

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

№ 4 (138)

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

Р. Jelescu, д-р кандидат психологии, проф., Государственный педагогический университет

им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев); ORCID: 0000-0002-3535-0524;

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

№ 4 (138)

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); ORCID:
0000-0002-3535-0524;

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>Останина О. А.</i> Социальная реальность – легитимация – образование	7
<i>Серова Н. В.</i> Н. Бердяев и К. Бутон о темпоральной экзистенции как пересечении экзистенциального (человеческого) и космического времён	17
<i>Потапов М. М.</i> Концепция обратного течения времени П. А. Флоренского в его работе «Иконостас».....	27
<i>Изрина С. О.</i> Феномен андрогинии и идея гендерной небинарности в современную эпоху: теоретические заметки	34
<i>Заладина М. В.</i> Отчуждение в сфере современной науки и образования	41

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Зиннатова Д. М., Валеев А. А.</i> Развитие межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода	51
<i>Помян С. В., Белоконь О. С.</i> Прогноз результатов успеваемости студентов вуза на основе марковских процессов.....	63
<i>Иманова О. А.</i> Обоснование возможности использования электронного портфолио для оценивания уровня развития профессиональной компетентности будущих педагогов	74
<i>Кирилловых А. А.</i> Требования к учебно-методическому пособию как целостному дидактико-методическому обеспечению профессионально ориентированного иноязычного образования.....	86
<i>Немчинова Л. С.</i> Профессиональная подготовка студентов к организации познавательной-исследовательской деятельности дошкольников: теоретические основания и условия повышения качества	95
<i>Арапова О. Г.</i> Художественные короткометражные фильмы как средство повышения мотивации при обучении русскому языку как иностранному	108

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Черная А. В., Бодрухина А. Ю.</i> Психологические особенности субъективного отчуждения у студентов.....	118
<i>Усова З. М., Флотская Н. Ю.</i> Формирование социальных компетенций у младших школьников в условиях инклюзивного обучения	131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Бельтюкова О. В., Втюрина Т. А., Кириллова Е. П., Низовских Н. А.</i> Психология в решении социально-демографических вызовов современности: итоги межрегионального форума.....	142
---	-----

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Ostanina O. A.</i> Social Reality – Legitimation – Education	7
<i>Serova N. V. N.</i> Berdyaev and Ch. Bouton on temporal existence as the intersection of existential (human) and cosmic time.....	17
<i>Potapov M. M.</i> The concept of the reverse flow of time by P. A. Florensky in his work "Iconostasis"	27
<i>Izrina S. O.</i> The phenomenon of androgyny and the idea of gender non-binarity in the modern era: theoretical notes	34
<i>Zaladina M. V.</i> Alienation in the field of modern science and education.....	41

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Zinnatova D. M., Valeev A. A.</i> Development of intercultural competence of university students on the basis of an inductive-conscious approach.....	51
<i>Pomyan S. V., Belokon' O. S.</i> Forecast of the results of academic performance of university students based on Markov processes	63
<i>Imanova O. A.</i> Justification of the possibility of using an electronic portfolio to assess the level of development of professional competence of future teachers	74
<i>Kirillovyh A. A.</i> Requirements for the educational and methodological manual as a holistic didactic and methodological support for professionally oriented foreign language education	86
<i>Nemchinova L. S.</i> Professional training of students for the organization of cognitive and research activities of preschool children: theoretical foundations and conditions for improving quality	95
<i>Arapova O. G.</i> Short movies as a means of increasing motivation when teaching Russian as a Foreign Language	108

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Chernaya A. V., Bodrukhina A. Yu.</i> Psychological features of subjective alienation in students.....	118
<i>Usova Z. M., Flotskaya N. Yu.</i> Formation of social competencies in primary school students in the context of inclusive education.....	131

SCIENTIFIC LIFE

<i>Beltyukova O. V., Vtyurina T. A., Kirillova E. P., Nizovskikh N. A.</i> Psychology in solving the socio-demographic challenges of our time: results of the interregional forum.....	142
--	-----

Социальная реальность – легитимация – образование

О. А. Останина

доктор философских наук, профессор кафедры культурологии, социологии и философии,
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-7421-0615. E-mail: oa.ostanina@yandex.ru

Аннотация. Несмотря на значительное количество работ, посвященных исследованию социальной реальности, ее изучение сохраняет актуальность. Такая ситуация объясняется объективной сложностью данной реальности, растущей в условиях происходящих трансформаций, вызванных и технологическими изменениями, и глобализационными смещениями. Как сама социальная реальность, так и знание о ней характеризуются неопределенностью, кризисностью, отсутствием более или менее четких ориентиров анализа. В условиях трансформации социальной реальности обосновано и оправдано внимание к способам и механизмам ее легитимации. Важнейшая роль в легитимации социальной реальности принадлежит образованию, где также имеют место сложные и противоречивые процессы как содержательные, так и организационные; таким образом, воспроизводится ситуация в обществе, в то же время образование обладает конструирующей способностью. Проблема нашего исследования состоит в определении наиболее корректного и адекватного подхода к пониманию социальной реальности и легитимации. Цель заключается в том, чтобы раскрыть роль образования в легитимации социальной реальности.

