уровни понимания отражают различные прагматические цели реципиента при извлечении информации и не представляют иерархического списка по критерию качества понимания. Для контроля понимания смысла текста объектом контроля определено критическое понимание (понимание содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации). Автор выделяет четыре компонента критического понимания: логико-лингвистический, культурно-исторический, эмоционально-оценочный и интерпретационный. В статье критикуются такие формы контроля аудирования, которые могут считаться неадекватными объекту контроля, так как они предполагают со стороны реципиента задействование других видов речевой деятельности на таком уровне сложности, который превосходит уровень сложности понимания аудиотекста. Определены задачи для дальнейшего решения в сфере обучения иноязычному аудированию, в частности, касающиеся контроля критического понимания аудиотекста: выделение критериев смыслового инварианта текста, разработка адекватных методов и форм контроля понимания смысла аудиотекста. Результаты исследования могут быть применены в теоретических и практических изысканиях, посвященных методике обучения иностранному языку, в частности, аудированию.

Ключевые слова: иноязычное аудирование, объекты контроля, внутренняя речь, критическое понимание, смысловой инвариант текста.

Аудирование наряду с другими видами речевой деятельности (говорением, письмом и чтением) входит в номенклатуру компонентов практической цели обучения иностранному языку независимо от образовательного учреждения. Без умения воспринимать звучащую речь на слух невозможно формирование иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Для контроля сформированности умений иноязычного аудирования в методической литературе и тестах, используемых в нашей стране и за рубежом, в качестве обобщенного объекта контроля указывается понимание звучащей речи. Однако при конкретизации этого объекта называются разные его проявления, которые обычно соответствуют видам аудирования или уровням понимания аудируемого текста.

И. Л. Бим различает аудирование с полным пониманием, пониманием основного содержания и с выборочным пониманием звучащей речи [5, с. 30].

Такие же объекты контроля (полное понимание, понимание основного содержания и понимание необходимой/запрашиваемой информации) используются единым государственным экзаменом (ЕГЭ) по иностранному языку при оценке сформированности аудитивных умений современных выпускников российских образовательных организаций [9].

П. В. Сысоев считает, что этих объектов контроля недостаточно. Необходимо контролировать еще и такие умения, необходимые для успешного аудирования, как умения устанавливать причинно-следственную связь между событиями, определять тему/проблему текста, логику изложения материала, выражать свое мнение к тематике текста [20, с. 17–18].

Достаточно разветвленная номенклатура объектов контроля аудирования используется зарубежными авторами стандартизированных тестов. Например, тест TOEFL, разработанный в США для определения уровня владения английским языком как иностранным, проверяет следующие умения аудирования [26]:

1) базовое понимание (basic comprehension), которое направлено на общую тему или главную идею текста (gist-content), определение цели высказываний (gist-purpose) и основных деталей (detail comprehension);

2) прагматическое понимание (pragmatic understanding) функциональной нагрузки высказываний (understanding the function of what is said) и отношения говорящего к высказыванию (understanding the speaker's attitude);

3) понимание внутритекстовых связей (connecting information), которое включает установление последовательности или организации событий в тексте (understanding organization), взаимосвязи между элементами содержания (connecting content) и умения делать выводы (making inferences).

Не менее популярные Кембриджские международные экзамены по английскому языку (IELTS) [24] распределяют задания по аудированию в зависимости не от объектов контроля, а от способа выполнения задания (нарисовать план, вписать ответ, выбрать обозначение и т. д.). При этом проверяются следующие аудитивные умения: детальное понимание определенных элементов текста, общее понимание основных моментов, вычленение важной информации, установление связей между описанными явлениями, в том числе причинно-следственных отношений.

Краткий обзор теоретических и практических разработок в области методики обучения иноязычному аудированию показывает, что предлагаемые объекты контроля этого вида речевой деятельности отличаются качественно и количественно. Представляется, что причина расхождений кроется, с одной стороны, в понимании психологической сущности аудирования как вида речевой деятельности, а с другой стороны, в вычленении значимых характеристик звучащего текста.

Цель данной статьи – определить объекты контроля аудирования иноязычного текста с учетом данных психологических и лингвистических наук. Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) выделить сущностные характеристики процесса аудирования с точки зрения психологии речи и лингвистики текста; 2) дать лингводидактическую интерпретацию выделенным характеристикам для конкретизации объектов контроля понимания иноязычного аудиотекста; 3) определить возможные ограничения оценивания объектов контроля аудирования; 4) выявить критерий адекватности форм контроля объекту контроля аудирования иноязычного текста.

Теоретические основы. Для решения задач в работе были использованы такие теоретические методы научного исследования, как междисциплинарный анализ, сравнение, классификация, обобщение, а также изучение научной литературы и методических материалов.

В отечественной лингводидактике аудирование с позиций психологии речи понимается как сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, включающая в себя восприятие и понимание звучащей речи [1; 8; 19].

Психологи подчеркивают, что процессы восприятия и понимания речи неразрывно связаны между собой. По мнению В. А. Артемова, «преобразование акустического звена речи в воспринимаемое совершается <... > под тем или иным аспектом ее понимания, понятийного или образного. Мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия» [3, с. 113].

В зарубежной психолингвистике при описании процесса понимания устной речи (listening comprehension) признают единство двух разнонаправленных процессов: «снизу-вверх» (bottom-up processing), когда осознание проходит стадии восприятия звуков, слов, фраз и текста в целом, и «сверху-вниз» (top-down processing), когда процесс проникновения в смысл начинается с фоновых знаний, ориентировки в ситуации и теме сообщения [25, с. 313].

Хотя выделение в процессе аудирования двух фаз – восприятия и понимания – весьма условно, изучение сущности этих компонентов представляется необходимым для определения их роли в функционировании аудирования, а следовательно, и методической целесообразности вычленения соответствующих объектов контроля.

Первая фаза аудирования – восприятие речевого сообщения, которое, как отмечает А. А. Леонтьев, «в принципе происходит по тем же общим закономерностям, что и любое иное

восприятие» [14, с. 84], однако, отличается своими особенностями. После сенсорного восприятия речи происходит сличение поступающего сигнала с перцептивным эталоном, хранящимся в памяти. При этом могут использоваться как акустические, так и моторные признаки речевого сигнала, а в качестве эталона восприятия выступает слово [14, с. 86].

Понимание является второй фазой аудирования, что объясняет использование в работах по психологии речи термина «смысловое восприятие речевого сообщения», а не термина «аудирование», принятого в лингводидактике. Например, И. А. Зимняя пишет, что восприятие вербальных текстов, «будучи, с одной стороны, процессом непосредственного чувственного познания, оно, с другой стороны, в силу специфической природы своего объекта – речевого сообщения – является процессом опосредованного второсигнального отражения действительности, т. е. процессом раскрытия опосредованных словами связей и отношений, включающим осмысление» [12, с. 5].

Ученые подчеркивают неразрывную связь понимания и мышления. В. Д. Шадриков определяет понимание как активный личностный мыслительный процесс: «Понимание порождается и фиксируется в мысли. Мысль есть форма существования понимания. В форме мысли как идеальной субстанции понимание входит и сохраняется в содержании психики, неся личностный смысл» [22, с. 20].

Термин «понимание» используется не только для обозначения процесса, но и его результата. В этом случае результат процесса осмысления может быть двояким: либо положительный (понимание), либо отрицательный (непонимание) [12, с. 6].

Специфичность речевого сообщения как объекта смыслового восприятия объясняет выделение психологами двух видов понимания. А. Р. Лурия разграничивает понимание внешнего значения и внутреннего смысла, или подтекста, высказывания [15, с. 200].

В некоторых текстах повествовательного типа внешнее значение и внутренний смысл совпадают. Художественные тексты обычно характеризуются двуплановостью, которая требует проникновения в глубинный смысл, выявления мотивов и логики событий. Примерами двуплановости на уровне фразы являются идиомы и фразеологизмы, чья поверхностная синтаксическая структура отличается от глубинной. А. Р. Лурия отмечает, что понимание общего (внешнего) значения характеризуется разной полнотой восприятия, а понимание подтекста может отличаться разной степенью глубины проникновения в текст [15, с. 225].

Н. Г. Морозова по результатам проведенного эксперимента, направленного на выявление глубины понимания детьми текстов на родном языке, также выделяет два плана понимания речи. Первый план – понимание «речи-значения» – означает понимание фактического, предметного содержания текста и говорит об овладении ребенком «значением слов с их словесным контекстом, вне стилистических и выразительных приемов речи». Другой, смысловой план речи требует овладения еще и стилистическими средствами языка и «отражает мотивацию, определяющую отношение к высказываемым фактам, к лицам, о которых идет речь и к которым направлено высказывание» [16, с. 238]. Таким образом, Н. Г. Морозова связывает уровни понимания высказывания не только с лингвистическими характеристиками текста (значение/смысл), но и с уровнем сформированности языковой компетенции реципиента (знание значений слов/стилистических компонентов).

Значение и смысл являются ключевыми понятиями для выделения двух составляющих процесса понимания речевого сообщения также в работах В. А. Артемова. Он считает, что понимание текста складывается из двух процессов: раскрытие языковых значений слов и предложений (семантический анализ) и раскрытие смыслового содержания текста (смысловый анализ). Понимание смысла высказывания, по В. А. Артемову, зависит от таких факторов, как контекст произведения, контекст эпохи и подтекст [3, с. 114].

В. П. Белянин [4, с. 54] по критерию глубины и качества понимания текста выделяет три уровня.

1. Самый общий, начальный уровень: понимание основного предмета высказывания, того, о чем идет речь.

2. Уровень понимания смыслового содержания: понимание всего хода изложения мысли, ее развития, аргументации, то есть понимание не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано.

3. Высший уровень: понимание не только того, о чем и что было сказано, но и того, зачем это говорилось и какими языковыми средствами это сделано. На этом уровне слушающий понимает все, что подразумевается в звучащем тексте, включая мотивы и логику высказывания.

Как и Н. Г. Морозова, В. П. Белянин указывает на то, что глубокое понимание текста требует истолкования реципиентом стилистических средств, использованных для оформления высказывания.

А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов [21, с. 244], говоря о понимании плана значения (языковой уровень) и плана смысла (надязыковой, глубинный уровень), конкретизируют уровни по степени их усложнения по шести группам:

- словесное (вербальное) понимание синтаксического строя, грамматических элементов и лексических значений слов высказывания;
- предметное понимание, связанное со знанием действительности, отраженной в тексте;
- логическое понимание связей текста с предыдущим и последующим контекстом;
- понимание неясно выраженного смысла;
- понимание экспрессивной речи;
- критическое понимание, связанное с пониманием общей идеи текста и собственной оценкой услышанного.

Термин «критическое понимание» образован, очевидно, по аналогии с понятием «критическое мышление», которое на сегодняшний день заняло прочное место в педагогике. В лингводидактике уровень критического понимания текста (как устного, так и письменного) связывают с высоким уровнем владения иностранным языком. Так, И. Л. Колесникова и О. А. Долгина определяют аудирование с критической оценкой как умение «полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение и точку зрения автора. Аналогично чтению с критической оценкой этот вид аудирования включает в себя способность отличить факты от мнений, оценить точку зрения автора (говорящего), делать умозаключения, интерпретировать, понимать подтекст» [13, с. 104].

Таким образом, в понимании устного высказывания все исследователи с психологической точки зрения выделяют два компонента/уровня: понимание значения и понимание смысла. Табл. 1 демонстрирует, что расхождения касаются, в основном, содержательных компонентов смыслового понимания.

Таблица 1

Уровни понимания звучащего текста

№	Авторы	Уровни понимания	
		План значения	План смысла
1	А. Р. Лурия	Понимание внешнего значения	Понимание внутреннего смысла/подтекста
2	Н. Г. Морозова	Понимание «речи-значения»	Понимание смысла: - отношение к содержанию текста; - понимание стилистических компонентов текста
3	В. А. Артемов	Понимание языковых значений	Понимание смыслового содержания: - контекста произведения; - контекста эпохи; - подтекста
4	В. П. Белянин	Общий уровень понимания: - понимание основного предмета высказывания	Понимание смыслового содержания: - хода изложения мысли; - аргументации Высший уровень понимания: - мотивов; - логики высказывания; - стилистических компонентов текста
5	А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбов	Понимание значения (языковой уровень): - словесное (вербальное) понимание; - предметное понимание	Понимание смысла (надязыковой/глубинный уровень): - логическое понимание; - понимание неясно выраженного смысла; - понимание экспрессивной речи; - критическое понимание

Выше представленные взгляды о психологической сущности понимания внутреннего плана высказывания дают нам основания выделить в его структуре четыре компонента:

1) логико-лингвистический компонент (понимание логики изложения, взаимосвязи событий и явлений, причинно-следственных отношений, мотивов, аргументации);

2) культурно-исторический компонент (соотнесение содержания текста с культурно-историческим контекстом);

3) эмоционально-оценочный компонент (эмоциональное проживание текста, его личностное оценивание, понимание чувств и эмоций, транслируемых текстом);

4) интерпретационный компонент (понимание стилистически релевантных единиц, переносных лексических значений, прагматических целей высказывания, подтекстовых смыслов, идеи текста, замысла и позиции автора).

Таким образом, с точки зрения психологии речи получается трехзвенная структура аудирования речевого сообщения: **восприятие – понимание значения – понимание смысла** (вбирает в себя логико-лингвистический, культурно-исторический, эмоционально-оценочный и интерпретационный компоненты).

Так как в процессе аудирования объектом восприятия и понимания является звучащий текст, для определения объектов контроля учебного аудирования необходимо рассмотреть не только психологическую сущность процесса смыслового восприятия сообщения, но и лингвистические характеристики самого текста.

И. Р. Гальперин [7, с. 27–28] считает основной содержательной категорией текста информативность и различает три вида информации в зависимости от ее прагматического назначения.

1. Содержательно-фактуальная информация (СФИ) касается фактов, событий, процессов, взглядов, о которых идет речь в тексте.

2. Содержательно-концептуальная информация (СКИ) передает индивидуально-авторское понимание того, что описано в тексте, то есть содержательно-фактуальной информации.

3. Содержательно-подтекстовая информация (СПИ) представляет собой «скрытую информацию, извлекаемую из СФИ благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФИ приращивать смыслы» [7, с. 28].

Первый вид информации – СФИ – выделен достаточно четко и не представляет сложности в идентификации при работе с текстом в учебных целях. Что касается второго и третьего видов информации, критерии, предложенные И. Р. Гальпериным для их разделения, не вполне однозначны. Ученый предлагает как для СКИ, так и для СПИ такие характеристики: не выражена вербально, отличается неопределенностью, является творческим переосмыслением/толкованием/интерпретацией. На наш взгляд, размытость границ между СКИ и СПИ в классификации И. Р. Гальперина позволяет объединить эти два вида информации в одну группу. При такой группировке содержательно-фактуальная информация будет являться объектом словесно-предметного понимания, а содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая информация – объектом смыслового понимания текста. Схематично целостный процесс аудирования с точки зрения психологии речи и лингвистики текста представлен на рис. 1.

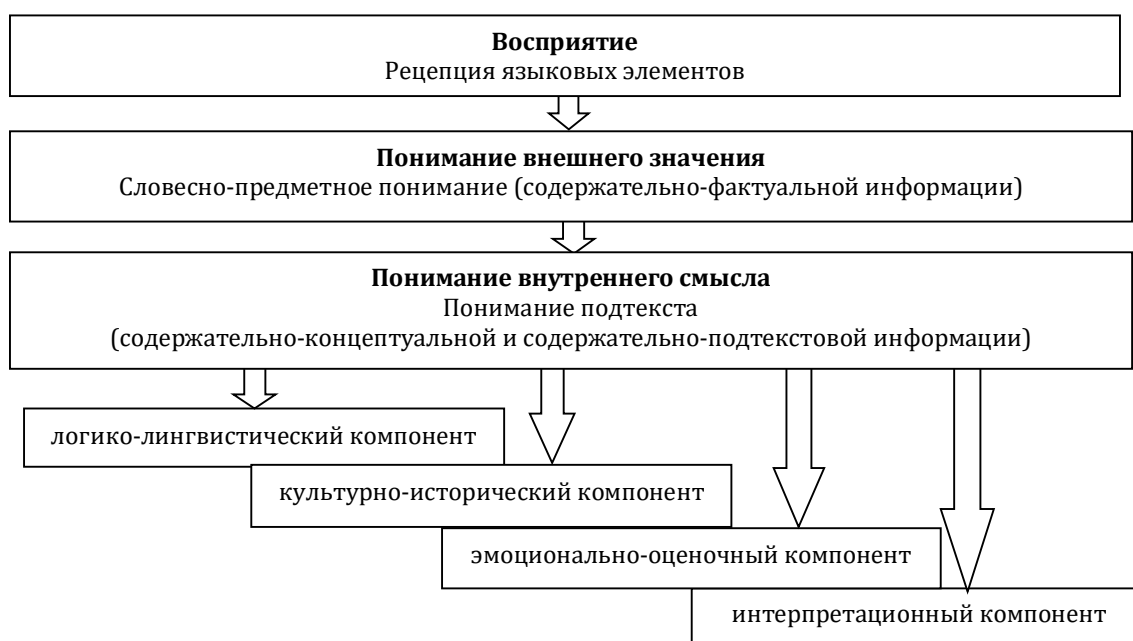


Рис. 1. Процесс смыслового восприятия речевого сообщения

Результаты. Итак, в качестве объектов контроля при обучении аудированию иноязычного высказывания следует назвать две разновидности понимания – понимание значения звучащего текста и его смысла. При совмещении этих двух типов понимания с указанными в начале статьи объектами контроля аудирования из лингводидактических источников можно сделать вывод, что методические уровни понимания необходимой/запрашиваемой информации, понимания основного/общего содержания и полного/детального понимания нацелены на понимание внешнего плана (значения) текста. Методический уровень критического понимания направлен на более глубокое проникновение в смысловой уровень текста. Табл. 2 иллюстрирует соответствие психологических и лингводидактических уровней понимания устного текста.

Таблица 2

Психологические и лингводидактические уровни понимания устного текста

№	Уровни понимания с позиции психологии речи и лингвистики текста	Объекты контроля понимания иноязычного аудиотекста
1	Понимание внешнего плана (значения) текста (фактуальной информации)	В зависимости от полноты извлекаемой информации. 1. Понимание необходимой/запрашиваемой информации. 2. Понимание основного/бщего содержания. 3. Полное/детальное понимание. (И. Л. Бим, ЕГЭ, П. В. Сысоев, TOEFL, IELTS и др.)
2	Понимание внутреннего смысла текста (концептуальной и подтекстовой информации)	Критическое понимание (И. Л. Колесникова, А. Д. Климентенко, Н. Д. Гальскова и др.)
а)	логико-лингвистический компонент	Установление причинно-следственных связей, логики изложения материала (П. В. Сысоев). Понимание внутритекстовых связей, умение делать выводы (TOEFL). Установление связей между явлениями, в том числе причинно-следственных отношений (IELTS)
б)	культурно-исторический компонент	Понимание культурно-исторического контекста (определение места, страны, эпохи, где происходит действие) [17, с. 142]
в)	эмоционально-оценочный компонент	Выражение своего мнения (П. В. Сысоев). Оценивание точки зрения автора (говорящего) (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина)
г)	интерпретационный компонент	Прагматическое понимание функциональной нагрузки высказываний и отношения говорящего к высказыванию (TOEFL). Определение коммуникативного намерения и точки зрения автора (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина). Формулирование умозаключений, интерпретация (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина)

Обсуждение. Комментируя табл. 2, следует указать на неоднозначность соответствия между психологическим уровнем понимания внешнего плана текста и тремя лингводидактическими уровнями, устанавливаемыми в зависимости от полноты извлекаемой информации. В работах по психологии речи критерий полноты ассоциируется с качеством понимания: чем большее количество информации извлечено из текста, тем полнее и качественнее понимание (В. П. Белянин). В лингводидактике существует подобное мнение тоже. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез вполне справедливо считают, что «уровень фрагментарного понимания свидетельствует о несформированности умения слушать» [8, с. 187], ведь речь идет, судя по термину «фрагментарное понимание», о неспособности воссоздать целостное содержание текста, когда это требуется для выполнения задания. Однако такое толкование уровней (и, соответственно, видов) аудирования не является превалирующим в лингводидактике. Указанные в табл. 2 уровни понимания необходимой/запрашиваемой информации, понимания основного/общего содержания и полного/детального понимания не являются иерархическим списком от менее качественного к более совершенному уровню. В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам каждый из трех видов (уровней) аудирования может использоваться слушающим в зависимости от прагматической цели (услышать время от-

правления своего поезда, понять тему новостного сообщения или уследить за всеми деталями научной лекции). Это означает, что все три вида аудирования должны являться объектами промежуточного и итогового контроля, а значит, и предметом целенаправленного формирования в процессе обучения иностранному языку.

Что касается уровня понимания подтекста, психологические механизмы постижения глубинного смысла речевого произведения, по признанию самих психологов, еще не до конца изучены [15, с. 226]. Подобным образом, уровень критического понимания в лингводидактике нуждается в более тщательном теоретическом обосновании. Прежде всего, исследования в области психолингвистики убедительно указывают на вариативность понимания внутреннего плана текста, возможность индивидуальной интерпретации смысла каждым реципиентом. Как пишет А. А. Леонтьев, «содержание текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы» [14, с. 97].

А. А. Залевская, анализируя причины вариативности понимания смысла текста, приходит к выводу, что в системе «автор – авторская проекция текста – тело текста – реципиент – проекция текста у реципиента» только тело текста является константой [10, с. 325].

Вариативность смыслового понимания текста, разумеется, не бесконечна, иначе коммуникация между людьми была бы невозможна. Существует смысловой инвариант текста, единый для всех реципиентов, который А. А. Леонтьев называет объективным содержанием или объективным смыслом текста [14, с. 97], Р. Г. Пиотровский – узуальным смыслом [18].

Лингводидактическая проблема, вытекающая из вариативности понимания глубинного смысла текста, заключается в определении методических критериев разграничения смыслового инварианта от индивидуальных, личностных вариантов понимания. Разработчики контрольно-измерительных материалов в настоящее время не имеют в своем распоряжении таких критериев и пользуются, очевидно, здравым смыслом, эрудицией и профессиональной интуицией при составлении заданий по оцениванию критического уровня понимания аудиотекстов. Это значит, что определенная доля «правильных» ответов-ключей опирается на субъективное мнение составителей тестовых материалов.

Проблема вариативности понимания затрагивает, в первую очередь, интерпретационный компонент смыслового уровня понимания, поскольку, например, для контроля и оценки логико-лингвистического компонента можно использовать законы формальной логики. Понимание культурно-исторического контекста основывается на общем кругозоре реципиента. А вот эмоционально-оценочное понимание в лингводидактической плоскости подвергаться отметочному оцениванию (а значит, и контролю) не может в силу его глубоко личностного характера. Эмоциональное переживание содержания аудиотекстов очень важно для повышения учебной мотивации, интереса, личностной вовлеченности детей, поэтому такие задания, как «выразите свое отношение к событию/поступку проблеме» могут и должны использоваться при обучении аудированию на занятиях по иностранному языку. При этом нужно иметь в виду два лингводидактических утверждения. Во-первых, как было отмечено выше, высказывания обучающихся не подлежат отметочному оцениванию. Во-вторых, такая форма, предполагающая оформление мысли во внешней речи, контролирует уровень не только понимания аудиотекста, но и умения продуцировать сообщение, то есть умения говорения (или письма).

Задания, требующие использования продуктивных речевых умений, могут быть нацелены не только на контроль понимания эмоционально-оценочного, но и других смысловых компонентов текста, а также фактуальной информации разной степени полноты. В качестве примеров таких заданий по переработке содержания воспринятого иноязычного текста можно привести пересказ, изложение, аннотирование, реферирование, дискуссии и др. Применение операций перефразирования содержания аудиотекста в качестве операционального компонента послетекстовых упражнений основано на положениях психолингвистики о результате понимания речевого сообщения. И. А. Зимняя считает, что продуктом аудирования «выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового» [11, с. 81].

А. А. Леонтьев исходит из того, что «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [14, с. 95] и перечисляет такие вторичные формы выражения смысла воспринятого текста, как парафраз, перевод на другой язык, смысловая компрессия, построение образа предмета или ситуации, описанных в тексте.

Не отрицая правомерности предложенных психологами результирующих форм понимания устного текста, следует отметить сложности получения продуктов понимания, в частности, связанные с тем фактом, что речевая деятельность обязательно протекает с использованием механизмов внутренней речи. Внутренняя речь как инструмент мышления участвует в обработке языка как при продуцировании, так и при восприятии речи [6, с. 17].

Б. Г. Ананьев подчеркивает, что внутренняя речь в процессе своего формирования проходит несколько фаз, и фазы эти различны при функционировании разных видов речевой деятельности. Например, «для внутренней речи в структурах слушания и чтения характерна подтекстность, перевод конкретных значений чужой речи в собственные смысловые структуры, определяющиеся умственным развитием и направленностью слушающего и читающего» [2, с. 366–367]. Если после восприятия речи необходимо продуцировать сообщение по поводу понятого смысла, в действие запускаются уже другие фазовые механизмы перевода внутренней речи во внешнюю. Именно фазность внутренней речи Б. Г. Ананьев объясняет то, что человеком «далеко не всегда сразу осознается возникающий в словесном мышлении смысл, и тем самым не сразу он может быть воплощен во внешнюю (устную или письменную) речь. Отсюда «муки слова», те противоречия внешней и внутренней речи, которые хорошо известны каждому писателю и оратору и которые представляют такой большой источник трудности в практике воспитания речи в школе» [2, с. 368].

Здесь Б. Г. Ананьев говорит о трудностях овладения речевыми умениями родного языка. Несомненно, эти трудности неимоверно возрастают, если речь идет об обучении иностранному языку. При восприятии смысла речевого произведения и при продуцировании этого же смысла действуют разные механизмы внешней и внутренней речи. Это значит, что на занятиях по иностранному языку задания на использование материала прослушанного текста в продуктивных видах речевой деятельности не могут служить адекватным средством контроля понимания аудиотекста. Применяя такую форму заданий, преподавателю необходимо осознавать, что значение и смысл аудиотекста становятся отправной точкой для развития других речевых умений (говорения или письма). Конечно, в ходе дискуссии по проблеме прослушанного текста его понимание обучающимися может уточниться и углубиться, но реплики участников дискуссии по поводу интерпретации смысла аудиотекста являются результатом мыслительной деятельности не только по обработке поступившего сообщения, но и по воспроизведению собственного, нового высказывания.

Проблема адекватности объекта и формы контроля касается использования при контроле понимания аудиотекста не только продуктивных типов заданий, но и рецептивных тоже. Так, Джон Филд критикует такие тесты для проверки понимания прослушанного текста, в которых сформулированные варианты множественного выбора представляют для чтения и понимания учащимися большую трудность, чем сам аудиотекст [23, с. 28].

Заключение. Таким образом, проведенный психолингвистический анализ смыслового восприятия устной речи позволил нам обосновать выбор объектов и форм контроля аудирования иноязычного текста.

1. С точки зрения психологии речи в качестве объектов контроля при обучении иноязычному аудированию должны служить две разновидности понимания – понимание внешнего плана (значения) звучащего текста и его внутреннего плана (смысла).

2. С позиций лингвистики текста понимание внешнего плана текста предполагает извлечение содержательно-фактуальной информации. При контроле понимания внешнего плана (значения) текста возможны следующие объекты контроля в зависимости от полноты извлекаемой информации:

- понимание необходимой/запрашиваемой информации;
- понимание основного/общего содержания;
- полное/детальное понимание.

Данные уровни понимания не представляют иерархического списка по критерию качества понимания, а отражают различные прагматические цели реципиента при извлечении содержательно-фактуальной информации.

3. При контроле понимания смысла текста объектом контроля выступает критическое понимание (понимание содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации) в составе четырех компонентов: логико-лингвистического, культурно-исторического, эмоционально-оценочного и интерпретационного. Критическое понимание предполагает достаточно большую степень свободы со стороны реципиента. Объектом оценивания может быть только общий для всех реципиентов смысл текста – смысловый инвариант.

4. Формы контроля могут считаться адекватными объекту контроля, если они не предполагают со стороны реципиента использование других видов речевой деятельности на таком уровне сложности, который превосходит уровень сложности понимания аудиотекста.

В сфере обучения иноязычному аудированию вопросы контроля критического понимания текста остаются на сегодняшний день самыми неразработанными. Перед учеными стоят задачи создания системы упражнений обучения критическому пониманию в целом и его отдельных компонентов, выделение критериев смыслового инварианта текста, определение адекватных форм контроля понимания смысла аудиотекста.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 486 с.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1969. 279 с.
4. Белянин В. П. Психолингвистика. М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 2004. 232 с.
5. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). М. : Вентана-Граф, 1997. 40 с.
6. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно историческая психология. 2010. Т. 6. № 1. С. 7-17.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : ЛИБРОКОМ, 2014. 144 с.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2005. 336 с.
9. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://fipi.ru/EGE-I-GVE-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 23.01.20).
10. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : Избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 543 с.
11. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
12. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1976. С. 5-33.
13. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ : Cambridge University Press, 2001. 224 с.
14. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
15. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
16. Морозова Н. Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. М.-Л. 1947. Вып. 7. Вопросы психологии понимания. С. 191-239.
17. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М. : Просвещение, 2000. 161 с.
18. Пиотровский Р. Г. Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении). СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 256 с.
19. Розова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
20. Сысов П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 16-21.
21. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М. : Педагогика, 1981. 456 с.
22. Шадриков В. Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 17-24. DOI: 10.17759/chp.2019150402.
23. Field J. Listening in the Language Classroom . Cambridge : Cambridge Books Online © Cambridge University Press, 2009. 366 p.
24. IELTS (International English Language Testing System): Test format. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/ielts/test-format> (дата обращения: 23.01.20).
25. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Richards J.C. (ed). London : Pearson Education Limited, 2002 (Third Edition). 656 p.
26. TOEFL® iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT. URL: <http://begin-english.ru/download/files/3/c/a/d/c5bc526d56.pdf> (дата обращения: 23.01.20).

Multidisciplinary approach to determining the objects of listening control of a foreign language text

N. L. Baidikova

PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education,
Moscow Institute of Electronic Technology.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-6998-244X. E-mail: nataleon22@list.ru

Abstract. The relevance of the research is due to the lack of a unified approach to the nomenclature and content of objects of listening control of a foreign language text. The purpose of the article is to define and describe the objects of listening control from an interdisciplinary perspective, taking into account the data of speech psychology and text linguistics. Analysis of works on the psychology of speech allowed us to identify three components of the listening process: perception, understanding the meaning and understanding the meaning of the text. The classification of types of information accepted in the linguistics of the text was combined by the author with the psychological stages of listening, which made it possible to clarify the subject of understanding for each of them. As a result, the author has developed a linguodidactic classification of objects of listening control of a foreign language text. To control the understanding of the meaning of the text, three objects of control are identified, depending on the completeness of the extracted content-factual information: understanding the necessary/requested information; understanding the main/general content; full/detailed understanding. These levels of understanding reflect the recipient's various pragmatic goals in extracting information and do not represent a hierarchical list based on the quality of understanding. To control the understanding of the meaning of the text, the object of control is defined as critical understanding (understanding of content-conceptual and content-subtext information). The author identifies four components of critical understanding: logical-linguistic, cultural-historical, emotional-evaluative, and interpretative. The article criticizes such forms of listening control that may be considered inadequate to the object of control, since they involve the recipient's involvement of other types of speech activity at a level of complexity that exceeds the level of complexity of understanding the audio text. The tasks for further solution in the field of teaching foreign language listening are defined, in particular, those related to the control of critical understanding of audio text: selection of criteria for the semantic invariant of the text, development of adequate methods and forms of control of understanding the meaning of audio text. The results of the research can be applied in theoretical and practical research on the methods of teaching a foreign language, in particular, listening.

Keywords: foreign language listening, objects of control, internal speech, critical understanding, semantic invariant of the text.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M. IKAR. 2009. 448 p.
2. Anan'ev B. G. *Psihologiya chuvstvennogo pozniyaniya* [Psychology of sensory cognition]. M. Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1960. 486 p.
3. Artemov V. A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam* [Psychology of teaching foreign languages]. M. Prosveshchenie. 1969. 279 p.
4. Belyanin V. P. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. M. Flint ; Moscow Psychological and Social Institute. 2004. 232 p.
5. Bim I. L. *Koncepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nem. na baze angl.)* [Concept of teaching a second foreign language (German on the basis of English)]. M. Ventana-Graf. 1997. 40 p.
6. Verani A. *Rol' vnutrennej rechi v vysshih psihicheskikh processah* [Role of internal speech in higher mental processes] // *Kul'turno istoricheskaya psihologiya – Cultural and historical psychology*. 2010. Vol. 6. No. 1. Pp. 7-17.
7. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. M. LIBROKOM. 2014. 144 p.
8. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methods]. M. Akademiya. 2005. 336 p.
9. Demoversii, specifikacii, kodifikatory. *Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij – Demos, specifications, and codifiers*. Federal Institute of Pedagogical Measurements. Available at: <http://fipi.ru/EGE-I-GVE-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (date accessed: 23.01.20).
10. Zalevskaya A. A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst : Izbrannye trudy* [Psycholinguistic research. Word. Text : Selected works]. M. Gnosis. 2005. 543 p.
11. Zimnyaya I. A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. M. Prosveshchenie. 1991. 222 p.

12. Zimnyaya I. A. *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya* [Semantic perception of speech messages] // *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya (v usloviyah massovoj kommunikacii)* – Semantic perception of speech messages (in terms of mass communication) / ed. T. M. Dridze, A. A. Leontiev. M. Nauka. 1976. Pp. 5–33.
13. Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov* [English-Russian terminological reference book on methods of teaching foreign languages]. SPb. Russian-Baltic information center BLITZ : Cambridge University Press. 2001. 224 p.
14. Leont'ev A. A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. M. Smysl. 1997. 287 p.
15. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness] / ed. by E. D. Chomsky. M. Moscow University. 1979. 320 p.
16. Morozova N. G. *O ponimanii teksta* [On understanding the text] // *Izvestiya APN RSFSR – News of APN RSFSR*. M.-L. 1947. Is. 7. Questions of psychology of understanding. Pp. 191–239.
17. Passov E. I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya "Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur"* [Program-concept of communicative foreign language education "development of individuality in the dialogue of cultures"]. M. Prosveshchenie. 2000. 161 p.
18. Piotrovskij R. G. *Lingvisticheskij avtomat (v issledovanii i nepreryvnom obuchenii)* [Linguistic automaton (in research and continuous learning)]. SPb. Herzen State Pedagogical University. 2008. 256 p.
19. Rogoza G. V., Rabinovich F. M., Saharova T. E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. M. Prosveshchenie. 1991. 287 p.
20. Sysoev P. V. *Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenij uchaschihsya vosprinimat' rech' na sluh* [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear] // *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2008. No. 2. Pp. 16–21.
21. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole – Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages in high school* / ed. A. D. Klimentenko, A. A. Mirolyubova. M. Pedagogika. 1981. 456 p.
22. Shadrikov V. D. *Ponimanie: opredelenie i mekhanizmy* [Understanding: definition and mechanisms] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural and historical psychology*. 2019. Vol. 15. No. 4. Pp. 17–24. DOI: 10.17759/chp.2019150402.
23. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Books Online © Cambridge University Press, 2009. 366 p.
24. IELTS (International English Language Testing System): Test format. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/ielts/test-format> (date accessed: 23.01.20).
25. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Richards J. C. (ed). London: Pearson Education Limited, 2002 (Third Edition). 656 p.
26. TOEFL® iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT. Available at: <http://begin-english.ru/download/files/3/c/a/d/c5bc526d56.pdf> (date accessed: 23.01.20).

Средства реализации эмоционально-ценностного компонента школьного иноязычного образования

М. Н. Татарина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения
иностранным языкам, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0003-1593-8213. E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена противоречием между необходимостью внесения изменений в содержание и деятельностный компонент современного иноязычного образования, направленных на формирование поликультурной языковой личности учащегося с развитыми интеллектуальной и эмоционально-ценностной и волевой сферами, и отсутствием необходимых средств решения данной задачи. Цель статьи – представить характеристику средств реализации эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования. Он рассматривается как система значимых для личности и общества ценностных ориентаций и культурных ценностей; эмоционально-волевых отношений школьников, а также личностных универсальных учебных действий. Использовались следующие методы исследования: теоретический анализ; аналитический и конструктивный эксперимент, проектирование; табличное представление информации. В результате применения этих методов были описаны средства реализации эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования: иноязычные тексты эмоционально-ценностного содержания и приемы работы с ними. Предложены показатели, в соответствии с которыми иноязычные тексты могли бы быть охарактеризованы как обладающие эмоционально-ценностным содержанием. Приведен пример речевого образца эмоционально-ценностного содержания; проиллюстрирован прием работы с такими образцами на разных ступенях школьного иноязычного образования. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, в которой использовались средства реализации эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования. Статья обладает новизной, поскольку в ней присутствуют авторские определения ключевых терминов; описаны показатели эмоциональной ценности иноязычного речевого материала как средства реализации эмоционально-ценностного компонента школьного иноязычного образования. Область применения результатов – методическая аксиология, школьное иноязычное образование.

Ключевые слова: школьное иноязычное образование, эмоционально-ценностный компонент, иноязычный текст, показатели эмоциональной ценности, прием.

Школьное иноязычное образование должно быть нацелено не только на интеллектуальное развитие учащегося и формирование его коммуникативной компетенции, но и на знакомство с ценностями современной цивилизации, выработку адекватных аффективных реакций и поведенческих паттернов. Глобальной целью иноязычного учебно-воспитательного процесса является становление такой языковой личности, которая отличается стремлением к инициативной и динамичной жизнедеятельности в сегодняшнем поликультурном социуме. Свойственная этой личности способность к продуктивному общению в иной лингвокультурной среде и умение проявить собственную индивидуальность средствами неродного языка [8; 13] содействует развитию эмпатии, толерантности к проявлениям иного, избавлению от национализма. Языковая личность, обладающая подобными качествами, получила название *поликультурной*.

Достижение заявленной цели диктует необходимость реформирования иноязычного образования: оно должно быть свободно от негативных проявлений технократизма в пользу усиления личностно-деятельностных и эмоционально-ценностных составляющих. Тем не менее до настоящего времени в конструировании и реализации иноязычного образования наблюдается односторонность, поскольку в его структуре отсутствует *эмоционально-ценностный компонент (ЭЦК)*.

В монографии 2016 г. мы определяем его как систему значимых для личности и общества ценностных ориентаций, национальных и интернациональных культурных ценностей; эмоционально-волевых отношений обучающихся, а также личностных универсальных учебных действий (УУД), влияющих на процесс и результаты освоения учащимися иноязычной культуры в диалоге с родной [21, с. 61].

Проблема, которую мы намерены решить в данной статье, это противоречие между требованием внести существенные изменения в содержание и деятельностный компонент иноязычного образования, которые должны быть направлены на целостное формирование поликультурной языковой личности школьника: его интеллектуальной, волевой и эмоционально-ценностной сфер – и отсутствием необходимого опыта эмоционально-ценностного иноязычного образования школьников (в отличие от интеллектуального и волевого, где накоплен огромный опыт). Существование данного противоречия обусловлено превалированием технократических тенденций, которые долгое время прослеживались в обучении иностранным языкам.

Целью данной статьи является характеристика средств реализации ЭЦК иноязычного образования. Для достижения данной цели решались следующие *задачи*:

1) представить средства реализации ЭЦК иноязычного образования – понятия «иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания» и «прием работы с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания»;

2) описать показатели, в соответствии с которыми иноязычные тексты как средства реализации ЭЦК могут быть охарактеризованы как обладающие эмоционально-ценностным содержанием;

3) показать возможности использования средств реализации ЭЦК иноязычного образования в опытно-экспериментальной работе со школьниками разных ступеней школьного иноязычного образования.

Теоретическая значимость статьи определяется тем, что в ней представлены: авторские определения центральных понятий «иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания» и «прием работы с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания»; критерии эмоциональной ценности иноязычного текстового материала. *Практическая значимость* статьи состоит в том, что в ней дана характеристика средств реализации ЭЦК иноязычного образования и фрагменты уроков, которые можно использовать в работе со школьниками.

Методы. Ведущий *подход* к изучению образования – эмоционально-ценностный. В рамках данного подхода мир ценностей рассматривается как социокультурная реальность, необходимая обучающемуся для удовлетворения его интересов и потребностей. Важную роль в формировании ценностных установок личности играет иноязычное образование. Его культурологическая ориентация закономерно обостряет внимание методистов к ценностным основам учебно-воспитательного процесса, акцентирующим инновационные грани лингводидактики. Включение жизненных ценностей в «ткань» урока иностранного языка способствует развитию эмоциональной сферы школьников.

В статье использовался комплекс взаимодополняющих *методов*: теоретического анализа; аналитического эксперимента (анализ действующих учебно-методических комплектов (УМК) по английскому языку для общеобразовательной школы); конструктивного (созидательного) эксперимента (опытное обучение); проектирования и табличного представления информации. В созидательном эксперименте в рамках тематики действующих УМК [1; 5–7] участвовало 138 человек на разных ступенях школьного иноязычного образования. Это учащиеся школ г. Кирова, Свердловской области и республики Удмуртия.