Существуют разнообразные подходы к трактовке социальной реальности: реалистический и конструктивистский, субъектно-ориентированный и объектно-ориентированный; системный и отождествляющий социальную реальность с жизненным миром, исходящий из принципа устойчивости или неустойчивости социальной реальности. В современной методологии исследования социальной реальности важно преодоление односторонности подходов, их взаимодополнение, что позволяет осуществить предлагаемый нами синтетический подход в совокупности с диалектическим, герменевтическим, феноменологическим, дедуктивным методами. Его применение делает возможным выявить существенные характеристики социальной реальности. Роль образования в легитимации образования раскрывается на основе анализа идей Ю. Хабермаса и Б. Латура; делается вывод о синтетическом подходе в философии образования, основанной на взаимодополнении онтологического и когнитивистского подходов.

Ключевые слова: социальная реальность, легитимация, образование, синтетический подход, кризис.

Социальная реальность как феномен и как категория не обойдена вниманием исследователей и не является неизученной. Так или иначе, к социальности, обществу философы проявляли интерес, начиная с Платона и Аристотеля. С конституированием социологии социальная реальность разносторонне исследовалась, возникли авторитетные теории Т. Парсонса, А. Шюца, М. Вебера и другие, определившие векторы изучения социальной реальности. Тем не менее, в XXI веке вновь появляются работы, посвященные концептуализации социальной реальности и вопросам ее легитимации [2; 5; 6; 10; 14; 15; 18; 19]. Это, конечно, не случайно.

Во-первых, нужно вспомнить известное положение Т. Адорно о том, что социальная теория «привязана» к конкретному обществу, что критика и пересмотр социальной теории означают критику и пересмотр основных принципов устройства и функционирования конкретного общества, конкретной социальной реальности. А современное общество как раз переживает глубокий кризис, который мы непосредственно наблюдаем и акторами которого являемся. Неустойчивость, турбулентность, перманентная социальная дестабилизация – характеристики нынешней социальной реальности [23, с. 41], трансформации которой разворачиваются стремительно. Еще не завершились дискуссии о роли глобализационных процессов

в изменении облика социальности, как возникла проблема цифрового общества, это «последний тренд, манифестированный в рамках позднего модерна и его образа будущего» [23, с. 47], который проявляет себя в новых формах фиксации культурного опыта, в новой форме идентичности, где сливаются виртуальное, цифровое, реальное «Я» [11]. Наконец, социальная реальность отличается сложностью, мозаичностью, разно- и многоуровневостью, изменчивостью, что также представляет трудность для ее описания и понимания.

Во-вторых, само понимание социальной реальности «в настоящее время характеризуется категориями *сложности* и *частичной неопределенности*. С одной стороны, трудно понять, как устроена социальность, настолько она выглядит сложной, с другой – социальная реальность все время поворачивается разными сторонами, практически невозможно сообразить, как они связаны» [18, с. 49–50]. Речь идет о кризисе самого социального познания и его методологических оснований. Причем данный кризис, по словам В. Е. Кемерова, по сути, перманентный [7], и его истоки коренятся в самом процессе формирования обществознания, разделении труда между общественными науками, неразвитости философии общества. Междисциплинарные исследования, как правило, группируются вокруг конкретных проблем и не дают целостного видения социальной реальности [19]. Востребована новая парадигма, возникающая в процессе постановки и решения проблем, требующих системного видения бытия и интегрирования познавательных инструментов и средств [7; 15].

В-третьих, существует множество теорий, трактовок социальной реальности [5], что также свидетельствует об идейном и методологическом кризисе. А. Г. Здравомыслов, объясняя эту плюралистичность социального знания и многозначность категории социальной реальности, обращает внимание на многослойность, мозаичность самой социальной реальности, переплетение в ней прошлых и настоящих состояний; влияние социологических, нередко односторонних, традиций; своеобразие связей тех или иных социальных теорий и направлений с комплексами гуманитарного мышления; многообразие интересов, стимулирующих научный поиск [6, с. 9–11].

Есть несколько оснований, в соответствии с которыми можно классифицировать подходы к пониманию и исследованию социальной реальности: объективизм/реализм – конструктивизм, субъект-ориентированность – объект-ориентированность, устойчивость – неустойчивость, системность – несистемность. Конечно, противопоставление подходов, в известной мере, относительно и условно.