Результаты. В качестве средств реализации ЭЦК иноязычного образования в статье рассматриваются:

1) тексты эмоционально-ценностного содержания;

2) деятельностный компонент – «способ деятельности преподавателя и учащегося» [22, с. 90], совокупность осознанных, целенаправленных действий по организации и реализации работы с речевым материалом, в нашем случае – с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания.

Под *текстом эмоционально-ценностного содержания* мы понимаем связное иноязычное речевое микро- или макровысказывание, отражающее духовный опыт человечества и гарантирующее практическое воплощение ЭЦК содержания иноязычного образования [17, с. 185].

Иноязычный текстовый материал, обладающий эмоционально-ценностным содержанием и являющийся средством реализации ЭЦК школьного иноязычного образования, обеспечивает:

1) отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);

2) представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;

3) учет возрастных лингво-психологических особенностей и показателей поликультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

4) описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоев; приобретение сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителя иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие ее уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

5) интеграцию процессов формирования предметных и метапредметных навыков и умений с целью комплексного развития личности в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

При этом первый показатель эмоциональной ценности текста (отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа)) связан с реализацией ценностных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования. Вторым показателем (представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг) относится к эмоциональным и волевому субкомпонентам.

Важно также учитывать возрастные лингвопсихологические особенности и показатели поликультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам школьников, т.е. третий показатель эмоциональной ценности речевого материала. Сочетание первых трех показателей обеспечивает направленность иноязычного текста на потребности эмоционально-ценностного развития и коммуникативно-познавательные интересы школьников, а также формирование личностных УУД учащихся. Сказанное позволяет утверждать, что первые три показателя являются обязательными для текста эмоционально-ценностного содержания.

Четвертый и пятый показатели повышают степень эмоциональной ценности текстового материала, демонстрируя школьнику значимость изучения иностранного языка, приобщая учащегося не только к иному способу коммуникации, но и к культуре носителей этого языка, к национальным особенностям их речевого и неречевого поведения. Это осуществляется через диалог национальной культуры и культуры другого народа.

Помимо текстов эмоционально-ценностного содержания, с методической точки зрения для освоения учащимися ЭЦК требуется деятельностный компонент. Л. М. Ризаева указывает, что выполнение осмысленных, упорядоченных действий по организации и реализации работы с речевым материалом невозможно без учета предложенных условий, без применения конкретных средств и какими угодно способами [14, с. 77–78]. Поэтому в качестве деятельностного компонента в рамках работы с текстами эмоционально-ценностного содержания вслед за Е. И. Пассовым мы предлагаем использовать так называемый прием – базовую единицу процесса обучения, имеющую набор характеристик целого и автономную ценность [11, с. 68].

Е. И. Пассов разграничивает два уровня данного термина – «прием-понятие» (умозрительный уровень) и «прием-поступок» (практико-технологический уровень), присваивая последнему качества направленности и упорядоченности. Именно прием-поступок трактуется Е. И. Пассовым как модельный узел образовательного влияния, представляющий собой единство конкретного комплекта операционных и материальных средств¹, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия, и нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса [12, с. 32].

Мы определяем *прием работы с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания* как составную часть образовательного процесса по овладению иноязычной культурой, интегрирующую особые условия, предметные (материальные) и операционные средства, способы их использования, адекватные эмоционально-ценностному потенциалу речевых образцов [18–20]. Охарактеризуем составляющие этого приема.

• **Средства** – это «разнохарактерные речемыслительные действия или различного вида объекты, используемые для достижения цели...» [12, с. 24–26]. Мы подразделяем средства

¹ В рамках темы данной статьи следует разграничивать понятия «средства реализации ЭЦК иноязычного образования» и «средства как составляющие приема поступка» (модельного узла образовательного влияния). Более широким является первое понятие.

работы с текстами на материальные и операционные. **Материальные средства** представляют собой физические объекты, которые используют учитель и ученик в работе с речевым материалом. Их можно дифференцировать на вербальные, невербальные, схематические, смешанные и аудиовизуальные.

Вербальные средства (речевые образцы – тексты, планы, функциональные модели диалогов, логико-синтаксические схемы, лексические таблицы, функционально-смысловые таблицы) представляют собой ценностные элементы культуры. К **невербальным средствам** относятся паралингвистические (интонация, темп, громкость), а также кинесические средства (жесты, мимика, контакт глаз). Для овладения данными средствами используются театрализованные игры, музыкально-художественная и коммуникативная деятельность, декламирование иноязычных художественных текстов. Под **иллюстративными средствами** понимается любая статическая зрительная наглядность: рисунки, карикатуры и т. п. К иллюстративным средствам работы с текстами эмоционально-ценностного содержания относится все то, что характеризует культуры народов мира и их уникальные особенности. Суть использования иллюстративных средств – в их активном вхождении во внутреннее эмоциональное состояние учащегося, создании эффекта эмоционального заражения.

Схематические средства (модели речевых образцов, оперативные схемы, функциональные опоры, диаграммы) рассматриваются в методической литературе в качестве речевой поддержки, которая задает движение мысли школьника и способствует ее развитию. Использование схематических средств позволяет преодолеть сложности создания коммуникативного пространства при «столкновении» с явлениями иной культуры.

Смешанные средства (схема + план, рисунок + модель высказывания и т. п.) обеспечивают возникновение у школьника целого комплекса ощущений и помогают учащимся усваивать речевой материал более осмысленно и с большим интересом, мобилизуют их эмоционально-волевою активность, расширяют объем усваиваемого материала, снижают утомление, тренируют творческое воображение, облегчают процесс работы с текстом.

Аудиовизуальные средства (речь учителя, аудиозаписи, Интернет, мультимедийные средства) являются важным средством формирования бикультурного пространства в работе с текстами, максимально приближенного к реальности. Благодаря использованию таких средств культуры сближаются, становятся видимыми и слышимыми, а не только воображаемыми.

Диапазон материальных средств в рамках деятельностного компонента работы с текстом может быть достаточно широк, но его ключевая функция неизменна. По словам Л. М. Ризаевой, они выступают в роли «артефактов соответствующих культур либо их трансляторов» [14, с. 90–92]. Отметим, что материальные средства были бы бесполезны, если бы не соотносились с учебными и речевыми действиями учащихся. Поэтому для школьников интерес представляют не столько материальные средства сами по себе, сколько те виды деятельности, в которых они их используют.

Перейдем к рассмотрению категории **операционных средств**, под которыми понимаем речемыслительные операции, составляющие учебные и речевые действия учащихся, реализующиеся различными способами и ведущие к решению речевой задачи. Это: рецептивные (восприятие, антиципация, догадка); репродуктивные (конструирование, комбинирование, вызов лексической единицы и морфолого-синтаксической модели, собственно репродукция); продуктивные средства (трансформация, комбинирование, выбор речевых средств (в ситуации), дискурсивность – тактика речи). Использование операционных средств способствует овладению школьниками навыками и умениями, нужными для реализации ситуации общения с опорой на различные типы межличностного и межролевого эмоционально-ценностного взаимодействия.

• **Способ** действия – «определенный образ совершения действия», отвечающий на вопрос «как действовать?» при известных «инструментах-средствах, чтобы достигнуть цели» [12, с. 27]. К **качественным** способам относятся виды деятельности, с помощью которых положительная мотивация и интерес школьника к текстам эмоционально-ценностного содержания вызываются естественным путем, через эмоциональное принятие ценности усваиваемой дозы социально-личностного опыта. Следовательно, такие способы должны быть направлены не только на совершенствование иноязычных навыков и развитие умений, но и на освоение культурных ценностей стран изучаемого языка в сопоставлении с культурными ценностями родной страны, а также на пробуждение и развитие эмоциональных переживаний учащихся.

В основу качественных способов мы положили использование *проблемных ценностно-центрированных ситуаций*, под которыми в исследованиях Л. В. Павловой понимаются ситуации, активизирующие речемыслительную деятельность, требующие от обучающегося активной жизненной позиции к усваиваемым ценностям и культурным моделям в ходе иноязычного общения [10, с. 30]. Это *акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», создание воспитывающих ситуаций, введение в рефлексию, психологические ситуации, ситуации успеха-неуспеха, новизны и эмоционального взрыва.*

Качественные способы работы с текстами способны выступать во всевозможных сочетаниях, отличающихся использованием различных **количественных** (быстро, медленно, ограниченно и неограниченно по времени, в рамках микро- и макротекста), **организационных** (фронтально, индивидуально, коллективно (в парах, в группах)) и **способов предъявления материала** (фотограмма, фонограмма, видеграмма).

Представим • **условия** как составляющие приема работы с текстом эмоционально-ценностного содержания. Из всего многообразия имеющихся условий С. С. Куклина предлагает выбирать те внешние и внутренние обстоятельства образовательного процесса, которые носят принципиальный характер [9, с. 45]. Во внимание следует принять психолого-педагогическое положение о том, что внешние, т. е. социальные, создаваемые обществом условия детерминируют поведение и деятельность человека не напрямую, а через *внутренние условия*. К последним в трудах С. Л. Рубинштейна относятся наследственные, генетические задатки, психические свойства личности, ее жизненный опыт и т. п. [15]. *Внешние же условия* обучения определены программными требованиями по иностранному языку [16] и предметным содержанием (текстотексой) УМК.

Е. И. Пассов справедливо отмечает, что, понимая суть приема и имея представление о его составляющих, педагог-практик сам подбирает прием, способствующий достижению цели в конкретных школьных условиях [11, с. 68–74]. Так, в таблице 1 для примера представлена характеристика средств реализации ЭЦК для младшей ступени школьного иноязычного образования. Это сделано на материалах работы с учебным разговорным текстом² эмоционально-ценностного содержания «My pet»³ («Мой домашний любимец») модуля 5 «Furry friends» («Пушистые друзья») УМК «Английский в фокусе для 3 класса» Н. И. Быковой и др. [5, с. 73–85].

Таблица 1

Характеристика средств реализации эмоционально-ценностного компонента для младшей ступени школьного иноязычного образования

Модуль	Текст	Характеристика текста	Составляющие приема работы с текстом
Module 5 Furry friends	Text 1 My pet	Иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания, соответствующий обязательным показателям эмоциональной ценности: – 1-му (отражение главных ценностей цивилизации: личность, жизнь, природа); – 2-му (представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся: любовь и бережное отношение к животным); – 3-му (учет возрастных лингво-психологических особенностей и показателей поликультурного развития школьников, соответствие содержания текста их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам)	<ul style="list-style-type: none"> • Средства работы <ul style="list-style-type: none"> – <i>материальные</i>: вербальные (микротекст, логико-синтаксическая схема); невербальные (интонация, темп, громкость, кинесические: жесты, мимика, контакт глаз); иллюстративные (серия рисунков); схематические (функциональная опора высказывания); аудиовизуальные (речь учителя, аудиозапись); – <i>операционные</i>: рецептивные (догадка, антиципация, восприятие); репродуктивные (конструирование, комбинирование, вызов модели, дискурсивность – осознание, собственно репродукция); продуктивные (трансформация, комбинирование, выбор речевых средств (в ситуации), дискурсивность – тактика речи) • Способы работы <ul style="list-style-type: none"> – <i>качественные</i>: акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», создание воспитывающих ситуаций, введение в рефлексию, ситуации успеха-неуспеха и новизны;

² Учебный разговорный текст – это текст, предназначенный для обучения иноязычному говорению.

³ Текст взят из учебника К. М. Барановой и др. «Английский язык. 3 класс» [2, с. 79].

Окончание табл. 1

Модуль	Текст	Характеристика текста	Составляющие приема работы с текстом
Module 5 Furry friends	Text 1 My pet		– <i>количественные</i> : неограниченно по времени; в рамках микротекста; – <i>организационные</i> : фронтально, индивидуально; – <i>предъявления материала</i> : фотограмма, фонограмма • Условия работы – <i>внешние</i> : аксиологический компонент – общечеловеческие ценности (личность, любовь и толерантность по отношению к домашним животным); деятельностный компонент основан на принципах активного, холистического и гуманистического подходов к преподаванию иностранного языка и нацелен на всестороннее развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей и общеучебных умений младших школьников; – <i>внутренние</i> : возрастные особенности учащихся начальной ступени как формирующейся поликультурной языковой личности

**Текст эмоционально-ценностного содержания
 «My pet» («Мой домашний любимец»), 3-й класс**

1. It has got small eyes and a big nose. It has got big ears and a long tail. It is white. What is it?
2. It has got a big head and a big mouth. It's got a short tail. It's brown and white. What is it?
3. It has got a long tail and small ears. It has got a pink nose. It's wet. What is it?

**Ход работы с текстом эмоционально-ценностного содержания
 «My pet» («Мой домашний любимец»), 3-й класс**

Exposition. Today we will speak about pets. Have you got a pet at home? What is it? What is its name? Is it big? Is it good? Is it funny or angry? Is it nice? Is it slim or fat? Is its nose black? Is its tail long? What does it like to eat? To drink? Do you like your pet? Why?

Text activities. Children, I also have pets at home. Have a look at their pictures and match them with the descriptions of my pets.

a



b



c



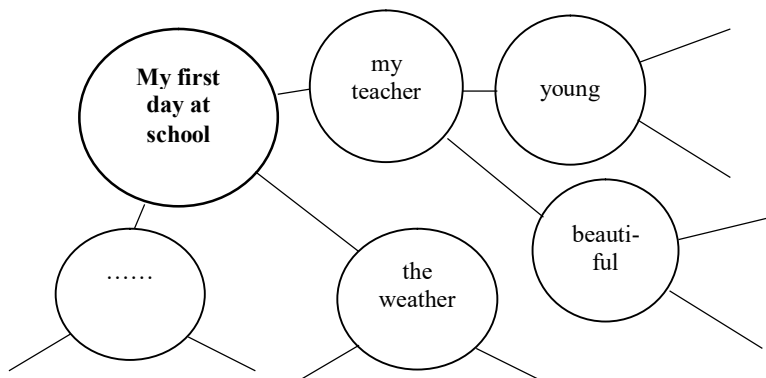
Post-text activities. Bring a picture of your pet. Describe it. Begin like this: *Look! This is my pet...* Finish like this: *I like my pet because it is ...*

Аналогично может быть представлена характеристика средств реализации ЭЦК для последующих ступеней школьного иноязычного образования. После того как это было осуществлено, в рамках тематики действующих УМК [1; 5–7] мы организовали опытно-экспериментальную работу по использованию средств реализации ЭЦК в общеобразовательной школе [18–20]. Приведем примеры фрагментов уроков, иллюстрирующие применение данных средств на средней и старшей ступенях школьного иноязычного образования.

Ход работы с текстом
эмоционально-ценностного содержания
«Jim's first day at school» («Первый день Джима в школе», 5-й класс)⁴

Exposition. Many children remember their first day at school very well, but they felt different on that day.

- *Pre-listening.* 1) Do you remember your first day at school? What was the weather like (какая была погода)? Did you go to school with your parents? Did you like the first teacher? How did you feel?
- 2) In pairs complete a cluster «My first day at school». Example:



- *Listening.* Listen to Jim's talk with his friend Dima (they are in the photo). Say what Jim liked on his first day at school.



- *Post-listening.* 1) Did you like the same things on your first day at school? Complete a chart about what you both liked.

Jim	Me

- 2) Sit down on the «author's chair» and tell your classmates about what Jim and you liked on your first day at school. What tense will help you? Why?

⁴ Текст взят из учебно-методического пособия «Английский язык: Книга для учителя к учебнику Английский с удовольствием» [4, с. 77]. Это текст, предназначенный для обучения иноязычному аудированию; соответствующий первым четырем показателям эмоциональной ценности. Он использовался при изучении модуля 1 «School days» («Школьные дни») действующего УМК «Английский в фокусе для 5 класса» [5, с. 25-34].

**Ход работы с текстом эмоционально-ценностного содержания
«Art in the desert» («Искусство в пустыне»), 9-й класс⁵**

Exposition. Don Thompson reports on a festival that celebrates free expression.

• *Pre-reading.* Work in pairs. Read the title of the article and look at the pictures. What do you think is the purpose of this festival? What can people see and do here?



• *Reading.* 1) Read the text to find out if your ideas in *Pre-reading* were close to what is said in the text.

2) Read again. In groups of 3 make up 4 key «thin» and 2 «thick» questions that would help you to retell the text and express your opinion on it.

• *Post-reading. Project.* What Russian festival is not less unusual and picturesque than the Art in the desert one? Write about it (around 100 words). Use the key words and phrases as a plan: *What? → Where? → When? → What happens? → What/see? → What/hear? → My feelings and emotions.* Stick pictures, illustrating the events of the festival.

Динамика овладения учащимися школ г. Кирова, Свердловской области и республики Удмуртия компетенциями в области иноязычного образования свидетельствует о том, что количество школьников с высоким уровнем владения речевой компетенцией увеличилось с 17 до 49 человек; со средним – с 36 до 41; с низким – уменьшилось с 85 до 48. Динамика овладения субкомпонентами ЭЦК иноязычного образования следующая: количество школьников с высоким уровнем увеличилось с 10 до 20 человек; со средним – с 63 до 82; с низким – уменьшилось с 65 до 36.

Обсуждение. Переходя к обсуждению полученных результатов, следует отметить, что:

– содержание эмоционально-ценностных иноязычных текстов как средств реализации ЭЦК иноязычного образования помогает школьникам постигать главные ценности цивилизации, приобретать опыт эмоционально-оценочных отношений; формирует волю;

– деятельностный компонент работы с текстами эмоционально-ценностного содержания, по емкому высказыванию Л. М. Ризаевой, является своеобразным «проводником» – неким связующим звеном, переносящим эмоционально-ценностную информацию от компонентов содержания иноязычного образования к ученику [14, с. 76];

– представленное в статье (отличающееся от традиционного) понимание приема как модельного узла образовательного влияния на обучающихся характеризуется, по словам Е. И. Пассова, полнотой, глубиной, адресностью и композиционной целостностью [12, с. 32];

– результаты опытного обучения наглядно свидетельствуют о том, что была выявлена положительная динамика в овладении школьниками компетенциями в области иноязычного образования, а также субкомпонентами его ЭЦК. Это является доказательством перспективности внедрения представленных инноваций в массовую практику иноязычного образова-

⁵ Текст взят из учебника «Английский язык. 9 класс» [3, с. 76]. Это текст, предназначенный для обучения иноязычному чтению, соответствующий обязательным показателям эмоциональной ценности. Он использовался при изучении модуля 1 «Celebrationss» («Празднования») действующего УМК «Английский в фокусе для 9 класса» [6, с. 9-24].

ния, на пути к достижению его глобальной цели – формирования школьника в качестве поликультурной языковой личности с развитыми интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой сферами.

Заключение. Итак, в статье была представлена характеристика средств реализации ЭЦК иноязычного образования – текстов эмоционально-ценностного содержания и деятельностного компонента (приемов) работы с ними. Новизна нашего подхода к решению проблемы статьи заключается в том, что предложены:

– авторские определения средств реализации ЭЦК школьного иноязычного образования (понятий «иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания», «прием работы с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания»);

– показатели эмоциональной ценности иноязычного текстового материала, являющегося одним из средств реализации ЭЦК.

Это вносит вклад в дальнейшее развитие эмоционально-ценностного подхода и такого направления в методике преподавания иностранного языка, как методическая аксиология.

Практическая значимость статьи заключается в следующем: предложенные средства реализации ЭЦК могут быть применимы в школьном иноязычном образовании для поэтапного достижения его стратегической цели – формирования поликультурной языковой личности учащегося.

Ограничения, однако, состоят в том, что средства реализации ЭЦК иноязычного образования и фрагменты уроков по их использованию были проиллюстрированы на примере лишь некоторых ступеней школьного иноязычного образования. Практическую значимость исследования можно усилить, если в дальнейшем представить характеристику средств реализации ЭЦК для всех четырех ступеней школьного иноязычного образования, а также в рамках обучения всем видам иноязычной речевой деятельности.

Список литературы

1. Афанасьева О. В. Английский в фокусе для 10 класса / О. В. Афанасьева, Дж. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. М. : Express Publishing : Просвещение, 2019. 248 с.
2. Баранова К. М. Английский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. : в 2 ч. Ч. 1 / К. М. Баранова, Дж. Дули, В. В. Копылова, В. П. Мильруд, В. Эванс. М. : Express Publishing : Просвещение, 2011. 128 с.
3. Баранова К. М. Английский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К. М. Баранова, Дж. Дули, В. В. Копылова, В. П. Мильруд, В. Эванс. М. : Express Publishing : Просвещение, 2013. 216 с.
4. Биболетова М. З. Английский язык: Книга для учителя к учебнику «Английский с удовольствием» // Enjoy English для 5 кл. общеобраз. учрежд. : уч.-метод. пособие / М. З. Биболетова, О. А. Денисенко, Н. Н. Трубанева. Обнинск : Титул, 2014. 136 с.
5. Быкова Н. И. Английский в фокусе для 3 класса / Н. И. Быкова, Дж. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. М. : Express Publishing : Просвещение, 2017. 178 с.
6. Ваулина Ю. Е. Английский в фокусе для 5 класса / Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. М. : Express Publishing : Просвещение, 2016. 164 с.
7. Ваулина Ю. Е. Английский в фокусе для 9 класса / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О. Е. Подоляко. М. : Express Publishing : Просвещение, 2018. 216 с.
8. Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности : в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. Воронеж : ВГУ, 2004. 316 с.
9. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография / С. С. Куклина. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. 163 с.
10. Павлова Л. В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Павлова. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016. 45 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. М. : Просвещение, 2000. 154 с.
12. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
13. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. М. : Просвещение, 2012. 144 с. (Стандарты второго поколения).
14. Ризаева Л. М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур: дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Ризаева. Челябинск : БГУ, 2014. 198 с.

15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1973. 416 с.
16. Сборник нормативных документов. Иностраный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2013. 287 с.
17. Татарина М. Н. Модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования на младшей ступени обучения / М. Н. Татарина // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 180–199.
18. Татарина М. Н. Приемы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на младшей и средней ступенях школьного иноязычного образования : учеб.-метод. пособие / М. Н. Татарина. Киров : ВятГУ, 2019. 248 с.
19. Татарина М. Н. Приемы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования : учеб.-метод. пособие / М. Н. Татарина. Киров : ВятГУ, 2019. 172 с.
20. Татарина М. Н. Приемы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на старшей ступени школьного иноязычного образования : учеб.-метод. пособие / М. Н. Татарина. Киров : ВятГУ, 2019. 188 с.
21. Татарина М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов : монография. Киров : Научное изд-во ВятГУ, 2016. 121 с.
22. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс : учеб. пособие / А. Н. Шамов. М. : ФЛИНТА, 2020. 296 с.

Means of implementing the emotional-value component of school foreign language education

M. N. Tatarinova

PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of foreign languages and methods of teaching foreign languages, Vyatka State University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1593-8213. E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Abstract. The relevance of the article is due to the contradiction between the need to make changes to the content and activity component of modern foreign language education aimed at forming a multicultural language personality of a student with developed intellectual, emotional, value and volitional spheres, and the lack of necessary means to solve this problem. The purpose of the article is to describe the means of implementing the emotional and value component of foreign language education. It is considered as a system of value orientations and cultural values that are significant for the individual and society; emotional and volitional relationships of schoolchildren, as well as personal universal educational actions. The following research methods were used: theoretical analysis; analytical and constructive experiment, design; tabular representation of information. As a result of applying these methods, we described the means of implementing the emotional-value component of foreign language education: foreign-language texts with emotional-value content and methods of working with them. Indicators are proposed according to which foreign-language texts could be characterized as having emotional and value content. An example of a speech sample of emotional and value content is given; the method of working with such samples at different stages of school foreign language education is illustrated. The article presents the results of experimental work, which used the means of implementing the emotional and value component of foreign language education. The article is new because it contains the author's definitions of key terms; indicators of emotional value of foreign language speech material as a means of implementing the emotional value component of school foreign language education are described. The scope of the results is methodological axiology, school foreign language education.

Keywords: school foreign language education, emotional and value component, foreign language text, indicators of emotional value, method.

References

1. Afanas'eva O. V. *Anglijskij v fokuse dlya 10 klassa* [English in focus for the 10th grade] / O. V. Afanasyeva, J. Dooley, I. V. Mikheeva, B. Obi, V. Evans. M. Express Publishing : Prosveshchenie. 2019. 248 p.
2. Baranova K. M. *Anglijskij yazyk. 3 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij i shk. s uglubl. izucheniem angl. yaz. : v 2 ch. Ch. 1* [English. 3rd grade : textbook for general education establishments and schools with an in-depth study of English : in 2 parts. Part 1] / K. M. Baranova, J. Dooley, V. V. Kopylova, V. P. Milrud, V. Evans. M. Express Publishing : Prosveshchenie. 2011. 128 p.
3. Baranova K. M. *Anglijskij yazyk. 9 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij i shk. s uglubl. izucheniem angl. yaz.* [English. Grade 9 : textbook for general education establishments and schools with an in-

depth study of English] / K. M. Baranova, J. Dooley, V. V. Kopylova, V. P. Milrud, V. Evans. M. Express Publishing : Prosveshchenie. 2013. 216 p.

4. *Biboletova M. Z. Anglijskij yazyk: Kniga dlya uchitelya k uchebniku "Anglijskij s udovol'stviev"* [English: Book for teachers to the textbook "English with pleasure"] // *Enjoy English dlya 5 kl. obshcheobraz. uchrezhd. : uch.-metod. posobie* – Enjoy English for 5 grade for general education establishments : tutorial / M.Z. Biboletova, O. A. Denisenko, N. N. Trubaneva. Obninsk. Titul. 2014. 136 p.

5. *Bykova N. I. Anglijskij v fokuse dlya 3 klassa* [English in focus for grade 3] / N. I. Bykova, J. Dooley, M. D. Pospelova, V. Evans. M. Express Publishing : Prosveshchenie. 2017. 178 p.

6. *Vaulina Yu. E. Anglijskij v fokuse dlya 5 klassa* [English in focus for the 5th grade] / Yu. E. Vaulina, J. Dooley, O. E. Podolyako, V. Evans. M. Express Publishing : Prosveshchenie. 2016. 164 p.

7. *Vaulina Yu. E. Anglijskij v fokuse dlya 9 klassa* [English in focus for grade 9] / Yu. E. Vaulina, V. Evans, J. Dooley, O. E. Podolyako. M. Express Publishing : Prosveshchenie. 2018. 216 p.

8. *Vzaimoponimanie v dialoge kul'tur: usloviya uspeshnosti : v 2 ch. Ch. 2* – Mutual understanding in the dialogue of cultures: conditions of success : in 2 parts. Part 2 / under the general ed. of L. I. Grishaeva, M. K. Popova. Voronezh. VSU. 2004. 316 p.

9. *Kuklina S. S. Organizacionnye formy kollektivnoj uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov na raznyh stupenyah obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu : monografiya* [Organizational forms of collective educational activity of schoolchildren at different stages of teaching foreign language communication : monograph] / S. S. Kuklina. Kirov. VyatSHU. 2009. 163 p.

10. *Pavlova L. V. Metodicheskaya sistema razvitiya gumanitarnoj kul'tury studentov bakalavriata v kompetentnostnoj paradigme inoyazychnogo obrazovaniya : avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk* [Methodological system for the development of humanitarian culture of undergraduate students in the competence paradigm of foreign language education : abstract of dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences] / L. V. Pavlova. Nizhny Novgorod. NSLU n. a. N. A. Dobrolyubov. 2016. 45 p.

11. *Passov E. I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: Konceptiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya "Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur"* [Communicative foreign language education: The concept of communicative foreign language education "development of individuality in the dialogue of cultures"] / E. I. Passov. M. Prosveshchenie. 2000. 154 p.

12. *Passov E. I. Sorok let spustya, ili sto i odna metodicheskaya ideya* [Forty years later, or one hundred and one methodical idea] / E. I. Passov. M. Gloss-Press. 2006. 240 p.

13. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Inostrannyj yazyk. 5–9 klassy* – Sample programs for academic subjects. Foreign language. Grades 5–9. M. Prosveshchenie. 2012. 144 p. (Second-generation standards).

14. *Rizaeva L. M. Formirovanie poznatel'nogo interesa detej starshego doshkol'nogo vozrasta k dialogu kul'tur : dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of cognitive interest of children of senior preschool age to the dialogue of cultures : dis. ... PhD of Ped. Sciences] / L. M. Rizaeva. Chelyabinsk. BSU. 2014. 198 p.

15. *Rubinstein S. L. Problemy obshchej psihologii* [Problems of general psychology] / S. L. Rubinstein. M. Pedagogika. 1973. 416 p.

16. *Sbornik normativnyh dokumentov. Inostrannyj yazyk* – Collection of normative documents. Foreign language / comp. E. D. Dneprov, A. G. Arkadiev. 2nd ed., stereotype. M. Drofa. 2013. 287 p.

17. *Tatarinova M. N. Model' emocional'no-cennostnogo komponenta sodержaniya inoyazychnogo obrazovaniya na mladšej stupeni obucheniya* [Model of the emotional and value component of the content of foreign language education at the junior stage of training] / M. N. Tatarinova // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2018. Vol. 20. No. 4. Pp. 180–199.

18. *Tatarinova M. N. Priemy raboty s tekstami emocional'no-cennostnogo sodержaniya na mladšej i srednej stupenyah shkol'nogo inoyazychnogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie* [Methods of working with texts of emotional and value content at the junior and middle stages of school foreign language education : textbook-method. manual] / M. N. Tatarinova. Kirov. VyatSU. 2019. 248 p.

19. *Tatarinova M. N. Priemy raboty s tekstami emocional'no-cennostnogo sodержaniya na profil'no-orientirovannoj stupeni shkol'nogo inoyazychnogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie* [Methods of working with texts of emotional and value content at the profile-oriented stage of school foreign language education : textbook-method. manual] / M. N. Tatarinova. Kirov. VyatSU. 2019. 172 p.

20. *Tatarinova M. N. Priemy raboty s tekstami emocional'no-cennostnogo sodержaniya na starshej stupeni shkol'nogo inoyazychnogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie* [Methods of working with texts of emotional and value content at the senior stage of school foreign language education : textbook-method. manual] / M. N. Tatarinova. Kirov. VyatSU. 2019. 188 p.

21. *Tatarinova M. N. Emocional'no-cennostnyj komponent sodержaniya inoyazychnogo obrazovaniya s pozicij sistemno-strukturnogo i strukturno-funkcional'nogo podhodov : monografiya* [Emotional and value component of the content of foreign language education from the positions of system-structural and structural-functional approaches : monograph]. Kirov. VyatSU. 2016. 121 p.

22. *Shamov A. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Teoreticheskij kurs : ucheb. posobie* [Methods of teaching foreign languages: Theoretical course : textbook] / A. N. Shamov. M. FLINTA. 2020. 296 p.

Логический компонент предметных и метапредметных результатов общего образования (на основе опыта Пермского края)*

И. В. Магданова¹, М. П. Магданова²

¹кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Россия, г. Пермь. E-mail: magdanova@pspu.ru

²студент V курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Россия, г. Пермь. E-mail: mpmagdanova@yandex.ru

Аннотация. ФГОС общего образования наряду с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы – предметным и метапредметным, частью которых являются логические знания, умения, – предполагает и специально организованную среду обучения. В статье рассматриваются противоречия, определившие одну из проблем исследования: каковы возможности логико-методологических знаний и умений, методика, условия их применения в контексте функции управления процессом обучения? Цель исследования – представить возможности использования логических знаний, умений как эффективного средства достижения предметных и метапредметных результатов общего образования (на основе опыта Пермского края, включая мероприятия математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее также ПГГПУ)). Практическая значимость – продемонстрирована возможность целенаправленного использования *Логики* как «инструментария» абстрактного мышления; материалы могут быть использованы в учебно-педагогической деятельности. В статье подчеркнуто, что мы, так же как Е. К. Войшвилло, считаем принципиальным значение методики обучения логическому знанию, существование непосредственной зависимости степени полезности изучения логики от способов ее преподавания. Перспективы исследования связываем с его особенностью – изучением возможностей формирования логического компонента предметных и метапредметных результатов в основной школе, разработкой методики обучения логическим знаниям и умениям, в рамках организации образовательной среды школа-вуз (в том числе направленной на совершенствование логико-методологического компонента профессиональной компетентности учителей, будущих учителей), как необходимого условия реализации ФГОС общего образования.

Ключевые слова: логика, логико-когнитивный подход, познавательные УУД, подготовка учителей математики.

В настоящее время объектом внимания многих исследователей стал логико-когнитивный подход к процессу обучения, как на ступенях основного, среднего общего, так и высшего образования. Во многом это объясняется потребностью реализации действующих Федеральных государственных образовательных стандартов (далее также ФГОС), предполагающих формирование у обучающихся, в частности, готовности к самообразованию и самосовершенствованию. Очевидно, что для достижения положительных результатов необходимо: знание и понимание, применение знаний и понимания, способность к формированию суждений; что, собственно, имеет непосредственное отношение к логике как науке.

Бесспорно, проблемы, связанные с формированием логического мышления, познавательных учебных действий, привлекали внимание ученых, методистов, учителей давно; например, системное осмысление общеучебных умений и навыков, познавательной деятельности представили А. Г. Асмолов, Ю. К. Бабанский, Н. А. Зимняя, Н. Ф. Талызина и др., виды и пути развития универсальных учебных действий, познавательных УУД – А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарский, А. В. Хуторской и др. Собственно проблемам формирования логического компонента (предметных и метапредметных результатов) посвятили свои диссертационные исследования О. В. Алексеева, С. В. Воробьева, Е. И. Голишникова, Н. А. Колмакова, Е. П. Коляда,

Н. Н. Михайлова, Т. Г. Попова, Н. Г. Сазанова, Ф. Х. Хаируллина, Е. А. Хотченкова, Е. В. Яковлева и др.; использование логики в учебном процессе рассмотрели в своих работах и ученые, чьи научные интересы принадлежат логике как науке: А. Д. Гетманова [5; 6; 7], Е. К. Войшвилло и М. Г. Дектярев [4] и др.

Нет сомнений, что основополагающим звеном в реализации ФГОС общего образования является *учитель*; в связи с этим важно указать следующее. Анализ результатов исследований, посвященных проблемам формирования познавательных УУД, логического мышления учащихся и студентов, а также собственный опыт преподавания в школе и вузе, курсах повышения квалификации учителей позволили выявить существующие и в настоящее время противоречия:

– между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности учителей, и их готовностью к формированию у учащихся познавательных УУД, в частности, логического компонента;

– между признанием значимости логико-методологического компонента профессионально-педагогической компетентности и реальным, недостаточным уровнем логико-методологического компонента профессионально-педагогической подготовки учителей, уровнем владения методикой формирования логико-методологических знаний и умений;

– между необходимостью решения учителями профессиональных задач, связанных с реализацией логико-методологического подхода в процессе обучения, и недостаточной учебно-методической базой, позволяющей самостоятельно осваивать методику обучения конкретным предметам в логико-методологическом контексте;

– между потребностью в совершенствовании логико-методологического компонента профессионально-педагогической компетентности и недостаточно разработанными соответствующими средствами.

Указанные противоречия определяют одну из проблем нашего исследования: каковы возможности логико-методологических знаний и умений, методика их применения в контексте функции управления процессом обучения? Это обуславливает необходимость переосмысления организации содержания обучения на ступени общего образования, поиск соответствующих форм и подходов.

Цель исследования – представить возможности использования логических знаний, умений как эффективного средства достижения предметных и метапредметных результатов общего образования (на основе опыта Пермского края, включая мероприятия математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета).

Задачи исследования: дать характеристику логико-методологическим знаниям и умениям в контексте ФГОС общего образования; указать возможные пути их реализации при организации содержания обучения, методические рекомендации. Представленный материал может быть использован в процессе преподавания различных дисциплин в учебных заведениях, что выражает его практическую значимость.

Теоретические основы. Многолетний опыт общения с учителями, студентами педагогических университетов и колледжей свидетельствует о том, что многие из них понимают значение термина «логика» как некую необходимую закономерность во взаимосвязях явлений, событий, мыслей и не связывают с правилами выполнения логических операций с понятием, суждением, умозаключением, которые следует рассматривать в контексте *логики* как науки; допускают некорректное использование терминов логики в методических публикациях и учебном процессе. В то время как в контексте реализации ФГОС, процесса обучения и образования в целом основополагающим является значение термина «логика» в рамках следующего определения:

«Логика есть наука о формах, приемах и методах теоретического познания на ступени абстрактного мышления, имеющих общенаучный характер, о законах, составляющих основу этих методов, а также о языке как средстве познания» [4, с. 19]. Далее мы будем использовать термин *логика* и производные от него, согласно указанному определению.

Подчеркнем, что в действующих ФГОС общего образования, как и в новых обсуждаемых проектах, познавательные УУД, метапредметные результаты, требования к предметным результатам представлены посредством действий логико-когнитивного характера: определять понятия, владеть понятиями, основными методами научного познания, создавать развернутые высказывания, проводить классификации, логические обоснования, систематизировать научные знания, строить умозаключения (индуктивные, дедуктивные, аналогия), доказывать

утверждения, формулировать гипотезы, осознавать причины, устанавливать связи, уметь соотносить, распознавать объекты, анализировать, описывать и объяснять окружающие предметы, явления, процессы, выявлять особенности, сопоставлять, понимать принципиальные отличия, оценивать, обосновывать оценку, формулировать выводы. Это и предполагает владение обучаемыми познавательными формами (понятие, суждение, умозаключение, гипотеза) в контексте *логики* как науки.

В педагогической и методической литературе изучение логики как правило связывают с формированием культуры мышления. Это отмечают и такие известные авторы учебников по логике, как Е. К. Войшвилло и М. Г. Дектярев [4]; однако, они настаивают на более широком значении этой науки – «знание форм и процедур мыслительной деятельности составляет по существу определенный аспект и основу той части философии, которую называют теорией познания», и далее «формы и процедуры, а также общие закономерности процессов познания, которые выявляет логика, представляют собой основной «инструментарий» так называемого абстрактного мышления, составляющего наиболее существенный аспект теории научного познания» [4, с. 3].

Научная и профессионально-педагогическая деятельность Евгения Казимировича Войшвилло (1913–2008), доктора философских наук, профессора кафедры логики Философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова интересна нам не только тем, что он работал в Пермском педагогическом институте, но и тем, в особенности, что Е. К. Войшвилло придавал огромное значение *методике* обучения логическому знанию, подчеркивая зависимость степени полезности изучения логики от способов ее преподавания.

Важно указать, что логико-методологический компонент, как основа образовательных программ, представлен и на этапе *начального* общего образования [17]. Предполагается, что через познавательные УУД, которые интегрированы во все предметные области, обучающиеся научатся: сравнивать, распознавать, анализировать, исследовать, оценивать, обобщать, описывать и объяснять окружающие предметы, явления, процессы, относить к известным понятиям, строить высказывания, классификации по родовидовому признаку, устанавливать аналогии, причинно-следственные связи, обосновывать оценку. По существу, это означает, что ученик, перейдя в 5 класс, владеет *элементами* логико-методологических знаний и умений.

В связи с этим для исследования уровня сформированности у обучающихся познавательных УУД, в частности, логического компонента на ступени начального общего образования, понимания существующих проблем, управления качеством образования является необходимой и востребованной база результатов, полученных в ходе мероприятий системы оценки качества образования на этапе завершения обучения в начальной школе. Ниже представим опыт реализации указанных мероприятий в Пермском крае.

В 2017–2018, 2018–2019 учебных годах в рамках календарного плана-графика проведения мероприятий региональной системы оценки качества образования Пермского края была проведена диагностика сформированности логического мышления учащихся четвертых классов всех образовательных организаций Пермского края; были разработаны: пакет инструкторно-методических материалов и стандартизированные измерительные материалы на основе разных предметных областей начального образования в форме машинно-читаемой тестовой тетради (результаты представлены в работе [13]).

Другой интересный опыт формирования научно-практической и научно-методической базы, способствующей эффективно реализовывать ФГОС в школьном образовании, – в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете. В рамках проекта «Кластер качества ПГГПУ», включающего образовательные учреждения общего образования г. Перми и Пермского края, учеными ПГГПУ разрабатываются (с 2017–2018 уч. г.) и апробируются технологии оценивания результатов освоения предметных и метапредметных результатов на ступени начального общего образования. Так, например, в 2018–2019 учебном году в связи с появлением проекта нового ФГОС НОО была реализована технология оценки метапредметных результатов учащихся вторых и третьих классов, основанная на изменении перечня групп метапредметных результатов, выделении навыков работы с информацией в отдельную группу. Результаты диагностической работы свидетельствуют, что наибольшие затруднения вызвал анализ информации (с целью выделения признаков, установления истинности суждений), представленной в тексте.

Важно подчеркнуть, что оба мониторинга имели актуальную на сегодняшний день характеристику: логический компонент рассматривается в контексте *логики* как науки, в соот-

ветствии с ФГОС НОО. Анализ результатов, общение с учителями в рамках сопутствующих семинаров, вебинаров свидетельствуют о потребности в образовательной среде для совершенствования логико-когнитивного компонента профессионально-педагогической компетентности учителей и будущих учителей [12].

В ПГГПУ на математическом факультете примером организации содержания материала на основе логико-когнитивного подхода является курс «Логические основы школьного курса геометрии». Студенты имеют возможность выполнить логико-методологический анализ темы школьного курса и разработать дидактические материалы, направленные на формирование логических знаний и умений при обучении математике; овладеть соответствующими элементами методики, получить практические навыки студенты могут и при проведении отдельных занятий курса «Логика и математика» (2–4 кл.), который проводится нами в рамках дополнительного математического образования школьников на базе математического факультета ПГГПУ, при разработке, проведении мастер-классов для школьников Пермского края [14], нацеленных на популяризацию науки и ее истории в рамках краевого проекта «Мой Пермский край»; который, в свою очередь, направлен на создание региональной культурно-образовательной среды [1; 2; 9; 12]. Укажем также, что в рамках проекта нами проводятся семинары (а также выступления на конференциях), консультации для учителей Пермского края по различным темам в контексте общего направления «Логика как наука и средство достижения предметных и метапредметных результатов». Кроме того, многие студенты совершенствуют свои логико-методологические знания и умения при выполнении учебных исследований (курсовая работа, ВКР бакалавра/магистра). Разработанные материалы используются нами и при проведении курсов в рамках дополнительного образования, например, «Геометрия и логика как наука» для учащихся 7–11 классов г. Перми.

Ниже представим *рекомендации*, которые предложены студентам (учителям) по реализации логико-методологического подхода при обучении:

1) четко выделять для обучаемых «список»:

– базовых понятий (терминов) в предметной области (объяснять важность и значение выделения из определения полного и верного набора существенных признаков понятия, добиваться их понимания и знания);

– основополагающих алгоритмов в предметной области (добиваться навыка их безошибочного выполнения);

2) целенаправленно обучать:

– выделять признаки объектов (существенные/не существенные; необходимые для сравнения в данном контексте), сравнивать, соотносить объекты по одному или нескольким признакам, систематически использовать их при обсуждении предметной информации, проводить аналогии как в рамках теоретического материала (например, при анализе формул, правил, свойств), так и при решении задач;

– анализировать и формулировать *определения* понятий, выявлять ошибки и исправлять их (на основе правил построения определений и знания о возможных ошибках);

– четко выделять этапы (план) анализа, построения определения понятия, классификации, выполнения операций ограничения и обобщения понятия;

– на основе правил и знания о возможных ошибках: анализировать и строить *классификации* понятий, выполнять логические операции *ограничения* и *обобщения* понятия;

– анализировать суждения (простое/сложное; объект, информация об объекте, связка (утверждается информация или отрицается), кванторы, в частности, какие, количество, заданы явно/неявно, как изменится смысл, истинность суждения, если «убрать» квантор или изменить);

– выявлять, анализировать и выстраивать умозаключения (дедуктивные, индуктивные, по аналогии), гипотезы на основе знания их специфических особенностей, видов, правил построения; четко выделять этапы (план) их анализа, построения;

– работать с информацией в виде текста: выделять контекст, основные объекты и способ их представления (непосредственно или опосредованно, через набор признаков), кванторы (заданные явно или контекстуально); четко распознавать тип информации с точки зрения логики (определение понятия, описание, характеристика, набор некоторых признаков конкретного множества, умозаключение, гипотеза, факт и др.), выделять признаки для сравнения, анализа информации в соответствии с конкретным контекстом, сопоставлять информацию из разных текстов (частей текста) по заданным признакам или выбранным самостоятельно;

– устанавливать соответствие между информацией (по указанным признакам или выбранным самостоятельно), анализировать и интерпретировать информацию с учетом разных контекстов;

3) систематически использовать логико-методологические понятия и умения при анализе информации, *поиске ошибок* и их исправлении; демонстрировать универсальный характер знаний и умений по логике (при работе с информацией из других предметных областей, обыденной жизни).

Ниже представим опыт организации содержания мастер-класса: «Фрактальная геометрия – геометрия природы» [14]; приоритетными выбраны задачи: развивать историко-культурное мышление обучающихся, в том числе демонстрировать прикладную, онтологическую и эстетическую функции фрактальной геометрии, систематизировать и расширять предметные и логико-методологические знания и умения.

Логико-методологический анализ информации выстраивается посредством организации полилога, в ходе которого обучаемым необходимо: выделить ключевые понятия, признаки объектов (в частности, форма/вид, количество, размер, расположение), сравнить их, выдвинуть гипотезы, выявить аналогии с учетом контекста, сделать выводы, сформулировать описание и определение объекта, четко указав их отличие; при этом есть возможность комментировать информацию, предлагаемую учащимися с логико-методологической точки зрения, актуализировать, корректировать и совершенствовать знания учащихся по логике.

Основными понятиями для анализа являются: фрактал, подобие, самоподобие, размерность, дробная размерность.

Первоначально обучающиеся сравнивают ряд объектов живой природы и выделяют общий признак – подобие частей фигуры самой фигуре – целому, что приводит их к интуитивному представлению о самоподобии объектов (фигур) и о фрактале, как о геометрической фигуре, обладающей свойством самоподобия (предлагаемые учащимися признаки фиксируются на доске).

В завершение мастер-класса в результате полилога, ориентированного на сравнение, группировку обсуждаемых признаков, учащимся предстоит самим предложить формулировку определения фрактала (как геометрической фигуры, обладающей свойством самоподобия и дробной размерностью); строгость определения (описания для младшей возрастной группы) зависит от математической подготовки аудитории.

Для полноты понимания смысла понятий самоподобие, фрактал, сколь угодно многого повторения итераций обучающиеся выполняют геометрические построения на нелинованной бумаге с помощью циркуля и линейки на основе признаков конкретной фигуры; а именно: треугольника Серпинского (как результат решения учащимися «Игры Хаос» для равностороннего треугольника), кривой Коха по ее внешнему виду (анимация на экране в контексте «бесконечного приближения» элемента фрактала).

С целью управления обсуждением, содействия учащимся в построении аргументации, выдвижении гипотез с достаточно сложными и неочевидными для них фактами предложены вопросы, ориентированные на анализ признаков объектов, и вспомогательные слова (все, ни один, некоторые, существуют; возможно, вероятно, доказано, необходимо, невозможно, обязательно и др.). Так, при решении задачи-игры «Игра Хаос» для равностороннего треугольника необходимо выдвинуть гипотезу, какую именно геометрическую фигуру в итоге образуют точки, полученные «случайным» образом и есть ли, а если есть, то какая, в «очевидной случайности» закономерность.

Подчеркнем, что важным методом познания, на который на протяжении всего мастер-класса целенаправленно обращается внимание, является аналогия (с объектами живой природы в начале мастер-класса, при построении различных геометрических фигур, при сравнении анимационных изображений фракталов и др.); интересным результатом становится выдвижение учащимися гипотезы о существовании, признаках трехмерной (и более) версии треугольника Серпинского, алгоритме построения фигуры, аналогичной треугольнику Серпинского, с исходным основанием квадрата.

Отметим, мастер-классы адаптированы для различных аудиторий в зависимости от возраста (с 3-го по 11-й класс), математической подготовленности участников, поэтому и понятийный аппарат при проведении конкретных мастер-классов отличается. Например, для обучающихся 3–7 классов сущность таких понятий, как подобие и самоподобие раскрывается посредством примера.

Активное участие в обсуждении и многочисленные вопросы учащихся, ощущение радости «догадки», удивление, «что все так понятно», свидетельствуют о потребности в организации содержания обучения на основе логико-методологических знаний и умений. На протяжении всего занятия подчеркивается *эффективность осознанного* применения знаний и умений по логике при анализе информации и получении нового знания о предмете исследования.

Обсуждение и заключение. Итак, логико-методологические знания и умения в контексте ФГОС общего образования предполагают владение обучаемыми познавательными формами (понятие, суждение, умозаключение, гипотеза) в контексте *логики* как науки. Обобщение педагогического опыта, в том числе при организации занятий в дополнительном образовании для учащихся Пермского края, работе со студентами, учителями Пермского края, анализе результатов региональных мониторингов по сформированности логических знаний и умений у учащихся начальных классов свидетельствует, что:

– *логика* как наука, бесспорно, выступает основой единообразного подхода к изучению предлагаемых учебных дисциплин на всех ступенях (начального, основного, среднего) общего образования;

– для достижения положительных результатов реализации ФГОС, в частности, формирования логического компонента познавательных УУД как *инструмента* познания, *средства* достижения предметных и метапредметных результатов, необходима систематическая и целенаправленная работа педагогического сообщества: учителей, преподавателей, ученых, методистов, деятелей административных организаций сферы образования;

– необходимо разрабатывать адаптированные под специальные аудитории и условия курсы, направленные на целенаправленное формирование логико-методологических знаний и умений; методические средства, обращенные на активизацию познавательной деятельности, личной и социально значимой для обучающихся, получению метапредметного практико-ориентированного результата, позволяющего качественно освоить содержание основной образовательной программы, а также создавать среду, в том числе позволяющую учителям, будущим учителям совершенствовать логико-методологический компонент профессиональной компетентности. Отметим, что результаты работы сочетаются и подтверждают высказывания других исследователей [см. например: 8; 10; 11; 15; 16; 18; 19; 20].

Перспективы исследования связываем с его *особенностью* – изучением возможностей формирования логического компонента предметных и метапредметных результатов в основной школе, разработкой методики обучения логическим знаниям и умениям, в рамках организации образовательной среды школа-вуз (в том числе направленной на совершенствование логико-методологического компонента профессиональной компетентности учителей, будущих учителей) как необходимого условия реализации ФГОС общего образования.

Список литературы

1. Ананьева М. С. Формирование общекультурной и профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования с использованием региональной культурной среды / М. С. Ананьева, И. В. Магданова // Педагогическое образование в России. Екатеринбург : УрГПУ, 2013. № 3. С. 165–170. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18983501> (дата обращения: 15.10.2019).
2. Ананьева М. С. Понятие региональной культурно-образовательной среды в методологии проекта «Мой Пермский край» / М. С. Ананьева, И. В. Магданова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. Сургут : Изд-во СГПУ, 2019. № 1 (52). С. 122–127.
3. Боженкова Л. И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии / Л. И. Боженкова. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 205 с.
4. Войшвилло Е. К. Логика : учебник для вузов / Е. К. Войшвилло. М. : Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 1998. 528 с.
5. Гетманова А. Д. Логика. Для педагогических учебных заведений / А. Д. Гетманова. М. : Добросвет ; Университет, 1998. 480 с.
6. Гетманова А. Д. Занимательная логика для школьников : учеб. пособие : в 2 ч. / А. Д. Гетманова. М. : МГПУ, 2009. Ч. 1. 240 с.
7. Гетманова А. Д. Занимательная логика для школьников : методическое пособие и программа курса / А. Д. Гетманова. М. : МГПУ, 2010. 108 с.
8. Григорьев Б. В. Логика: теория, практика, методика : учебное пособие / Б. В. Григорьев. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2006. 103 с.
9. Гуманитарный потенциал математики и гуманитаризация математического образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. М. С. Ананьева, И. В. Магданова. Пермь : ПГПУ, 2013. 65 с.
10. Дрибинская Е. А. Методика включения элементов логики в курс физики основной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Дрибинская. Челябинск, 2002. 27 с.

11. Колмакова Н. А. Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников: на примере математических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Колмакова. Шадринск, 2000. 21 с.

12. Магданова И. В. Формирование методологического компонента историко-математической подготовки будущих учителей математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Магданова. Ярославль, 2008. 22 с.

13. Магданова И. В. Опыт Пермского края в организации мониторинга сформированности логического мышления учащихся начальной школы / И. В. Магданова, М. С. Черепанов, Е. Б. Ковина // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Аспекты результативности региональной политики в сфере оценки качества образования. III межрегиональная науч.-практ. конф. (27 ноября 2018 года, г. Челябинск) : сб. материалов конф. / под ред. А. А. Барабаса. Челябинск : РЦОКИО, 2018. С. 177–183.

14. Магданова М. П. Возможности использования некоторых вопросов современной геометрии при обучении математике в дополнительном образовании / М. П. Магданова // Исследования гуманитарного потенциала математики в формировании базовых национальных ценностей детей и молодежи : матер. Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (5–6 июля 2018 г., г. Пермь) / под. общ. ред. А. Е. Мальных. Пермь : ПГГПУ, 2018. С. 253–255.

15. Миренкова Е. В. Концепция методического обеспечения формирования познавательных умений учащихся при обучении химии в современной школе : автореф. дис. ... док. пед. наук / Е. В. Миренкова. Санкт-Петербург, 2018. 42 с.

16. Михайлова Н. Н. Становление системы развития логического мышления младших школьников в процессе обучения математике в истории российского образования: XIX–XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Михайлова. Курск, 2003. 20 с.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 18.11.2019).

18. Хайруллина Ф. Х. Дидактическая модель развития культуры мышления студентов вуза: на примере изучения учебной дисциплины «Логика» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф. Х. Хайруллина. Казань, 2010. 22 с.

19. Чуланова Н. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной: автореф. дис. ... канд. пед. наук деятельности / Н. А. Чуланова. Саратов, 2017. 24 с.

20. Яковлева Е. В. Дидактические условия формирования логической культуры подростков в процессе обучения предметам естественнонаучного цикла : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Яковлева. Казань, 2003. 24 с.

Logical component of subject and metasubject results of general education (based on the experience of the Perm region)

I. V. Magdanova¹, M. P. Magdanova²

¹PhD of Pedagogical Sciences, associate professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Russia, Perm. E-mail: magdanova@pspu.ru

²student of the V year, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Russia, Perm. E-mail: mpmagdanova@yandex.ru

Abstract. The Federal state educational standard for general education, along with the requirements for the results of mastering the main educational program – subject and metasubject, which include logical knowledge and skills – also assumes a specially organized learning environment. The article discusses the contradictions that determined one of the research *problems*: what are the possibilities of logical and methodological knowledge and skills, methods, and conditions for their application in the context of the learning management function? The *purpose* of the research is to present the possibilities of using logical knowledge and skills as an effective means of achieving subject and metasubject results of general education (based on the experience of the Perm region, including the activities of the mathematical faculty of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (hereinafter also PSHPU)). *Practical significance* is the possibility of purposeful use of *Logic* as a "tool" of abstract thinking is demonstrated; the materials can be used in educational and pedagogical activities. The article emphasizes that we, as well as E. K. Voishvillo, consider the fundamental importance of the *methodology* of teaching logical knowledge, the existence of a direct dependence of the degree of usefulness of studying logic on the methods of teaching it. Exploration *prospects* associated with its *feature* – to explore the possibilities of forming logical component of the subject and meta-subject results in primary schools, development of teaching methods logical knowledge and skills, within the organization of the educational environment of school-University (including those aimed at improving the logical and methodological component of profes-

sional competence of teachers, future teachers) as a necessary condition of implementation of the FSES of general education.

Keywords: logic, logical-cognitive approach, cognitive skills, training of mathematics teachers.

References

1. Anan'eva M. S. *Formirovanie obshchekul'turnoj i professional'noj kompetentnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya s ispol'zovaniem regional'noj kul'turnoj sredy* [Formation of general cultural and professional competence of the bachelor of pedagogical education using the regional cultural environment] / M. S. Ananyeva, I. V. Magdanova // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*. Yekaterinburg. USPU. 2013. No. 3. Pp. 165–170. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18983501> (date accessed: 15.10.2019).
2. Anan'eva M. S. *Ponyatie regional'noj kul'turno-obrazovatel'noj sredy v metodologii proekta "Moj Permskij kraj"* [The concept of regional cultural and educational environment in the methodology of the project "My Perm region"] / M. S. Ananyeva, I. V. Magdanova // *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Herald of the Surgut State Pedagogical University*. Surgut. SSPU. 2019. No. 1 (52). Pp. 122–127.
3. Bozhenkova L. I. *Metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij pri obuchenii geometrii* [Method of formation of universal educational actions when teaching geometry] / L. I. Bozhenkova. M. BINOM. Laboratory of knowledge. 2014. 205 p.
4. Voishvillo E. K. *Logika : uchebnik dlya vuzov* [Logic : textbook for universities] / E. K. Voishvillo. M. Humanit. publishing center VLADOS. 1998. 528 p.
5. Getmanova A. D. *Logika. Dlya pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij* [Logic. For pedagogical educational institutions] / A. D. Getmanova. M. Dobrosvet ; Universitet. 1998. 480 p.
6. Getmanova A. D. *Zanimatel'naya logika dlya shkol'nikov : ucheb. posobie : v 2 ch.* [Entertaining logic for schoolchildren : tutorial : in 2 pts.] / A. D. Getmanova. M. MSPU. 2009. Part 1. 240 p.
7. Getmanova A. D. *Zanimatel'naya logika dlya shkol'nikov : metodicheskoe posobie i programma kursa* [Entertaining logic for schoolchildren : methodological guide and course program] / A. D. Getmanova. M. MSPU. 2010. 108 p.
8. Grigor'ev B. V. *Logika: teoriya, praktika, metodika : uchebnoe posobie* [Logic: theory, practice, methodology : textbook] / B. V. Grigoriev. Vladivostok. Far East University. 2006. 103 p.
9. *Gumanitarnyj potencial matematiki i gumanitarizaciya matematicheskogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie* – Humanitarian potential of mathematics and humanitarization of mathematical education : tutorial – method. guide / ed.-comp. M. S. Anan'eva, I. V. Magdanov. Perm. PSHPU. 2013. 65 p.
10. Dribinskaya E. A. *Metodika vklucheniya elementov logiki v kurs fiziki osnovnoj shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Method of including elements of logic in the basic school physics course : abstract. ... dis. of PhD of Pedagogical Sciences] / E. A. Dribinskaya. Chelyabinsk. 2002. 27 p.
11. Kolmakova N. A. *Formirovanie gotovnosti studentov pedvuza k razvitiyu logicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov: na primere matematicheskikh disciplin : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of readiness of pedagogical university students to develop logical thinking of junior schoolchildren: on the example of mathematical disciplines : abstract. ... dis. of PhD of Pedagogical Sciences] / N. A. Kolmakova. Shadrinsk. 2000. 21 p.
12. Magdanova I. V. *Formirovanie metodologicheskogo komponenta istoriko-matematicheskoy podgotovki budushchih uchitelej matematiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the methodological component of historical and mathematical training of future teachers of mathematics : abstract. ... dis. of PhD of Pedagogical Sciences] / I. V. Magdanova. Yaroslavl. 2008. 22 p.
13. Magdanova I. V. *Opyt Permskogo kraja v organizacii monitoringa sformirovannosti logicheckogo myshleniya uchaschihsya nachal'noj shkoly* [Experience of the Perm region in the organization of monitoring the formation of logical thinking of primary school students] / I. V. Magdanova, M. S. Cherepanov, E. B. Kovina // *Problemy i perspektivy razvitiya sistem ocenki kachestva obrazovaniya. Aspekty rezul'tativnosti regional'noj politiki v sfere ocenki kachestva obrazovaniya. III mezhregional'naya nauch.-prakt. konf. (27 noyabrya 2018 goda, g. Chelyabinsk) : sb. materialov konf.* – Problems and prospects of development of educational quality assessment systems. Aspects of the effectiveness of regional policy in assessing the quality of education. III interregional scientific and practical conference (November 27, 2018, Chelyabinsk) : collection of materials of the conference / ed. by A. A. Barabas. Chelyabinsk. RCOKIO. 2018. Pp. 177–183.
14. Magdanova M. P. *Vozmozhnosti ispol'zovaniya nekotoryh voprosov sovremennoj geometrii pri obuchenii matematike v dopolnitel'nom obrazovanii* [Possibilities of using some questions of modern geometry in teaching mathematics in additional education] / M. P. Magdanova // *Issledovaniya gumanitarnogo potenciala matematiki v formirovanii bazovykh nacional'nyh cennostej detej i molodezhi : mater. Vseros. nauch.-prak. konf. s mezhdunarodnym uchastiem (5–6 iyulya 2018 g., g. Perm')* – Research of the humanitarian potential of mathematics in the formation of basic national values of children and youth : mater. of All-Russia scientific pract. conf. with international participation (July 5–6, 2018, Perm) / under. the general editorship of A. E. Malyh. Perm. PSHPU. 2018. Pp. 253–255.

15. Mirenkova E. V. *Koncepciya metodicheskogo obespecheniya formirovaniya poznavatel'nyh umenij uchashchihsya pri obuchenii himii v sovremennoj shkole : avtoref. dis. ... dok. ped. nauk* [Concept of methodological support for the formation of cognitive skills of students when teaching chemistry in a modern school : abstract ... dis. of Dr. of Ped. Sciences] / E. V. Mirenkova. SPb. 2018. 42 p.

16. Mihajlova N. N. *Stanovlenie sistemy razvitiya logicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov v processe obucheniya matematike v istorii rossijskogo obrazovaniya: XIX-XX vv. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the system of development of logical thinking of younger schoolchildren in the process of teaching mathematics in the history of Russian education: XIX-XX centuries : abstract ... dis. of PhD of Pedagogical Sciences] / N. N. Mikhailova. Kursk. 2003. 20 p.

17. Federal state educational standard of primary general education: approved by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation No. 373 of October 6, 2009, as amended by orders No. 1241 of November 26, 2010, and No. 2357 of September 22, 2011. Available at: <https://fgos.ru> (date accessed: 18.11.2019) (in Russ.).

18. Hajrullina F. H. *Didakticheskaya model' razvitiya kul'tury myshleniya studentov vuza: na primere izucheniya uchebnoj discipliny "Logika" : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Didactic model of development of the culture of thinking of University students: on the example of studying the discipline "Logic" : abstract ... dis. of PhD of Pedagogical Sciences] / F. H. Khairullina. Kazan. 2010. 22 p.

19. Chulanova N. A. *Formirovanie poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchayushchihsya v urochnoj i vneurochnoj : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk deyatel'nosti* [Formation of cognitive universal educational actions of students in the regular and extra-curricular : abstract ... of PhD of Pedagogical Sciences] / N. A. Chulanova. Saratov. 2017. 24 p.

20. Yakovleva E. V. *Didakticheskie usloviya formirovaniya logicheskoy kul'tury podrostkov v processe obucheniya predmetam estestvennonauchnogo cikla : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Didactic conditions for the formation of logical culture of teenagers in the process of teaching subjects of the natural science cycle : abstract ... dis. of PhD of Pedagogical Sciences] / E. V. Yakovleva. Kazan. 2003. 24 p.

Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности*

В. А. Мазилев¹, Т. В. Бугайчук²

¹доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0001-9968-7153. E-mail: v.mazilov@yspu.org

²кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0001-6936-613X. E-mail: mischenko@inbox.ru

Аннотация. Авторами статьи представлено теоретическое осмысление проблемы взаимосвязи развития способностей и мотивации субъекта деятельности. Методологической базой исследования является психологическая теория способностей и теория системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова. В статье изучается проблема детерминированного влияния мотивации на развитие способностей, которые определяются автором как подсистема деятельности и важная характеристика субъекта деятельности. Доказывается прямая зависимость субъектности, мотивационной системы деятельности и развития способностей. Опираясь на метасистемный подход изучения психики А. В. Карпова и структурно-генетическую концепцию мотивации учебной деятельности Е. В. Карповой, авторы доказывают, что в сочетании со способностями мотивационная система приобретает такие характеристики, как успешность, эффективность, всеобъемлемость. Делается акцент на том, что способности начинают развиваться только тогда, когда требования деятельности превышают возможности субъекта деятельности. Возможности субъекта деятельности взаимосвязаны с его мотивационной системой, целеполаганием и рефлексией. Во взаимосвязи мотивации и способностей формируется субъект деятельности. При этом мотивационная система и способности субъекта взаимообусловлены, взаимодетерминированы и находятся в общем процессе системогенеза деятельности. Обращается внимание на решающую роль социальных условий, особенно воспитания, в развитии способностей: через «активность духа» развивается «активность действий». Важные составляющие «активности духа», закладывающиеся еще в дошкольном детстве, – мотивация, рефлексия деятельности – определяют уровень развития способностей субъекта деятельности. Деятельность, по мнению автора, должна быть организована особым образом, чтобы и мотивы, и способности были учтены и включены в нее.

Ключевые слова: способности, развитие способностей, мотивация, психологическая теория способностей, субъект деятельности, системогенез деятельности.

Одной из актуальных проблем в психологической науке является проблема понимания механизмов достижения человеком высоких результатов деятельности. В психологии и педагогике в рамках научных исследований и практических разработок уделяется большое внимание новым подходам и процедурам, позволяющим определить эти механизмы [2; 13; 22]. Ряд из них основывается на использовании новых технологий, другие – на обновлении содержания программ развития личности, третьи – на усилении практической их направленности и т. п. Результатом наших исследований, апробированных в научных докладах и статьях, дискуссиях на конференциях, стал вывод: решение проблемы развития способностей невозможно без интегративного подхода к этому вопросу, без знания психологического механизма развития способностей, психологической теории способностей, понимания взаимосвязи способностей и деятельности [3; 17; 19].

В настоящее время необходимо переосмысление соотношения основных понятий психологии, причем начинать необходимо с изменения понимания самого предмета психологии.

Неоднократно приходилось писать, что психологи в целом достаточно легкомысленно относятся к проблеме предмета.

Причина такого положения дел понятна. Предмет психологии – психика (если не сказать – душа), а что это такое по сути – не вполне ясно. Поэтому психологам очень пришлось по душе идея Л. С. Выготского, предложившего вместо непонятого целого изучать «более понятные» и доступные «единицы психического». Не будем здесь приводить аргументацию против такого подхода к рассмотрению предмета психологии [14].

На нынешнем уровне развития психологической науки адекватные целостному предмету единицы вряд ли могут быть сконструированы. Дело в том, что по большому счету мы пока не постигли сущности психического. Если мы не понимаем в точности сущности целого, вряд ли мы сможем сконструировать единицы, отражающие эту не вполне понятную нам сегодня сущность.

Поэтому единственно правильной стратегией в этом случае является рассмотрение предмета в целом – как совокупного предмета.

Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что реализация такого подхода позволяет решить многие задачи, которые раньше вызывали значительные затруднения. В рамках одной статьи невозможно охарактеризовать или даже обозначить все аспекты [14]. Поэтому отошлем читателя к другим работам, а здесь лишь отметим самые принципиальные моменты.

Нам уже приходилось писать о том, что логика выделения единиц неизбежно приводит к тому, что происходит «воплощение» психического, в частности, его сведение к тем или иным моделирующим представлениям. Иными словами, уже в процессе понимания психического происходит определенная редукция. Такое сведение при традиционном подходе представляется неизбежным, но этого не произойдет, если мы будем понимать под предметом науки психологии целостность, то есть совокупный предмет. Это создает принципиальную возможность идти не от элементов или единиц, а именно от целого. Полагаем (вслед за В. Д. Шадриковым), что предметом психологии должен выступать внутренний мир человека [23], который имеет свою архитеконику (созданную на основе опыта философских и психологических исследований в предшествующие столетия). Обратим внимание еще на один момент: единство внутреннего мира не задается декларативно, а обнаруживается через единство входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные. Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования [14].

В своих работах по изучаемой в данной статье проблеме и в рамках системогенетического подхода В. Д. Шадриков приходит к выводу о том, что способности есть свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции [23]. Он обращает внимание на индивидуальную меру выраженности способностей и их проявлении в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, при этом автор предлагает выделить три измерения способностей, в которых они реализуются и через которые они проявляются в деятельности человека: природные (способности индивида), субъектно-деятельностные (способности субъекта деятельности), личностные (способности личности), где формирование способностей субъекта деятельности происходит за счет достраивания природных способностей интеллектуальными операциями. Способности личности достаточно многообразны, но в них выделяются два ведущих личностных образования, определяющих успешность реализации способностей индивида и субъекта деятельности – мотивация и духовные способности. Их место в структуре способностей определяется следующим образом: «С учетом того, что мотивация направляет поведение человека, а поведение реализуется через его способности, а также принимая во внимание структуру психологических функций, мы можем утверждать, что мотивация будет тесно связана со способностями, с одной стороны, определяя их развитие, с другой – проявляясь в функциональных состояниях (духовных способностях)» [23, с. 120]. Продолжая идею, заложенную в определении способностей В. Д. Шадриковым, мы выдвигаем следующую гипотезу: способности, образующие подсистему деятельности, являются важной характеристикой субъекта деятельности, определяют его развитие, при этом развиваются в деятельности с опорой на мотивационную систему.

Теоретические основы. При изучении основных научных подходов к обоснованию мотивации [2; 4; 12–15; 26] мы пришли к обобщающему выводу: система мотиваций и параметры деятельности взаимосвязаны, то есть чем интенсивнее работает мотивационная система, тем выше результаты по различным параметрам деятельности. Мотивационная система как

условно зависимая подсистема в структуре личности оказывается ведущей и определяющей в проявлениях поведения субъекта и его деятельности. Но всегда ли мотивация имеет такое значение и может ли детерминировать развитие способностей субъекта деятельности?

Необходимо учитывать, что в разное время в психологии были сформулированы различные подходы, которые со временем существенно изменялись, что связано с неуклонным развитием психологической науки. Как отмечает Д. А. Леонтьев, если ранее «традиционно понимаемая мотивация рассматривалась как ядро широко понимаемой личности, то теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации. От когнитивных процессов, опосредующих механизмы мотивации, акцент смещается на сознание и личность в целом» [13, с. 8]. Этому не стоит удивляться, так как психология – достаточно молодая наука, находящаяся в процессе развития.

Например, в рассуждениях о мотивации П. М. Якобсон делает акцент на использовании разнообразного количества смыслов и значений этого понятия и говорит об отсутствии четкой определенности в терминологии [26, с. 5].

Н. З. Богозов, И. Г. Гозман и Г. В. Сахаров в «Психологическом словаре» дают следующее определение мотивации: «Это побуждение к деятельности определенными задачами». В данном определении понятие «мотивация» близко понятию «мотив», ибо «мотив», как пишут авторы, «есть побудительная причина действий человека, постановки им определенных целей» [18]. Мотив и мотивация рассматриваются в тесной связи с понятием цели деятельности. Иными словами, в их определении цель выступает важным компонентом как мотива, так и мотивации.

Мы же считаем, что каждое понятие – отдельная психологическая категория, характеризующая систему деятельности и ее субъекта. В процессе рефлексии деятельности субъект осознает мотив и прилагает волевые усилия для достижения цели. Мотивация в данном случае выступает внутренним механизмом, направляющим деятельность и стимулирующим развитие способностей.

Здесь считаем важным сделать акцент на мнении С. Л. Рубинштейна о том, что любой акт отражения обладает динамической силой [21]. Мотивация (как «через психику реализующаяся детерминация») является основным, определяющим началом организации всех форм активности личности.

Таким образом, анализ ряда работ по проблеме мотивации приводит нас к выводу, что каждый автор, исходя из своих теоретических принципов, соотносит понятие мотивации с разными факторами. Одни связывают его с понятием мотива, другие – эмоции, третьи – установки и т. д. Очевидно, по этой причине содержание термина «мотивация» часто рассматривается недостаточно полно. И. А. Джидарьян отмечает, что проблема мотивации часто определяется в направлении лишь первоначальной побудительной силы, исходного «импульса» поведения [4]. Автор, делает акцент на том, что мотивация – это сложный механизм соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, от которого зависит формирование, направление развития и способы реализации конкретных форм деятельности.

Данный подход к понятию мотивации позволяет расширить круг вопросов, изучающих как внешние, так и внутренние факторы активизации деятельности, ее механизмы, структурную организацию, взаимосвязь с другими системами и свойствами деятельности.

Изучая проблему взаимосвязи способностей и мотивации в системогенетическом подходе, нельзя не обратиться к метасистемному подходу изучения психики А. В. Карпова [8; 9] и структурно-генетической концепции мотивации учебной деятельности Е. В. Карповой [10]. По мнению ученых, мотивация включает в себя личность как метасистему и выступает как система со встроенным метасистемным уровнем. Любое образование личности, обладая динамическим мотивационным потенциалом, является также и компонентом мотивационной системы. При этом, как отмечает Е. В. Карпова, мотивационная система реально включена не в одну, а в несколько метасистем – в метасистемы личности и деятельности. Включаясь в различные системы, мотивационная система приобретает новые особенности, специфические качества [10].

В свою очередь, мы приходим к выводу, что в сочетании со способностями мотивационная система приобретает такие характеристики, как успешность, эффективность, всеобъемлемость.

Результаты и их обсуждение. В отечественных психологических теориях деятельности принято считать, что без существования способностей субъектность не развивается, так как только благодаря способностям она (субъектность) будет более аргументированной и зрелой в деятельности.

Выше мы говорили о том, что способности развиваются в деятельности, то есть мы можем отметить прямую зависимость развития способностей от развития субъектности. Деятельность способствует формированию и развитию как субъектности, так и способностей. При этом стать субъектом деятельности можно, только осознав ее мотивы и цели и приняв их как лично-значимые. То есть в процессе деятельности развиваются способности субъекта деятельности через осознание мотивов деятельности, сама же деятельность при этом должна быть организована особым образом, чтобы и мотивы, и способности были определены в ней.

Способности могут развиваться только тогда, когда требования деятельности превышают существующие возможности субъекта деятельности (здесь важно говорить о развитой у субъекта деятельности мотивационной системы, целеполагании и рефлексии деятельности), то есть развивающиеся способности являются важной подсистемой психической деятельности, которые в деятельности и развиваются. В том числе в сочетании мотивации и способностей формируется субъект деятельности. При этом мотивационная система и способности субъекта деятельности детерминируют друг друга и развиваются в едином процессе системогенеза индивидуальности (по В. Д. Шадрикову).

Анализ различных определений мотивации показывает, что понятие «мотивация» применяется к специфической активности субъекта, в основе которой лежат различные мотивы, значимые для него. Мотивационная система объединяет все личные ресурсы субъекта деятельности, в том числе и возможности саморегуляции мотивов. Способности как свойства системы, проявляющиеся в деятельности, обуславливаются мотивами этой деятельности. Важно понимать, что при большом количестве способностей, участвующих в деятельности, их объединяет и проявляется в них единая структура самой деятельности, детерминированная мотивационной системой.

При этом, опираясь на эксперимент по изучению взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности Е. В. Карповой и А. В. Карпова, мы приходим к заключению, что структурированность, а значит, и интегрированность способностей связана с силой мотивации, а уровень развития мотивационной системы может влиять не только на показатели отдельных способностей [6], но также и на их общую, то есть структурную, организацию в деятельности.

Так, мотивация воздействует на уровень проявления компонентов способностей. Но также мотивация подвергает изменению и всю структуру способностей, ее организацию, она увеличивает ее интегрированность, при этом срабатывает взаимоусиливающий эффект – потенциал отдельных компонентов способностей, их характеристик также возрастает, сами характеристики становятся более структурированными и организованными. По сути, здесь имеет место определенная, так называемая системная, «прибавка» к функциональному потенциалу отдельных «частей» самой системы (по А. В. Карпову).

Таким образом, мы приходим к предположению, что уровень мотивации оказывает влияние на степень организованности структуры способностей, а тем самым – и на уровень достигаемой системности в организации их функционирования, на степень их развития и силы. В этом заключается одна из основных функциональных закономерностей, связывающих мотивацию со способностями.

Заключение. Как же представленная связь способностей и мотивации раскрывается в деятельности? Многие психологи выделяют связь мотивационно-ценностной сферы личности и ее способностей [5; 7; 11; 20; 24; 25]. Они отмечают, что мотивы, в первую очередь у ребенка, его ценностные ориентации, будут детерминировать направление и особенности развития его способностей, от них будет зависеть направленность игровой, а в дальнейшем – учебной деятельности.

А. Н. Леонтьев в своих трудах на тему способностей отводит решающее значение социальной среде в развитии способностей, а особенно – воспитанию, в меньшей же степени он говорит о биологической основе способностей человека [11].

Роль обучения в развитии способностей прослеживается в трудах зарубежных психологов [28; 29; 31]. Так, Е. Namaziandost делает акцент на роли совместного обучения в развитии речевых способностей и мотивации к изучению английского языка [30]. А. Clem, К. Rudasill, R. Hirvonen, К. Aunola, N. Kiuru доказывают влияние близости отношений учителя и обучающихся на самооценку способностей детей [27].

Отечественный ученый Д. Б. Эльконин считал, что важнейшие черты будущей личности закладываются в раннем возрасте, дети же от 3 до 10 лет должны обучаться и развиваться в

единой образовательной среде, образовательном пространстве, взаимодействуя, живя общей жизнью [24]. А. В. Карпов, говоря о роли среды в развитии способностей и «средовом» направлении их изучения, в своих работах указывает, что наиболее чувствительным периодом для целенаправленного развития способностей является возраст 4–6 лет [7]. Он обращает внимание на факт подготовки на этом этапе психического развития личности к формированию рефлексии в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого, которая, по нашему мнению, так же, как и мотивация, сопровождает развитие способностей. В процессе совместной деятельности происходит обучение ребенка разнообразному использованию стратегий и методов получения знаний и развития способностей через самоконтроль и саморегуляцию деятельности.

Роль взрослого в развитии мотивации выделяется и в работах М. В. Матюхиной. Она отмечает, что трудность и неоднозначность мотивационной системы ребенка наблюдается не только в различной степени осознанности мотивов, но и в том, что мотивы, которые понимаются ребенком и которыми он руководствуется в деятельности, не всегда совпадают. Как показывает исследование М. В. Матюхиной, дети, как правило, живут близкими целями, сегодняшним днем [15; 16], поэтому взрослый должен учить ребенка целеполаганию, развивать способность к формированию программы деятельности, ее представлению.

Неоспоримый факт – ценности ребенка закладываются взрослыми. Н. А. Бердяев – великий и яркий представитель экзистенциализма в России – писал в своих трудах о том, что «активность человеческого духа» должна быть впереди «активности его действий» [1]. Как мы понимаем, развитие «активности духа», то есть ценности, свободы, творчества, любви, смысла, должно предопределять развитие «активности действий». По нашему мнению, активное отношение человека к миру вещей, к миру познания, стремление к развитию требует в первую очередь формирования у ребенка активности духа, то есть ценности самого развития.

Аргументируя нашу мысль, мы вновь обратимся к работе В. Д. Шадрикова, который писал о том, что направление нашей умственной деятельности регулируется моралью, а объединение сознания и подсознания через духовность и дает истинный порыв умственной деятельности, позволяет достичь личности необыкновенной пронизательности, выйти на вершину саморазвития, то есть развивать свои способности. Сознание не контролирует подсознание, а работает вместе с ним как единый психический механизм во взаимодействии и взаимосодействии [23]. Такое взаимодействие мы можем экстраполировать на мотивацию и способности, образующие собой подсистему деятельности.

Таким образом, развитие способностей, в процессе которых развивается и сама деятельность, определяются теми же мотивами, целями и ценностями, что и деятельность, через них происходит объединение способностей и мотивации в деятельности, как две совместно работающие системы. Развитие способностей субъекта деятельности зависит от особенностей организации этой деятельности, осознания ее мотивов и рефлексии деятельности. Полагаем, что рассмотрение способностей и мотивации в общем контексте архитектоники внутреннего мира человека открывает новые перспективы психологического исследования.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Мое философское мирозерцание // Н. А. Бердяев о русской философии. Свердловск, 1991. Ч. 1. С. 21.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 352 с.
3. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А. Диагностика одаренности учащихся как психолого-педагогическая проблема // Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве : материалы Межрегиональной науч.-практ. конф. Ярославль: Изд-во ГОУ ЯО ИРО, 2011. Ч. 2. С. 13–14.
4. Джидарьян И. А. О месте потребностей эмоций и чувств в мотивации личности. М. : Знание, 1974. 154 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : монография. СПб. : Питер Ком, 1999. 368 с.
6. Карпов А. В., Карпова Е. В. Экспериментальное исследование взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 59–67. DOI: 10.17759/exppsy.2016090405.
7. Карпов А. В. Метакогнитивные способности личности // Вестник Ярославского государственного университета. 2008. № 7. С. 24–29.
8. Карпов А. В. Психология деятельности : в 5 т. Т. 3. Функциональная организация. М. : РАО, 2015. 531 с.

9. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М. : Институт психологии РАН, 2004. 562 с.
10. Карпова Е. В. К постановке вопроса о функциональной организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности // Психолого-педагогические основы совершенствования образования в вузе и в начальной школе : монография / под ред. Е. В. Карповой. Ярославль : ЯГПУ, 2014. С. 10–49.
11. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 7–17.
12. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : учебное пособие. Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1987. 92 с.
13. Леонтьев Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации. М. : Смысл, 2002. С. 4–12.
14. Мазиллов В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
15. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 43–47.
16. Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников / М. В. Матюхина. Волгоград : ВГПИ, 1983. 72 с.
17. Новиков М. В., Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. Формирование мотивации профессорско-преподавательского состава к профессиональному развитию посредством курсов повышения квалификации // Материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. С. 88–92.
18. Психологический словарь / Н. З. Богозов, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров. Магадан : Пед. ин-т, 1965. 292 с.
19. Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции [21–22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазиллова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 552 с.
20. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Боявленская, В. Д. Шадриков и др. Москва, 2003. 2-е изд., расшир. и перераб.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2010. 713 с.
22. Сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи в системе образования : материалы конф. «Чтения Ушинского». Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. Ч. 2. 360 с.
23. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека : монография. М. : Институт психологии РАН, 2019. 274 с. (Достижения в психологии).
24. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Методология и методы изучения способностей и одаренности : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 159 с.
25. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 6–20.
26. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.
27. Clem A. The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator / A. Clem, K. Rudasill, R. Hirvonen, K. Aunola, N. Kiuru. DOI: 10.1007/s10212-020-00473-6 // European Journal of Psychology of Education. 2019. 14 March. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-020-00473-6>.
28. Desombre C. Stereotype threat among students with disabilities: the importance of the evaluative context on their cognitive performance / C. Desombre, S. Anegmar, G. Delelis. DOI: 10.1007/s10212-016-0327-4 // European Journal of Psychology of Education. 2018. Vol. 33. Pp. 201–214. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-016-0327-4>.
29. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL / A. Efklides. DOI: 10.1080/13598139.2018.1556069 // High Ability Studies. 2019. Vol. 30. Is. 1–2. Pp. 79–102. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598139.2018.1556069>.
30. Namaziandost E. The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning english / E. Namaziandost, V. Shatalebi, M. Nasri. DOI: 10.17323/jle.2019.9809 // Journal of language and education. 2019. № 3 (5). Pp. 83–101. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3511760.
31. Zhoc K. Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education / K. Zhoc, R. King, T. Chung, J. Chen. DOI: 10.1007/s10212-019-00458-0 // European Journal of Psychology of Education. 2019. 21 January. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-019-00458-0>.