В-четвертых, нельзя не сказать о подходе, ставящем под сомнение и даже отрицающем социальную реальность. Так, Ж. Бодрийяр пишет о «вакууме социального», которое поглощено массой [25, с. 186–188] или превращается в гиперреальность в мире симулякров и симуляций. Симуляция создает образ, который «не имеет отношения к какой бы то ни было реальности, являясь своим собственным симулякром в чистом виде» [4, с. 12]. Помимо растворения, импlosionии социального в массах, опасность идет как раз со стороны цифровизации. «Реальное производится на основе миниатюрнейших ячеек матриц и запоминающих устройств, моделей управления и может быть воспроизведено неограниченное количество раз. <...> Это гиперреальное, синтетический продукт излучения комбинаторных моделей в безвоздушном гиперпространстве» [4, с. 6–7]. Имеет место дублирование реальных процессов, поскольку воспроизводятся не они сами, а их сценарий [4, с. 41–42]. Таким образом, Ж. Бодрийяр констатирует исчезновение феномена социальной реальности, но не ее понятия. Точнее, не хочет принять в качестве социальной реальности то, во что она превратилась.

В-пятых, сложность социальной реальности и ее познания актуализирует вопрос о средствах, способах ее легитимации, а они тоже находятся в глубоком кризисе. Речь идет о социальных практиках, деятельности, коммуникации, образовании. Ясно, что все перечисленное взаимосвязано, но решающую роль в легитимации социальной реальности играет, на наш взгляд, образование. Именно оно обеспечивает овладение разнообразными социальными практиками, в том числе коммуникативными, и выражает самую суть социальной реальности [13].

Проблема, которую мы ставим и разрабатываем, заключается в определении максимально адекватного подхода к пониманию социальной реальности и ее легитимации. Цель работы – раскрыть роль образования в легитимации социальной реальности.

Подходы к изучению социальной реальности разнообразны. Кроме названных выше классификаций, можно использовать классификацию в соответствии с направлениями философии или методологии: натуралистский, герменевтический, феноменологический, диалек-

тико-материалистический, онтологический, гносеологический и т. п. Мы предлагаем синтетический подход, позволяющий осуществить взаимодополнение подходов и комплексно исследовать как социальную реальность, так и образование. (Хотя, возможно, сейчас ситуация такова, что имеет смысл размежеваться сообразно целям, смыслам и ценностям, о чем пойдет речь в заключении.) В рамках синтетического и комплексного подхода нами применяются такие методы, как диалектический, герменевтический, феноменологический, дедуктивный.

Определимся с пониманием социальной реальности. Здесь нельзя обойти вопрос о соотношении категорий «социальная реальность» и «общество». Данные категории нередко употребляются как тождественные. «Социальной реальностью являются все протекающие в обществе процессы, составляющие содержание его жизнедеятельности» [14, с. 135]. Разведение категорий «социальная реальность» и «общество» требует, очевидно, специального исследования. На наш взгляд, применяя категорию «общество», мы, в большей степени, опираемся на традицию философского реализма, а применяя категорию «социальная реальность», – на традицию номинализма. Говоря о социальной реальности, мы фиксируем то, что происходит, процессы, события, состояния, действия; говоря об обществе, мы концентрируемся на неких качественных характеристиках. В контексте нашего исследования можно использовать указанные категории как взаимозаменяемые.

Как уже замечено выше, существует множество трактовок социальной реальности. Реализм, в частности, признает независимость социальной реальности от наук [5, с. 138], конструктивизм показывает роль сознания, знания о мире, интерпретации, символов, языка в формировании социальной реальности (П. Бергер, Т. Лукман, Д. Серль и др.). Противоположность реализма и конструктивизма является относительной: так, «новый реализм» признает зависимость онтологического слоя реальности от социального конструирования [10, с. 43]. И, наоборот, «общество обладает объективной фактичностью», по утверждению представителей конструктивистского направления [3, с. 35].

Субъект-ориентированный подход выражен в определении социальной реальности «как ежесекундно воссоздаваемой в конкретных субъективностях» интерсубъективной ментальной конструкции, актуальное состояние которой зависит от «настроенности» этих субъективностей [2, с. 81]. Но речь здесь не идет об отрицании объективности, которая понимается как интерсубъективность. А. И. Ракитов полагает возможным рассматривать общество как полиструктурную систему, одним из уровней которой и выступает субъективность [16].

Что касается объект-ориентированного подхода, то его ярким представителем является Б. Латур [8], автор акторно-сетевой теории. Б. Латур стремится как можно более полно и адекватно дать описание современной социальной реальности, считая, что имеет место ее пересборка. Старое представление о социальной реальности (с устойчивыми макрогруппами, социальными институтами, традициями, устойчивыми нормами, ценностями, идеалами) не работает. Новая трактовка социальной реальности уже не может игнорировать, во-первых, природу, во-вторых, технологии, машины и т. п. Все они включаются в социальную реальность наравне с человеком и определяют изменения и функционирование социальной реальности, задавая в том числе ее темпоральность. В «традиционных» представлениях о социальной реальности темпоральность задается субъектом. Человек, таким образом, становится, по сути, объектом, права объектов равны. Конечно, здесь возникает множество вопросов философско-антропологического характера, но это тема отдельного разговора и исследования.