The problem of the relationship between motivation and abilities of the subject of activity

V. A. Mazilov¹, T. V. Bugaychuk²

¹Doctor of Psychological Sciences, professor, head of the Department of general and social psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.

Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0001-9968-7153. E-mail: v.mazilov@yspu.org

²PhD of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department
of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.

Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0001-6936-613X. E-mail: mischenko@inbox.ru

Abstract. The authors of the article present a theoretical understanding of the problem of the relationship between the development of abilities and motivation of the subject of activity. The methodological basis of the research is the psychological theory of abilities and the theory of systemogenesis of V. D. Shadrikov's activity. The article studies the problem of deterministic influence of motivation on the development of abilities, which are defined by the author as a subsystem of activity and an important characteristic of the subject of activity. The direct dependence of subjectivity, motivational system of activity and development of abilities is proved. Based on the metasytem approach to studying the psyche of A.V. Karpov and the structural-genetic concept of motivation of educational activity by E. V. Karpova, the authors prove that in combination with abilities, the motivational system acquires such characteristics as success, efficiency, and comprehensiveness. The emphasis is placed on the fact that abilities begin to develop only when the requirements of the activity exceed the capabilities of the subject of activity. The capabilities of the subject of activity are interrelated with their motivational system, goal setting and reflection. In the relationship between motivation and abilities, the subject of activity is formed. At the same time, the motivational system and the subject's abilities are mutually conditioned, mutually determined, and are in the general process of systemogenesis of activity. Attention is drawn to the crucial role of social conditions, especially upbringing, in the development of abilities: through "activity of the spirit", "activity of actions" develops. Important components of the "activity of the spirit" that are laid down in preschool childhood-motivation, reflection of activity-determine the level of development of the subject's abilities. Activities, according to the author, should be organized in a special way, so that both motives and abilities are taken into account and included in it.

Keywords: abilities, development of abilities, motivation, psychological theory of abilities, subject of activity, systemogenesis of activity.

References

1. Berdyaev N. A. *Moe filosofskoe mirosozercanie* [My philosophical worldview] // *N. A. Berdyaev o russkoj filosofii* N. A. Berdyaev about Russian philosophy. Sverdlovsk. 1991. Pt. 1. P. 21.
2. Bozhovich L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. M. Institute of practical psychology ; Voronezh. MODEK. 2001. 352 p.
3. Bugajchuk T. V., Koryakoveva O. A. *Diagnostika odarennosti uchashchihsya kak psichologo-pedagogicheskaya problema* [Diagnostics of students' giftedness as a psychological and pedagogical problem] // *Soprovozhdenie odarennogo rebenka v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve : materialy Mezhhregional'noj nauch.-prakt. konf. – Support of a gifted child in the regional educational space : materials of the Interregional scientific and practical conference.* Yaroslavl. GOU YaO IRO. 2011. Pt. 2. Pp. 13–14.
4. Dzhidar'yan I. A. *O meste potrebnostej emocij i chuvstv v motivacii lichnosti* [On the place of needs of emotions and feelings in personal motivation]. M. Znanie. 1974. 154 p.
5. Druzhinin V. N. *Psihologiya obshchih sposobnostej : monografiya* [Psychology of general abilities : monograph]. SPb. Piter Kom. 1999. 368 p.
6. Karpov A. V., Karpova E. V. *Eksperimental'noe issledovanie vzaimosvyazi intensivnosti motivacii i strukturnoj organizacii kognitivnoj sfery lichnosti* [Experimental study of the relationship between the intensity of motivation and the structural organization of the cognitive sphere of the individual] // *Eksperimental'naya psichologiya – Experimental psychology.* 2016. Vol. 9. No. 4. Pp. 59–67. DOI: 10.17759/expsy. 2016090405.
7. Karpov A. V. *Metakognitivnye sposobnosti lichnosti* [Metacognitive abilities of the individual] // *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Yaroslavl State University.* 2008. No. 7. Pp. 24–29.
8. Karpov A. V. *Psihologiya deyatel'nosti : v 5 t. T. 3. Funkcional'naya organizaciya* [Psychology of activity : in 5 vols. Vol. 3. Functional organization]. M. RAE. 2015. 531 p.
9. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizaciya urovnevnyh struktur psichiki* [Metasystemic organization of level structures of the psyche]. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2004. 562 p.
10. Karpova E. V. *K postanovke voprosa o funkcional'noj organizacii motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti* [To raise the question of the functional organization of the motivational sphere of the individual in educational activities] // *Psihologo-pedagogicheskie osnovy sovershenstvovaniya obrazovaniya v*

vuze i v nachal'noj shkole : monografiya – Psycho-pedagogical bases of perfection of education in the University and in the elementary school : monograph / under the editorship of E. V. Karpova. Yaroslavl. YaGPU. 2014. Pp. 10–49.

11. Leont'ev A. N. *O formirovanii sposobnostej* [About the formation of abilities] // *Voprosy psikhologii* – Question of psychology. 1960. No. 1. Pp. 7–17.

12. Leont'ev V. G. *Psihologicheskie mekhanizmy motivacii uchebnoj deyatel'nosti : uchebnoe posobie* [Psychological mechanisms of motivation of educational activity : textbook]. Novosibirsk. NSPI. 1987. 92 p.

13. Leont'ev D. A. *Ot instinktov – k vyboru, smyslu i samoregulyacii: psihologiya motivacii vchera, segodnya, zavtra* [From instincts – to choice, meaning and self-regulation: psychology of motivation yesterday, today, tomorrow] // *Sovremennaya psihologiya motivacii* – Modern psychology of motivation. M. Smysl. 2002. Pp. 4–12.

14. Mazilov V. A. *Predmet psikhologii : monografiya* [Subject of psychology : monograph]. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2020. 186 p.

15. Matyuhina M. V. *Osobennosti motivacii ucheniya mladshih shkol'nikov* [The peculiarities of motivation teachings of the younger students] // *Voprosy psikhologii* – Question of psychology. 1985. No. 1. Pp. 43–47.

16. Matyuhina M. V. *Izuchenie i formirovanie motivacii ucheniya u mladshih shkol'nikov* [The study and formation of learning motivation in primary school children] / M. V. Matyukhina. Volgograd. VSPi, 1983. 72 p.

17. Novikov M. V., Koryakovceva O. A., Bugajchuk T. V. *Formirovanie motivacii professorsko-prepodavatel'skogo sostava k professional'nomu razvitiyu posredstvom kursov povysheniya kvalifikacii* [Formation of motivation of the teaching staff to professional development through advanced training courses] // *Materialy nauch.-prakt. konf. "Chteniya Ushinskogo"* – Materials of scientific and practical conf. "Ushinsky Readings". Yaroslavl. YaSPU n. a. K. D. Ushinsky. 2012. Pp. 88–92.

18. *Psihologicheskij slovar'* – Dictionary of psychology / N. Bogosav Z., I. G. Gozman, G. V. Sakharov. Magadan. Ped. In-t. 1965. 292 p.

19. *Psihologiya sposobnostej i odarennosti : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [21–22 noyabrya 2019 g.]* – Psychology of abilities and giftedness : proceedings of the all-Russian scientific and practical conference [November 21–22, 2019] / ed. by prof. V. A. Mazilov. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2019. 552 p.

20. *Rabochaya koncepciya odarennosti* – The working concept of giftedness / D. B. Bogoyavlenskaya, V. D. Shadrikov etc. Moscow, 2003. 2nd ed. and reworked.

21. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2010. 713 p.

22. *Soprovozhdenie odarenykh detej i talantlivoj molodezhi v sisteme obrazovaniya : materialy konf. "Chteniya Ushinskogo"* – Support of gifted children and talented youth in the education system : materials of the conference. "Ushinsky Readings". Yaroslavl. YaSPU. 2012. Part 2. 360 p.

23. Shadrikov V. D. *Sposobnosti i odarennost' cheloveka : monografiya* [The ability and talent of a person : monograph]. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2019. 274 p. (Achievements in psychology).

24. Shadrikov V. D., Mazilov V. A., Slepko Yu. N. *Metodologiya i metody izucheniya sposobnostej i odarennosti : monografiya* [Methodology and methods of studying abilities and giftedness : monograph]. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2018. 159 p.

25. El'konin D. B. *K probleme periodizacii psicheskogo razvitiya v detskom vozraste* [On the problem of periodization of mental development in childhood] // *Voprosy psikhologii* – Question of psychology. 1971. No. 1. Pp. 6–20.

26. Yakobson P. M. *Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka* [Psychological problems of motivation of human behavior]. M. Prosveshchenie. 1969. 317 p.

27. Clem A. The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator / A. Clem, K. Rudasill, R. Hirvonen, K. Aunola, N. Kiuru. DOI: 10.1007/s10212-020-00473-6 // *European Journal of Psychology of Education*. 2019. 14 March. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-020-00473-6>.

28. Desombre C. Stereotype threat among students with disabilities: the importance of the evaluative context on their cognitive performance / C. Desombre, S. Anegmar, G. Delelis. DOI: 10.1007/s10212-016-0327-4 // *European Journal of Psychology of Education*. 2018. Vol. 33. Pp. 201–214. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-016-0327-4>.

29. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL / A. Efklides. DOI: 10.1080/13598139.2018.1556069 // *High Ability Studies*. 2019. Vol. 30. Is. 1–2. Pp. 79–102. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598139.2018.1556069>.

30. Namaziandost E. The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning english / E. Namaziandost, V. Shatalebi, M. Nasri. DOI: 10.17323/jle.2019.9809 // *Journal of language and education*. 2019. No. 3 (5). Pp. 83–101. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3511760.

31. Zhoc K. Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education / K. Zhoc, R. King, T. Chung, J. Chen. DOI: 10.1007/s10212-019-00458-0 // *European Journal of Psychology of Education*. 2019. 21 January. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-019-00458-0>.

Принцип целостного восприятия художественного текста в обучении студентов-гуманитариев

Л. А. Мосунова

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики
и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0002-2130-6872. E-mail: lmosunova@hotmail.com

Аннотация. В центре внимания автора – проблема восприятия художественного текста в условиях развивающейся информационной культуры. Цель статьи – обосновать принцип целостного восприятия текстовой художественной информации в процессе обучения студентов-гуманитариев. Данный принцип выступает в качестве альтернативы принципу беглого и поверхностного восприятия текста, порождающему фрагментарное, разнонаправленное и составленное из разнородных элементов («клиповое») понимание.

Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов и эмпирических методов, которые позволили выявить психолого-педагогические основы развития целостного восприятия художественного текста в процессе обучения студентов гуманитарным дисциплинам, где анализ текста является предметом обучения. Методология исследования строится на психологических подходах, в рамках которых осмыслены способы чтения, развивающие, в отличие от «клипового» восприятия, специфические навыки целостного и углубленного восприятия художественного текста. Основным в оценке эффективности предложенного принципа и приемов его реализации стал метод качественного анализа письменных работ студентов и их рефлексивных высказываний.

Автором предложено концептуально новое видение цели обучения гуманитарным дисциплинам в контексте идеи целостного восприятия текстовой информации и установлено влияние данного подхода на развитие информационной культуры студентов. Принцип целостного восприятия играет важную роль не только в развитии читательской и информационной культуры, но и в развитии личности в целом. Эти положения стали базовыми для выявления подходов к обучению студентов-гуманитариев в современной информационной среде. Их внедрение в образовательный процесс доказало результативность принципа целостного восприятия художественных текстов.

Автором определяются признаки развития личности в проведенном исследовании: осознание уникальности культурного комплекса «человек – книга»; повышение культурной и духовной оснащенности человека в условиях «клиповой культуры»; способность к сознательному бытию в мире информационных потоков.

Ключевые слова: культурный комплекс «человек – книга», восприятие электронного текста, художественный текст, восприятие художественного текста, обучение студентов-гуманитариев, принцип целостного восприятия текстовой информации, информационная культура.

По словам классика английской литературы Джозефа Конрада (Conrad Joseph, 1857–1924), «автор пишет только половину книги: другую половину пишет читатель». Иными словами, бытие художественной литературы определяется способностью читателя не только воспринять и понять авторский замысел, но на основе этого понимания воссоздать в своем сознании с максимально возможной точностью и полнотой образный мир автора [12; 13; 17]. Вместе с тем в цифровом информационном пространстве происходит серьезная трансформация культурного комплекса «человек – книга» [10; 11]. Цифровизация современного мира влечет за собой не только позитивные, но и негативные последствия [2; 5; 14].

Так, американские ученые Я. Нильсен и К. Перниче, анализируя чтение веб-сайтов по движению глаз, получили интересные данные о направленности восприятия текстовой информации с экрана. Рассмотрев около 1,5 млн фиксаций взгляда пользователей при просмотре веб-сайтов, они выявили так называемый F-образный шаблон чтения [15].

Исследователи заметили, что первые строки текста на странице притягивают больше взглядов, чем последующие строки текста на той же странице, а первые несколько слов слева на каждой строке текста получают больше фиксаций, чем последующие слова в той же строке. Люди сначала читают в горизонтальном движении – верхнюю часть содержимого; начальный элемент образует верхнюю полосу F. Затем взгляд перемещается вниз по странице и читают

поперек во втором горизонтальном движении, которое охватывает более короткую область, чем предыдущее движение. Этот элемент образует нижнюю планку F. Наконец, сканируют левую сторону текста в вертикальном движении; на тепловой карте для отвода глаз чтение выглядит как сплошная полоса. Этот последний элемент образует стержень F. Получается, что в начале текста люди читают больше слов справа, чем на следующих строках. Чтение напоминает форму буквы F [20].

F-образный шаблон чтения ведет к тому, что целые пласты книжного текста остаются непонятыми или даже не воспринятыми. Формируется «слепота невнимания» или «фрагментированное внимание» – симптом такого явления, как «клиповое сознание», сущность которого заключается в поверхностной, без глубоких выводов, обработке большого количества обрывистой и разнородной информации. Термин «клиповое сознание» впервые был использован американским социологом, философом и футурологом, одним из авторов концепции постиндустриального общества Элвином Тоффлером для обозначения восприятия человеком ярких и коротких образов, которые регулярно появляются в новостях, на телевидении, в газетах, видеороликах [18; 19].

Отсюда возникает не только проблема формирования и сохранения у «цифрового» поколения культуры целостного восприятия самого разного рода текстовой информации – от научной до художественной, но и развитие единства восприятия явлений окружающего мира в целом. Читательское развитие в условиях кардинального изменения культурного комплекса «человек – книга» должно включать систему обучения вдумчивому и целостному восприятию текстовой информации, особенно художественной, подчиняющейся своим сложным, весьма специфичным законам.

Художественный текст многослоен, отмечалось отечественными учеными в фундаментальных исследованиях, и в этом его принципиальное отличие от текстов нехудожественных.

Так, М. М. Бахтин выделял в нем внешний и глубинный аспекты, настойчиво подчеркивал разведение этих двух сторон произведения: семантической («значенческой», по выражению Бахтина) и его ценностно-смыслового момента, который порождается приобщением к высшей ценности: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [1, с. 368]. Воспринимающему художественный текст приходится решать «задачу на смысл», на открытие «значения для меня» того или иного литературного произведения, ибо суть всякого искусства «есть открытие, выражение и передача другим не значения, а личностного смысла явлений» [8, с. 237].

И. Р. Гальперин, анализируя виды информации в тексте, считал, что художественный текст вбирает в себя три слоя: фактуальный, подтекстовый и концептуальный – и ценность содержащейся в них информации различна [6, с. 27–29]. Фактуальная информация о событиях, явлениях, процессах и пр., повторяясь, теряет свою ценность и перестает быть информацией. Непреходящая ценность художественных текстов заключается в их глубинных, концептуальных слоях, служащих постоянным источником нового для читателя и поэтому всегда информативных. По Гальперину, «концептуальная информация, получаемая из беглого ознакомления с текстом как произведением искусства, обретает более глубокое содержание при повторном чтении, при более пристальном внимании к отдельным частям текста» [6, с. 29]. Поэтому при фрагментарном, «пиксельном» восприятии такая информация остается недоступной читателю.

По Ю. М. Лотману, художественный текст – это «сложно построенный смысл»; все его элементы «суть элементы смысловые» [9, с. 19]. «Стремление осмыслить все в художественном тексте как значимое настолько велико, что мы с основанием считаем, что в произведении нет ничего случайного, – пишет Лотман. – ...Создавая и воспринимая произведения искусства, человек передает, получает и хранит особую художественную информацию, и для того чтобы понять текст, необходимо уяснить функцию каждого из его структурных элементов [9, с. 25–26]. Воспринять в единстве и целостности все элементы художественной структуры – непросто, особенно в условиях, стимулирующих «пиксельное», фрагментированное восприятие действительности [2; 14].

Гипотеза исследования базировалась на принципе «целостного» (линейного) восприятия текстовой информации как альтернативе принципу беглого и поверхностного восприятия текста, порождающему фрагментарное, разнонаправленное и составленное из разнородных элементов («клиповое») восприятие и понимание. Восприятие, как определяет его современная психология, есть «непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его свойств, его объективной целостности» [16, с. 55].

Воспринять какое-либо явление внешнего мира – значит распознать органами чувств, понять и синтезировать в целостный объективный образ его элементы. Восприятие часто определяют как важное звено такой конструктивной когнитивной деятельности, которой является процесс обработки информации [7]. Восприятие требует конструктивной деятельности по созданию ментальных репрезентаций (представлений) и связано с обращением к предыдущему опыту, памяти, умению делать какие-либо заключения и т. п. Ученые подчеркивают, что восприятие есть способность формировать из усвоенных элементов внешнего мира его целостный образ.

Выдвигаемый нами принцип целостного восприятия опирается на принятое в психологии понятие «целостный человек» с подчеркиванием в нем единства когнитивных и аффективных аспектов. По Л. С. Выготскому, восприятие представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления [3]. Отсюда мы предположили, что включение личности в процесс обработки информации в «единстве аффекта и интеллекта» будет способствовать целостному восприятию текстовой информации (в противовес фрагментарному, «пиксельному» восприятию) и тем самым формировать целостное представление о мире.

Таким образом, эксперимент был нацелен на реализацию принципа обучения «целостному» восприятию художественного текста. Включение в процесс восприятия личности в «единстве аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский) должно было способствовать активизации деятельности и мышления, и воображения. Тем самым мы стремились к сочетанию способов, которые помогают целостному восприятию художественной информации.

Исходным моментом была активизация аффективной, эмоциональной сферы, поскольку это позволяло решить задачу стимулирования процессов воображения. Взаимосвязь эмоций и воображения исследована в психологии весьма детально. Еще Л. С. Выготский, анализируя формы связи воображения с действительностью, особо выделял эмоциональную связь, в которой обнаружил две важные закономерности.

Во-первых, «закон общего эмоционального знака». Сущность этого закона, по Выготскому, заключается в том, что впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, хотя логической связи между ними может не быть никакой. В качестве примера он приводит отношение к голубому цвету как «холодному», а красному – как «теплому». Говоря о влиянии эмоционального фактора на творческое воображение, Выготский рассматривает чувство как импульс, определяющий образы фантазии: эмоция подбирает впечатления, мысли и образы, созвучные нашему настроению. В горе или радости мы видим все иными глазами, воспринимая реальность по принципу «пуганая ворона куста боится»: «Образы фантазии служат внутренним выражением наших чувств. Чувство подбирает отдельные элементы действительности и комбинирует в связь, обусловленную настроением, а не извне, логикой этих образов» [4, с. 56].

Во-вторых, «закон эмоциональной реальности воображения», которым Выготский обозначает обратную связь: воображение влияет на чувство. На этом законе основывается воздействие искусства: изображенные герои и события нереальны, но чувства, вызываемые ими, реальны вполне [4, с. 60]. Этот закон также определяет и воздействие образов, создаваемых рекламой, средствами массовой информации, стилистами-имиджмейкерами. Он же лежит в основе известного психологического феномена более мягкого отношения присяжных к внешне красивым и молодым преступникам.

Исходя из сказанного, мы заключаем, что в процессе восприятия информации, в том числе художественной, эмоции по закону «общего эмоционального знака» приводят в действие механизмы воображения, а разбуженное воображение, в свою очередь, на основе «закона эмоциональной реальности воображения» стимулирует ее полноценное осмысление. Тем самым осуществляется переход к активной работе мышления и целостному восприятию информации «в единстве аффекта и интеллекта». «Целостное» восприятие объединяет логическое и интуитивное, интеллект и чувства, понятие и переживание, идею и смысл. Когда мы воспринимаем таким образом, мы целостны, мы используем все способности.

Методы и материалы. Исследование проводилось на базе факультета филологии и медиакоммуникаций Вятского государственного университета.

Цель исследования: проверка принципа «целостного» восприятия текстовой информации.

Предмет исследования: способы чтения, развивающие, в отличие от «клипового» восприятия, специфические навыки целостного и углубленного восприятия прочитанного художественного текста.

Объект исследования: 98 студентов-гуманитариев – будущие филологи, журналисты, редакторы и издатели. Высокий уровень восприятия текстовой информации, в том числе художественной, является для них не только общекультурной, но и профессиональной компетенцией.

Экспериментальным инструментом служил комплекс приемов, сочетающий «аффективные» и «интеллектуальные» способы обучения «целостному» восприятию художественного произведения.

«Аффективные» способы стимулировали воссоздающее и творческое воображение. Они включали в себя следующие действия в целях углубления восприятия литературного произведения:

- конкретизацию и детализацию образов, созданных автором текста, их уточнение;
- создание новых связей таких элементов текста, как образ, деталь, эпизод, смысл;
- перевод текстовой информации в конкретные представления (картины, сцены и мизансцены, кадры и эпизоды воображаемого фильма);
- мысленное помещение картин, созданных автором, в новую ситуацию (экстраполяция информации).

Интеллектуальная сторона восприятия художественного текста связывалась с активизацией мышления путем умственных действий:

- логического оформления элементов текста (анализ и выделение главного, синтез, сравнение, систематизация, обобщение);
- поиска взаимосвязей элементов текста;
- составления структурных схем, таблиц, рисунков;
- составления бинарных оппозиций, установления причинно-следственных связей и т. п.

Методами получения данных стали: 1) качественный анализ письменных работ студентов, в которых отражались особенности восприятия ими художественных текстов; 2) анализ рефлексивных высказываний студентов по завершении исследования; 3) метод наблюдения за процессом выполнения работ и реакциями студентов на предлагаемые преподавателем задания и их результаты.

Материал исследования базировался на содержании дисциплин «Психология и социология чтения», «Психология чтения художественной литературы», «Смысловое понимание текстов», «Литературное редактирование», «Редакторская подготовка изданий», «Филологический анализ текста» и пр., где предметом обучения является работа с текстовой информацией, включая художественную. Содержание данных дисциплин обладает богатым потенциалом для развития готовности будущих гуманитариев к выполнению высокой миссии идеологов, носителей и хранителей общекультурных и книжных ценностей. Изучение этих предметов способствует осознанию себя как интеллектуальной элиты современного общества при условии реализации принципа целостного восприятия текстов. Содержание этих дисциплин позволяло органично включить в процесс обучения специальную работу по развитию целостного восприятия текстовой информации.

Процедура исследования состояла в следующем: в естественной учебной ситуации до студентов доводились теоретические идеи, связанные с понятиями «культура чтения», «целостное восприятие», и поэтапно предъявлялась система специальных упражнений и заданий, побуждающих вчитываться в текст, вдумываться и буквально «впиваться» в него. Специально организуемая работа являлась условием читательского развития, затрагивая «ядро» личности – динамическую смысловую систему, представляющую, по Л. С. Выготскому, «единство аффективных и интеллектуальных процессов» [3].

Результаты. 94 % студентов повысили свою культуру восприятия. До начала эксперимента только 40 % обладали необходимыми навыками, позволяющими осуществлять названный выше комплекс действий с текстовой информацией.

85 % проявили изменения в глубинных структурах личности – мотивах, установках, ценностях, читательских потребностях и интересах. Данный факт ярко иллюстрируется письменными высказываниями студентов на тему «Что дало мне углубление в психологию восприятия художественного текста», которые они представили по завершении обучения. Анализ высказываний обнаружил значительные психологические эффекты реализации принципа целостного восприятия художественной информации. Далее мы условно сгруппировали эти качественные результаты и проиллюстрировали их наиболее характерными примерами.

1. *Установка на осознанное повышение культуры чтения:*

«Каждый способен пробудить в себе истинного читателя. Нужно только приложить усилия»; «Пришло понимание того, что полезно и необходимо только медленное, вдумчивое чтение. Только оно приносит плоды: новые установки, принципы, новые понятия»; «Сейчас я воспринимаю чтение как акт “вчувствования”, проникновения в глубины текста»; «Только медленное чтение, чтение “с умом” может быть полезно для человека».

2. *Развитие творческих способностей:*

«Занятия психологией чтения пробудили во мне мои творческие способности. Было очень увлекательно путешествовать по стране смыслов»; «Мне было очень интересно писать эссе по рассказам, высказывать свою точку зрения, спорить и доходить до истины, до авторского замысла».

3. *Развитие академических навыков:*

«Научилась видеть структуру текста и выделять в нем главные мысли»; «В анализе текста важное значение имеет метатекстовый компонент»; «Гораздо проще становится задача анализа текста. Благодаря выработанным навыкам читатель понимает то, что хотел донести до него автор. Причем понимает и истолковывает верно»; «Курс оказался очень важен для меня как для филолога. Во время чтения мы не задумываемся о том, что текст оказывает на нас определенное влияние, мы просто погружаемся в него. Часто не следим за важными деталями, а ведь даже одно слово способно полностью изменить понимание текста, углубить его».

4. *Развитие коммуникативных качеств:*

«Курс помог мне увидеть по-новому моих однокурсников. На минуту показался внутренний мир, их творческое видение. С удивлением я открыла в них прекрасную и чувствительную душу»; «Было очень интересно слушать сочинения однокурсниц о смыслах рассказов, это позволило лучше понять душевное состояние друг друга, обменяться полезными мыслями»; «Я не всегда была согласна с некоторыми выводами, но ведь из этого столкновения смыслов и рождается истина, а с ней – и адекватное понимание произведений искусства».

5. *Понимание значения чтения для личностного роста:*

«Курс научил меня переносить опыт автора на себя. Это великое умение! Благодаря правильному пониманию текста мы учимся жизни. Полноценное восприятие текста помогает глубже понять автора как личность, понять его ценности, цели и сопоставить их со своими собственными»; «Я поняла, что чтение успешно только тогда, когда читатель встает на следующую, более высокую ступень своего нравственного развития, когда ассоциации – связи с другими видами искусства (музыка, живопись) – возникают при проникновении вглубь художественного текста».

6. *Повышение заинтересованности в чтении и литературе:*

«Лично для меня смысловой анализ художественного текста оказался очень интересной работой. Следить за мыслью автора, за каждым ее изменением – это великое удовольствие. Этот процесс вызывает радость и повышает любовь к литературе»; «Данный курс дает понять, насколько важно чтение для человека»; «Обычный читатель становится профессиональным читателем»; «После данного курса читатель начинает смотреть на текст совершенно иначе. Перед ним раскрывается словно другой мир».

Выводы. Принцип «целостности» позволил реализовать главную функцию чтения – духовно-нравственное воздействие на личность. Принцип «целостного» восприятия играет важную роль не только в развитии читательской культуры, но в развитии личности в целом.

Развитие личности в проведенном исследовании проявилось в следующих моментах: в осознании уникальности культурного комплекса «человек – книга»; в повышении культурной и духовной оснащенности человека в условиях «клиповой культуры»; в способности к сознательному бытию в мире информационных потоков.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
2. Бусыгина Ю. А., Мосунова Л. А. Мотивы чтения комиксов как фактор визуализации культуры // Общество. Наука. Инновации (НПК-2019) : сб. ст. : XIX Всерос. науч.-практ. конф., 1–26 апреля 2019 г. : в 3 т. Т. 3. Гуманитарные и социальные науки. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. С. 114–122.
3. Выготский Л. С. Анализ эстетической реакции : собрание трудов / науч. ред. В. В. Иванова, И. В. Пешкова. М. : Лабиринт, 2001. 408 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М. : Просвещение, 1991. С. 56.

5. Галактионова Т. Г., Казакова Е. И. Приобщение к чтению путем освоения текстов новой природы // От Года литературы – к веку чтения : коллективная монография / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. М. : Межрег. центр библиотечного сотрудничества, 2016. 568 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 2-е. М. : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.
7. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.
8. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. II. М., 1983. С. 232–239.
9. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М. : Искусство, 1970. 384 с.
10. Мелентьева Ю. П. Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире. М. : Наука, 2007. 355 с.
11. Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность / Отделение историко-филол. наук РАН ; Науч. совет РАН «История мировой культуры». М. : Наука, 2010. 182 с.
12. Мосунова Л. А. Анализ художественных текстов : учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 228 с.
13. Мосунова Л. А. Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 135–152. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08>.
14. Мосунова Л. А. Чтение как потребление // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 16 : по материалам Постоянного Круглого стола по проблемам чтения РАО «Чтение как средство коммуникации» / сост. член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, проф. Ю. П. Мелентьева ; под ред. акад. РАН и РАО В. А. Лекторского. М. : Наука, 2019. С. 96–100.
15. Нильсен Я., Перниче К. Веб-дизайн. Анализ удобства использования веб-сайтов по движению глаз (Eye-tracking Web Usability). М. : Вильямс, 2010. 496 с.
16. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Педагогика-Пресс, 1999. С. 55.
17. Развитие интереса к филологическому знанию в социокультурной среде региона / Ю. В. Булдакова, Е. В. Динер, Л. А. Мосунова, С. Н. Русских // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14. № 1. С. 95–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37320618>.
18. Тоффлер Э. Третья волна (The Third Wave, 1980). М. : АСТ, 2010. 784 с.
19. Тоффлер Э. Шок будущего (Future Shock, 1970). М. : АСТ, 2008. 560 с.
20. Nielsen J. F-Shaped Pattern For Reading Web Content (original study). April 16, 2006. DOI: <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content-discovered>.

The principle of holistic perception of a literary text in the teaching of Humanities students

L. A. Mosunova

Doctor of Psychological Sciences, associate professor, Professor of the Department of journalism
and integrated communications, Vyatka state University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2130-6872. E-mail: lmosunova@hotmail.com

Abstract. The author focuses on the problem of perception of a literary text in a developing information culture. The purpose of the article is to substantiate the principle of holistic perception of textual artistic information in the process of teaching Humanities students. This principle serves as an alternative to the principle of fluent and superficial perception of the text, which generates fragmentary, multidirectional and composed of heterogeneous elements ("clip") understanding.

The research was conducted on the basis of a set of theoretical approaches and empirical methods that revealed the psychological and pedagogical foundations for the development of a holistic perception of a literary text in the process of teaching students the Humanities, where text analysis is the subject of training. The research methodology is based on psychological approaches that make sense of reading methods that develop, in contrast to "clip" perception, specific skills of holistic and in-depth perception of a literary text. The main method of evaluating the effectiveness of the proposed principle and methods of its implementation was the method of qualitative analysis of students' written works and their reflexive statements.

The author offers a conceptually new vision of the goal of teaching Humanities in the context of the idea of holistic perception of text information and determines the impact of this approach on the development of students' information culture. The principle of holistic perception plays an important role not only in the development of reading and information culture, but also in the development of the individual as a whole. These provisions have become the basis for identifying approaches to teaching Humanities students in the modern information environment. Their introduction into the educational process proved the effectiveness of the principle of holistic perception of literary texts.

The author defines the signs of personality development in the study: awareness of the uniqueness of the cultural complex "man-book"; increasing the cultural and spiritual equipment of a person in the conditions of "clip culture"; the ability to consciously exist in the world of information flows.

Keywords: cultural complex "man-book", perception of electronic text, artistic text, perception of artistic text, training of students-Humanities, the principle of holistic perception of text information, information culture.

References

1. Bahtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Esthetics of verbal creativity]. M. Iskusstvo. 1979. 424 p.
2. Busygina Yu. A., Mosunova L. A. *Motivy chteniya komiksov kak faktor vizualizatsii kul'tury* [Motives of reading comics as a factor of visualization of culture] // *Obshchestvo. Nauka. Innovatsii (NPK-2019) : sb. st. : XIX Vseros. nauch.-prakt. konf., 1–26 aprelya 2019 g. : v 3 t. T. 3. Gumanitarnye i social'nye nauki – Society. Science. Innovations (SPC-2019) : collection of articles : the XIX All-Russia scientific and practical conf., April 1–26, 2019 : in 3 vols. Vol. 3. Humanities and Social Sciences. Kirov. VyatSU. 2019. Pp. 114–122.*
3. Vygotskij L. S. *Analiz esteticheskoy reakcii : sobranie trudov* [Analysis of aesthetic reaction : collection of works] / scientific ed. V. V. Ivanov, I. V. Peshkova. M. Labyrinth. 2001. 408 p.
4. Vygotskij L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psihologicheskij ocherk* [Imagination and creativity in childhood: psychological essay]. M. Prosveshchenie. 1991. P. 56.
5. Galaktionova T. G., Kazakova E. I. *Priobshchenie k chteniyu putem osvoeniya tekstov novoy prirody* [Introduction to reading by mastering texts of a new nature] // *Ot Goda literatury – k veku chteniya : kollektivnaya monografiya / nauch. red.-sost. V. Ya. Askarova – From the year of literature – to the century of reading : collective monograph / scientific ed. - comp. V. Ya. Askarova. M. Inter-reg. center for library cooperation. 2016. 568 p.*
6. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. Izd. 2-e* [Text as an object of linguistic research. 2nd publ.] M. Editorial URSS. 2004. 144 p.
7. Dem'yankov V. Z. *Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podhoda* [Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach] // *Voprosy yazykoznanija – Questions of linguistics. 1994. No. 4. Pp. 17–33.*
8. Leont'ev A. N. *Nekotorye problemy psihologii iskusstva* [Some problems of art psychology] // *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya : v 2-h t. T. II – Selected psychological works : in 2 vols. Vol. II. M. 1983. Pp. 232–239.*
9. Lotman Yu. M. *Struktura hudozhestvennogo teksta* [Structure of the artistic text]. M. Iskusstvo. 1970. 384 p.
10. Melent'eva Yu. P. *Chtenie, chitateľ', biblioteka v izmenyayushchemsya mire* [Reading, reader, library in a changing world]. M. Nauka. 2007. 355 p.
11. Melent'eva Yu. P. *Chtenie: yavlenie, process, deyatel'nost'* [Reading: phenomenon, process, activity] / *Otdelenie istoriko-filol. nauk RAN; Nauch. sovet RAN "Istoriya mirovoj kul'tury" – Department of Historical and Philological Sciences of the Russian Academy of Sciences; Scient. council "History of world culture". M. Nauka. 2010. 182 p.*
12. Mosunova L. A. *Analiz hudozhestvennykh tekstov : uchebnik i praktikum dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop.* [Analysis of literary texts : textbook and workshop for universities. 2nd ed., corr. and add.] M. Yurayt. 2019. 228 p.
13. Mosunova L. A. *Upravlenie chteniem hudozhestvennykh tekstov kak processom porozhdeniya smysla* [Management of reading literary texts as a process of generating meaning] // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Herald of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2018. No. 2. Pp. 135–152. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08>.*
14. Mosunova L. A. *Chtenie kak potreblenie* [Reading as consumption] // *Doklady Nauchnogo soveta po problemam chteniya RAO. Vyp. 16 : po materialam Postoyannogo Kruglogo stola po problemam chteniya RAO "Chtenie kak sredstvo kommunikatsii" – Reports of the Scientific Council on the problems of reading RAE. Is. 16 : based on the materials of the Permanent Round table on the problems of reading RAO "Reading as a means of communication" / comp. corresponding member of RAE, doctor of Pedagogical Sciences, prof. Yu. P. Melent'eva; under the editorship of Acad. RAS and RAO V. A. Lektorskiy. M. Nauka. 2019. Pp. 96–100.*
15. Nielsen Ya., Pernice K. *Veb-dizajn. Analiz udobstva ispol'zovaniya veb-sajtov po dvizheniyu glaz (Eye-tracking Web Usability)* [Web design. Analysis of the usability of web sites by eye movement (Eyetracking Web Usability)]. M. Williams. 2010. 496 p.
16. *Psihologicheskij slovar'* – Psychological dictionary / under the editorship of V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheriakova. 2nd ed., reworked and add. M. Pedagogika-Press. 1999. P. 55.
17. *Razvitie interesa k filologicheskomu znaniyu v sociokul'turnoj srede regiona – Development of interest in philological knowledge in the socio-cultural environment of the region / Yu. V. Buldakova, E. V. Diener, L. A. Mosunova, S. N. Russkih // Obrazovanie i samorazvitie – Education and self-development. 2019. Vol. 14. No. 1. Pp. 95–106. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37320618>.*
18. Toffler E. *Tret'ya volna – The Third wave* (The Third Wave, 1980). M. AST. 2010. 784 p.
19. Toffler E. *Shok budushchego – Future Shock* (Future Shock, 1970). M. AST. 2008. 560 p.
20. Nielsen J. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content* (original study). April 16, 2006. DOI: <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content-discovered>.

Метакогнитивные процессы в учебной деятельности девушек и женщин: личностный подход*

Е. И. Перикова¹, В. М. Бызова²

¹кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0001-9156-9603. E-mail: chikurovaEI@gmail.com

²доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0001-6362-7714. E-mail: vbysova@mail.ru

Аннотация. Представлены данные эмпирического исследования актуальных метакогнитивных процессов учебной деятельности девушек и женщин, характеризующихся разными личностными профилями. В исследовании приняли участие 144 женщины в возрасте от 18 до 45 лет (средний возраст – $25 \pm 8,82$), обучающиеся бакалавриата и профессиональной переподготовки в Санкт-Петербургском государственном университете. Исследование осуществлялось в два этапа: на первом этапе было проведено изучение личностных профилей с использованием пятифакторной модели личностных черт, адаптированной А. Б. Хромовым. На втором этапе проводилось анкетирование и метакогнитивное интервью, основной целью которого была оценка способности обучающихся контролировать собственную познавательную деятельность и применять метакогнитивные навыки в учебной деятельности. Статистическая обработка данных проводилась с использованием количественных и качественных методов анализа. Было выявлено три личностных профиля пятифакторной модели личностных черт, которые значительно отличались по показателям факторов: «Экстраверсия – интроверсия», «Эмоциональность – эмоциональная сдержанность», «Игривость – практичность». Участницы исследования в целом характеризовались выраженностью метакогнитивных процессов и способностью к мониторингу собственной познавательной деятельности. Респондентки оценивали собственные интеллектуальные ресурсы в структуре эмоциональных, когнитивных, психологических, социальных и поведенческих факторов. Респондентки характеризовались широким диапазоном метакогнитивных знаний, могли описать характер и процесс собственных когнитивных действий, в том числе при решении креативных и монотонных задач. Особенности феноменологии метакогнитивных процессов девушек и женщин соотносились с их личностными профилями. Наибольший объяснительный потенциал в отношении метакогнитивных процессов показали факторы «Экстраверсия – интроверсия», «Эмоциональность – эмоциональная сдержанность».

Ключевые слова: личностные профили, модель личностных черт, метакогнитивные процессы, метакогнитивное интервью, метапознание.

Исследование метапознания в учебной деятельности относится к фундаментальным проблемам психологии образования и когнитивной психологии. Метакогнитивные процессы основаны на рефлексии субъектом собственной познавательной деятельности и этим отличаются от других традиционно изучаемых когнитивных процессов. Таким образом, метапознание является «системой знаний субъекта о познавательной деятельности вообще и особенностях собственного познания, а также о психических процессах, обеспечивающих саморегуляцию познавательной деятельности» [12, с. 157].

Согласно мнению Т. В. Черноковой, метакогниции занимают промежуточное положение между мотивационным и исполнительским компонентами деятельности. Они выполняют такие функции, как инициация, организация и программирование исполнительских действий [13]. Большинство зарубежных исследователей сходится во мнении, что метапознание имеет две основные функции: мониторинг текущего состояния познавательной деятельности и контроль собственного познания [18; 26]. Таким образом, очевидно, что метакогнитивные процессы являются сквозными для познания, регулируя его ход и обеспечивая тем самым гибкость и эффективность деятельности.

Термин метакогнитивные процессы является собирательным для широкого класса компонентов метапознания: метакогнитивные знания, стратегии и чувства [12; 19; 20], метакогнитивное регулирование [30], ментальный опыт [10] и т. д. На практике компоненты метапознания могут пересекаться и дополнять друг друга. В рамках данного исследования мы не ставили специальной задачи по их идентификации.