К объект-ориентированному подходу можно отнести и концепцию Универсальной истории, Мегаистории [12], где история общества включается в единый процесс космической эволюции. А. П. Назаретян говорит, что мы «вступили в фазу языковой турбулентности, когда значение ключевых понятий культуры – “человек” и “машина”, “природа” и “насилие”, “естественное” и “искусственное”, “жизнь”, “смерть”, “бессмертие”, “время”, “пространство” – подвергаются интенсивному дрейфу» [12, с. 18]. Меняется идентичность, более того, «XXI век ознаменуется концом истории биологического человека», произойдет «денатурализация телесных основ разума» [12, с. 25], таким образом, социальный мир изменится кардинально. В то же время А. П. Назаретян подчеркивает, что будущее цивилизации, сохранение общества зависят от средств культурно-психологической регуляции. Эта системная зависимость между технологическим потенциалом, качеством культурных регуляторов и внутренней устойчивостью социума выражена в законе техно-гуманитарного баланса [12, с. 21].

Широко распространено понимание социальной реальности как статистической системы, вписанной в метасистему и связанной с ней прямыми и обратными связями [15, с. 16].

Социальная реальность как система представлена в работах Н. Лумана, Т. Парсонса. Но, на наш взгляд, данная трактовка недостаточна и стоит принять позицию Ю. Хабермаса, который говорит о значимости взаимодополнения парадигм системы и жизненного мира, ценностей, институтов, событий, с одной стороны, и механизмов управления, расширения свободы действий, с другой стороны [22, с. 14].

Осуществим, в терминологии П. Бергера и Т. Лукмана, седиментацию и определим существенно значимые характеристики социальной реальности в рамках синтетического подхода. Во-первых, социальная реальность представляет собой диалектическое единство системы и социальной организации, объективных и субъективных сторон. Как феномен это «совместная жизнедеятельность людей в культуре», как теоретическое образование это, с одной стороны, искусственное образование, которое создают люди, с другой стороны, естественное образование, складывающееся под влиянием социальных действий и природы социального [19, с. 66].

Во-вторых, социальная реальность – это отношения, взаимодействие между людьми, складывающееся в процессе разнообразных практик; социальная реальность выступает как мир практик, имеющих инструментальные, коммуникативные, интенциональные аспекты [17].

В-третьих, в социальной реальности взаимосвязаны моменты устойчивости и изменчивости.

В-четвертых, важнейшую роль в процессе социального взаимодействия играют объективации и язык.

В-пятых, что особенно важно для нас, «фундаментальной сердцевиной общества является знание. Оно программирует каналы, по которым в процессе экстернализации создается объективный мир. Оно объективирует этот мир с помощью языка и основанного на нем когнитивного аппарата, то есть оно упорядочивает мир в объекты, которые должны восприниматься в качестве реальности. А затем оно опять интернализуется как объективно существующая истина в ходе социализации» [3, с. 111].

Более глубоко данный момент понимания знания и его роли выражен, на наш взгляд, Т. Адорно, когда он говорит о наличии абстракции, понятия в самом обществе – «абстракция, о которой здесь идет речь, – не та абстракция, что впервые возникла в голове теоретика-социолога, <...> но эта абстракция <...> является специфической формой самого процесса обмена, основополагающего социального факта, благодаря которому вообще происходит то, что называется обобществлением», «абстракция заключается в самом обществе, <...> в самом обществе как в некоей объективности уже кроется нечто вроде “понятия”» [1, с. 69–70]. Вот где кроется объективное основание значимости образования, понимаемого, прежде всего, онтологически; для жизни в обществе необходимо владеть понятиями.

Социальная реальность определенным образом организована, упорядочена, институционализована. А «институциональному миру требуется легитимация, то есть способы его “объяснения” и оправдания» [3, с. 103]. Легитимация обеспечивает интеграцию, придает смысл институциональному порядку и жизни индивида, способствуя формированию его идентичности. П. Бергер и Т. Лукман определяют взаимопересекающиеся уровни легитимации: дотеоретический, теоретические утверждения в зачаточной форме (объяснительные схемы относительно ряда объективных значений, связанных с конкретными действиями), явные теории (дифференцированная система знаний), символические универсумы (строятся как матрица всех социально объективированных и субъективно реальных значений) [3, с. 153–157]. Символический универсум поддерживается концептуальными механизмами, такими как мифология, теология, философия, наука [3, с. 169–178].

Рассмотрим взаимосвязь социальной реальности, легитимации и образования. При этом важно иметь в виду уровни жизненного мира, представленные разными полями релевантности: актуальным (непосредственно достижимым), реконструируемым (немного измененным или изменяемым в результате той или иной формы активности людей), потенциальным (которого пока нет в пределах жизненного мира) [24, с. 74]. Поля релевантности значимы, когда речь идет о распределении знания и определении содержания и формы обучения; иначе говоря, благодаря обучению, мы не только «вписываемся» в данную реальность, но и приобретаем знания и умения, необходимые для ориентации и адаптации в изменяющихся условиях и ситуациях, а также для проектирования и моделирования возможных в будущем ситуаций, обстоятельств и действий.