Взаимодействие когнитивных, метакогнитивных, эмоциональных, мотивационных и социальных аспектов обучения изучается также в рамках концепции саморегуляции обучения (SRL) [27]. SRL представляет собой активный, конструктивный процесс, при котором учащиеся устанавливают цели для своего обучения, а затем пытаются мониторить, регулировать и контролировать свое познание, мотивацию и поведение, руководствуясь собственными целями и спецификой задачи [29]. Соответственно, учащийся считается саморегулируемым в той степени, в которой он метакогнитивно, мотивационно и поведенчески вовлечен в учебный процесс [31]. Осознанная саморегуляция учебной деятельности является проекцией метасистемы осознанной саморегуляции человека. Ее сформированность служит психологической основой для овладения различными видами учебной деятельности и достижения академической успешности [7; 8].

Спецификой учебной деятельности в современную цифровую эпоху становится непрерывный характер обучения и профессиональной переподготовки, захватывающий не только период детства и юности, но и взрослость. Успешная реализация личности в учебной и профессиональной деятельности требует определенных условий позитивного и просоциального развития личности, а также развитого метапознания как контроля за качеством своего мышления и эмоционального состояния [28; 33]. Мы полагаем, что учет личностных характеристик обучающихся важен при изучении их метакогнитивных процессов [2].

На данный момент подобные исследования весьма ограничены и в большой степени связаны с изучением способностей, интеллекта и саморегуляции. J. T. Jost с коллегами первыми подвергли исследованию социальную природу метапознания, описав влияние культуры на метакогнитивные убеждения [24]. Batteson и коллеги показали взаимосвязь фактора «Основательность или Добросовестность» Большой пятерки и метапознания [14]. А. В. Карпов разрабатывает методологическую основу и проводит эмпирические исследования метасистемной организации индивидуальных качеств личности [4; 5].

В настоящей работе для изучения целостной структуры личности была использована модель Большой пятерки [17; 21; 23; 25]. Общедоступные русскоязычные версии для измерения черт Большой пятерки начали появляться сравнительно недавно. Одной из первых адаптаций стала работа А. Б. Хромова, разработанная на основе японской версии методики, предложенной Х. Тсуйи [11].

Целью нашего исследования был анализ актуальных метакогнитивных процессов учебной деятельности девушек и женщин, характеризующихся разными личностными профилями.

Задачи исследования:

1. Выявить характерные личностные профили девушек и женщин.
2. Описать феноменологию метакогнитивных процессов девушек и женщин.
3. Соотнести личностные профили и феноменологию метакогнитивных процессов.

Методы. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе было проведено эмпирическое изучение личностных профилей пятифакторной модели личностных черт, адаптированной А. Б. Хромовым с интерпретацией первичных и вторичных факторов [11]. Методика содержала 75 биполярных утверждений, которые оценивались по 5-балльной шкале.

Поскольку метапознание определяется через самооценку познания и самоуправление познанием (метакогнитивная активность), на втором этапе проводилось анкетирование и метакогнитивное интервью, направленные на выявление особенностей метакогнитивных процессов обучающихся. Анкеты содержали несколько незаконченных предложений, которые предлагалось завершить: «Учитывая мои интеллектуальные возможности, наиболее трудными для меня являются задачи...»; «Мне не всегда удается контролировать свои познавательные процессы в ходе разрешения проблемных ситуаций, потому что...»; «Мне не всегда удается понимать и эффективно запоминать информацию, потому что...»; «Чтобы запоминать важную информацию, я...». Предполагалось, что анкетирование актуализирует вопросы, связанные с метакогнитивной сферой обучающихся, и позволит провести интервью. В предложенных вопросах мы сконцентрировали внимание на проблемах в области метапамяти, поскольку наши предыдущие исследования продемонстрировали трудности в регуляции этой сферы [1].

Половые различия в выраженности черт личности хорошо изучены и стабильно подтверждаются во многих исследованиях [6; 16]. Мы сосредоточили свое внимание на женской выборке, чтобы в дальнейшем расширить исследование включением мужской выборки.

В исследовании приняли участие 144 женщины в возрасте от 18 до 45 лет, включенные в учебную деятельность (средний возраст $25 \pm 8,82$). Исследование проводилось на базе

Санкт-Петербургского государственного университета (бакалавриат и отделение профессиональной переподготовки).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics 23.0. Были использованы методы описательной статистики, корреляционный анализ Спирмена, кластерный анализ (метод Варда), дисперсионный анализ (ANOVA), контент-анализ.

Результаты. Описательные статистики обнаружили нормальность распределения показателей пятифакторной модели личностных черт по вторичным шкалам, сопоставимых с нормами, представленными Хромовым (2000): «Экстраверсия – Интроверсия» ($50,02 \pm 8,91$), «Привязанность – Отделенность» ($55,61 \pm 7,90$), «Контролирование – Естественность» ($53,67 \pm 8,21$), «Эмоциональность – Сдержанность» ($52,61 \pm 10,62$), «Игривость – Практичность» ($57,67 \pm 6,72$). Корреляционный анализ обнаружил взаимосвязь показателя «Экстраверсия – Интроверсия» с возрастом респонденток ($r = 0,259$; $p = 0,002$).

С целью определения личностных профилей был проведен кластерный анализ, состоящий из двух последовательных шагов: иерархической агломерации и анализа типов методом k-средних. Показатели пятифакторной модели личностных черт выступали исходными переменными, по которым проведена кластеризация. В качестве начальных центров кластеров использовались наблюдения, максимизирующие начальные расстояния между ними. Критериями выбора наилучшей модели были репрезентативность и возможность содержательной интерпретации. В результате изучения обнаружено три типа личностных структур и построена дендрограмма, анализ которой позволил выделить 3 личностных профиля (рис. 1).

На рис. 1 отражены показатели выраженности личностных профилей, характерных для трех кластерных групп респонденток.

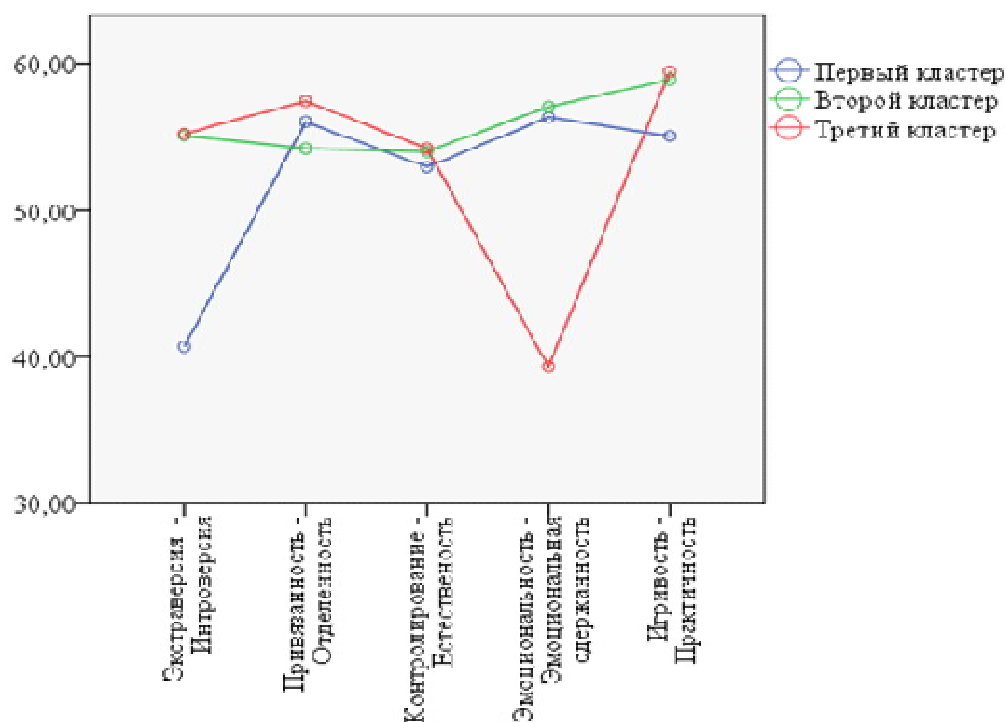


Рис. 1. Личностные профили респонденток по шкалам пятифакторной модели личностных черт

Во всех кластерах были равномерно представлены респондентки разных возрастных групп: первый кластер ($22,08 \pm 7,29$); второй кластер ($28,93 \pm 9,49$); третий кластер ($24,79 \pm 7,67$), причем в выделенных группах не обнаружено значимых различий по возрасту.

В табл. 1 представлена выраженность значимых показателей шкал пятифакторной модели личностных черт.

Таблица 1

Различия между личностными профилями по ряду основных и дополнительных шкал пятифакторной модели личностных черт

	Первый кластер (N = 51)		Второй кластер (N = 51)		Третий кластер (N = 34)		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD		
Экстраверсия – Интроверсия	40,71	6,04	55,08	4,98	55,21	6,12	107,334	0,000
Активность – Пассивность	8,59	2,24	11,34	1,95	10,97	1,87	27,446	0,000
Доминирование – Подчиненность	8,96	2,58	11,66	1,77	11,94	2,01	28,375	0,000
Общительность – Замкнутость	7,20	2,68	11,19	2,61	11,24	2,69	37,645	0,000
Поиск впечатлений – Избегание впечатлений	6,78	2,42	10,05	2,10	9,09	2,27	29,346	0,000
Привлечение внимания – Избегание внимания	9,47	2,51	11,08	1,89	11,50	2,25	10,910	0,000
Понимание – Непонимание	11,94	2,62	10,78	2,88	12,12	1,89	4,002	0,020
Аккуратность – Неаккуратность	8,63	3,26	10,00	2,63	10,32	2,51	4,678	0,011
Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность	56,33	9,29	57,05	6,90	39,32	5,97	67,278	0,000
Тревожность – Беззаботность	11,71	2,72	11,61	2,02	8,44	2,70	22,343	0,000
Напряженность – Расслабленность	11,12	2,54	10,63	2,48	7,50	2,23	24,916	0,000
Депрессивность – Эмоциональная комфортность	11,73	2,41	11,71	2,23	8,32	2,36	27,702	0,000
Самокритика – Самодостаточность	10,51	2,14	10,51	2,38	7,41	2,60	27,702	0,000
Эмоциональная лабильность – Стабильность	11,24	3,06	12,20	1,75	8,32	2,83	25,724	0,000
Игривость – Практичность	55,06	8,13	58,90	5,69	59,44	4,71	6,484	0,002
Любопытство – Консерватизм	9,61	2,32	11,20	2,40	11,79	1,65	11,791	0,000
Пластичность – Ригидность	10,33	2,02	11,46	1,30	10,88	1,49	6,506	0,002

Как видно из табл. 1, наибольшие различия личностных профилей обнаружены в показателях следующих вторичных факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность», «Игривость – Практичность».

Респондентки, включенные в первый кластер (N = 51), имели высокие показатели по факторам «Тревожность – Беззаботность» (11,71 ± 2,72), «Напряженность – Расслабленность» (11,12 ± 2,54), «Депрессивность – Эмоциональная комфортность» (11,73 ± 2,41) и низкие показатели по факторам: «Экстраверсия – Интроверсия» (40,71 ± 6,04), «Активность – Пассивность» (8,59 ± 2,24), «Доминирование – Подчиненность» (8,96 ± 2,58), «Общительность – Замкнутость» (7,20 ± 2,68), «Поиск впечатлений – Избегание впечатлений» (6,78 ± 2,42), «Привлечение внимания – Избегание внимания» (9,47 ± 2,51), «Аккуратность – Неаккуратность» (8,63 ± 3,26), «Игривость – Практичность» (55,06 ± 8,13), «Любопытство – Консерватизм» (9,61 ± 2,32), «Пластичность – Ригидность» (10,33 ± 2,02).

Респонденткам второго кластера (N = 51) был свойственен нормативный личностный профиль, их характеризовали высокие значения по факторам «Активность – Пассивность» (11,34 ± 1,95), «Поиск впечатлений – Избегание впечатлений» (10,05 ± 2,10), «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность» (57,05 ± 6,90), «Эмоциональная лабильность – Стабильность» (12,20 ± 1,75), «Пластичность – Ригидность» (11,46 ± 1,30) и низкие значения по фактору «Понимание – Непонимание» (10,78 ± 2,88).

Лица, включенные в третий кластер (N = 34), характеризовались высокими значениями по факторам «Экстраверсия – Интроверсия» (55,21 ± 6,12), «Доминирование – Подчиненность» (11,94 ± 2,01), «Общительность – Замкнутость» (11,24 ± 2,69), «Привлечение внимания – Избегание внимания» (11,50 ± 2,25), «Понимание – Непонимание» (12,12 ± 1,89), «Аккуратность – Неаккуратность» (10,32 ± 2,51), «Игривость – Практичность» (59,44 ± 4,71), «Любопытство – Консерватизм» (11,79 ± 1,65); а также низкими значениями по факторам «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность» (39,32 ± 5,97), «Тревожность – Беззаботность» (8,44 ± 2,70), «Напряженность – Расслабленность» (7,50 ± 2,23), «Депрессивность – Эмоциональная комфортность» (8,32 ± 2,36), «Самокритика – Самодостаточность» (7,41 ± 2,60), «Эмоциональная лабильность – Стабильность» (8,32 ± 2,83).

На втором этапе исследования респонденткам предлагалось завершить ряд незаконченных предложений и принять участие в метакогнитивном интервью.

Отвечая на вопрос о собственных интеллектуальных возможностях и ограничениях, только 6 % респонденток отметили отсутствие трудностей в сфере познания при решении учебных задач. Большинство респонденток описывали трудности, возникающие при реализации таких когнитивных процессов, как внимание (22,67 %), память (11,3 %) и мышление (6 %). Многие респондентки рассуждали о дихотомии креативных и монотонных задач, соотнося свой опыт успешности в их решении.

Среди респонденток первого профиля 12 % участниц испытывали серьезные затруднения при «создании нового, креативного», в «решении творческих, креативных задач, требующих нестандартного решения», а 10 % опрошенных, наоборот, описывали в качестве наиболее трудных однотипные и монотонные задачи: «повторяющиеся действия, монотонность».

Респондентки второго профиля вдвое чаще испытывали трудности при решении монотонных, однотипных, рутинных задач (20 %) («трудной задачей является неинтересная задача»); креативные задачи лишь в 8 % случаев выступали ресурсным фактором познания.

Респондентки третьего профиля в 12 % случаев отмечали проблемы в решении монотонных, «вялотекущих» задач. Спецификой данной группы также были многочисленные упоминания о временном факторе и трудностях, связанных с ограничением времени («неготовность быстро принимать решения» и «аккуратно выполнять задачи к нужному сроку»).

На основании контент-анализа данных анкетирования и интервью трех групп респонденток было выделено три основных (эмоциональные, когнитивные, психологические) и два дополнительных фактора (поведенческие и социальные) трудностей в решении познавательных задач.

Эмоциональный фактор встречался в 44,6 % ответов, респондентки описывали ситуации, в которых испытывали трудности в саморегуляции эмоций: «излишняя эмоциональность блокирует принятие решения», «меня охватывает тревога, долго не могу принять решение», «даю волю эмоциям, они забирают много ресурса».

Также респондентки описывали сложности саморегуляции познания, связанные с когнитивными процессами (34 %): «большие объемы сложной информации тяжело воспринимаются», «внимание легко переключается».

Психологические (32 %) трудности встречались несколько реже, чем эмоциональные и когнитивные, и описывались как аспекты психического функционирования (мотивация, воля, способности, психофизиологические и психосоматические феномены): «есть защитные механизмы, которые нужно осознать», «испытываю давление от ощущения ответственности», «не хватает силы воли», «плохо замотивирована».

Значительно реже респондентками описывались поведенческие (2,5 %) и социальные (7 %) факторы.

Таким образом, на феноменологическом уровне респондентки выделяли в качестве причин затруднений в решении познавательных задач когнитивные, эмоциональные и психологические. Причем обнаруживается баланс когнитивных и эмоциональных причин с преобладанием последних. Психологические причины зачастую отражали комплексные психические процессы и механизмы, которые включали когнитивные и эмоциональные аспекты. Безусловно, данную систему необходимо оценивать в качестве теоретической конструкции, необходимой для методологии описания.

Респондентки трех групп имели разное распределение описанных факторов. Так, респондентки первой группы в равном количестве описывали когнитивные (37 %) и эмоциональные (37 %) трудности саморегуляции познания. Они фокусировались на тревоге и негативных эмоциях: «эмоционально значимые проблемы мешают “трезво” оценивать ситуацию», «негативные эмоции берут верх». В отношении когнитивных сложностей респондентки отмечали трудности в концентрации внимания и переработке больших объемов информации: «легко отвлекаюсь, теряю фокус внимания», «большие объемы сложной информации тяжело воспринимаются». В два раза реже описывались психологические трудности (15 %), связанные с «мотивацией», «ленью», «апатией», «беспомощностью». Респондентки второй группы делали акцент на эмоциональных трудностях (43 %) и отмечали свою склонность «поддаваться эмоциям», «импульсивности», «тревоге», что, по их мнению, «забирает много ресурса» и «парализует». Несколько реже респондентки упоминали когнитивные трудности (37 %), связанные с концентрацией и переключаемостью внимания, а также с запоминанием. К описанию психологических трудностей респондентки обращались в 27 % случаев: «ригидность в решении задач, стереотипный подход», «нет терпения для обработки информации», «низкая мотивация». Среди респонденток данной группы были характерны высказывания о том, что

трудности саморегуляции познания связаны с качеством информации: «сложно запоминать то, что не впечатлило», «ненужная информация». Это может быть признаком экстернального локуса контроля в отношении учебной деятельности. Поведенческие и социальные трудности встречались одинаково редко: в 3 % случаев.

Отличием третьей группы было частое указание на психологические трудности (54 %) в процессе познания: «я только в процессе развития эмоционального интеллекта», «нехватка внутренних ресурсов», «плохо замотивирована». Так же, как и во второй группе, респондентки отмечали, что сложности познания связаны с особенностями информации («информация может быть неинтересной для меня, слишком сложной и объемной») или собственным выбором: «воспринимаю только то, что для меня полезно». Эмоциональные трудности (28 %) были связаны с импульсивностью и «чрезмерностью эмоций» («эмоции берут верх, мне присуща импульсивность», «я очень эмоциональна, поднимается аффектозный фонтан, когда я не согласна с чем-то», «уделяю много внимания на эмоции и чувство обиды»). Когнитивные трудности (17 %) были связаны с переключаемостью внимания и объемами памяти: «отвлекаюсь, если в информации много деталей, подробностей, а мне проще воспринимать структурированную информацию», «нет времени, поэтому быстро зазубриваю, а потом быстро забываю», «мешает куча мыслей». Социальные трудности упоминались в 3 % случаев: «сложно сделать выбор и объективно взглянуть на ситуацию, когда кто-то давит», «сравниваю мнения разных людей».

Обращаясь к более подробному изучению метапамяти участниц исследования, мы предлагали закончить предложение «Чтобы запоминать важную информацию, я...».

Все респондентки смогли высказать суждения о собственных мнемонических процессах и описать используемые ими мнемотехнические приемы, причем их спектр был весьма широк. Среди внешних приемов использовались «записи в ежедневник», «электронные будильники», «расклеивание по дому письменных напоминаний» и т. д. Однако внутренние приемы были более популярны: структурирование, визуализация, пересказ. Мнемонические приемы, основанные на зрительных представлениях, встречались несколько чаще, чем мнемонические приемы, основанные на словах. Респондентки рассказывали, как они «визуализируют», «конспектируют», «представляют образы, контекст ситуации», «рисуют иллюстрации», «схематизируют», «трансформируют информацию в схемы, таблицы». Среди вербальных техник чаще всего использовался пересказ.

Некоторые респондентки были ориентированы на повторение и «зазубривание», а также на собственные схемы «интервального повторения» материала.

Поскольку большинство мнемотехник основано на принципе ассоциаций, многие респондентки акцентировали на этом внимание. А также использовался прием выстраивания взаимосвязей и поиска личного смысла: «пытаюсь понять, представить, как я бы применила, или вспомнить что-то из личной жизни», «связываю с полученным опытом», «стараюсь сделать информацию интересной для себя», «наполняю субъективно значимым смыслом», «стараюсь понять, связать с личностно значимым, вызывающим эмоции».

Различий между группами в использовании мнемотехник не обнаружено.

Обсуждение. Исследование показало, что все участницы имели представления о собственных метакогнитивных процессах. Описание трудностей, возникающих в процессе собственной познавательной деятельности, содержало элементы метакогнитивного мониторинга и контроля. Респондентки формировали оценочные суждения относительно собственных интеллектуальных ресурсов и могли описать конкретные факторы влияния: эмоциональные, когнитивные, психологические, социальные и поведенческие. Кроме того, респондентки ориентировались в собственных метакогнитивных знаниях, могли описать характер и процесс собственных когнитивных действий, в том числе в процессе решения креативных и монотонных задач [9].

Результаты изучения метапамяти участниц исследования показали, что они чаще всего прибегали к внутренним мнемоническим приемам, чем к внешним в противовес результатам исследования Харриса [22]. Многие респондентки, опираясь на собственные метакогнитивные знания о процессах памяти, использовали мнемотехники, как операционализованные механизмы кодирования и декодирования когнитивных, хранения в памяти приобретенной ранее информации [3, с. 17].

Выделение трех личностных профилей с описанием особенностей метапознания позволяет специалистам повышать метакогнитивную активность обучающихся.

Респондентки первого профиля более склонны к интроверсии, сомнениям в поведении, опоре на собственные ресурсы, к упорству в работе и настойчивости в реализации своих пла-

нов. Им присущи когнитивные и эмоциональные трудности саморегуляции познания, четкие представления о собственных метакогнитивных знаниях, тенденция к «зазубриванию» материала для запоминания «даже путем максимального напряжения ресурсов».

Респондентки второго профиля склонны к экстравертированности, эмоциональной лабильности, тревожности, импульсивности. Подчеркивают недостаток эмоциональной саморегуляции, негативно влияющей на успешность когнитивной деятельности, особенно при решении учебных задач в ситуации ограничения времени, а в качестве метакогнитивной стратегии выбирают «остановиться и взять паузу».

Респондентки третьего профиля склонны к экстраверсии, эмоциональной устойчивости, целеустремленности и настойчивости. В регуляции познавательной деятельности чаще встречались психологические затруднения, понимание собственных ограничений интеллектуальных ресурсов с умением эффективно их распределять. Обнаружена склонность к использованию стратегического стиля обучения [15].

В процессе интервью обучающимся предлагались рекомендации по практическому применению метакогнитивных навыков. Так, например, для эффективного использования памяти предлагалось выделять смысл и переструктурировать изучаемый материал; использовать стратегии метапамяти по укрупнению единиц информации, минимизирующие объем запоминаемого материала; подчеркивалась необходимость распределения внимания, управления временем при организации обучения, а также выбор информации, важной для цели обучения.

Заключение. Очевидное преимущество способности размышлять над собственным мышлением состоит в том, что оно позволяет контролировать познавательную деятельность. Участники исследования продемонстрировали высокий уровень метакогнитивных знаний и способность к мониторингу познавательной деятельности. Учитывая характер и объем представленных участниками трудностей контроля познавательных процессов, следует развивать способность метакогнитивного регулирования.

Соотнесение особенностей феноменологии метакогнитивных процессов девушек и женщин с их личностными профилями отражает значимую роль двух факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность».

Список литературы

1. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, А. Е. Ловягина, Е. И. Перикова // Российский Психологический журнал. 2019. Т. 16. № 2. С. 25–42. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.2.
2. Бызова В. М., Перикова Е. И. Метакогнитивная включенность в структуру личностного потенциала человека // Методология, теория, история психологии личности / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Никитиной, Н. Е. Харламенковой. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2019. С. 106–113.
3. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Стратегии кодирования и декодирования информации в процессах запоминания (экспериментальное исследование мнемотехник) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2010. №. 8. С. 17–31.
4. Карпов А. В. Метакогнитивная детерминация индивидуальных качеств личности // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы III-й Международной научно-практической конференции / под ред. Е. И. Горбачевой, Е. Ю. Савина, К. В. Кабанова, О. Н. Бакурова. Калуга: ИП Якунин А. В., 2018. С. 35–46.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.
6. Мишкевич А. М., Щебетенко С. А. Половые различия по чертам «Большой Пятерки»: взгляд через призму установок на черты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. №. 3. С. 562–572. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-3-562-572.
7. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. №. 2. С. 153–158.
8. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Институт психологии РАН, 2010. 519 с.
9. Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии / под ред. Е. И. Горбачевой. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. 372 с.
10. Холодная М. А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Когито-Центр, 2012. 288 с.
11. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 24 с.

12. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153–158.
13. Чернокова Т. Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития. Архангельск : Изд-во САФУ, 2014. 168 с.
14. Batteson T. J. Approaches to learning, metacognition and personality: An exploratory and confirmatory factor analysis / T. J. Batteson, R. Tormey, T. D. Ritchie // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 116. Pp. 2561–2567. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.611.
15. Biggs J. B. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F / J. B. Biggs, D. Kember, D. Y. P. Leung // British Journal of Educational Psychology. 2001. V. 71. Pp. 133–149. DOI: 10.1348/000709901158433.
16. Costa P. T. Jr. Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings / P. T. Jr. Costa, A. Terracciano, R.R. McCrae // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. V. 81. Pp. 322–331. DOI: 10.1037/0022-3514.81.2.322.
17. Digman J. M. Personality structure: Emergence of the Five-Factor model // Annual Review of Psychology. 1990. V. 41. Pp. 417–440.
18. Dunlosky J., Metcalfe J. Metacognition. New York : Sage Publications, 2008. 344 p.
19. Efklides A. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-and co-regulation // European Psychologist. 2008. V. 13. Pp. 277–287.
20. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. 1979. V. 34 (10). Pp. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
21. Goldberg L. R. The structure of phenotypic personality traits // American Psychologist. 1993. V. 48. Pp. 26–34. DOI: 10.1037/0003-066X.48.1.26.
22. Harris J. E. Memory aids people – 2 interview studies // Memory and Cognition. 1980. V. 8. Pp. 31–38.
23. John O. P., Srivastava S. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspective. In L. A. Pervin, O. P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research. New York : Guilford Press, 1999. Pp. 102–138.
24. Jost J. T. Social metacognition: An expansionist review / J. T. Jost, A. W. Kruglanski, T. O. Nelson // Personality and Social Psychology Review. 1998. V. 2. Pp. 137–154. DOI: 10.1207/s15327957pspr02026.
25. McCrae R. R., Allik J. The five-factor model of personality across cultures. New York : Springer US, 2002. 333 p. DOI: 10.1007/978-1-4615-0763-5.
26. Nelson T., Narrens L. Why investigate metacognition? In J. Metcalfe, A. P. Shimamura. (Eds.) Metacognition: Knowing About Knowing. Cambridge M. A. : MIT Press, 1996. Pp. 1–26.
27. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // Frontiers in Psychology. 2017. V. 8 (422). Pp. 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
28. Paris S. G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (Eds.) Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hilldale NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1990. Pp. 15–51.
29. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.) Handbook of self-regulation. San Diego, CA : Elsevier, 2000. Pp. 451–502.
30. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness // Instructional Science. 1998. V. 26. Pp. 113–125. DOI: 10.1023/A:1003044231033.
31. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulation and learning. In: W. M Reynolds, G. E Miller (Eds.) Handbook of psychology: Educational psychology. NJ : Wiley, 2003. Pp. 59–78.
32. The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study / M. De Bolle [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2015. V. 108. Pp. 171–185. DOI: 10.1037/a0038497.
33. Wilson N. S., Bai H. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition // Metacognition and Learning. 2010. V. 5 (3). Pp. 269–28. DOI: 10.1007/s11409-010-9062-4.

Metacognitive processes in the educational activities of girls and women: a personal approach

E. I. Perikova¹, V. M. Byzova²

¹PhD of Psychological Sciences, Saint Petersburg State University.
Russia, Saint Petersburg. ORCID: 0000-0001-9156-9603. E-mail: chikurovaEI@gmail.com

²Doctor of Psychological Sciences, Professor, Saint Petersburg State University.
Russia, Saint Petersburg. ORCID: 0000-0001-6362-7714. E-mail: vbysova@mail.ru

Abstract. The article presents data from an empirical study of actual metacognitive processes of educational activities of girls and women characterized by different personal profiles. The study involved 144 women aged 18 to 45 years (average age-25 ± 8.82) who are studying undergraduate and professional retraining at

St. Petersburg State University. The study was carried out in two stages: at the first stage, personal profiles were studied using a five-factor model of personality traits adapted by A. B. Khromov. At the second stage, a questionnaire and metacognitive interview were conducted, the main purpose of which was to assess the ability of students to control their own cognitive activity and apply metacognitive skills in educational activities. Statistical data processing was carried out using quantitative and qualitative methods of analysis. Three personality profiles of the five-factor model of personality traits were identified, which significantly differed in terms of factors: Extroversion-introversion, Emotionality – emotional restraint, Playfulness – practicality. Participants in the study were generally characterized by the severity of metacognitive processes and the ability to monitor their own cognitive activity. Respondents evaluated their own intellectual resources in the structure of emotional, cognitive, psychological, social and behavioral factors. The respondents were characterized by a wide range of metacognitive knowledge and could describe the nature and process of their own cognitive actions, including when solving creative and monotonous tasks. Features of the phenomenology of metacognitive processes of girls and women were correlated with their personal profiles. Extroversion – introversion, Emotionality – emotional restraint showed the greatest explanatory potential for metacognitive processes.

Keywords: personality profiles, model of personality traits, metacognitive processes, metacognitive interview, metacognition.

References

1. *Metakognitivnyj podhod v diagnostike trudnostej psihicheskoj samoreguljaccii studentov* – Metacognitive approach in the diagnosis of difficulties in students' mental self-regulation / V. M. Byzova, A. E. Lovyagina, E. I. Perikova // *Rossijskij Psihologicheskij zhurnal* – Russian Psychological journal. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 25–42. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.2.
2. *Byzova V. M., Perikova E. I. Metakognitivnaya vkljuchennost' v strukturu lichnostnogo potenciala cheloveka* [Metacognitive involvement in the structure of a person's personal potential] // *Metodologiya, teoriya, istoriya psihologii lichnosti* – Methodology, theory, history of personality psychology / ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Kharlamenkova. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2019. Pp. 106–113.
3. *Gridina T. A., Konovalova N. I. Strategii kodirovaniya i dekodirovaniya informacii v processah zapominaniya (eksperimental'noe issledovanie mnemotekhniki)* [Strategies for encoding and decoding information in the processes of memorization (experimental study of mnemonics)] // *Psiholingvisticheckie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti* – Psycholinguistic aspects of studying speech activity. 2010. No. 8. Pp. 17–31.
4. *Karpov A. V. Metakognitivnaya determinaciya individual'nyh kachestv lichnosti* [Metacognitive determination of individual personality qualities] // *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki : materialy III-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* – Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices : materials of the III-th International scientific and practical conference / ed. by E. I. Gorbacheva, E. Yu. Savin, K. V. Kabanov, O. N. Bakurov. Kaluga. Private Entrepreneur Yakunin A.V. 2018. Pp. 35–46.
5. *Karpov A. V. Metasistemnaya organizaciya individual'nyh kachestv lichnosti* [Metasystemic organization of individual personality qualities]. Yaroslavl. Yaroslavl State University. 2018. P. 744
6. *Mishkevich A. M., Shchebetenko S. A. Polovye razlichija po chertam "Bol'shoj Pyaterki": vzglyad cherez prizmu ustanovok na cherty* [Gender differences in the features of the "Big Five": a look through the prism of attitudes to traits] // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher school of Economics. 2018. Vol. 15. No. 3. Pp. 562–572. DOI: 10.17323 / 1813-8918-2018-3-562-572.
7. *Morosanova V. I., Bondarenko I. N. Diagnostika osoznannoj samoreguljaccii uchebnoj deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M* [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SSREA-M questionnaire] // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* – Theoretical and experimental psychology. 2017. Vol. 10. No. 2. Pp. 153–158.
8. *Morosanova V. I. Samoreguljaciya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and human individuality]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2010. 519 p.
9. *Razvitie professional'nogo myshleniya: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye tekhnologii* – Development of professional thinking: research approaches and educational technologies / ed. by E. I. Gorbacheva. Kaluga. KSU n. a. K. E. Ciolkovskij. 2015. 372 p.
10. *Holodnaya M. A. Psihologiya ponyatijnogo myshleniya. Ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam* [Psychology of conceptual thinking. From conceptual structures to conceptual abilities]. M. Kogito-Center. 2012. 288 p.
11. *Hromov A. B. Pyatifaktornyj oprosnik lichnosti : uchebno-metodicheskoe posobie* [Five-factor personality questionnaire: educational and methodological guide]. Kurgan. Kurgan State University. 2000. 24 p.
12. *Chernokova T. E. Metakognitivnaya psihologiya: problema predmeta issledovaniya* [Metacognitive psychology: the problem of the subject of research] // *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Herald of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. 2011. No. 3. Pp. 153–158.
13. *Chernokova T. E. Metapoznanie: problemy struktury, tipologii, razvitiya* [Metacognition: problems of structure, typology, and development]. Arkhangel'sk. SAFU. 2014. 168 p.

14. *Batteson T. J.* Approaches to learning, metacognition and personality: An exploratory and confirmatory factor analysis / T. J. Batteson, R. Tormey, T. D. Ritchie // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. V. 116. Pp. 2561–2567. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.611.
15. *Biggs J. B.* The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F / J. B. Biggs, D. Kember, D. Y. P. Leung // *British Journal of Educational Psychology*. 2001. V. 71. Pp. 133–149. DOI: 10.1348/000709901158433.
16. *Costa P. T. Jr.* Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings / P. T. Jr. Costa, A. Terracciano, R. R. McCrae // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. V. 81. Pp. 322–331. DOI: 10.1037/0022-3514.81.2.322.
17. *Digman J. M.* Personality structure: Emergence of the Five-Factor model // *Annual Review of Psychology*. 1990. V. 41. Pp. 417–440.
18. *Dunlosky J., Metcalfe J.* *Metacognition*. New York : Sage Publications, 2008. 344 p.
19. *Efklides A.* Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-and co-regulation // *European Psychologist*. 2008. V. 13. Pp. 277–287.
20. *Flavell J. H.* Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // *American Psychologist*. 1979. V. 34(10). Pp. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
21. *Goldberg L. R.* The structure of phenotypic personality traits // *American Psychologist*. 1993. V. 48. Pp. 26–34. DOI: 10.1037/0003-066X.48.1.26.
22. *Harris J. E.* Memory aids people – 2 interview studies // *Memory and Cognition*. 1980. V. 8. Pp. 31–38.
23. *John O. P., Srivastava S.* The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspective. In L. A. Pervin, O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York : Guilford Press, 1999. Pp. 102–138.
24. *Jost J. T.* Social metacognition: An expansionist review / J. T. Jost, A. W. Kruglanski, T. O. Nelson // *Personality and Social Psychology Review*. 1998. V. 2. Pp. 137–154. DOI: 10.1207/s15327957pspr.02026.
25. *McCrae R. R., Allik J.* The five-factor model of personality across cultures. New York : Springer US, 2002. 333 p. DOI: 10.1007/978-1-4615-0763-5.
26. *Nelson T., Narrens L.* Why investigate metacognition? In J. Metcalfe, A. P. Shimamura. (Eds.) *Metacognition: Knowing About Knowing*. Cambridge M. A. : MIT Press, 1996. Pp. 1–26.
27. *Panadero E.* A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // *Frontiers in Psychology*. 2017. V. 8 (422). Pp. 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
28. *Paris S. G., Winograd P.* How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hilldale NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1990. Pp. 15–51.
29. *Pintrich P. R.* The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA : Elsevier, 2000. Pp. 451–502.
30. *Schraw G.* Promoting general metacognitive awareness // *Instructional Science*. 1998. V. 26. Pp. 113–125. DOI: 10.1023/A:1003044231033.
31. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Self-regulation and learning. In: W. M Reynolds, G. E Miller (Eds.) *Handbook of psychology: Educational psychology*. NJ : Wiley, 2003. Pp. 59–78.
32. The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study / M. De Bolle [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. V. 108. Pp. 171–185. DOI: 10.1037/a0038497.
33. *Wilson N. S., Bai H.* The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition // *Metacognition and Learning*. 2010. V. 5(3). Pp. 269–28. DOI: 10.1007/s11409-010-9062-4.

Ценностные основания толерантности личности к неопределенности

А. Б. Салихова

старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии,
Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-9449-8329. E-mail: salihova.ab@1msmu.ru

Аннотация. Актуальность проблемы отношения человека к неопределенности в изменчивой и полной неожиданностей современности особенно остро подчеркивается происходящими в мире событиями, которые затрагивают каждого. Отношение человека к неопределенности становится важным фактором его способности стать субъектом и автором своей жизни. Личностные ценности составляют фундамент субъектной регуляции жизнедеятельности человека, однако в качестве ценностного фундамента отношения личности к неопределенности исследованы недостаточно. Целью исследования стало выявление спектра тех ценностей, которые являются основанием и ресурсом толерантности личности к неопределенности. В исследовании участвовало 227 человек (115 мужчин и 112 женщин). Методический инструментарий включал методику «Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна и попарное сравнение важности ценностей (М. Рокич, Е. Б. Фанталова). Корреляционный анализ позволил выявить ценности, положительно и отрицательно связанные с толерантностью к неопределенности. В качестве опорных для толерантности личности к неопределенности выступают ценности познания, свободы и творчества, в качестве антагонистических – ценности материального благополучия, здоровья, интересной работы, счастливой семьи. Сравнение контрастных по уровню толерантности к неопределенности групп ($n = 59$ и $n = 60$) подтвердило данный результат и показало также различительную роль ценностей среднего уровня в общей иерархии ценностей. Именно они служат опорой для толерантности личности к неопределенности. Полученные данные углубляют понимание роли ценностей в личностной регуляции взаимодействия человека с миром и могут быть использованы в педагогической и консультативной психологической практике.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, ценность, иерархия ценностей, преадаптация, личность.

Проблема неопределенности имеет уже более чем полувековую историю исследований, и тем не менее современные авторы пишут, что она становится все более популярным предметом изучения в самых разных областях, таких как нейробиология, психометрика, исследование черт личности, восприятия, решения проблем и др. Ожидается, что будущие исследования дадут новое понимание индивидуальных различий в реакциях на сложные, незнакомые, сбивающие с толку, неопределенные и неполные стимулы и ситуации, которые попадают в концептуальную область неоднозначности и неопределенности [1; 21].

О современности пишут как об эпохе нарастания неопределенности, сложности и разнообразия, в которой сочетаются и одновременно существуют противоречивые тенденции текучести и устойчивости. Такое транзитивное состояние общества, усиливающее неопределенность и вариативность, становится вызовом для человека, требующим от него не столько стратегии адаптации, сколько преадаптации к миру [3; 8; 10]. Это означает необходимость не просто справляться со сложностью и неопределенностью, но и использовать их как преимущества.

Согласно мнению ведущих экспертов в этой области, если в неопределенности усматривают важный ресурс для увеличения степеней своей свободы, она становится необходимым условием саморазвития человека, наращивания им своей сложности [3; 5; 16]. Более того, человек в качестве самодетерминируемого субъекта, как пишет Д. А. Леонтьев, совершает выбор, тем самым преобразуя неопределенность и хаос во что-то упорядоченное [8]. Собственно, ограничение неопределенности является необходимостью и условием человеческой деятельности практически всегда.

Однако позитивное отношение к ситуациям неопределенности не является самым типичным для человека. Как указывает ряд ученых, способы реагирования на неопределенность разнообразны. Если считать неопределенность чем-то ненормальным, она может пу-

гать. Так Е. Т. Соколова [15], описывая пять типов реагирования на неопределенность, указывает среди них только один вариант, который можно назвать позитивным.

Для выявления и описания разных способов отношения к неопределенности возникло понятие толерантности к неопределенности, которую Д. МакЛейн определяет как «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [см. 12, с. 67]. В созданной им методике измерения толерантности к неопределенности кроме показателей собственно принятия или избегания неопределенности, включены и шкалы, определяющие отношение к новизне и сложности, что позволило дифференцировать некоторое общее отношение к неопределенности и выделить его различные составляющие. Современные авторы в теоретической модели, созданной на основе анализа множества эмпирических данных, дифференцируют между собой такие конструкты отношения к неопределенности, как нетерпимость к неоднозначности, ориентацию на неопределенность и необходимость когнитивного замыкания [23] или, в другой терминологии, стремление к когнитивному заключению [2].

Изначально в проблемном поле психологии неопределенности сформировалась довольно мощная когнитивная линия исследований, еще Шаффер в 1972 году обсуждал эти темы в рамках реакции человека на когнитивные несоответствия [см. 25]. В последующем произошел переход от одноаспектного (когнитивного или аффективного) к целостному рассмотрению природы феномена толерантности к неопределенности. Так, основываясь на полученной в эмпирическом исследовании факторной структуре, современные авторы предложили модель отношения к неопределенности в виде многомерной конструкции, включающей аффективные (дискомфорт), когнитивные (моральный абсолютизм/расщепление) и эпистемические (потребность в сложности и новизне) компоненты [18].

К интегративным когнитивно-аффективным детерминантам отношения к неопределенности можно отнести и мировоззренческие структуры личности, ее жизненные принципы, убеждения [11], среди них уже исследованы этнически и религиозно обусловленные убеждения. Еще на заре исследований толерантности к неопределенности было обнаружено, что этноцентризм положительно связан с «нетерпимостью к двусмысленности» [22], современные данные также подтверждают взаимосвязь толерантности к неопределенности и принятия социокультурных стереотипов [29]. В этом же русле можно рассматривать соотношение толерантности к неопределенности с религиозными убеждениями [30].