Указанная выше взаимосвязь убедительно раскрыта Ю. Хабермасом, который говорит о содержании и сущности образования именно в контексте исследования механизмов легити-

мации современного общества и его перспектив. Заметим, что рассуждения Ю. Хабермаса об образовании имеют значение и для философии образования, и для прояснения и характеристики процессов легитимации социальной реальности. Выше мы уже говорили о синтетическом подходе к пониманию социальной реальности, такой же, на наш взгляд, подход нужен и для теории и практики образования. Имеется в виду, что в образовании взаимосвязаны и взаимодополняются, с одной стороны, его коммуникативный и дискурсивный аспекты, а с другой стороны, разные варианты понимания сущности образования, его парадигмы. Мы предлагаем объединить все разнообразие вариантов понимания сущности образования в две парадигмы [13]. В одной из них, идущей еще от Платона, образование трактуется как «пайдейя», это аксиологическая (онтологическая) парадигма, где на первый план выходят культурные смыслы образования и практики их истолкования, целостное и гармоничное развитие человека. Другая парадигма, утверждающаяся в Новое время, может быть определена как когнитивистская (гносеологическая), в ней преобладает инструменталистская, прагматическая направленность образования, подчеркиваются его эффективность и результативность, соответствие потребностям и интересам функционирования общества как со стороны содержания образования, так и со стороны формируемых качеств личности.

Названные парадигмы не только исторически сменяют друг друга и конкурируют между собой, они коррелируют с разными сторонами социальной реальности, разными способами ее организации. Поясним, о чем идет речь.

Выше мы уже ссылались на положение Ю. Хабермаса о том, что в обществе взаимодействуют, «накладываются» друг на друга его системная и социальная организации, что существует взаимосвязь между системной и социальной интеграцией [22, с. 13]. Оба способа организации и интеграции общества – системный и социальный – значимы и определяют качество «общественности». Таким образом, оказывается, что различные парадигмы образования связаны с разными типами организации обществ: когнитивистская, инструменталистская парадигма ориентируется на системные характеристики общества, фиксируемые эмпирически; онтологическая (аксиологическая) парадигма ориентируется на ценности, культурные нормы, на аспект значимости. В условиях преобладания, ведущей роли первой парадигмы под угрозу ставятся базовые культурные смыслы, ментальность определенного типа общества; в условиях доминирования второй парадигмы, сохраняющей традиции и культурные смыслы, под угрозу ставятся адаптационные возможности общества.

Следовательно, вопросы о том, как соединить максимально гармонично названные типы организации общества и как взаимодополнить, осуществить синтез разных моделей, парадигм образования, взаимосвязаны. Ю. Хабермас, будучи сторонником и защитником проекта «модерн», полагает, что в нормативных параметрах социальных систем должны соединиться продукты культурных ценностей конституирующей традиции и продукты нормативных требований системной интеграции, культурные определения общественной жизни с системно-теоретически реконструируемыми императивами выживания [22, с. 18]. Однако ни в самой социальной реальности, ни на уровне ее концептуального осмысления такого соединения пока нет. И, добавим, нынешнее критическое состояние общества делает указанное соединение еще более сложным и противоречивым, что не снимает необходимость и не снижает актуальность поставленной задачи.

Принципы организации общества, универсальные свойства общественных систем определяют содержание, распределение, градацию обучения, его доступность, а также идентичность как самого общества, так и личностей, и групп. С другой стороны, благодаря образованию, в значительной степени, осуществляется фиксация и воспроизводство данных принципов. Образование обладает относительной самостоятельностью и способно активно влиять на общество, его внешнюю (адаптационную) и внутреннюю (культурную, социально-интегративную) системы, обеспечивая, так или иначе, их легитимацию. Изменения в образовании нередко ведут к перестройке общественных структур, институтов (в качестве примера можно привести распространение европейской модели образования в ряде африканских обществ, что привело к разрушению традиционных для этих обществ социальных институтов, в том числе семьи). Следовательно, образование обладает способностью опережающего развития, тем самым как бы формируя механизм легитимации новой социальной реальности. Трансформационные процессы, сдвиги в социальной реальности (свидетелями которых мы являемся) ведут к изменению формы и содержания ее легитимации, что выражается и в образовании. Поэтому анализ данных процессов позволит понять происходящее в сфере образования,

в то же время изучение изменений в образовании дает возможность коррелировать их с социальной реальностью и актуальными способами ее легитимации.

Легитимация социальной реальности опирается на коммуникативные, дискурсивные практики, на интерсубъективность. Очевидна роль образования в трансляции правил и норм коммуникации и овладении ими так же, как и навыками интерпретации и понимания. Как вполне справедливо полагает Ю. Хабермас, когнитивные возможности и мотивы действия ограничены языковой интерсубъективностью [22, с. 22–23]. Через образование, язык, коммуникацию человек, таким образом, вписывается в определенную социальную реальность, определенное культурное поле, приобретая, с одной стороны, знания и инструментальные умения, с другой стороны, способность видеть мир (картину мира) и «считывать» смыслы, интерпретировать ценности. В коммуникацию люди втягиваются благодаря дискурсу, через который осуществляется разного рода научение, образование и воспитание; через включение в дискурс люди достигают понимания и согласия, в коммуникации они осуществляют практику аргументации, ориентированную на взаимопонимание и согласование притязаний на значимость [20, с. 75].