Интерес к проблеме отношения человека к неопределенности обоснован и тем, что от толерантности к неопределенности многое зависит в регуляции поведения и жизнедеятельности человека. Т. Д. Марцинковской [10] выявлено, что толерантность к неопределенности является предиктором стратегий совладания в транзитивном обществе. Не всегда исследователи прослеживают именно причинно-следственные связи, тем не менее в соответствии с полученными данными можно говорить о взаимосвязи толерантности к неопределенности с целым рядом личностных переменных [25]. Толерантность к неопределенности связана с характером мотивации в образовании и в научной деятельности [24]. Получены данные о ее роли в возникновении ряда нарушений тревожного круга: когда человек не может совладать с неопределенностью, у него могут появляться симптомы тревожных расстройств [19]. При этом выявлены и закономерности соотношения неопределенности с противоположными эмоциями и психическими состояниями [14]. Теоретически обосновано, что неопределенность, помимо неприятных эмоций, содержит важный позитивный потенциал и возможности, которые могут появиться в результате выработки человеком адекватной позиции по отношению к неопределенности [6–8]. Связь толерантности к неопределенности с позитивными эмоциями подтверждена и эмпирически. Показано, что условия неопределенности после позитивного события продлевает удовольствие от него [31].

Открытым остается вопрос о том, на что личность опирается в себе, чтобы выработать эту позицию и заметить в ситуации неопределенности возможности, а не только поводы для беспокойства. Это и задало проблемное поле нашего исследования.

Как известно, фундаментальным основанием осознанного выбора для личности, выстраивания отношений с миром является система ее ценностей и смыслов. В. П. Зинченко пишет о том, что главным инструментом преодоления неопределенности является смысл [4]. Д. А. Леонтьев [6] показал, что ориентировочно-исследовательское поведение в ситуации неопределенности характерно для людей с высоким уровнем осмысленности жизни и отноше-

нием к будущему. Соответственно, к основным детерминантам того или иного отношения к неопределенности можно отнести ценностно-смысловые структуры личности, стержень которых задается личностными ценностями [9].

Личностные ценности составляют фундамент регуляции жизнедеятельности человека в изменчивом и полном неожиданностей современном мире, однако ценностные корреляты толерантности личности к неопределенности мало исследованы. Косвенно о возможной опоре толерантности к неопределенности на ресурс личностных ценностей свидетельствует ее сопряженность с такими свойствами личности, как открытость опыту, креативность, позитивное отношение к человеческому многообразию, доброжелательность, склонность к соблюдению традиций и др. [20; 26], которые, в свою очередь, связаны с теми или иными ценностными предпочтениями [27; 28]. Можно предположить, что спектр ценностей, подчеркивающих важность независимости, готовности к изменениям и новым впечатлениям, может являться основой толерантности к неопределенности. В свою очередь, позитивное отношение к неопределенности дает возможность для реализации этих ценностей, как указывает В. П. Зинченко, «неопределенность окружения, требующая вариативности поведения, – это основание свободы и творчества» [4, с. 17]. При этом высокая важность ценностей сохранения может привести к более осторожному и опасливому отношению к неопределенности.

Итак, существуют теоретические основания предполагать, что толерантность к неопределенности опирается на определенные ценности, при этом отсутствуют эмпирические подтверждения этому. Предстоит выяснить, какие именно ценности определяют конструктивное и позитивное отношение современного человека к неопределенности, каково их место в общей структуре иерархии личностных ценностей. Это особенно актуально для тех видов деятельности, в которых неопределенность является ее постоянным условием и даже предметом, а именно для исследовательской деятельности. Подготовка кадров высшей исследовательской квалификации подразумевает не только овладение способами деятельности, но и личностное развитие, определенный склад человека как исследователя. Возможно, именно для таких людей характерен не очень распространенный вид реагирования на неопределенность, который Е. Т. Соколова описывает как радость и азарт от процесса исследования, инсайтов, любопытство и удовольствие конструирования новых смыслов [15]. Очевидно, что данные формы эмоционального реагирования не безразличны целому ряду ценностей, и открытым остается вопрос каких именно. Можно предположить, что спектр ценностей, подчеркивающих важность независимости, готовности к изменениям и новым впечатлениям, может являться основой для высоких показателей толерантности к неопределенности.

Целью исследования стало выявление круга ценностей, лежащих в основе толерантности личности к неопределенности.

Методы. Использовалась «Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна («Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance», MSTAT-1), адаптированная Д. А. Леонтьевым, Е. Н. Осиным и Е. Г. Луковицкой [7]. Методика состоит из 22 утверждений, согласие с которыми оценивается по семибальной шкале Ликерта. Пункты опросника объединяются в три шкалы исходя из источника предполагаемой неопределенности: отношение к новизне, отношение к сложным задачам и отношение к неопределенным ситуациям. Две дополнительные шкалы образованы исходя из модальности отношения к источникам неопределенности: предпочтение неопределенности (шкала объединяет в себе все прямые пункты опросника) и избегание/принятие неопределенности (шкала объединяет в себе все обратные пункты опросника).

Иерархия ценностей определялась с помощью методики М. Рокича в модификации Е. Б. Фанталовой [17]. Респондентам предлагалось попарно сравнить 12 терминальных ценностей между собой по параметру их важности.

В исследовании участвовали аспиранты ($n = 227$, 115 мужчин и 112 женщин) естественно-научных специальностей Казанского университета в возрасте 22–37 лет ($M = 25$ лет, $SD = 3,6$). На основе общего балла толерантности к неопределенности из выборки были выделены две контрастные подгруппы ($n = 59$ и $n = 60$), которые сравнивались между собой по критериям важности каждой ценности и общей структуре иерархии ценностей.

Статистический анализ данных проводился при помощи программы IBM SPSS Statistics 20. Кроме описательных статистик, применялся корреляционный (r -Спирмена) анализ взаимосвязей исследуемых переменных и в общей выборке, и в контрастных группах. Сравнение важности ценностей в контрастных группах проводилось на основе U -статистики Манна-Уитни. Размер эффекта при сравнении групп оценивался индексом d -Коэна.

Результаты. Взаимосвязи между различными аспектами толерантности к неопределенности и ценностями в общей выборке представлены в таблице 1. Включены лишь те ценности, которые показали статистически значимые связи с показателями толерантности к неопределенности.

Таблица 1

Корреляции важности ценностей и шкал MSTAT в общей выборке

Ценности	Показатель	MSTAT-1					
		Отношение к новизне	Отношение к сложным задачам	Отношение к неопределенным ситуациям	Предпочтение неопределенности	Избегание неопределенности	Общий балл
Здоровье	r	-0,06	-0,23	-0,16	-0,22	-0,10	-0,18
	p	,353	,000	,015	,001	,121	,008
Интересная работа	r	-0,06	0,03	-0,15	-0,05	-0,10	-0,08
	p	,331	,680	,026	,448	,151	,226
Материально обеспеченная жизнь	r	-0,14	-0,22	-0,15	-0,13	-0,22	-0,20
	p	,041	,001	,026	,054	,001	,002
Познание	r	0,07	0,19	0,08	0,13	0,10	0,13
	p	,276	,004	,218	,049	,138	,054
Свобода	r	0,12	0,20	0,11	0,19	0,10	0,16
	p	,079	,003	,109	,005	,121	,015
Счастливая семейная жизнь	r	-0,01	-0,15	-0,02	-0,08	-0,05	-0,08
	p	,933	,022	,725	,205	,414	,241
Творчество	r	0,04	0,19	0,09	0,14	0,11	0,14
	p	,541	,004	,174	,038	,101	,036

r – коэффициент корреляции Спирмена, p – уровень значимости корреляции. Жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, статистически значимые при $p \leq 0,05$.

Положительную взаимосвязь с предпочтением неопределенности и позитивным отношением к сложным задачам показали ценности *познания* ($r = 0,13$, $p < 0,05$ и $r = 0,19$, $p < 0,01$ соответственно), *свободы* ($r = 0,19$, $p < 0,01$ и $r = 0,20$, $p < 0,01$) и *творчества* ($r = 0,14$, $p < 0,05$ и $r = 0,19$, $p < 0,01$). Подобные связи с данными ценностями обнаружены у общего балла толерантности к неопределенности (для ценности познания – на уровне тенденции).

Ряд ценностей обнаружил обратные связи с толерантностью к неопределенности. Со всеми шкалами опросника толерантности к неопределенности отрицательно связана ценность *материального благополучия* (для предпочтения неопределенности – на уровне тенденции), причем наибольший вес имеют обратные связи с общим баллом толерантности к неопределенности, отношением к сложным задачам и избеганием неопределенности. Важность *здоровья* отрицательно коррелирует с положительным отношением к неопределенным ситуациям ($r = -0,16$, $p < 0,05$) и сложным задачам ($r = -0,23$, $p < 0,001$), с предпочтением неопределенности ($r = -0,22$, $p < 0,01$), с общим баллом толерантности к неопределенности ($r = -0,18$, $p < 0,01$). Также отрицательно связаны ценность *счастливой семьи* с отношением к сложным задачам ($r = -0,15$, $p < 0,05$) и ценность *интересной работы* с отношением к неопределенным ситуациям ($r = -0,15$, $p < 0,05$). Все перечисленные выше связи хотя и статистически значимы, однако имеют слабый вес.

Результаты сравнительного анализа ценностей высоко- и низкотолерантных к неопределенности испытуемых представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Сопоставление ранга ценностей в контрастных по толерантности к неопределенности группах

Ценности	Группа	Толерантность к неопределенности				U	p	d
		низкая (n = 59)		высокая (n = 60)				
		\bar{a}	σ	\bar{a}	σ			
Активная деятельная жизнь		3,85	1,85	4,18	2,06	1676	,613	,092
Здоровье		8,42	2,48	7,05	2,82	1253	,006	,521
Интересная работа		5,66	2,15	5,20	2,12	1562	,264	,204
Красота природы и искусства		1,71	1,82	2,32	2,13	1479	,113	,286
Любовь		7,12	3,02	6,57	3,38	1625	,437	,142
Материально обеспеченная жизнь		6,36	2,85	4,72	3,08	1248	,005	,526
Наличие хороших и верных друзей		6,36	2,66	5,97	3,01	1622	,428	,145
Уверенность в себе		5,42	2,30	6,13	2,59	1448	,084	,318
Познание		5,49	2,63	6,47	2,61	1407	,052	,360
Свобода		4,51	2,64	5,85	2,77	1314	,015	,456
Счастливая семейная жизнь		8,98	2,80	8,37	2,88	1497	,134	,268
Творчество		2,07	2,41	3,17	3,32	1498	,141	,267

n – численность выборки, \bar{a} – среднее значение, σ – разброс, U – значение статистики Манна-Уитни, p – уровень значимости различий, d – индекс d-Козна. Жирным шрифтом выделены средние показатели, различия которых статистически значимы при $p \leq 0,05$.

Таблица 3

Сопоставление иерархии ценностей в контрастных по критерию толерантности к неопределенности группах

Ранг	Низкотолерантные (n = 59)		Высокотолерантные (n = 60)	
	Ценность	\bar{a}	\bar{a}	Ценность
1	Счастливая семейная жизнь	8,98	8,37	Счастливая семейная жизнь
2	Здоровье	8,42	7,05	Здоровье
3	Любовь	7,12	6,57	Любовь
4	Материально обеспеченная жизнь	6,36	6,47	Познание
5	Наличие хороших друзей	6,36	6,13	Уверенность в себе
6	Интересная работа	5,66	5,97	Наличие хороших друзей
7	Познание	5,49	5,85	Свобода
8	Уверенность в себе	5,42	5,2	Интересная работа
9	Свобода	4,51	4,72	Материально обеспеченная жизнь
10	Активная деятельная жизнь	3,85	4,18	Активная деятельная жизнь
11	Творчество	2,07	3,17	Творчество
12	Красота природы и искусства	1,71	2,32	Красота природы и искусства

Жирным шрифтом выделены средние показатели, различия которых статистически значимы при $p \leq 0,1$. n – численность выборки; \bar{a} – среднее значение.

Как видим, основные различия между низко- и высокотолерантными к неопределенности испытуемыми лежат в средней зоне иерархии ценностей. Для высокотолерантных на статистически значимом уровне важнее ценность *свободы* (7-е место против 9-го) и на уровне тенденции ($p < 0,1$) прослеживается более высокая важность ценностей *познания* (4-е место в иерархии против 7-го) и *уверенности в себе* (5-е место против 8-го). Для низкотолерантных к неопределенности важнее *материально обеспеченная жизнь* (4-е место против 9-го) и *здоровье*. Место ценности *здоровья* в усредненной иерархии контрастных групп не отличается, но статистически значимо различие среднего количества выборов этой ценности по сравнению с другими ценностями. Все перечисленные здесь различия обладают средним уровнем размера эффекта согласно d-Козна.

Взаимосвязи между различными аспектами толерантности к неопределенности и ценностями личности в контрастных группах представлены в таблице 4. В таблицу включены лишь те ценности, которые показали статистически значимые связи хотя бы в одной из групп.

Таблица 4

Корреляции важности ценностей и шкал MSTAT в группах с низкой и высокой толерантностью к неопределенности

Ценности	Показатель	MSTAT											
		Отношение к новизне		Отношение к сложным задачам		Отношение к неопределенным ситуациям		Предпочтение неопределенности		Избегание неопределенности		Общий балл	
		НТ	ВТ	НТ	ВТ	НТ	ВТ	НТ	ВТ	НТ	ВТ	НТ	ВТ
Любовь	r	,04	-,01	-,00	-,15	,35	-,05	,10	-,00	,15	-,02	,22	-,08
	p	,75	,93	,98	,27	,01	,72	,44	,98	,25	,90	,09	,53
Счастливая семейная жизнь	r	,19	,11	-,22	-,16	,29	-,03	,07	,10	,08	-,12	,10	-,07
	p	,14	,40	,10	,22	,02	,83	,59	,46	,55	,35	,44	,63

НТ – низкотолерантная к неопределенности группа, ВТ – высокотолерантная к неопределенности группа, r – коэффициент корреляции Спирмена, p – уровень значимости корреляции. Жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, статистически значимые при $p \leq 0,05$.

Такие корреляции обнаружены только в низкотолерантной к неопределенности группе. Ценности *любви* и *счастливой семейной жизни* прямо связаны с позитивным отношением к неопределенным ситуациям. В группе высокотолерантных какие-либо значимые связи отсутствуют.

Обсуждение. Анализ и обобщение результатов позволяет выделить две группы ценностей, важность которых противоположным образом соотносится с толерантностью к неопределенности. В первую группу входят ценности *познания, свободы и творчества*, которые прямо связаны с толерантностью к неопределенности, являются опорными для нее. К другой группе относятся ценности *материального благополучия, здоровья, интересной работы, счастливой семьи*, важность которых обратно связана с толерантностью к неопределенности. Наиболее чувствительны к толерантности к неопределенности ценности *материального благополучия и здоровья*, которые можно отнести к ценностям адаптации. Чем они важнее для человека, тем в меньшей степени он готов к столкновению с неопределенностью. В гораздо меньшей степени аналогичная связь с толерантностью к неопределенности у ценностей *интересной работы и счастливой семьи*.

В целом, прямая взаимосвязь ценностей *познания, свободы и творчества* с общим баллом толерантности к неопределенности, с предпочтением неопределенности и с позитивным отношением к сложным задачам представляется вполне закономерной. Это полностью соответствует теоретическим представлениям о необходимости открытости и свободы человека для встречи с неопределенностью. И логично сочетается с тем, что отрицательно связанными с толерантностью к неопределенности стали ценности *материального благополучия и здоровья*, которые напрямую можно соотнести с базовыми витальными потребностями.

Сравнение структур корреляций ценностей с толерантностью к неопределенности показывает отсутствие существенных отличий между контрастными группами. Единственно интересной с точки зрения понимания ценностных опор для толерантности к неопределенности при ее общем низком уровне стала взаимосвязь ценности близких отношений – *любви* и *счастливой семейной жизни* – с более позитивным отношением к неопределенным ситуациям. Вероятно, ценность отношений с близкими людьми дает больше возможностей выдерживать вызов неопределенности в целом низкотолерантному к неопределенности человеку.

При сравнении иерархии ценностей первое, что бросается в глаза, – это удивительное единодушие низко- и высокотолерантных к неопределенности испытуемых в том, какие ценности заняли первые три и последние три места в общей иерархии ценностей. И для тех, и для других первостепенно важны ценности *счастливой семейной жизни, здоровья и любви* и наименее важны ценности *красоты, творчества и активной деятельной жизни*. Данная

структура иерархии ценностей, на наш взгляд, отражает некоторый общекультурный паттерн, характерный для большинства людей и получаемый во многих исследованиях [13]. Именно верх и низ иерархии ценностей социально нормативны, призваны закрепить в индивидуальном плане наиболее обобщенные источники телеологической мотивации, и потому именно они в наибольшей степени подвержены социальной типизации.

Наибольшие различия между контрастными группами получены в средней части иерархии ценностей. Здесь в равной степени важными оказались только ценности *хороших друзей* и *интересной работы*, но при этом место каждой из них в общей иерархии отличается в контрастных группах на один-два ранга. Остальные ценности демонстрируют еще больше различий при сравнении группам.

Основные различия контрастных по критерию толерантности к неопределенности групп дополняют уже сложившуюся на основе корреляций картину. В найденных линиях сходства и различия иерархии ценностей у людей с разным отношением к неопределенности мы обнаруживаем совместное действие обозначенных А. Г. Асмоловым тенденций к стабилизации и изменчивости, адаптации и преадаптации [3]. Иерархия ценностей, будучи основанием человеческой личности с одной стороны и являясь продуктом ее неразрывной связи с жизнью общности с другой, фиксирует важные инварианты регуляции жизнедеятельности человека. Поэтому ее самые главные векторы (верх иерархии) несут мощный отпечаток социо-типического, консервативного, того, что важно для стабилизации жизни общности, и в этом группы не отличаются друг от друга. Вариативность больше возможна в средней части иерархии, которая может отражать дополнительные, индивидуально своеобразные способы построения личностью своего жизненного мира, в том числе и такие, которые выражают тенденции преадаптации к неопределенности и сложности. В связи с этим основные различия и получены нами в средней области иерархии ценностей. У низкотолерантных вектор направленности жизненного пространства обеспечивает стабильность, устойчивость, высвечивая как более важную ценность *материального благополучия*, тогда как у высокотолерантных несколько более важное место занимают ценности *свободы* и *познания*, что обеспечивает тенденцию преадаптации.

Заключение. Результаты исследования позволяют выделить группы ценностей, которые по-разному связаны с толерантностью к неопределенности.

В одну из таких групп входят ценности *познания*, *свободы* и *творчества*, важность которых прямо связана с толерантностью к неопределенности. Другая группа включает ценности *материального благополучия*, *здоровья*, *интересной работы*, *счастливой семьи* и *любви*, связанные с толерантностью к неопределенности противоположным образом.

Наибольшие отличия в отношении к толерантности к неопределенности характерны для среднего диапазона иерархии ценностей, тогда как верх и низ данной иерархии мало связаны с толерантностью к неопределенности, отражая социотипическое в ценностной регуляции. Верх ценностной иерархии высоко- и низкотолерантных дополняется разными ценностями среднего уровня в иерархии: у низкотолерантных ценностями адаптации (*материально обеспеченной жизни*, *интересной работы*), тогда как у высокотолерантных – скорее ценностями преадаптации (*свободы*, *познания*). При этом ценности близких отношений – *любви* и *счастливой семейной жизни* – становятся опорами при общем низком уровне толерантности личности к неопределенности, давая возможность более позитивного отношения к неопределенным ситуациям.

Список литературы

1. Алишев Б. С. Психика и преодоление неопределенности // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 3. С. 3–26. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/22/1210941535/3-26.pdf>.
2. Алишев Б. С., Матушанская А. Г. Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 153. № 5. С. 25–33.
3. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. № 8 (40). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>.
4. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. Т. 6. С. 3–20.
5. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : ЯСК, 2018. С. 54–75.

6. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psy-study.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
7. Леонтьев Д. А. Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Е. Г. Луковицкая. Москва : Смысл, 2016. 60 с.
8. Леонтьев Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба // Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : ЯСК, 2018. С. 29–39.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 1999. 488 с.
10. Марцинковская Т. Д. Транзитивное общество как психологический феномен // Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : ЯСК, 2018. С. 150–165.
11. Низовских Н. А. «Идея» и личность // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 2-1. С. 150–153. URL: [http://vestnik43.ru/2\(1\)-2008.pdf](http://vestnik43.ru/2(1)-2008.pdf).
12. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/5ah3vuasrd/direct/67229740>.
13. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта : дис. ... д-ра психол. н. Казань : Казанский ун-т, 2010. 441 с. URL: <https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1693943125/DissertaciyaDoktPsikhNaukSalikhovoj.N.R.pdf>.
14. Салихова Н. Р., Салихова А. Б. Особенности психических состояний в ситуациях наличия и отсутствия автономии субъекта при разном уровне толерантности личности к неопределенности // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы : сб. ст. III Международной науч. конф. / отв. ред.: Б. С. Алишев, А. О. Прохоров. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 142–151. URL: dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/150837/ps2018_2t_142_152.pdf.
15. Соколова Е. Т. Трансформации самоидентичности в условиях социокультурной неопределенности // Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : ЯСК, 2018. С. 319–330.
16. Талей Н. Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. Москва : КоЛибри ; Азбука-Аттикус, 2012. 736 с.
17. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 107–117.
18. Attitude Toward Ambiguity: Empirically Robust Factors in Self-Report Personality Scales / M. Lauriola, R. Foschi, O. Mosca, J. Weller // Assessment. 2015. Vol. 23 (3). Pp. 353–373. DOI: 10.1177/1073191115577188.
19. Buhr K., Dugas M. J. Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // Journal of Anxiety Disorders. 2006. Vol. 20 (2). Pp. 222–236. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.12.004.
20. Caligiuri P., Tarique I. Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness // Journal of World Business. 2012. Vol. 47 (4). Pp. 612–622. DOI: 10.1016/j.jwb.2012.01.014.
21. McLain D. L. Ambiguity tolerance in organizations: Definitional clarification and perspectives on future research / D. L. McLain, E. Kefallonitis, K. Armani // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. № 344. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00344.
22. O'Connor P. Ethnocentrism, «intolerance of ambiguity», and abstract reasoning ability // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1952. Vol. 47 (2). Pp. 526–530. DOI: 10.1037/h0056142.
23. Rosen N. O. Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs / N. O. Rosen, E. Ivanova, B. Knäuper // Anxiety, Stress and Coping. 2014. Vol. 27 (1). Pp. 55–73. DOI: 10.1080/10615806.2013.815743.
24. Salikhova N. R. The associations between tolerance for ambiguity and internal and external motivation in the scholarly activities of doctoral students / N. R. Salikhova, M. F. Lynch, A. B. Salikhova // Education and Self Development. 2019. Vol. 14 (4). Pp. 39–51. DOI: 10.26907/esd14.4.04.
25. Shaffer D. R., Hendrick C. Dogmatism and tolerance for ambiguity as determinants of differential reactions to cognitive inconsistency // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 29 (5). Pp. 601–608. DOI: 10.1037/h0036678.
26. Tegano D. W. Relationship of Tolerance of Ambiguity and Playfulness to Creativity // Psychological Reports. 1990. Vol. 66 (3). Pp. 1047–1056. DOI: 10.2466/pr0.1990.66.3.1047.
27. The Big Five Personality Factors and Personal Values / S. Roccas, L. Sagiv, S. H. Schwartz, A. Knafo // Personality and Social Psychology Bulletin. 2002. Vol. 28 (6). Pp. 789–801. DOI: 10.1177/0146167202289008.
28. Values and creativity / J. Kasof, C. Chen, A. Himsel, E. Greenberger // Creativity Research Journal. 2007. Vol. 19. № 2-3. Pp. 105–122. DOI: 10.1080/10400410701397164.
29. Valutis S. A. The Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Stereotyping: Implications for BSW Education // Journal of Teaching in Social Work. 2015. Vol. 35 (5). Pp. 513–528. DOI: 10.1080/08841233.2015.1088927.
30. Watson P. J., Morris R. J. Intolerance of ambiguity within a religious ideological surround: Christian translations and relationships with religious orientation, need for cognition, and uncertainty response // Archive for the Psychology of Religion. 2006. Vol. 28 (1). Pp. 81–101. DOI: 10.1163/00846720677832634.
31. The pleasures of uncertainty: Prolonging positive moods in ways people do not anticipate / T. D. Wilson, D. B. Centerbar, D. A. Kermer, D. T. Gilbert // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 88 (1). Pp. 5–21. DOI: 10.1037/0022-3514.88.1.5.

Value bases of individual tolerance to uncertainty

A. B. Salihova

senior lecturer of the Department of pedagogy and medical psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-9449-8329. E-mail: salihova.ab@1msmu.ru

Abstract. The relevance of the problem of the human attitude to uncertainty in the changing and full of surprises of our time is especially sharply emphasized by the events taking place in the world that affect everyone. A person's attitude to uncertainty becomes an important factor in their ability to become the subject and author of their life. Personal values are the foundation of the subjective regulation of human life, but as a value foundation, the relationship of the individual to uncertainty has not been sufficiently studied. The aim of the study was to identify the range of values that are the basis and resource of a person's tolerance to uncertainty. The study involved 227 people (115 men and 112 women). The methodological tools included the method "scale of general tolerance to uncertainty" by D. McLain and pairwise comparison of the importance of values (M. Rokich, E. B. Fantalova). Correlation analysis revealed values that are positively and negatively associated with tolerance to uncertainty. The values of knowledge, freedom, and creativity are the main pillars of a person's tolerance to uncertainty, while the values of material well-being, health, interesting work, and a happy family are the antagonistic ones. A comparison of groups with a contrasting level of tolerance to uncertainty ($n = 59$ and $n = 60$) confirmed this result and also showed the distinctive role of middle-level values in the overall hierarchy of values. They serve as a support for the individual's tolerance to uncertainty. The obtained data deepen the understanding of the role of values in the personal regulation of human interaction with the world and can be used in pedagogical and consulting psychological practice.

Keywords: tolerance to uncertainty, value, hierarchy of values, preadaptation, personality.

References

1. Alishev B. S. *Psihika i preodolenie neopredelennosti* [Psyche and overcoming uncertainty] // *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the higher school of Economics. 2009. Vol. 6. No. 3. Pp. 3–26. Available at: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/22/1210941535/3-26.pdf>.
2. Alishev B. S., Matushanskaya A. G. *Tolerantnost' k neopredelennosti i smezhnye psichologicheskie konstrukty kognitivnoj psichologii* [Tolerance to uncertainty and related psychological constructs of cognitive psychology] // *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific notes of Kazan State University. Series: Humanitarian Sciences. 2011. Vol. 153. No. 5. Pp. 25–33.
3. Asmolov A. G. *Psichologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity] // *Psichologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2015. No. 8 (40). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>.
4. Zinchenko V. P. *Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psichologicheskaya tradiciya* [Tolerance to uncertainty: news or psychological tradition] // *Voprosy psichologii* – Question of psychology. 2007. Vol. 6. Pp. 3–20.
5. Kornilova T. V. *Princip neopredelennosti: kognitivnaya i lichnostnaya regulyaciya predvoskhishchenij, vybora i riska* [The uncertainty principle: cognitive and personal regulation of anticipations, choice and risk] // *Mobilis in mobile: lichnost' v epohu peremen* – Mobilis in mobile: personality in the era of change / under the general ed. of A. Asmolov. M. YASK. 2018. Pp. 54–75.
6. Leont'ev D. A. *Vyzov neopredelennosti kak central'naya problema psichologii lichnosti* [The challenge of uncertainty as the central problem of personality psychology] // *Psichologicheskie issledovaniya : elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Psychological research : an electronic scientific journal. 2015. Vol. 8. No. 40. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
7. Leont'ev D. A. *Diagnostika tolerantnosti k neopredelennosti: Shkaly D. Maklejna* [Diagnostics of tolerance to uncertainty: scales of D. McLane] / D. A. Leont'ev, E. N. Osin, E. G. Lukovickaya. M. Smysl. 2016. 60 p.
8. Leont'ev D. A. *Zhizn' na volnah haosa: uroki Prigozhina i Taleba* [Life on the waves of chaos: lessons of Prigozhin and Taleb] // *Mobilis in mobile: lichnost' v epohu peremen* – Mobilis in mobile: personality in the era of change / under the general ed. of A. Asmolov. M. YASK. 2018. Pp. 29–39.
9. Leont'ev D. A. *Psichologiya smysla: priroda, struktura i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. M. Smysl. 1999. 488 p.
10. Marcinkovskaya T. D. *Tranzitivnoe obshchestvo kak psichologicheskij fenomen* [Transitive society as a psychological phenomenon] // *Mobilis in mobile: lichnost' v epohu peremen* – Mobilis in mobile: personality in the era of change / under the general ed. of A. Asmolov. M. YASK. 2018. Pp. 150–165.
11. Nizovskih N. A. *"Ideya" i lichnost'* ["Idea" and personality] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of the Vятka State Humanitarian University. 2008. No. 2-1. Pp. 150–153. Available at: [http://vestnik43.ru/2\(1\)-2008.pdf](http://vestnik43.ru/2(1)-2008.pdf).
12. Osin E. N. *Faktornaya struktura russkoyazychnoj versii shkaly obshchej tolerantnosti k neopredelennosti D. Maklejna* [Factor structure of the Russian version of the scale of general tolerance to uncertainty by D. Maklejna]

D. McLane] // *Psichologicheskaya diagnostika* – Psychological diagnostics. 2010. No. 2. Pp. 65–86. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/5ah3vuasrd/direct/67229740>.

13. *Salihova N. R. Cennostno-smyslovaya regulyaciya zhiznedeyatel'nosti sub'ekta : dis. ... d-ra psihol. n.* [Value-semantic regulation of life activity of the subject : dis. ... Dr. of Psychological Science]. Kazan. Kazan University. 2010. 441 p. Available at: <https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1693943125/DissertaciyaDoktPsikhologNaukSalikhovoj.N.R.pdf>.

14. *Salihova N. R., Salihova A. B. Osobennosti psichicheskikh sostoyanij v situacijah nalichiya i otsutstviya avtonomii sub'ekta pri raznom urovne tolerantnosti lichnosti k neopredelennosti* [Features of mental states in situations of the presence and absence of autonomy of the subject at different levels of tolerance of the individual to uncertainty] // *Psichologiya sostoyanij cheloveka: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy : sb. st. III Mezhdunarodnoj nauch. konf.* – Psychology of human states: actual theoretical and applied problems : collection of articles of the III International scientific conference / ed.: B. S. Alishev, A. O. Prohorov. Kazan. Kazan University. 2018. Pp. 142–151. Available at: [dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/150837/ps2018_2t_142_152.pdf](https://space.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/150837/ps2018_2t_142_152.pdf).

15. *Sokolova E. T. Transformacii samoidentichnosti v usloviyah sociokul'turnoj neopredelennosti* [Transformations of self-identity in the conditions of socio-cultural uncertainty] // *Mobilis in mobile: lichnost' v epohu peremen* – Mobilis in mobile: personality in the era of change / under the general ed. of A. Asmolov. M. YASK. 2018. Pp. 319–330.

16. *Taleb N. N. Chernyj lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti* [Black Swan. Under the sign of unpredictability]. M. Kolibri ; Azbuka-Atticus. 2012. 736 p.

17. *Fantalova E. B. Ob odnom metodicheskom podhode k issledovaniyu motivacii i vnutrennih konfliktov* [About one methodological approach to the study of motivation and internal conflicts] // *Psychological journal*. 1992. Vol. 13. No. 1. Pp. 107–117.

18. Attitude Toward Ambiguity: Empirically Robust Factors in Self-Report Personality Scales / M. Lauriola, R. Foschi, O. Mosca, J. Weller // *Assessment*. 2015. Vol. 23 (3). Pp. 353–373. DOI: 10.1177/1073191115577188.

19. *Buhr K., Dugas M. J.* Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // *Journal of Anxiety Disorders*. 2006. Vol. 20 (2). Pp. 222–236. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.12.004.

20. *Caligiuri P., Tarique I.* Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness // *Journal of World Business*. 2012. Vol. 47 (4). Pp. 612–622. DOI: 10.1016/j.jwb.2012.01.014.

21. *McLain D. L.* Ambiguity tolerance in organizations: Definitional clarification and perspectives on future research / D. L. McLain, E. Kefallonitis, K. Armani // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. No. 344. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00344.

22. *O'Connor P.* Ethnocentrism, "intolerance of ambiguity", and abstract reasoning ability // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. Vol. 47 (2). Pp. 526–530. DOI: 10.1037/h0056142.

23. *Rosen N. O.* Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs / N. O. Rosen, E. Ivanova, B. Knäuper // *Anxiety, Stress and Coping*. 2014. Vol. 27 (1). Pp. 55–73. DOI: 10.1080/10615806.2013.815743.

24. *Salikhova N. R.* The associations between tolerance for ambiguity and internal and external motivation in the scholarly activities of doctoral students / N. R. Salikhova, M. F. Lynch, A. B. Salikhova // *Education and Self Development*. 2019. Vol. 14 (4). Pp. 39–51. DOI: 10.26907/esd14.4.04.

25. *Shaffer D. R., Hendrick C.* Dogmatism and tolerance for ambiguity as determinants of differential reactions to cognitive inconsistency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. Vol. 29 (5). Pp. 601–608. DOI: 10.1037/h0036678.

26. *Tegano D. W.* Relationship of Tolerance of Ambiguity and Playfulness to Creativity // *Psychological Reports*. 1990. Vol. 66 (3). Pp. 1047–1056. DOI: 10.2466/pr0.1990.66.3.1047.

27. The Big Five Personality Factors and Personal Values / S. Roccas, L. Sagiv, S. H. Schwartz, A. Knafo // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002. Vol. 28 (6). Pp. 789–801. DOI: 10.1177/0146167202289008.

28. Values and creativity / J. Kasof, C. Chen, A. Himsel, E. Greenberger // *Creativity Research Journal*. 2007. Vol. 19. No. 2-3. Pp. 105–122. DOI: 10.1080/10400410701397164.

29. *Valutis S. A.* The Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Stereotyping: Implications for BSW Education // *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35 (5). Pp. 513–528. DOI: 10.1080/08841233.2015.1088927.

30. *Watson P. J., Morris R. J.* Intolerance of ambiguity within a religious ideological surround: Christian translations and relationships with religious orientation, need for cognition, and uncertainty response // *Archive for the Psychology of Religion*. 2006. Vol. 28 (1). Pp. 81–101. DOI: 10.1163/00846720677832634.

31. The pleasures of uncertainty: Prolonging positive moods in ways people do not anticipate / T. D. Wilson, D. B. Centerbar, D. A. Kermer, D. T. Gilbert // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 88 (1). Pp. 5–21. DOI: 10.1037/0022-3514.88.1.5.

Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста

А. П. Ковалевская

аспирант, Горловский институт иностранных языков.
ДНР, г. Горловка. E-mail: Allo4ka-Z@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста. Представлены современные взгляды отечественных и зарубежных ученых на данную проблематику. Обосновывается идея о том, что дети данного возраста находятся в начальной фазе формирования базовой картины мира, а под воздействием неблагоприятных условий происходит дезорганизация жизнедеятельности как психологического, так и физического здоровья ребенка в целом. Уделяется внимание тому факту, что ребенок этой возрастной группы не может самостоятельно производить психологическую переработку негативного воздействия экстремальной ситуации. Раскрываются проблемы эмоционального стресса, травматического стресса, а также посттравматического стрессового расстройства у детей дошкольного возраста. В работе обозначены наиболее распространенные психологические показатели, характерные для детей, проживающих в экстремальной ситуации военных действий. На основе изучения событий 2004 года в городе Беслане, Чеченской войны, Сирийской войны установлена определенная закономерность эмоционального реагирования на экстремальное событие, выявлены доминирующие эмоциональные состояния. В статье также делается акцент на значимом психологическом влиянии семьи на эмоциональную сферу дошкольника при переживании им стрессовой травматической ситуации. Автором рассматривается тот факт, что особенности эмоционально-психологического реагирования ребенка на военную ситуацию будут зависеть от стиля воспитания со стороны родителей.

Мы полагаем, что на сегодняшний день мало внимания уделено проблеме влияния экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста, и поэтому необходимо последующее ее изучение.

Новизна нашего исследования состоит в обобщении имеющегося теоретического опыта ученых разных стран по проблеме определения эмоционального состояния детей, проживающих в условиях военного конфликта. Собранный материал составляет основу эмпирического этапа и позволяет определить те ключевые аспекты, на которых выстраивается дальнейшая работа.

В данной статье мы определяем на теоретическом уровне ожидаемые отличия в характере эмоционального состояния ребенка дошкольного возраста, проживающего постоянно в условиях войны. Следует отметить, что как теоретического, так и эмпирического материала по проблеме оценки эмоционального состояния людей, проживающих в Донецкой и Луганской Народных Республиках, недостаточно. Основное же отличие данной ситуации – это длительность вооруженного конфликта, а не кратковременное воздействие экстремальной ситуации.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональное состояние, эмоциональный стресс, травматический стресс, посттравматическое стрессовое расстройство.

В настоящее время в мире в активном состоянии находится более двух десятков затяжных вооруженных конфликтов, один из которых на Донбассе. Эта экстремальная ситуация относится к вооруженному конфликту высокой интенсивности, поскольку за весь период боевые действия не прекращались практически никогда, а количество жертв составило более 10 тыс. человек.

Война – это сложные и печальные события, которые побуждают людей разных возрастных категорий постоянно думать о сохранности собственной жизни, а также жизнью родных людей. Под действием постоянных негативных переживаний, эмоциональных потрясений, которые люди испытывают, оказавшись в таких сложных условиях, у многих людей изменяются взгляды на жизнь, убеждения, ценности и в целом картина мира.

В условиях военных действий дети и взрослые подвергаются как физическому, так и психологическому насилию. Травмирующее воздействие данных событий на психику в значительной мере влияет на эмоциональную сферу людей. Безусловно, особенно дети являются наиболее чувствительными к подобным ситуациям. Стоит заметить, что на сегодняшний

день мало внимания уделяется изучению вопроса, что на самом деле происходит с психологическим здоровьем ребенка, который пролонгированное время находится в ситуации военного конфликта, способна ли его эмоциональная сфера выдерживать высокий уровень постоянного напряжения.

Таким образом, **целью** статьи является желание представить теоретический анализ существующих научных знаний о проблеме эмоционального состояния детей дошкольного возраста, проживающих в ситуации длительного военного конфликта.

Задачи статьи:

1. Продемонстрировать современные взгляды ученых на проблему влияния военной экстремальной ситуации на эмоциональное состояние ребенка.
2. Показать значимость влияния семьи на эмоциональную сферу ребенка при переживании им стрессовой ситуации.

Теоретическую основу исследования составляют труды таких отечественных и зарубежных исследователей, как: А. М. Столяренко, А. Г. Маклаков, В. В. Брофман, Б. М. Мастерова, З. С. Текоева, А. Л. Венгер, Е. И. Морозова, Ю. Г. Демьянов, О. Б. Есина, А. А. Портнова, Г. А. Фастовцева, Н. В. Тарабрина, О. В. Бертман-Полякова, К. Даут, Р. М. Уильямс, У. Юла, А. Ахмед, В. Рашиди [4; 10; 11; 15; 16].

В то же время мы считаем, что невозможно полноценное рассмотрение данной проблемы без учета факторов, влияющих на эмоциональное состояние ребенка. Данный вопрос особенно глубоко изучен такими исследователями, как: И. Г. Малкина-Пых, Ю. Г. Демьянов, О. Б. Есина, А. А. Портнова, Н. В. Тарабрина, Дж. Готман [5; 13; 19].

Результаты исследования. Дети, живущие в условиях военного конфликта, оказываются заложниками сложной ситуации. Являясь самыми незащищенными слоями населения, они наиболее остро реагируют на процессы адаптации, оказавшись в сложной ситуации. Данная ситуация заставляет дошкольника адаптироваться к ней, однако при этом могут происходить нарушения в развитии одной из основных сфер для данного возраста, а именно эмоциональной сферы. Ухудшение психоэмоционального состояния ребенка происходит в результате постоянного переживания им эмоций негативной модальности (страх, печаль, гнев и т. д.). Однако следует помнить, что не только военная экстремальная ситуация оказывает влияние на возникновение психогенных нарушений у ребенка, но и индивидуально-психологические особенности личности дошкольника также способны оказывать влияние на проявляемые эмоциональные реакции и состояния. Нарушая нормальную жизнь ребенка, психическая травма, которую ребенок испытывает, оказывается для него сложным травматическим событием [3; 13].

Для более детального изучения предмета исследования мы считаем необходимым углубиться в общую содержательную характеристику понятий. В психологических словарях мы можем найти такое определение: ситуация (от франц. situation – положение, обстановка) – это такие условия по отношению к субъекту, которые подталкивают и предопределяют его активность [17, с. 364].

Экстремальная ситуация (от лат. extremus – крайний, критический) – это внезапная ситуация, которая является опасной для человека или воспринимается им как тревожная обстановка [19; 21].

Экстремальная ситуация военного конфликта (от лат. militum – военный) – это умышленные, преднамеренно создаваемые, опасные, критические условия для жизни человека и его существования [14, с. 7].

Для того чтобы проанализировать характер военного конфликта в Донбассе и предположить степень его воздействия на жителей региона, мы обратимся к классификациям вообще экстремальных ситуаций. Так А. М. Столяренко была предложена классификация ситуаций по степени их экстремальности влияния на человека:

1 тип – нормальный – ситуация не является тревожной, человек проявляет обычную активность, такая ситуация завершается хорошо.

2 тип – параэкстремальный – ситуация приближена к экстремальной, человек испытывает достаточно сильное эмоциональное напряжение.

3 тип – экстремальный – в данной ситуации человек переживает крайнюю степень эмоционального напряжения, которое влечет за собой срыв деятельности.

4 тип – гиперэкстремальный – внутренняя нагрузка на организм человека превышает возможности человека, что приводит к разрушению обычного поведения и действий человека.

Находясь в экстремальной ситуации, человек непрерывно использует физиологические и психологические адаптивные механизмы своего организма. Следует заметить, что экстремальное состояние, в котором находится человек, может как содействовать привлечению ресурсов человека, так и приводить к ухудшению здоровья и психической устойчивости [18, с. 27, 47]. Таким образом, можно определить, что военный конфликт на Донбассе относится скорее к третьему типу экстремальности и может стать причиной различных патологических состояний.

Рассмотрев психологическую литературу и научные исследования, мы видим, что приблизительно 50-75 % людей, попав в такую ситуацию, оказываются в состоянии замешательства, при этом наблюдается спокойствие, но мало выраженная активность. Реакции сильного возбуждения или, наоборот, заторможенности наблюдаются у 12-25 %. При этом еще 12-25 % людей проявляют спокойствие, быстро оценивают ситуацию [12, с. 42-45]. Из этого следует, что дети дошкольного возраста вслед за эмоциональными реакциями взрослых людей также будут проявлять склонность к состоянию замешательства, сильного эмоционального напряжения либо, наоборот, спокойствия.

Любая экстремальная ситуация включает в себе травматическое воздействие на организм человека в целом. Говоря о влиянии военной ситуации на организм ребенка, мы отмечаем, что эти напряженные события, обладающие сильным неблагоприятным воздействием, требуют от детей особых усилий для преодоления последствий этого влияния. Особенно остро и в то же время достаточно чутко реагирует эмоциональная сфера ребенка. Находясь длительное время в пролонгированном травматическом событии (в данном случае – длительные военные действия), дети испытывают не только эмоциональный стресс, травматический стресс, но и посттравматическое стрессовое расстройство [13, с. 9].

Ребенок дошкольного возраста в силу своих возрастных характеристик еще не способен производить самостоятельную психологическую переработку негативного влияния военной ситуации. Это связано с тем, что в этом возрасте психика ребенка, являясь незрелой, еще не способна противостоять негативным факторам внешнего воздействия. Поэтому мы можем говорить, что ребенок является не защищенным от неблагоприятного влияния экстремальной военной ситуации [15].

Неоспорим тот факт, что ситуация военного конфликта является стрессовым событием для детей и вызывает у них постоянный комплекс негативных эмоций. Находясь в таких условиях, дети начинают испытывать три взаимосвязанных компонента:

- 1) действующую на расстоянии угрозу;
- 2) оценивание и эмоциональное переживание этой угрозы;
- 3) физиологические и соматические последствия этих переживаний [13, с. 119].

В русле рассматриваемого нами вопроса мы полагаем необходимым сказать о таком весьма значимом эмоциональном состоянии, как «эмоциональный стресс». «Эмоциональный стресс» – это аффективное переживание, при котором человек может ощущать неблагоприятные изменения в организме, и именно это является свидетельством того, что негативные эмоции приводят к психосоматическим проблемам в организме. Согласно современным взглядам, эмоциональный стресс рассматривается как способность организма справляться с требованиями, предъявляемыми ему извне. Следует отметить, что при воздействии военной ситуаций именно эмоциональный аппарат первым реагирует на событие и демонстрирует стрессовую реакцию [8; 13].

Длительное эмоциональное переживание способно принять стабильное состояние и даже тогда, когда ситуация нормализуется, эмоциональное перенапряжение не ослабевает, а продолжает негативно воздействовать на организм, тем самым расстраивая деятельность внутренних органов и систем. Возможны появления изменений в нормальном функционировании сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, иммунной системы и т. д. [1, с. 20].

Травматический стресс является еще одним из феноменов, возникающих у детей, проживающих в условиях военного конфликта. Травматический стресс является одной из форм стрессовой реакции, в результате которой происходит особое взаимодействие человека с окружающим его миром.

И. Г. Малкина-Пых выделяет четыре характеристики психологической травмы, которые способны вызывать травматический стресс:

1. Событие понимается человеком.
2. Травматический стресс обусловлен внешними причинами.

3. Вызванные травматическим событием эмоциональные переживания нарушают привычный образ жизни.

4. Травматическое событие способствует возникновению потери сил, появлению чувства беспомощности [13, с. 81].

На наш взгляд, особое внимание следует уделить характеристике событий окружающего детей мира для более полноценного понимания причин подобных событий. Когда ребенок видит, как в результате военных действий разрушаются дома, гибнут люди, он сам находился на грани смерти, длительное ощущение сильных акустических эффектов (взрыв снарядов, гул техники, крик людей), вынужденное нахождение в минимальных условиях для существования (подвалах), все происшедшее с ребенком не остается бесследным для его психологического здоровья.

Примерами подобного рода исследований являются работы арабских ученых: Alyaa Ahmed, Bashir Al-Rashidi, Ghassan Jacob, S. A. Jabbar, H. I. Zaza, в которых они показывают, что наиболее сильными факторами, влияющими на психику ребенка в Сирийской войне, являются:

- 1) тяжелые формы физического насилия, которые происходили на глазах у ребенка;
- 2) шум снарядов, которые взрываются;
- 3) напряжение от унижительного обращения в семье и школе [10].

Учеными обозначается, что прямое пребывание на территории военного конфликта способствует тому, что у детей наблюдаются остро выраженные признаки ПТСР. Они переживают серьезные сложности в процессе адаптации к новым условиям жизни. Экстремальные ситуации, возникающие в условиях военного конфликта, вызывают у детей травматические стрессовые нарушения, так как дети постоянно испытывают угрозу собственной жизни, жизни родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек. Перегружая психологические, физиологические, адаптационные возможности ребенка, стресс становится травматическим, т. е. вызывает психологическую тревогу. Из-за состояния постоянного напряжения, вызываемого военными действиями, ребенок перестает видеть жизненную перспективу, так как он не знает, что его ожидает через минуту, час, день, теряется интерес к ранее привлекательной деятельности. Психотравмирующие события могут стать для ребенка причиной остановки личностного развития. Как мы ранее уже упоминали, дошкольный возраст является главным возрастным периодом для формирования личности ребенка, поэтому крайне значимо уделять внимание именно эмоциональной сфере дошкольника, так как эта сфера является фундаментальной в становлении личности ребенка [13, с. 23].

А. Г. Маклаков отмечает, переживая посттравматический стресс, дети склонны к проявлению таких реакций, как:

- 1) дезорганизованное поведение;
- 2) появление постоянно повторяющейся игры, в которой можно заметить проявление особенностей травмы;
- 3) возникновение ночных кошмаров;
- 4) появление повторяющегося поведения [15, с. 115].

Среди наиболее распространенных симптомов у детей с психологической травмой, полученной в результате катастрофы или несчастного случая, У. Юла и Р. М. Уильямс выделяют следующие:

- 1) сложность сепарации;
- 2) нарушения сна;
- 3) нарушение коммуникации с родителями и сверстниками;
- 4) снижение уровня когнитивных процессов;
- 5) появление навязчивых мыслей, настороженности и подозрительности;
- 6) появление страхов;
- 7) повышение уровня тревожности, возможно возникновение паники;
- 8) появление чувства вины [6; 11].

Эмоциональная неустойчивость, низкий самоконтроль, жесткость, конформность также относятся к одним из реакций, характерных для детей, страдающих посттравматическим синдромом [2].

Пережив психотравмирующую ситуацию, ребенок отличается рядом психологических особенностей и признаков, среди которых Карен Даут отмечает следующие:

1. Отсутствие любимой игрушки, вещи вызывает негативные эмоции.
2. Необоснованно проявляется агрессивность, гнев.

3. Ребенок может стать более активным и беспокойным.
4. Проявляется беспокойное поведение из-за страха, что травмирующая ситуация возникнет вновь.
5. Усиливается страх смерти.
6. Появляются ночные кошмары.
7. Появляется страх одиночества.
8. Возникают регрессивные формы поведения.
9. Образовывается психосоматическое расстройство.
10. Возникает сильная чувствительность.
11. Появляется чувство вины за то, что произошло.
12. Появляется чувство непринятия родителями.
13. Ребенок может не желать быть где-то без родителей.
14. Проявляется боязнь громких звуков.
15. Не проявляются заметные признаки того, что ребенок тревожен [20, с. 92–93].

Таким образом, мы видим, что где бы географически ни происходил военный конфликт, сами события и реакции людей одинаковые.

Интенсивный страх, тревога, растерянность и беспомощность являются одними из ключевых эмоциональных состояний у детей, проживающих в условиях военного конфликта. Реагирование ребенка на травматическое событие во многом зависит как от развитости нервной системы, психологической зрелости, так и от уровня когнитивных способностей и темпераментальных особенностей [15, с. 60].

В исследовании В. В. Брофман, Б. М. Мастерского, З. С. Текоевой представлен анализ динамики выраженности эмоции страха у детей, которые испытали психологическую травму в дошкольном и младшем школьном возрасте в результате трагических событий 2004 г. в г. Беслане. Согласно полученным данным психологические последствия для детей во многом определялись особенностями новых отношений ребенка с окружающим миром, которые сложились у него после экстремальной ситуации. Были сделаны следующие выводы: у детей, находившихся в экстремальной ситуации, как в острый, так и в отсроченный период (от 1 до 3 лет) прослеживались признаки острой посттравматической симптоматики, наблюдались трудности в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах. Появилась агрессия, нарушились нормальные формы поведения, снизилась учебная мотивация, усугубились соматические расстройства [4].

Согласно выводам, сделанным А. Л. Венгер, Е. И. Морозовой, наиболее распространенными жалобами бесланских детей являлись: различного вида страхи, нарушение сна. Однако заключения, сделанные И. А. Бурлаковой, Л. А. Ибахаджиевой, свидетельствуют о том, что чеченские дети, пережившие военные действия, фиксировались на страхах, связанных с социокультурной ситуацией. Этот факт говорит о том, что у детей вызывали беспокойство факторы, связанные с социальными, экономическими, национально-культурными особенностями [11].

Такие исследователи, как Ю. Г. Демьянов, О. Б. Есина, А. А. Портнова, Г. А. Фастовцев, Н. В. Тарабрина, О. В. Бертман-Полякова также пришли к выводу, что, пройдя через психотравмирующее событие, именно состояние страха является у детей наиболее встречающимся посттравматическим симптомом. Страх у детей может проявляться не только в острый период, т. е. в экстремальный момент, но и в отдаленные периоды (до пяти лет), изменяя свою интенсивность, вектор и объективную направленность. В первоначальный момент после травмы, когда проходит шок, эмоциональное переживание страха остается «закрытым». Это проявляется в том, что детям сложно проявить эмоцию страха в полной мере, т. е. при разговоре с родителями и специалистами на тему испытываемого страха, дети говорят, что им ничего не страшно, многие исследователи трактуют этот феномен как «страх страха». Так, например, по наблюдениям специалистов у детей, переживших экстремальную ситуацию Беслана, вначале возникла преувеличенность страхов. Данная непомерность страхов проявлялась в пугливости всего, что напоминало о травматическом событии, например: мужчины с бородой, люди в камуфляжной одежде напоминали о террористах, громкие звуки напоминали об опасности применения террористами оружия и т. д. Отказы посещать школу, боязнь разлучиться с родителями, даже на короткое время, являлось подтверждением существования высокого уровня страха повторения экстремального события [2].

Необходимо подчеркнуть значимость того факта, что эмоциональные реакции детей на экстремальную военную ситуацию во многом определяются реагированием на это событие

взрослого. Уровень психоэмоциональной напряженности ребенка повышается, если родители демонстрируют растерянность, подавленность, несдержанность эмоциональных реакций [16]. Данное явление закономерно, так как впервые ребенок начинает познавать эмоции в семье. Именно благодаря родителям ребенок начинает узнавать, какие эмоции ему испытывать в отношении себя и какую реакцию реагирования демонстрировать на ту или иную эмоцию. Психологами было выявлено, что с рождения ребенок может воспринимать эмоциональные послы своих родителей. В тех семьях, где родители откликаются на реакции младенца, осуществляют зрительный контакт, общаются с ним, ребенок раньше учится управлять своими эмоциями. Проявляемые детьми эмоции, бесспорно, зависят от эмоциональной атмосферы в семье. Достаточно часто родители не придают значения тому, как сами реагируют и преодолевают собственные эмоции. Находясь в процессе наблюдения, ребенок, как «сканер», старается повторить реакции родителей [5; 7]. И. Г. Малкина-Пых обозначает, что ребенок, пребывая в экстремальной ситуации, испытывает такие же сильные чувства и эмоции, что и взрослый. Именно родители являются теми людьми, которые могут или уменьшить силу психического стресса у ребенка, или, наоборот, увеличить. Являясь поддержкой для ребенка, родители дают ему чувство уверенности и спокойствия. Однако даже незначительное стрессовое состояние у родителей отрицательно действует на дошкольника, провоцируя у него возникновение сложных эмоциональных состояний. Паника, страх со стороны родителей на происходящие события являются такими моделями эмоционального поведения, которые с легкостью дошкольниками перенимаются [13]. Стиль воспитания, выбранный родителями, также во многом определяет эмоциональные реакции и состояния дошкольников. У авторитарных родителей ребенок проявляет склонность к конфликтам, раздражителен; у разрешающих родителей можно наблюдать у ребенка тенденцию к агрессивности, импульсивным реакциям, неуверенность в себе; у авторитетных родителей ребенок демонстрирует сотрудничество, самостоятельность, дружелюбие [9].

Таким образом, мы намерены полагать, что дети авторитарных и разрешающих родителей будут в большей степени подвержены крайне негативному и эмоционально-бурному, сложно контролируемому реагированию на действие экстремальной ситуации, в отличие от детей, родители которых используют авторитетную модель воспитания.

Ребенку дошкольного возраста, который пережил травматическую ситуацию нелегко понять, что происходит в семье и в доме. Он нуждается в постоянном оказании ему помощи, чтобы справиться со своими эмоциями и чувствами. То, как родители смогут помочь своему ребенку пережить эти непростые времена, во многом будет определять его дальнейшую жизнь.

Выводы. Таким образом, обобщив и проанализировав теоретический материал, мы можем сказать, что, находясь в экстремальной военной ситуации, дети переживают эмоциональные состояния негативной (отрицательной) модальности. А именно: главным эмоциональным состоянием детей дошкольного возраста является страх. Теоретический анализ данной проблематики показывает необходимость постоянного психологического сопровождения детей дошкольного возраста вследствие пережитых ими психотравмирующих военных событий.

Перспективами дальнейшего изучения данного вопроса являются экспериментальные исследования эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, постоянно проживающих в Донбассе, так как именно жители Донецкой области уже на протяжении более пяти лет живут в условиях сложной военной ситуации. Обобщив и систематизировав теоретические, научные знания, мы можем предположить, что дошкольники, живущие в Донбассе, склонны к проявлению негативного спектра эмоциональных состояний, лидирующее место среди которых будет занимать эмоциональное состояние страха.

Список литературы

1. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко. М.: Изд-во Института Психотерапии, Изд-во НГМА, 2000. 320 с.
2. Ахмедова Х. Б. Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройства адаптации / Х. Б. Ахмедова // Психологический журнал. 2003. № 3. С. 37–42.
3. Барышева Е. И. Психологические особенности эмоциональных переживаний беженцев из зоны боевых действий / Е. И. Барышева // Пензенский психологический вестник. 2016. № 1. С. 63–83.
4. Бروفман В. В. Место страха в картине детской психотравмы: особенности выражения страха «угрозы» и страха «последствий» в рисунках детей, переживших теракт (лонгитюдное исследование последствий бесланской трагедии) / В. В. Бروفман, Б. М. Мастеров, З. С. Текоева // Современное дошкольное образование. 2018. № 5 (87). С. 26–37.

5. Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Дж. Готтман, Дж. Деклер. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. 272 с.
6. Зверев В. О. Эмоциональные состояния жертв террора / В. О. Зверев, А. С. Селянин // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2 (33). С. 36–38.
7. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. Лейпциг : Сотрудник, 1924. 348 с.
8. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. СПб. : Питер, 2003. 464 с.
9. Изотова Е. И. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника: концепция и методы / Е. И. Изотова // Психолог в детском саду. 2011. № 4. С. 41–70.
10. Карабущенко Н. Б. Половые особенности адаптации сирийских подростков к экстремальным ситуациям / Н. Б. Карабущенко, А. М. Исмаил // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. С. 185–190.
11. Колмаков Д. А. Психологическая помощь детям, попавшим в экстремальную ситуацию / Д. А. Колмаков, Е. А. Галеева // Молодой ученый. 2015. № 6.4. С. 24–27. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16349>.
12. Лизунова Е. В. Адаптация к экстремальным ситуациям у младших школьников как социально-педагогическая проблема / Е. В. Лизунова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 42–45.
13. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. М. : Эксмо, 2005. 960 с.
14. Момыш-Улы Б. Психология войны : книга-хроника / Сост. Мырзахметов М. Алма-Ата : Казахстан, 1990. 240 с.
15. Морозова Е. И. Организация психологической помощи в чрезвычайных ситуациях / Е. И. Морозова, А. Л. Венгер // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2003. № 2 (3). С. 60–62.
16. Овчаренко Л. Ю. Система психологической помощи детям беженцев / Л. Ю. Овчаренко // Системная психология и социология. 2014. № 12. С. 13–15.
17. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. 2-е изд., испр. и доп. 494 с.
18. Рогачева Т. В. Психология экстремальных ситуаций и состояний / Т. В. Рогачева, Г. В. Залевский, Т. Е. Левицкая. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. 276 с.
19. Самоукина Н. В. Экстремальная психология / Н. В. Самоукина. М. : ЭКМОС, 2000. 288 с.
20. Черепанова Е. М. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. М. : Академия, 1997. 2-е изд. 96 с.
21. Шойгу Ю. С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Ю. С. Шойгу. М. : Смысл, 2007. 319 с.

Influence of an extreme situation of a military conflict on the emotional state of preschool children

A. P. Kovalevskaya

postgraduate student, Gorlovka Institute of Foreign Languages.
DPR, Gorlovka. E-mail: Allo4ka-Z@mail.ru

Abstract. The article analyzes the impact of an extreme situation of a military conflict on the emotional state of preschool children. Modern views of domestic and foreign scientists on this issue are presented. The author substantiates the idea that children of this age are in the initial phase of forming the basic picture of the world, and under the influence of unfavorable conditions, the life activity of both the psychological and physical health of the child as a whole is disorganized. Attention is paid to the fact that a child of this age group cannot independently perform psychological processing of the negative impact of an extreme situation. The problems of emotional stress, traumatic stress, and post-traumatic stress disorder in preschool children are revealed. The paper identifies the most common psychological indicators characteristic of children living in an extreme situation of military operations. Based on the study of the events of 2004 in the city of Beslan, the Chechen war, and the Syrian war, a certain pattern of emotional response to an extreme event was established, and dominant emotional states were identified. The article also focuses on the significant psychological impact of the family on the emotional sphere of a preschool child when experiencing a stressful traumatic situation. The author considers the fact that the features of a child's emotional and psychological response to a military situation will depend on the parenting style of the parents.

We believe that to date, not enough attention has been paid to the problem of the impact of an extreme situation of military conflict on the emotional state of preschool children, and therefore it is necessary to further study it.

The novelty of our research consists in generalizing the available theoretical experience of scientists from different countries on the problem of determining the emotional state of children living in conditions of military conflict. The collected material forms the basis of the empirical stage and allows us to determine the key aspects on which further work is built.

In this article, we determine at the theoretical level the expected differences in the nature of the emotional state of a preschool child who lives constantly in war conditions. It should be noted that there is not enough theoretical and empirical material on the problem of assessing the emotional state of people living in the Donetsk and Luhansk People's Republics. The main difference in this situation is the duration of the armed conflict, and not the short-term impact of an extreme situation.

Keywords: preschool age, emotional state, emotional stress, traumatic stress, post-traumatic stress disorder.

References

1. Antropov Yu. F. *Psichosomaticheskie rasstrojstva i patologicheskie privychnye dejstviya u detej i podrostkov* [Psychosomatic disorders and pathological habitual actions in children and adolescents] / Yu. F. Antropov, Yu. S. Shevchenko. M. Institute of Psychotherapy ; NSMA. 2000. 320 p.
2. Ahmedova H. B. *Mirnye zhiteli v usloviyah voennyh dejstvij: lichnostnye cherty i rasstrojstva adaptacii* [Civilians in the conditions of military operations: personal traits and adaptation disorders] / H. B. Ahmedova // *Psichologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 2003. No. 3. Pp. 37–42.
3. Barysheva E. I. *Psichologicheskie osobennosti emocional'nyh perezhivaniy bezhencev iz zony boevyh dejstvij* [Psychological features of emotional experiences of refugees from the war zone] / E. I. Barysheva // *Penzenskij psichologicheskij vestnik* – Penza psychological herald. 2016. No. 1. Pp. 63–83.
4. Brofman V. V. *Mesto straha v kartine detskoj psichotravmy: osobennosti vyrazheniya straha "ugrozy" i straha "posledstvij" v risunkah detej, perezhivshih terakt (longityudnoe issledovanie posledstvij beslanskoj tragedii)* [The place of fear in the picture of child psychotrauma: features of the expression of fear of "threat" and fear of "consequences" in drawings of children who survived the terrorist attack (longitudinal study of the consequences of the Beslan tragedy)] / V. V. Brofman, B. M. Masters, Z. S. Tekoeva // *Modern preschool education*. 2018. No. 5 (87). Pp. 26–37.
5. Gottman John. *Emocional'nyj intellekt rebenka. Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditelej* [Emotional intelligence of the child. Practical guide for parents] / J. Gottman, J. Dekler. M. Mann, Ivanov and Ferber. 2017. 272 p.
6. Zverev V. O. *Emocional'nye sostoyaniya zhertv terrora* [Emotional states of victims of terror] / V. O. Zverev, A. S. Selyanin // *Psichopedagogika v pravoohraniel'nyh organah* – Psychopedagogics in law enforcement agencies. 2008. No. 2 (33). Pp. 36–38.
7. Zen'kovskij V. V. *Psichologiya detstva* [Psychology of childhood] / V. V. Zenkovsky. Leipzig. Staffer. 1924. 348 p.
8. Izard K. *Psichologiya emocij* [Psychology of emotions] / K. Izard. SPb. Piter. 2003. 464 p.
9. Izotova E. I. *Diagnostika emocional'noj sfery doshkol'nika: koncepciya i metody* [Diagnostics of the emotional sphere of preschool children: concept and methods] / E. I. Izotova // *Psicholog v detskom sadu* – Psychologist in kindergarten. 2011. No. 4. Pp. 41–70.
10. Karabushchenko N. B. *Polovye osobennosti adaptacii sirijskih podrostkov k ekstremal'nym situacijam* [Sexual features of adaptation of Syrian teenagers to extreme situations] / N. B. Karabushchenko, A. M. Ismail // *Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk* – Central Russian herald of Social Sciences. 2017. No. 1. Pp. 185–190.
11. Kolmakov D. A. *Psichologicheskaya pomoshch' detyam, popavshim v ekstremal'nuyu situaciju* [Psychological assistance to children in extreme situations] / D. A. Kolmakov, E. A. Galeeva // *Molodoj uchenyj* – Young scientist. 2015. No. 6.4. Pp. 24–27. Available at: <https://moluch.ru/archive/86/16349>.
12. Lizunova E. V. *Adaptaciya k ekstremal'nym situacijam u mladshih shkol'nikov kak social'no-pedagogicheskaya problema* [Adaptation to extreme situations in younger schoolchildren as a socio-pedagogical problem] / E. V. Lizunova // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psichologiya* – Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2014. No. 1. Pp. 42–45.
13. Malkina-Pyh I. G. *Psichologicheskaya pomoshch' v krizisnyh situacijah* [Psychological assistance in crisis situations] / I. G. Malkina-Pykh. M. Eksmo. 2005. 960 p.
14. Momysh-Uly B. *Psichologiya vojny : kniga-hronika*. [Psychology of war : book-chronicle] / Comp. Myrzakhmetov M. Alma-Ata : Kazakhstan. 1990. 240 p.
15. Morozova E. I. *Organizaciya psichologicheskoy pomoshchi v chrezvychajnyh situacijah* [Organization of psychological assistance in emergency situations] / E. I. Morozova, A. L. Venger // *Voprosy psichicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov* – Mental health issues for children and adolescents. 2003. No. 2 (3). Pp. 60–62.
16. Ovcharenko L. Yu. *Sistema psichologicheskoy pomoshchi detyam bezhencev* [System of psychological assistance to children of refugees] / L. Yu. Ovcharenko // *Sistemnaya psichologiya i sociologiya* – System psychology and sociology. 2014. No. 12. Pp. 13–15.
17. *Psichologicheskij slovar'* – Psychological dictionary / under the general editorship of A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. M. 2nd ed., corr. and add. 494 p.
18. Rogacheva T. V. *Psichologiya ekstremal'nyh situacij i sostoyanij* [Psychology of extreme situations and states] / T. V. Rogacheva, G. V. Zalevsky, T. E. Levitskaya. Tomsk. TSU. 2015. 276 p.
19. Samoukina N. V. *Ekstremal'naya psichologiya* [Extreme psychology] / N. V. Samoukina. M. EKMO. 2000. 288 p.
20. Cherepanova E. M. *Psichologicheskij stress: Pomogi sebe i rebenku. Kniga dlya shkol'nyh psichologov, roditelej i uchitelej* [Psychological stress: Help yourself and your child. Book for school psychologists, parents and teachers]. M. Akademiya. 1997. 2nd ed. 96 p.
21. Shojgu Yu. S. *Psichologiya ekstremal'nyh situacij dlya spasatelej i pozharnykh* [Psychology of extreme situations for rescuers and firefighters] / Yu. S. Shoigu. M. Smysl. 2007. 319 p.

Особенности образа телесного «Я» у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

В. А. Чемеревская

магистр психологии, аспирант кафедры психологии, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. Беларусь, г. Брест. E-mail: viktoriya_2209@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются половые особенности образа телесного «Я» у детей в начале и в конце младшего школьного возраста. Актуальность исследования заключается в том, что младший школьный возраст предшествует подростковому возрасту, который характеризуется проявлением признаков пола и развитием гендерной идентичности, что объясняет повышение значимости телесных особенностей в процессах самовосприятия и самоотношения. В психологии наблюдается недостаток исследований процессов самосознания, в том числе половых особенностей образа телесного «Я» у младших школьников, а также их развития на протяжении возрастного периода, предшествующего подростковому возрасту. Проблема заключается в существовании различий между образами телесного «Я» у девочек и мальчиков, находящихся на разных этапах младшего школьного возраста. Цель исследования – выявление половых особенностей образа телесного «Я» детей младшего школьного возраста с разными вариантами тела и телесных особенностей.

Были использованы следующие методы: проективная методика «The Color-A-Person Test» (САРТ) (невербальная методика «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом»), разработанная О. Вули и С. Роллом, модифицированная методика изучения самооценки Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн, а также проективная модифицированная методика «Незаконченные предложения», направленная на выявление представлений детей о своем телесном образе.

Результаты исследования отражают динамику половых различий особенностей образа телесного «Я» на протяжении младшего школьного возраста, а также различия когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов образа телесного «Я» у мальчиков и девочек, имеющих различные варианты тела. Выводы: различия образа телесного «Я» у мальчиков и девочек находятся на уровне тенденции, так как в младшем школьном возрасте в большей степени преобладают возрастные различия образа телесного «Я». На первом месте по значимости для девочек – внешняя привлекательность и желание изменить части тела, которые не соответствуют эталонам красоты, а у мальчиков – личностные качества и умения, у последних отмечается более нейтральное отношение к собственному внешнему облику.

Полученные результаты могут внести вклад в такие отрасли психологии, как психология развития и психология личности; они также могут быть применимы в работе практических психологов, работающих с младшими школьниками, имеющими различные варианты тела, а также с их родителями.

Ключевые слова: образ телесного «Я», нормотипичное тело, избыточная масса тела, детский церебральный паралич (ДЦП), половые особенности, младший школьный возраст.

На современном этапе в психологии развития отмечается повышение интереса к процессам развития личности на разных возрастных этапах, к становлению субъектности развивающегося человека, превращению его в субъекта саморазвития. Исследования становления субъектности не могут обойти процессы самосознания и его развития. Открытие своего Я как проявление самосознания рассматривалось А. Н. Леонтьевым [10] как критерий второго рождения личности, происходящего в подростковом возрасте.

Изучая структуру самосознания, В. С. Мухина [11] выделила его основные структурные компоненты: 1) представления о своем имени и теле; 2) половая идентификация; 3) притязания на признание; 4) социальное пространство личностных отношений; 5) психологическое время личности.

В структуре самосознания все компоненты взаимосвязаны, однако особенно очевидна связь образа своего тела и своей внешности и половых/гендерных компонентов («Я мальчик/девочка»), так как осознание себя как представителя пола основано на восприятии специфических для пола телесных признаков, что отражается в основных компонентах образа телесного «Я»: когнитивном, аффективном и поведенческом.

Особенности самосознания у детей младшего школьного возраста изучены неравномерно. Большая часть работ посвящена анализу самооценки и ее развития в учебной дея-

тельности (В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман, А. И. Липкина, Н. Е. Анкудинова, А. Г. Вайзер, И. И. Вартанова, Ю. В. Зарецкий, А. В. Захарова, Е. Е. Марченко и др.). Были сделаны выводы о том, что благодаря учебной деятельности у младших школьников появляется рефлексивность и субъектность. Однако связь особенностей телесного «Я» и осознания своей половой принадлежности в младшем школьном возрасте рассматривается лишь в единичных работах.

Включение в образ телесного «Я» элементов гендерной идентичности является одним из этапов развития телесного «Я». Когда ребенок рождается, взрослые сразу же начинают относиться к нему как к мальчику или девочке, однако только в конце раннего возраста оценка ребенком себя как представителя определенного биологического пола включается в формирование образа телесного «Я». Исследуя свое тело, знакомясь с функциями различных его частей и органов, сравнивая наличие аналогичных органов и функций у других людей, ребенок сталкивается с проблемой гендерных различий. Он постепенно узнает, что мальчики и девочки устроены по-разному. Трогая свои половые органы, ребенок знакомится с приятными ощущениями от них. Эта информация – составная часть образа телесного «Я» – всегда «Я» мальчика или «Я» девочки [5].

По данным Л. В. Кочкиной [9], в раннем возрасте формируются границы телесного Я, а сами представления об этих границах закладываются уже в дошкольном возрасте, причем после того, как происходит гендерная идентификация. И если до 5-6 лет у детей еще могут возникать недоумения по поводу генитальных различий, допускается возможность потерять их, обрести другие половые органы, то после 5-6 лет телесная идентичность мальчиков и девочек становится необратимой. Физические отличия мальчика от мужчины и девочки от женщины могут казаться ребенку неизмеримо большими, чем различия между сверстниками и сверстницами, но ребенок уже знает, что он навсегда мальчик или девочка и, когда вырастет, будет мужчиной или женщиной [5].

В исследовании И. Е. Валитовой [3], посвященном анализу осознания себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте, установлено, что дети включают в образ своего прошлого и своего будущего половую принадлежность. В рисунках себя в прошлом и себя в будущем имеются признаки указаний на признаки пола. В большей степени это характерно для девочек, которые, даже изображая себя как младенца, подчеркивают типично женские признаки (волосы, ресницы, очертания фигуры). Все дети, изображая себя в будущем, подчеркивают признаки мужчины или женщины, при этом девочки чаще изображают признаки женской внешности и красоты, а мальчики – себя в роли представителя мужской профессии и обладателя мужской фигуры.

По мнению Д. Н. Исаева [5], в период полового созревания происходит реорганизация образа тела, в результате которой образ тела представлен чертами взрослого тела мужчины или женщины. В процессе полового созревания важную роль играют как сам процесс изменений, так и их темп, маскулинный или феминный характер изменений тела.

Основные изменения в образе телесного «Я» происходят в подростковом возрасте, и этот аспект проблемы изучен достаточно полно. В исследованиях Т. В. Бендас [1] установлено, что в начале младшего школьного возраста (6–8 лет) половых различий в самооценке физического развития и физической силы не наблюдается – эти различия, выражающиеся в превосходстве мальчиков, появляются к началу полового созревания.

И. С. Кон [5; 6], анализируя самоописания подростков, отмечает, что в подростковом возрасте для девочек большое значение имеет внешний облик, в то время как для мальчиков – характеристики действий и деятельности. Идентификация подростка с собственным телом проходит в сопровождении сложной гаммы чувств и переживаний, значимости внешности. Н. Рамси и Д. Харкорт [14] изучали отношение женщин к телу на разных возрастных этапах, отмечая, что 40 % девочек 9–10 лет недовольны своим телом, в частности, весом, и с возрастом процент неудовлетворенности возрастает. А. А. Стреленко [18] описала особенности образа тела у подростков, переживших сексуальное насилие, характеризующегося нарушением физических границ тела, их проницательность и утрата доверия к миру. В исследованиях Р. М. Лернера, Дж. Орлоса, Дж. Кнаппа, а также в цикле исследований Р. Бернса было показано, что удовлетворенность собственным телом для юношей обусловлена инструментальной эффективностью тела, а для девушек – физической привлекательностью. Исследования К. Муссы и М. Роуча [2] показали, что юноши меньше переживают по поводу своей внешности, тогда как для девушек тема внешнего облика в юношеском возрасте болезненна. Как девушки, так и юноши одной из важнейших характеристик внешности называли одежду,

и в значительном числе случаев высказывали неудовлетворенность именно одеждой. Ф. Райс [13] установил, что рано созревающие мальчики более уверены в себе и пользуются популярностью среди девушек. В то же время у рано созревающих девушек на первом этапе наблюдается тревожность и непринятие своего изменяющегося тела. И. В. Романов [15] описал динамику половой идентичности у подростков.

При достаточно большом количестве работ, посвященных изучению образа телесного «Я», исследование связи образа телесного «Я» и половых особенностей детей являются немногочисленными. Если рассматривать младший школьный возраст как проекцию стадий психосексуального развития (З. Фрейда [19]), то этот период соответствует латентной стадии развития, на которой сексуальные инстинкты находятся в латентном состоянии, а значит, не наблюдается и особенного интереса к своему внешнему виду, который не оказывает заметного влияния на выбор приятелей.

Исследования В. Л. Ситникова [17] показывают значимость сверстников своего и противоположного пола в формировании у детей представлений о себе и об окружающих. В младшем школьном возрасте для мальчиков фактически не важно, насколько симпатичен внешне ребенок любого пола, в то время как девочкам безразлично, как выглядит другой ребенок. Чем старше девочки, тем больше негативизма в их оценках несимпатичных сверстников любого пола, в то время как негативизм мальчиков не зависит от возраста, и его показатели ниже, чем у девочек. Причем негативизм мальчиков по отношению к несимпатичным мальчикам ниже, чем к несимпатичным девочкам, и это говорит о том, что для мальчиков важнее социально-личностные характеристики, чем телесные. У девочек же все происходит наоборот: им важна внешность мальчиков, а на внешность девочек они обращают меньше внимания.

Таким образом, изучение половых особенностей образа телесного «Я» младших школьников остается весьма актуальным, ведь именно этот возрастной период предшествует подростковому возрасту, который характеризуется активным развитием половых признаков и возрастанием значимости телесных особенностей в процессах самовосприятия и самоотношения. В исследовательском плане встает вопрос, существуют ли различия образов телесного «Я» у девочек и мальчиков, находящихся на разных возрастных этапах младшего школьного возраста, ответ на который позволит проследить динамику взаимосвязи телесного Я и гендерной идентичности на протяжении этого возраста.

Согласно Н. А. Каминской, «в онтогенезе происходит закономерный процесс присвоения субъектом своего тела как включения его в свое Я, формирования психологических механизмов регуляции телесных функций и феноменов, который может натолкнуться на препятствия, дезинтегрирующие образ тела и выражающиеся через феномены отчуждения. Эти феномены выступают как нарушения границ собственного тела, изоляция переживаний, субъектного восприятия своего тела и отраженного облика» [6, с. 23].

Однако процесс роста не всегда является постепенным и плавным и развитие половых признаков зачастую отстает от общего физического развития. Это имеет определенные психологические последствия, связанные с трудностями личностной адаптации, которые являются тем более сильными, чем заметнее диспропорция в развитии. Например, мальчики, у которых запаздывает половое созревание, склонны воспринимать это как недостаток мужественности, что в последующем может вызывать аддиктивное поведение [9].

В работе «Я-концепция и воспитание» Р. Бернс [2] описывает изменения, которые происходят с подростками в процессе развития их телесного «Я». Отставание в половом созревании создает препятствия для гармоничного развития личности не столько само по себе как физиологическое явление, но прежде всего в силу своих социальных последствий. Подростки часто отрицательно реагируют на тех сверстников, у которых наблюдается явная задержка полового развития по сравнению с основной массой детей данной возрастной группы. В целом наличие у ребенка физических отклонений существенно влияет на то, как воспринимают его и как общаются с ним сверстники. Обычно такие дети не пользуются популярностью у лиц противоположного пола, часто наталкиваются на презрительное или враждебное к себе отношение.

Таким образом, целью нашего исследования стало выявление половых особенностей детей младшего школьного возраста с разными вариантами тела и телесных особенностей.

Научная значимость исследования заключается в изучении половых особенностей образа телесного «Я» младших школьников, что внесет вклад в такие отрасли психологии, как психология развития и психология личности. Изучение этой связи не только у нормотипич-

ных детей, но и у детей с искаженным телом (с избыточной массой тела, с ДЦП) позволит внести вклад и в специальную и клиническую психологию.

Практическая значимость исследования выражается в том, что полученные результаты помогут спрогнозировать риск формирования искаженного образа телесного «Я» для того, чтобы предотвратить проблемы, которые могут начаться в подростковом возрасте. Важно предвидеть их предпосылки у девочек и мальчиков в младшем школьном возрасте и понять, как же происходит процесс формирования этого искаженного образа телесного «Я» на протяжении младшего школьного возраста у детей разного пола. Необходимо выяснить, в какой момент для мальчиков и для девочек младшего школьного возраста становится настолько важен их внешний вид, что впоследствии он может оказывать влияние не только на самооценку ребенка, но и на его образ «Я» в целом.

Методы. Цель исследования – выявление половых особенностей образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста, имеющих нормотипичное и измененное тело (избыточная масса тела и ДЦП). Исследование проводилось на базе средних школ г. Бреста и на базе Брестского областного центра медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Тонус». Дети с нормотипичным (НТ) телом отбирались путем случайной выборки среди обучающихся в первом и четвертом классах. Дети, имеющие избыточную массу тела, отбирались путем определения их индекса массы тела (ИМТ), который превышал норму. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) считает вес избыточным при ИМТ ≥ 25 . Об ожирении говорят, когда ИМТ достигает 30 единиц. Среднее значение ИМТ у испытуемых, имеющих избыточную массу тела, составило 28 единиц, а у детей, имеющих нормальную массу тела, 22 единицы. Дети с ДЦП отбирались в выборку исследования на основе экспертной оценки психолога, работающего с этими детьми, по критерию наличия сохранного интеллекта, что было необходимо для понимания ими предлагаемых методик исследования.

В исследовании приняли участие 184 младших школьника, находящихся на разных этапах возрастного периода и имеющих различные варианты строения тела (таблица 1).

Таблица 1

Выборка исследования (количество испытуемых)

Учащиеся 1 класса (6-7 лет)						Учащиеся 4 класса (9-10 лет)					
с НТ		с ИМТ		с ДЦП		с НТ		с ИМТ		с ДЦП	
м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
24	30	10	10	11	9	20	30	10	10	9	11

* НТ – нормотипичное тело, ИМТ – избыточная масса тела

Для достижения поставленной цели были использованы три методики:

1) Методика «The Color-A-Person Test» (САРТ) (невербальная методика «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом»), разработанная О. Вули и С. Роллом [16] и модифицированная нами. Эта методика направлена на изучение аффективного компонента образа телесного «Я», выражающегося в степени неудовлетворенности какими-либо частями своего тела у детей. Испытуемым был предложен бланк с инструкцией и с изображением контура тела человека спереди и сзади. Детям необходимо было представить, что это их тело, и раскрасить его с помощью трех карандашей в соответствии с тем, насколько они удовлетворены или не удовлетворены своим телом и его частями. Они раскрашивали синим карандашом, если тело или его части полностью их удовлетворяют, серым – если они нейтрально относятся к частям своего тела, а красным – если какая-то часть тела их не удовлетворяет. Каждая часть тела оценивалась отдельно в баллах (от 0 до 2), в зависимости от того, насколько дети удовлетворены какой-либо частью тела. 0 – полностью неудовлетворены (часть тела раскрашена красным карандашом), 1 – нейтрально относятся (часть тела раскрашена серым карандашом) и 2 – полностью удовлетворены (часть тела раскрашена синим карандашом). Общая оценка удовлетворенности телом заключается в сумме оценок 15 частей тела, включающих: живот, верхнюю часть бедер, нижнюю часть бедер, ягодицы, гениталии, голову, лицо, ступни, голень, кисти, предплечье, плечевой пояс, грудь, верхнюю часть живота и спину. Максимальная удовлетворенность оценивается в 30 баллов (100%). Затем высчитывался общий процент удовлетворенности детьми своим телом ($\frac{\text{сумма уд-ти}}{30} * 100\%$) и процентное значение удовлетворенности конкретной частью тела группой детей ($\frac{\text{сумма уд-ти частью тела всех детей}}{\text{кол-во детей}} ; 2 * 100\%$).