В данной связи обратим внимание еще на один момент, характерный именно для герменевтической позиции Ю. Хабермаса: он подчеркивает рациональность коммуникативной практики и процедуры интерпретации – «интерпретаторы не могут не принимать во внимание стандарты рациональности, которые они рассматривают как обязательные для всех участников коммуникации» [21, с. 50–51]. Освоение стандартов рациональности, обеспечивающих легитимацию социальной реальности, осуществляется в ходе образования.

Напомним, что, помимо вычленения когнитивистского и аксиологического аспектов образования, можно рассматривать такие его аспекты, как интуитивный и дискурсивный. Если обратиться к Ю. Хабермасу, то видим, что данные аспекты анализируются им в рамках вопроса об обучении в двух измерениях – теоретическом/практическом, где он разграничивает уровни обучения в зависимости от притязаний на значимость. Уровни обучения – нереплексивный (интуитивный) и рефлексивный (дискурсивный). «Нереплексивное обучение реализуется в контексте действия, в котором имплицитно выдвинутые притязания на значимость наивно, без дискурсивного разъяснения, принимаются или отвергаются» [22, с. 30]. Рефлексивное обучение реализуется посредством дискурсов, в которых тематизируются притязания на значимость, будучи институционализированными. Уровень обучения зависит от принципов организации общества в части дифференциации теоретических и практических вопросов и перехода от донаучного к рефлексивному обучению.

Как можно применить схему Ю. Хабермаса к современной социальной реальности? Казалось бы, в наши дни преобладает рефлексивное, научное обучение. Но это, если говорить о школах, средней и высшей. При широком толковании обучения (и образования) следует признать, что обучающим эффектом обладают СМИ, интернет, виртуальная реальность и др., причем здесь велика роль именно нереплексивного обучения и прямой (on-line) коммуникации. В какие отношения данное обучение вступает с «официальным» обучением, как оно влияет на ценностно-смысловые аспекты, мотивационные аспекты жизни, на интегративные характеристики социальной системы? Кроме того, интересно было бы исследовать, как накладывается образование на базовые интуиции человека, ментальные структуры, культурный код; всё перечисленное непосредственно участвует в легитимации социальной реальности и в то же время во многом определяет результаты образования.

Наконец, в работах Ю. Хабермаса легитимация социальной реальности и образование «сходятся» в вопросе о социальном кризисе. При этом образование может стать как причиной социального кризиса, так и средством преодоления такого кризиса. В целях предотвращения или преодоления кризиса возможна «непосредственная административная обработка» культурной традиции, примером чего является планирование в сфере образования и «в особенности планирование учебных программ» [22, с. 121]. Более того, именно в целях обеспечения интеграции социальной реальности формальное образование конкурирует с семейным воспитанием (именно с точки зрения права на традицию), психолого-педагогическая публикастика влияет на мотивы и поведение родителей, ювенальная юстиция держит под контролем воспитание в семье и т. д.

Итак, суммируем основные положения философии Ю. Хабермаса, в которых раскрывается взаимосвязь социальной реальности, легитимации и образования: образование, будучи относительно автономным, обеспечивает легитимацию системной и социальной организации

общества, что осуществляется через трансляцию знаний, инструментальных навыков, рациональных правил дискурсивных практик, коммуникации, интерпретации.

Иное видение процесса обучения, образования у Б. Латура, который связывает задачи образования с построением ассоциаций/коллективов, сетей. Рассматривая «кривую обучаемости», он говорит о двух стрелах времени: «первая, модернистская, которая устремлена к отсоединению; вторая, не современная, – к присоединению» [9, с. 214]. «Первая постепенно лишает нас доступа к ингредиентам, необходимым для построения нашего коллектива, так как природные сущности становятся все более бесспорными, а идентичности произвольного характера все менее спорными» [9, с. 215]. То есть речь идет об усилении односторонности, унификации, свертывании разнообразия. «Вторая стрела времени постепенно увеличивает число трансценденций, к которым может обращаться коллектив, чтобы потом снова вернуться к тому, что он сказал, заново артикулируя пропозиции, предлагая им другие привычки» [9, с. 215]. Здесь говорится о своего рода челночном движении, о временной неоднородности, исторической связи прошлого и будущего, что позволяет вовлекать в коллективы новые объекты и осуществлять пересборку социального и постоянно возобновлять процесс построения. Политическая экология, как определяет свою позицию Б. Латур, «не употребляет ни один из трех ярлыков, которые люди модерна использовали для описания своего прогресса: борьба с архаикой, фронт модернизации, утопия светлого будущего. Она считает возможным посвятить себя *тщательному отбору возможных миров*, который всегда нужно начинать заново» [9, с. 215].