2) Модифицированная методика изучения самооценки Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн [12], отражающая аффективный компонент образа телесного «Я». Вместо классических использовались 7 шкал, касающихся разных компонентов внешности: красота, внешность, тело, лицо, одежда, прическа, мода. Детям предлагалось отметить, на каком уровне они находятся по каждой шкале в данный момент времени, а также им задавались следующие вопросы: «Почему ты здесь находишься? Были ли ситуации, когда ты находился ниже? Были ли ситуации, когда ты находился выше? Где бы ты хотел находиться по данной шкале? Какие люди находятся выше всех по данной шкале? Какие люди находятся ниже всех на данной шкале?» Оценка по каждой шкале вычислялась путем измерения: максимальное значение шкалы – 10 баллов, минимальное – 0 баллов, так как длина линии – 10 см.

3) Модифицированная методика «Незаконченные предложения», направленная на выявление представлений детей о своем телесном образе, отражающая когнитивный компонент образа телесного «Я», а также поведенческий компонент, представленный в высказываниях детей о желании изменить собственную внешность. Детям предлагалось завершить 10 незаконченных предложений, которые условно можно разделить на 4 группы: 1 группа – представления детей о своем внешнем облике («Мне нравится в себе...», «Моя внешность...», «Мое тело...»); 2 группа – желаемый образ телесного «Я» («Если бы можно было что-то изменить в себе, я бы...», «Если бы у меня была другая внешность», «Внешне я бы хотел»); 3 группа – сравнение себя со сверстниками и отношения с ними («В отличие от других детей я...», «Многие дети меня...»); 4 группа – отношение родителей к ребенку («Моя мама говорит, что я...», «Мой папа говорит, что я...»). Данные, полученные с помощью незаконченных предложений, обрабатывались посредством контент-анализа.

Обсуждение результатов. Методика «The Color-A-Person Test» (САРТ) (невербальная методика «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом») позволяет определить степень неудовлетворенности своим телом у детей.

Таблица 2

Показатель удовлетворенности собственным телом (%)

6–7 лет НТ		9–10 лет НТ		6–7 лет ИМТ		9–10 лет ИМТ		6–7 лет ДЦП		9–10 лет ДЦП	
м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
95	91	85	81	92	91	78	75	100	91	85	80

НТ – нормотипичное тело, ИМТ – избыточная масса тела

Полученные результаты, представленные в таблице 2, показывают, что в начале младшего школьного возраста как мальчики, так и девочки практически полностью удовлетворены своим телом, причем показатель удовлетворенности телом у мальчиков немного выше, чем у девочек. Девочки чаще не удовлетворены своими плечами, ступнями, животом и бедрами. В то же время показатель удовлетворенности телом у детей в конце младшего школьного возраста значительно ниже в каждой группе, как среди мальчиков, так и среди девочек, причем показатель удовлетворенности своим телом у девочек ниже в каждой из групп, по сравнению с мальчиками. Девочки с НТ телом чаще всего не удовлетворены своим лицом, своими бедрами, ягодицами, в то время как мальчики – руками, ногами и плечами. Показатель удовлетворенности своим телом у детей с ИМТ, находящихся в конце возрастного этапа, значительно ниже, чем у их сверстников, имеющих НТ тело и ДЦП. Причем в обеих группах как мальчики, так и девочки в большей степени не удовлетворены дефектными частями тела: животом, руками и ногами. Статистически значимые различия между мальчиками и девочками младшего школьного возраста при сравнении показателей удовлетворенности различными частями тела не обнаружены (t -критерий Стьюдента, $t_{эмп} = 1,86$, $t_{кр} = 2,61$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, наблюдается картина пропорционального снижения удовлетворенности своим телом на протяжении младшего школьного возраста, причем удовлетворенность своим телом у мальчиков, независимо от их возраста, выше, чем у девочек. То есть девочки придают больше значения своей внешности и чаще ищут какие-либо недостатки своей внешности, чем мальчики. Однако к концу младшего школьного возраста у детей, имеющих ИМТ, показатели удовлетворенности телом ниже, чем у детей с НТ телом, что говорит о том, что особенности тела также оказывают влияние на чувство удовлетворенности своим телом. Однако показатели детей с ДЦП практически не отличаются от показателей детей с НТ телом,

поэтому можно предположить, что осознание своих телесных особенностей и негативное к ним отношение у детей с ДЦП формируется позже.

С помощью модифицированной методики изучения самооценки Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн удалось выявить особенности самооценки отдельных компонентов образа телесного «Я»: внешность, красота, тело, лицо, одежда, прическа и мода. Показатели самооценки отдельных компонентов внешнего облика у мальчиков и девочек, находящихся на разных этапах возрастного периода, имеющих различные варианты тела, отражены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели самооценки внешнего облика (баллы)

Дети	Красота		Внешность		Тело		Лицо		Одежда		Прическа		Мода	
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
6-7 лет НТ	9,4	9,6	9,3	9,5	9,5	9,5	9,2	9,4	9,6	9,4	9,3	9,3	9,4	9,5
9-10 лет НТ	6,2	7,2	6,8	7,3	7,3	6,8	7,1	7,2	8	7,2	7,9**	9,1**	7,4	7,9
6-7 лет ИМТ	9,6	8,6	9,3	9,2	9,1	9	9,5	9,1	9,3	9,4	9,6	9,2	9,4	9,2
9-10 лет ИМТ	6	5,3	6,3	6,2	5,8	5,6	6,5	6,8	7,9	7,6	8,4	7,7	5,6	6,8
6-7 лет ДЦП	9,9	9,3	9,5	9,9	9,1	9,8	9,9	9,9	9,9	9,9	9,9	9,9	9,9	9,7
9-10 лет ДЦП	7,4	7,6	8,1	7,6	8,1	7,3	8,4	8	8,8	8,7	8,3	8,5	7,1*	9,3*

** – значимость различий по t критерию Стьюдента: $t_{эмп} = 3,8$ при $t_{кр} = 2,68$ при $p \leq 0,01$.

* – значимость различий: $t_{эмп} = 2,5$ при $t_{кр} = 2,1$ при $p \leq 0,05$.

Результаты, представленные в таблице 3, демонстрируют, что в начале младшего школьного возраста показатели самооценки различных компонентов образа телесного «Я» достаточно высоки (9–9,9 балла) и схожи как у мальчиков, так и у девочек. Оценки схожи также как у детей, имеющих нормотипичное тело, так и у детей, имеющих искаженное тело, однако у детей с ДЦП этот показатель по большинству шкал приближен к идеальному значению. Интересно, что девочки 6–7 лет с ДЦП оценивают свое тело на 9,9 балла, в то время как мальчики – на 9,1 балла, что говорит об их несколько более реалистичном отношении к своему телу.

В то же время наблюдается динамика снижения самооценки, а также дифференциации самооценки различных компонентов образа телесного «Я» на протяжении младшего школьного возраста. К концу младшего школьного возраста мальчики с НТ телом оценивают себя ниже по шкалам «красота», «внешность», «лицо», «прическа», «мода», но выше оценок девочек по шкалам «тело» и «одежда». Статистически значимы различия по t-критерию Стьюдента между мальчиками и девочками по шкале «прическа». Кроме того, если девочки высказывались о своей внешности как о «красивой», «мне нравится», «у меня некрасивые брови», «мне не нравится мой нос» и т. д., то большинство мальчиков говорили, что они «нормальные», «обычные», и не стремились поставить своему внешнему облику высокие оценки. Во внешнем облике мальчики обращают больше внимания на их тело, хотят быть «качками»; мальчики также обращают внимание и на свою одежду, оценивая внешность зачастую по тому, как они одеты.

Показатели по шкалам самооценки младших школьников 9–10 лет с избыточной массой тела значительно ниже, чем у их сверстников с НТ телом. Мальчики оценили себя выше, чем девочки, по всем шкалам, кроме «лицо» и «мода». То есть девочки с избыточной массой тела оценивают свою внешность ниже по сравнению с мальчиками, чаще ею недовольны и чаще указывают в своих ответах, что им что-то не нравится, сравнивают себя со сверстниками, например: «мне не нравится», «если бы не мои веснушки, я была бы красивее», «хотела бы быть такой же красивой, как Кристина, она всем мальчикам нравится», «мне не нравится мое лицо» и др. Ответы мальчиков были более нейтральными: «я нормальный», «обычная внешность» и т. д. То есть девочки в большей степени по сравнению с мальчиками придают значение внешней привлекательности, отмечая свои недостатки, сравнивая себя со сверстниками и выражая желание что-то изменить и исправить во внешнем облике. В то же время мальчики придают меньшее значение своей внешности, не идеализируя ее, а стремясь ее усреднить, используя понятия «норма, нормальный». Однако дефектные части тела одинаково низко оценивают как мальчики, так и девочки. Причем если мальчики, не стесняясь, говорили, что у

них «толстый живот», «я толстый», то у девочек вопрос «Почему ты себя поставила тут по шкале “тело”?» вызывал больше смущения, и они старались избежать прямого ответа. Они говорили: «ну, такое», «мне не очень нравится», «могло быть лучше».

Показатели детей с ДЦП 9–10 лет, несмотря на имеющийся видимый телесный дефект, выше, по сравнению с показателями их сверстников. Однако и в данной группе детей наблюдается сходная тенденция в оценках себя. Девочки с ДЦП более реалистично оценивают свое тело, находя больше изъянов в своем внешнем облике. Однако мальчики не интересуются модой, поэтому показатели их самооценки по данной шкале значительно ниже показателей девочек, и эти различия статистически высоко значимы.

Данные, полученные с помощью проективной методики «Незаконченные предложения», позволили проанализировать содержание образов телесного «Я» у мальчиков и у девочек. Результаты контент-анализа представлений о своем внешнем облике у детей, находящихся в начале младшего школьного возраста, представлены на рисунке 1. Для описания результатов были выбраны основные категории: «красота» – ответы детей, отражающие отношение к своему внешнему облику как к привлекательному, «нейтральное отношение» – безоценочное отношение детей к своему внешнему облику, «негативное отношение» – высказывания детей о неудовлетворенности своим телом или отдельными его частями, «качества, умения» – ответы детей, демонстрирующие значимость не внешних признаков, а личностных качеств и собственных умений.

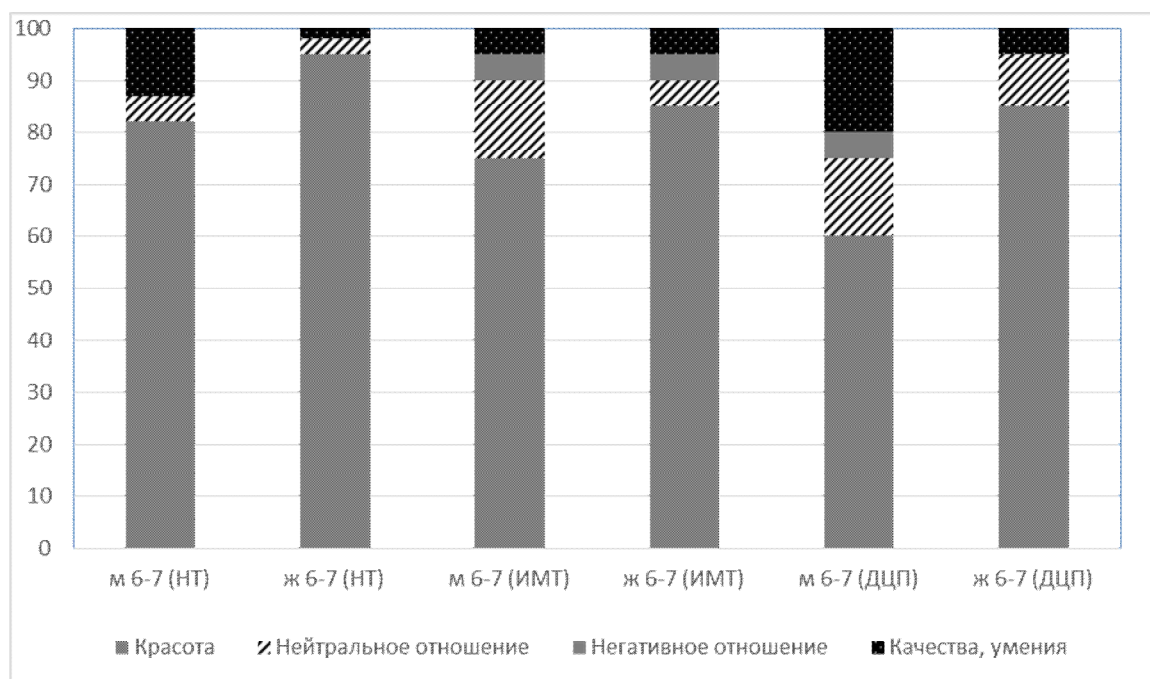


Рис. 1. Представления о своем внешнем облике у детей 6–7 лет (%)

Полученные данные отражают представления детей о своей внешности, о теле и о том, что детям в себе нравится. Большинство детей всех групп – как мальчиков, так и девочек – чаще всего говорили о своей красоте и каких-то ее компонентах, что отражает положительное отношение к своему внешнему облику и отдельным частям тела. Однако девочки чаще мальчиков обращают внимание на свою внешнюю привлекательность (95 % – девочки с НТ телом и 83 % – мальчики с НТ телом, 85 % – девочки с ИМТ и 75 % – мальчики с ИМТ, 85 % – девочки с ДЦП и 60 % – мальчики с ДЦП). Однако нейтральное и негативное отношение к своему внешнему облику чаще представлено в ответах мальчиков (5 % – мальчики с НТ телом, 3 % – девочки с НТ телом, 20 % – мальчики с ИМТ и 10 % – девочки с ИМТ, 20 % – мальчики с ДЦП и 10 % – девочки с ДЦП). В то же время мальчики чаще девочек указывают свои качества и умения как важную составляющую представлений о себе и своем внешнем облике (13 % – мальчики с НТ телом и 2 % – девочки с НТ телом, 5 % – мальчики с ИМТ и 5 % – девочки с ИМТ, 20 % – мальчики с ДЦП и 5 % – девочки с ДЦП). Таким образом, в начале младшего школьного возраста, вне зависимости от особенностей тела, представления о своем внешнем облике,

у девочек больше сконцентрированы на их внешней привлекательности в целом или на привлекательности отдельных частей тела, в то время как мальчики реже используют понятие «красивый», чаще называя свою внешность и тело «нормальными», акцентируя внимание на своих качествах и умениях. Однако для большинства как девочек, так и мальчиков в этом возрасте характерны представления о своем внешнем облике как о привлекательном. Показатели различий когнитивного компонента образа телесного «Я» между мальчиками и девочками 6–7 лет находятся в зоне незначимости при $\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$.

Результаты контент-анализа представлений о своем внешнем облике у детей, находящихся в конце младшего школьного возраста, представлены на рисунке 2.

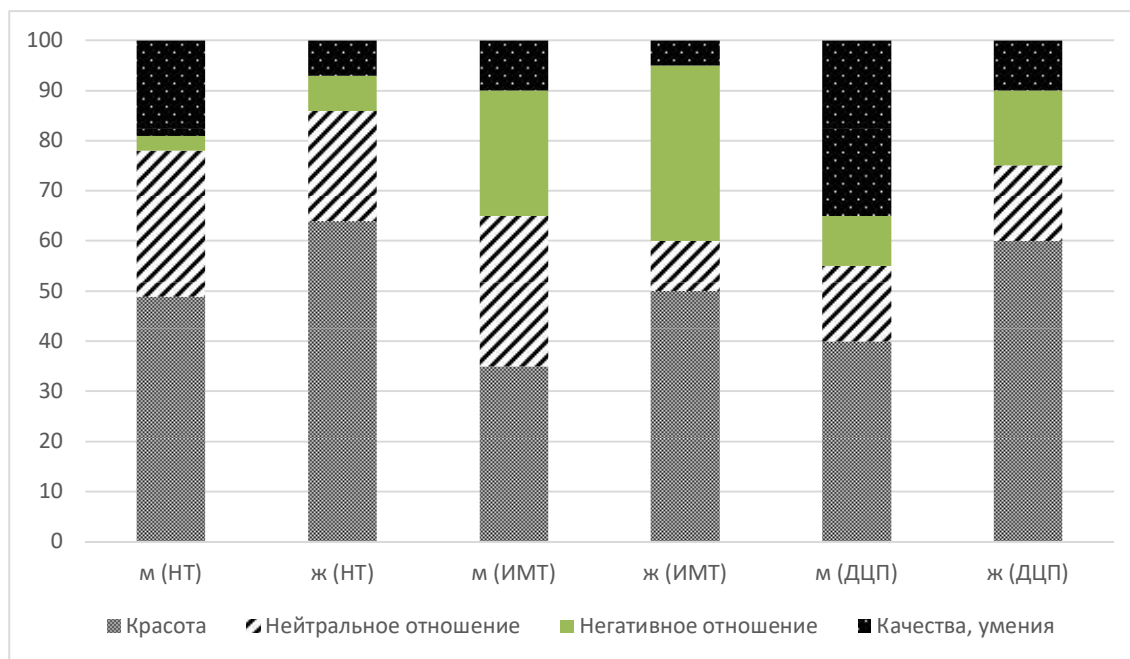


Рис. 2. Представления о своем внешнем облике у детей 9–10 лет (%)

Полученные результаты существенно отличаются от результатов младших школьников 6–7 лет. У детей 9–10 лет наблюдается дифференциация представлений о собственном внешнем облике, их описания своей внешности и тела более подробные, дети чаще используют нейтральные высказывания в отношении своего внешнего облика, например: «мое тело бежевое», «тело чистое», «обычная внешность», «нейтральная внешность», «внешность ничем не отличается от других» и др. Девочки чаще мальчиков указывают на привлекательность своего внешнего облика (64 % – девочки с НТ телом и 49 % – мальчики с НТ телом, 50 % – девочки с ИМТ и 35 % – мальчики с ИМТ, 70 % – девочки с ДЦП и 40 % – мальчики с ДЦП). Но в то же время девочки чаще мальчиков высказывают негативное отношение к своему внешнему облику, в частности, это касается девочек, имеющих ИМТ и девочек с ДЦП. Они чаще мальчиков высказывают неудовлетворенность своим телом: девочки с ИМТ – животом, а девочки с ДЦП – руками и ногами. Показатели негативного отношения к своему внешнему облику у девочек с НТ телом – 7 %, у мальчиков с НТ телом – 3 %, у девочек с ИМТ – 35 %, у мальчиков с ИМТ – 25 %, у девочек с ДЦП – 15 %, у мальчиков с ДЦП – 10 %. Однако мальчики чаще высказывают нейтральное отношение к своей внешности (29 % – мальчики с НТ телом и 22 % – девочки с НТ телом, 30 % – мальчики с ИМТ и 10 % – девочки с ИМТ, 15 % – девочки с ДЦП и 15 % – мальчики с ДЦП). Мальчики чаще выделяют умения и качества своего характера (в том числе имеющие отношения к телу «сила», «быстрота»), особенно это касается мальчиков с ДЦП (35 %), которые указывают на умения «писать», «решать задачи математические», «считать» и т. д. Возможно, для формирования этих умений у детей с ДЦП было потрачено много ресурсов, поэтому дети придают такое значение своим умениям. Показатели различий когнитивного компонента образа телесного «Я» между мальчиками и девочками 9–10 лет находятся в зоне незначимости при $\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$.

Таким образом, в конце младшего школьного возраста наблюдаются существенные различия в когнитивном компоненте образа телесного «Я» у мальчиков и девочек. Для дево-

чек оказывается значимым их внешняя привлекательность, и они замечают свои телесные изъяны, которые, по их мнению, не соответствуют общепринятому эталону красоты. Для мальчиков важнее личностные качества и умения, которые вписываются в их образ телесного «Я», а также нейтральное отношение к своему внешнему облику.

Результаты контент-анализа желаемого образа телесного «Я» у детей, находящихся в начале младшего школьного возраста, представлены на рисунке 3. Для описания результатов были выбраны основные категории: «не хотят менять» – высказывания детей о том, что они хотели бы оставить свою внешность без изменений, «красивее» – желания детей стать более привлекательными, «изменить тело» – желание детей изменить какие-то части своего тела, «идентификация» – желание детей быть похожими на значимого человека или какого-то героя, «качества, умения» – высказывания детей, связанные с желанием изменить не какие-то внешние показатели, а свои личностные качества и приобрести какие-либо навыки.

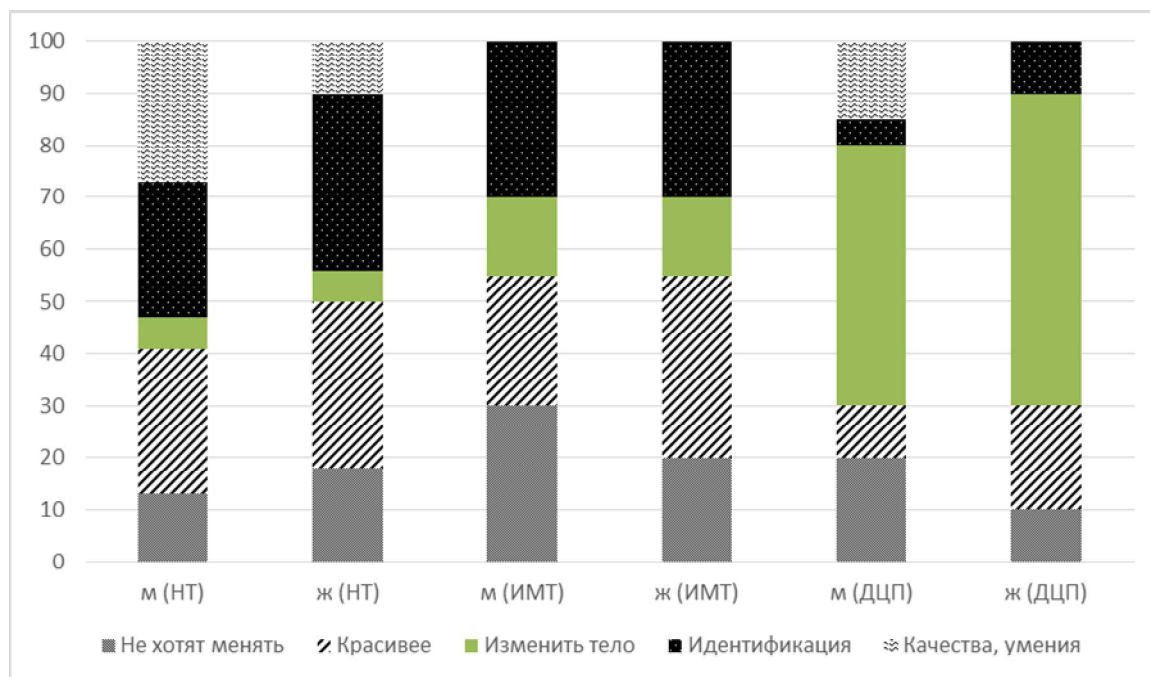


Рис. 3. Желаемый образ телесного «Я» у детей 6–7 лет (%)

В начале младшего школьного возраста мальчики с НТ телом чаще, чем девочки, указывают желаемые качества и умения (27 % – мальчики и 10 % – девочки), в то время как девочки чаще мальчиков хотели бы быть еще красивее (девочки – 32 и мальчики 28 %) и хотели бы быть похожи на кого-то, например, на «кошку», «принцессу», «маму» (девочки – 34 % и мальчики – 26 %). Показатели детей 6–7 лет с избыточной массой тела несколько отличаются. Девочки с избыточной массой тела чаще мальчиков отмечают желание быть красивыми (девочки – 35 %, а мальчики – 25 %). Высказывания о желании изменить свое тело составляют 15 % как у мальчиков, так и у девочек, что более чем в 2 раза выше показателя мальчиков и девочек с НТ телом. Показатели желаемого образа телесного «Я» у детей с ДЦП существенно отличаются от показателей детей двух других групп. Большинство детей с ДЦП (60 % девочек и 50 % мальчиков) хотели бы изменить свое тело, в том числе изменить «руки», «ноги», «не быть инвалидом, хорошее тело», то есть изменить дефектные части тела, которые не только внешне отличаются от стандартов красоты, но и не могут полноценно функционировать. Кроме того, 15 % мальчиков высказали желание приобрести качества и умения, которые касаются в первую очередь умения ходить. Различия ответов девочек и мальчиков также наблюдаются в том, что в 2 раза больше мальчиков не желают ничего менять в своем внешнем облике (20 % мальчиков и 10 % девочек) и в 2 раза больше девочек хотели бы стать красивее (20 % девочек и 10 % мальчиков). Показатели различий желаемого образа телесного «Я» между мальчиками и девочками 6–7 лет находятся в зоне незначимости при $\varphi_{кр} = 1,64$ при $\varphi \leq 0,05$.

Таким образом, в начале младшего школьного возраста прослеживается незначительная разница между желаемым образом мальчиков и девочек: мальчики в равной степени хо-

тели бы стать красивее, быть похожими на кого-то, кто обладает определенными умениями, и развить необходимые собственные качества и умения, в то время как основной компонент желаемого образа телесного «Я» у девочек заключается в красоте своего тела и идентификации с героями или людьми, которые им симпатичны по внешним критериям. Однако наибольшие различия наблюдаются между детьми с НТ телом, детьми с ИМТ и детьми с ДЦП, выражающиеся в желании изменить свое тело. Таким образом, наличие искаженных частей тела уже в начале младшего школьного возраста вызывает желание их изменить, в особенности у детей с ДЦП.

Результаты контент-анализа желаемого образа телесного «Я» у детей, находящихся в конце младшего школьного возраста, представлены на рисунке 4.

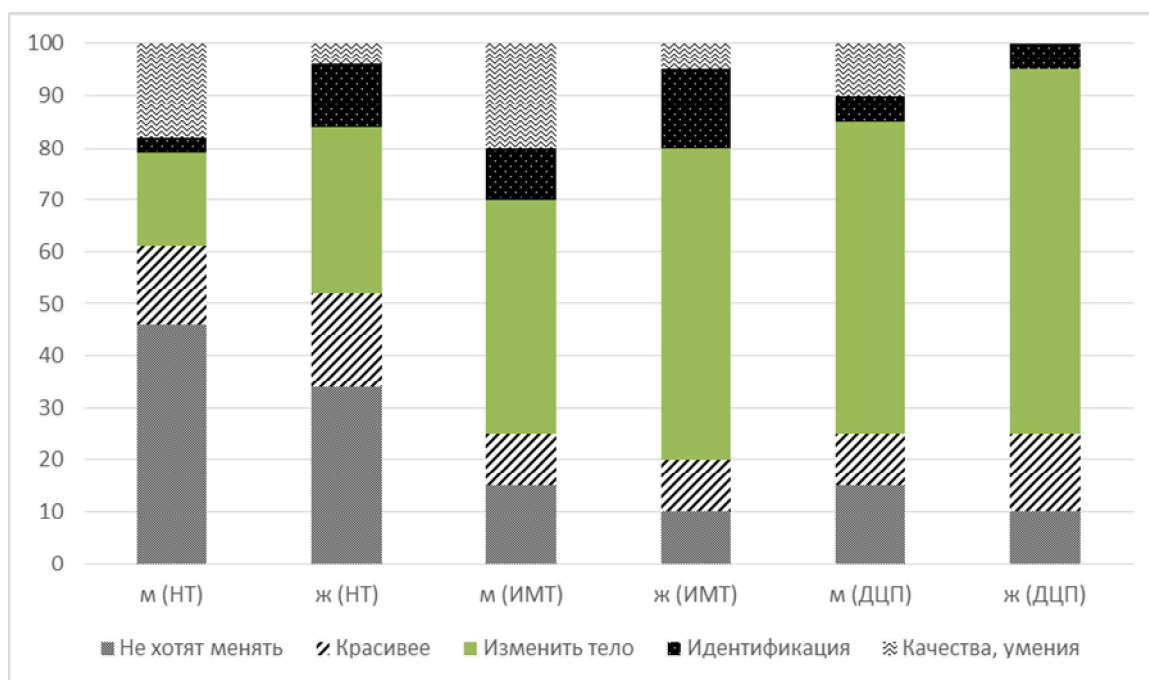


Рис. 4. Желаемый образ телесного «Я» у детей 9–10 лет (%)

В конце младшего школьного возраста наблюдается тенденция увеличения числа высказываний о желании изменить собственное тело или какие-то его части. Сравнение желаемого образа телесного «Я» мальчиков и девочек с НТ, а также имеющих ИМТ, демонстрирует следующие различия: у мальчиков преобладает нежелание изменять что-либо в своей внешности (46 % мальчиков с НТ и 34 % девочек с НТ телом, 15 % мальчиков с ИМТ и 10 % девочек с ИМТ) и желаемые качества и умения (18 % мальчиков с НТ телом и 4 % девочек с НТ телом, 20 % мальчиков с ИМТ и 5 % девочек с ИМТ), в то время как у девочек преобладает желание изменить свое тело (32 % девочек с НТ телом и 18 % мальчиков с НТ телом, 60 % девочек с ИМТ и 45 % мальчиков с ИМТ), а также идентификация (12 % девочек с НТ телом и 3 % мальчиков с НТ телом, 15 % девочек с ИМТ и 10 % мальчиков с ИМТ). Существенным отличием желаемого образа телесного «Я» девочек и мальчиков 9–10 лет с ДЦП является тот факт, что 85 % девочек хотят стать внешне более привлекательными и изменить свои искаженные части тела, которые мешают их привлекательности, в то время как только 70 % мальчиков хотят стать внешне привлекательными и изменить искаженные части тела. При этом 15 % мальчиков готовы оставаться собой, не привнося никаких изменений в свой внешний облик, и 10 % мальчиков хотели бы изменить свои личностные качества и умения. Сравнение желаемого образа девочек и мальчиков с НТ телом и их сверстников, имеющих измененное тело, показало, что наличие измененных частей тела связано с желанием изменить свое тело. Показатели различий желаемого образа телесного «Я» между мальчиками и девочкам 9–10 лет находятся в зоне незначимости при $\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$.

Таким образом, аффективный компонент образа телесного «Я» связан с внешней привлекательностью, и к концу младшего школьного возраста он становится более дифференцированным. Дети, имеющие дефектные части тела, могут давать им низкие оценки, но в то же

время высоко оценивать другие компоненты внешнего облика, которые не связаны с особенностями их тела. Поведенческий компонент образа телесного «Я» отражается в желании изменить свое тело и отдельные его части. В первую очередь это наблюдается у детей, имеющих измененное тело, в частности у детей с ДЦП. В то же время более 1/3 детей с НТ телом не хотели бы ничего в себе изменять.

Полученные в ходе исследования результаты сходны с результатами исследования В. Л. Ситникова [16], который изучал значимость внешности сверстников для младших школьников и подростков, и подтверждают наличие половых различий образов телесного «Я».

Статистический анализ полученных данных об особенностях образа телесного «Я» у мальчиков и у девочек показал, что значимых различий в количественных показателях нет, кроме показателей самооценки детей 9–10 лет с НТ телом по шкале «прическа» и детей 9–10 лет с ДЦП по шкале «мода». То есть различия между мальчиками и девочками находятся на уровне тенденции, что дает основание считать, что в восприятии и оценке своего тела у детей преобладают общевозрастные особенности, которые отражаются в динамике содержания образа телесного «Я» от начала к концу младшего школьного возраста. Таким образом, возрастные особенности образа телесного «Я» в младшем школьном возрасте как бы перекрывают половые различия.

Заключение. На протяжении младшего школьного возраста происходит изменение когнитивного компонента образа телесного «Я», выражающегося в изменении и дифференциации представлений о собственном теле; аффективного компонента, отражающего динамику снижения самооценки и дифференциацию самооценки различных компонентов образа телесного «Я»; а также поведенческого компонента образа телесного «Я», выражающегося в растущем желании изменить свое тело и его части. Наблюдается динамика снижения удовлетворенностью своим телом, причем у мальчиков степень удовлетворенности выше, чем у девочек. Для девочек в большей степени характерно недовольство какими-то компонентами внешнего облика, но в то же время они придают внешнему облику большее значение, чем мальчики. Мальчики в свою очередь чаще высказывают нейтральное отношение к своей внешности и обращают внимание в большей степени на свое тело, стремясь сделать его более мускулистым. Если для девочек ключевым компонентом внешнего облика является их внешняя привлекательность и желание изменить те части тела, которые не соответствуют их представлениям о красоте, то для мальчиков одним из ключевых компонентов внешнего облика являются их личностные качества и умения, которые отражают физические возможности тела (сила, быстрота, гибкость и др.). Таким образом, новизна исследования заключается в том, что впервые были получены данные о половых особенностях образа телесного «Я» и его развития на протяжении младшего школьного возраста, в том числе у детей с различными вариантами тела и телесных особенностей.

Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. 431 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. С. 231.
3. Валитова И. Е. Психологические особенности осознания себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук / И. Е. Валитова. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. 201 с.
4. Варлашина Е. А., Буланбаева М. М. Гендерные особенности образа физического «Я» // Психология личности. Вестник Омского ун-та. 2012. Серия: Психология. № 2. С. 4–12.
5. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Изд. 2-е, перераб. и доп. Л. : Медицина, 1988. 160 с.
6. Каминская Н. А. Исследования отчуждения физического «Я» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 8–28.
7. Кон И. С. Открытие «Я». М. : Политиздат, 1978. 367 с.
8. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. М. : Феникс, 2001. 208 с.
9. Кочкина Л. В. Становление физического Я в дошкольном возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2007. С. 6–8.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность и современная психология. М. : Политиздат, 1975. 432 с.
11. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 5-е изд., испр. и доп. М., 2017. 1088 с.
12. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик : сб. науч. тр. / под общ. ред. И. В. Дубровина. М. : АПН СССР, 1988. 166 с.

13. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2011. 816 с.
14. Рамси Н. Психология внешности / пер. с англ. СПб. : Питер, 2009. 256 с.
15. Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 39–47.
16. Сахарова В. Г. Диагностика отношения к телу. СПб. : Речь, 2011. 112 с.
17. Ситников В. Л. Подросток глазами взрослых // Психология подростка. Полное руководство. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 343 с.
18. Стреленко А. А. Социально-перцептивные образы подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. СПб, 2004. 194 с.
19. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / пер. с нем. Г. В. Барашниковой, под ред. Е. Е. Соколовой, Т. В. Родионовой. М. : Азбука-Аттикус, 2011. 480 с.

Features of the image of the body "I" in boys and girls primary school age

V. A. Chemerevskaya

master of psychology, postgraduate student of the Department of psychology, Brest State University
n. a. A. S. Pushkin. Belarus, Brest. E-mail: viktoriya_2209@mail.ru

Abstract. The article discusses the sexual characteristics of the image of the bodily "I" in children at the beginning and end of primary school age. The relevance of the study lies in the fact that primary school age precedes adolescence, which is characterized by the manifestation of gender characteristics and the development of gender identity, which explains the increased importance of bodily features in the processes of self-perception and self-attitude. In psychology, there is a lack of research on the processes of self-awareness, including sexual characteristics of the image of the bodily "I" in younger schoolchildren, as well as their development during the age period preceding adolescence. The problem is that there are differences between the images of the bodily "I" in girls and boys at different stages of primary school age. The purpose of the study is to identify the sexual characteristics of the image of the bodily "I" of primary school children with different body variants and body features.

The following methods were used: the projective method "The Color-a-Person Test" (CAPT) (non-verbal method of "Color-indicating dissatisfaction with one's own body"), developed by O. Wooley and S. Roll, a modified method for studying self-esteem by T. Dembo – S. Ya. Rubinstein, as well as the projective modified method "Unfinished sentences", aimed at identifying children's ideas about their body image.

The results of the study reflect the dynamics of gender differences in the features of the bodily "I" image during primary school age, as well as differences in the cognitive, emotional and behavioral components of the bodily "I" image in boys and girls with different body variants. Conclusions: differences in the image of the bodily "I" in boys and girls are at the level of the trend, since in primary school age, age-related differences in the image of the bodily "I" are more prevalent. In the first place in importance for girls – external attractiveness and the desire to change parts of the body that do not meet the standards of beauty, and boys – personal qualities and skills, the latter have a more neutral attitude to their own appearance.

The results obtained can contribute to such branches of psychology as developmental psychology and personality psychology; they can also be applied in the work of practical psychologists working with younger students with different body options, as well as with their parents.

Keywords: bodily "I" image, norm-typical body, overweight, cerebral palsy (CP), sex characteristics, primary school age.

References

1. Bendas T. V. *Gendernaya psihologiya : uchebnoe posobie* [Gender psychology : textbook]. SPb. Piter. 2006. 431 p.
2. Burns R. *Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie* [Development of the Self-concept and education]. M. Progress. 1986. P. 231.
3. Valitova I. E. *Psihologicheskie osobennosti osoznaniya sebya vo vremeni v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste : dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological features of self-awareness in time in preschool and primary school age : dis. ... PhD of Psychological Sciences] / I. E. Valitova. M. MSPi n. a. V. I. Lenin. 1990. 201 p.
4. Varlashina E. A., Bulanbaeva M. M. *Gendernye osobennosti obraza fizicheskogo "Ya"* [Gender features of the image of the physical "I"] // *Psihologiya lichnosti. Vestnik Omskogo un-ta – Personality psychology*. Herald of the Omsk University. 2012. Series: Psychology, No. 2, Pp. 4–12.
5. Isaev D. N., Kagan V. E. *Polovoe vospitanie detej: Mediko-psihologicheskie aspekty. Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Sexual education of children: Medical and psychological aspects. 2nd pulb., transl. and add.] L. Medicina. 1988. 160 p.
6. Kaminskaya N. A. *Issledovaniya otchuzhdeniya fizicheskogo "Ya"* [Research of alienation of the physical "I"] // *Consultative psychology and psychotherapy*. 2016. Vol. 24. No. 2. Pp. 8–28.

7. Kon I. S. *Otkrytie "Ya"* [Discovery of "I"]. M. Politizdat. 1978. 367 p.
8. Kon I. S. *Podrozkovaya seksual'nost' na poroge XXI veka* [Teenage sexuality on the threshold of the XXI century]. M. Phenix. 2001. 208 p.
9. Kochkina L. V. *Stanovlenie fizicheskogo Ya v doskol'nom vozraste : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13* [Formation of the bodily "I" in preschool age : dis. ... PhD of Psychological Sciences : 19.00.13]. M. 2007. Pp. 6–8.
10. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' i sovremennaya psihologiya* [Activity. Consciousness. Personality and modern psychology]. M. Politizdat. 1975. 432 p.
11. Muhina V. S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty). 5-e izd., ispr. i dop.* [Personality: Myths and Reality (Alternative view. System approach. Innovative aspect). 5th ed., corr. and add.] M. 2017. 1088 p.
12. *Primenenie metodov pryamogo ocenivaniya v rabote shkol'nogo psihologa* – Application of direct assessment methods in the work of a school psychologist // *Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noj psihologicheskoy sluzhbe konkretnykh psihodiagnosticheskikh metodik : sb. nauch. tr.* – Scientific and methodological foundations of the use of specific psychodiagnostic methods in the school psychological service : coll. of scient. works / under the general ed. of I. V. Dubrovin. M. APN of the USSR. 1988. 166 p.
13. Rice F. *Psihologiya podrozkovogo i yunosheskogo vozrasta* [Psychology of adolescence and youth]. SPb. Piter. 2011. 816 p.
14. Ramsey N. *Psihologiya vneshnosti* [Psychology of appearance] / transl. from English. SPb. Piter. 2009. 256 p.
15. Romanov I. V. *Osobennosti polovoj identichnosti podrozkov* [Features of sexual identity of teenagers] // *Voprosy psihologii* – Question of psychology. 1997. No. 4. Pp. 39–47.
16. Saharova V. G. *Diagnostika otnosheniya k telu* [Diagnostics of attitude to the body]. SPb. Rech'. 2011. 112 p.
17. Sitnikov V. L. *Podrostok glazami vzroslykh* [Teenager through the eyes of adults] // *Psihologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo* – Psychology of a teenager. Complete guide. SPb. Prime-EUROZNAK. 2003. 343 p.
18. Strelenko A. A. *Social'no-perceptivnye obrazy podrozkov i vzroslykh, perezhivshih seksual'noe nasilie : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13* [Socio-perceptual images of adolescents and adults who have experienced sexual violence : dis. ... PhD of Psychological Sciences : 19.00.13]. SPb. 2004. 194 p.
19. Freud Z. *Vvedenie v psihoanaliz : lekcii* [Introduction to psychoanalysis : lectures] / transl. from German by G. V. Barashnikova, ed. by E. E. Sokolova, T. V. Rodionova. M. Azbuka-Attikus. 2011. 480 p.

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 2 (136) (2020)**

16+

Редактор М. О. Корякина
Технический редактор Л. А. Кислицына
Дизайн обложки А. К. Долгова
Редактор выпускающий А. И. Чернышова
Ответственный за выпуск И. В. Смольняк

Подписано в печать 28.09.2020 г.
Дата выхода в свет 20.10.2020 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 19,0. Тираж 200 экз. Заказ № 6388.

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36