Если старая, модернистская, модель обучения исходила из признания наличия устойчивых ценностей, смыслов, идеалов, то в новой модели ведущую роль играет случайность, ведущая к постоянному возобновлению будущего; имеет место балансирование между знанием и незнанием, опора не на разум, а на опыт. Обучение, таким образом, организуется через опыт, из которого извлекаются уроки, точнее, оно само представляет собой опыт, экспериментирование, в ходе которого приобретает новое знание. Причем это новое знание определяет видение истории, а значит, и социальной реальности. Общественная жизнь, как полагает Б. Латур, «может полноценно развернуться только при условии, что мы избавим ее от всякой угрозы спасения, всякой надежды на невероятное упрощение»; лучом света является не луч истины, а кривая обучаемости [9, с. 217]. «Порядок и красота, которые для греков ассоциировались с понятием *космос*, относятся не к тотальности, а к кривой обучаемости» [9, с. 219]. Речь, следовательно, не идет о призыве к хаосу, а о достижении упорядоченности, гармонии через постоянно возобновляющийся опыт коллективов, благодаря которому они приобретают «гражданскую форму», цивилизованность. «За счет экспериментирования мы прокладываем путь между упрощенной моделью и моделью, выполненной в натуральную величину, что позволит со временем осуществить переход от одного к другому» [9, с. 221].

Очевидно, что теория Б. Латура воспроизводит сложность, неопределенность, неустойчивость социальной реальности и отсутствие четких, осознанных критериев определения истинности, моральности. Вопросы, поднимаемые Б. Латуром, существуют с момента возникновения философии – где грань между знанием и незнанием, есть ли гарантии и основания истинности знания, что нужно делать, чтобы быть в согласии с миром и самим собой. На протяжении истории шел поиск ответов на данные вопросы, поиск императивов, который не привел к однозначности и определенности ответов; действуя на свой страх и риск, экспериментируя, люди находят адекватные и сохраняющие мораль формы взаимодействия между собой, природой и искусственной средой. Но как реализовать «кривую обучаемости» практически? Вопрос открыт. И сама способность к экспериментированию предполагает достаточно высокий уровень образованности и ответственности, что оставляет спонтанную «пересборку социального» проблематичной и не исключает угрозу изменения способа управления указанным процессом, но во вполне конкретных интересах.

В заключение сделаем обобщающий вывод. Существует корреляция между социальной реальностью, легитимацией и образованием и как феноменами, и как концептами. Синтетический подход учитывает сложность и неоднородность социальной реальности и взаимодополняет разные варианты ее трактовки. Образование обеспечивает легитимацию социальной реальности и как воспроизведение и поддержание социального порядка и социальной структуры, и как определение себя в мире, и как принятие мира, других людей. В процессе образования транслируются язык (как средство объективации), модели коммуникации, схемы типизации действий и деятелей, картины мира и смыслы, компетенции и инструментальные навыки.

Благодаря образованию, отрабатываются социальные модели, формируется понимание своего места в обществе и идентичность; образование выполняет и конструирующую роль.

Все происходящее в образовании не случайно и не безразлично для общества. Мы полагаем, что значимо взаимодействие онтологического (аксиологического) и когнитивистского подходов для обеспечения формирования и инструментальных знаний, умений, навыков, и ценностей смыслов. Но это, конечно, идеальная цель. Что определяет развитие образование сейчас? Сегодня речь идет о «новом бренде» – «цифровом обществе» как новом этапе истории человечества. Что это значит в плоскости вопроса о содержании и организации образования? Само по себе понятие цифрового общества нейтрально, оно указывает на новые технологии и способы, инструменты овладения ими и ничего не говорит о смыслах, значимость которых признается во всех рассмотренных моделях социальной реальности, включая объектно-ориентированный подход. Для аналогии рассмотрим индустриальное общество, в рамках которого существуют два типа общества (капиталистическое и социалистическое) с разными формационными характеристиками и ценностно-смысловыми ориентациями, что проявляется и в содержании, и в организации образования. Вопрос, следовательно, в том, о каком типе общества на основе применения новых технологий идет речь. Вариантов много, но они не определены. Цифровые технологии, искусственный интеллект могут быть применены в разных интересах и целях – для развития человека или для его изменения, трансформации, что далеко не одно и то же.

И еще. Рассуждая о социальной реальности, ее легитимации и образовании, мы, очевидно, должны помнить об ответственности: поскольку знания играют важную конструирующую роль, целесообразно понимать, какие образы реальности и действий стоят за ними.

Список литературы

1. Адорно Т. В. Введение в социологию. М. : Праксис, 2010. 284 с.
2. Белокобыльский А. В., Левицкий В. С. Социальная реальность. Институты intersубъективности // Вопросы философии. 2018. № 10. С. 77–89.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 323 с.
4. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М. : Постум, 2016. 240 с.
5. Грицанов А. А. Социальная реальность: осмысление основных парадигм // Вопросы социальной теории : научный альманах. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 133–147.
6. Здравомыслов А. Г. Теории социальной реальности в российской социологии // Мир России. 1999. № 1-2. С. 3–20.
7. Кемеров В. Е. Кризис, который всегда с тобой // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 89–98. DOI: 10/7868/S0042874418060079.
8. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.
9. Латур Б. Политики природы. М. : Ад Маргинем Пресс, 2018. 336 с.
10. Левицкий В. С. Концепт «социальная реальность» как маркер конструктивистского поворота в философии // Вопросы философии. 2020. № 9. С. 41–51. DOI: 10/21146/0042-8774-2020-9-41-51.
11. Лисенкова А. А. Трансформация идентичности в цифровую эпоху // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 65–74. DOI: 10/21146/0042-8744-2020-3-65-74.
12. Назаретян А. П. Середина XXI века: загадка сингулярности // Глобальное будущее 2045: Антропологический кризис. Конвергентные технологии. Трансгуманистические проекты : материалы Первой Всероссийской конференции / под ред. Д. И. Дубровского, С. М. Климовой. М. : Канон+, Реабилитация, 2015. С. 15–25.
13. Останина О. А. Ю. Хабермас и философия образования // Человек – Культура – Социум в начале XXI века : сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции с международным участием. Симферополь : Ариал, 2020. С. 164–172.
14. Пахарь Л. И. Социальная реальность: анализ механизма функционирования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 5 (61). С. 135–143.
15. Плебанек О. В. Парадигмальные основания анализа социальной реальности. СПб. : Петрополис, 2012. 352 с.
16. Ракитов А. И. В защиту субъективности (социальная реальность, социальная деятельность, социальное познание) // Вопросы философии. 2018. № 9. С. 20–26.
17. Резник Ю. М. Понятие «социальное» в современной философии и науке // Вопросы социальной теории : научный альманах. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 88–111.
18. Розин В. М. Социальное действие и знание в условиях сложности и частичной неопределенности // Вопросы философии. 2019. № 10. С. 46–54. DOI: 10/31857/S0042874400007161-2.

19. Розин В. М. Рефлексия оснований междисциплинарного изучения социальности // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 64–73. DOI: 10.21146/0042-8774-2020-1-64-73.
20. Хабермас Ю. Между натурализмом и религией. Философские статьи. М. : Весь мир, 2011. 336 с.
21. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2001. 380 с.
22. Хабермас Ю. Проблема легитимации позднего капитализма. М. : Праксис, 2010. 264 с.
23. Щипков А. В. Системный кризис общества и состояние посткапитализма // Вопросы философии. 2019. № 9. С. 40–49. DOI: 10.31857/S0042874400006317-3.
24. Шюц А. Некоторые структуры жизненного мира // Вопросы социальной теории. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 72–87.
25. Ясперс К., Бодрийяр Ж. Призрак толпы. М. : Алгоритм, 2007. 272 с.

Social Reality – Legitimation – Education

O. A. Ostanina

Doctor of Philosophy, professor of the Department of Cultural Studies, Sociology and Philosophy, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-7421-0615. E-mail: oa.ostanina@yandex.ru

Abstract. Despite a significant number of works devoted to the study of social reality, its study remains relevant. This situation is explained by the objective complexity of this reality, which is growing in the context of ongoing transformations caused by both technological changes and globalization shifts. Both the social reality itself and the knowledge about it are characterized by uncertainty, crisis, and the lack of more or less clear guidelines for analysis. In the context of the transformation of social reality, attention to the ways and mechanisms of its legitimization is justified and justified. The most important role in the legitimization of social reality belongs to education, where complex and contradictory processes, both substantive and organizational, also take place; thus, the situation in society is reproduced, at the same time, education has a constructive ability. The problem of our research is to determine the most correct and adequate approach to understanding social reality and legitimation. The aim is to reveal the role of education in legitimizing social reality.

There are various approaches to the interpretation of social reality: realistic and constructivist, subject-oriented and object-oriented; systemic and identifying social reality with the life world, proceeding from the principle of stability or instability of social reality. In the modern methodology of social reality research, it is important to overcome the one-sidedness of approaches, their complementarity, which allows us to implement the proposed synthetic approach in conjunction with dialectical, hermeneutic, phenomenological, and deductive methods. Its application makes it possible to identify the essential characteristics of social reality. The role of education in the legitimization of education is revealed on the basis of the analysis of the ideas of Yu. Habermas and B. Latour; a conclusion is made about the synthetic approach in the philosophy of education, based on the complementarity of the ontological and cognitive approaches.

Keywords: social reality, legitimation, education, synthetic approach, crisis.

References

1. Adorno T. V. *Vvedenie v sociologiyu* [Introduction to sociology]. M. Praxis. 2010. 284 p.
2. Belokobyl'skij A. V., Levickij V. S. *Social'naya real'nost'. Institucii intersub"ektivnosti* [Social reality. Institutions of intersubjectivity] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2018. No. 10. Pp. 77–89.
3. Berger P., Lukman T. *Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya* [Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge]. M. Medium. 1995. 323 p.
4. Baudrillard J. *Simulyakry i simulyacii* [Simulacra and simulations]. M. Postum. 2016. 240 p.
5. Gricanov A. A. *Social'naya real'nost': osmyslenie osnovnykh paradig* [Social reality: comprehension of basic paradigms] // *Voprosy social'noj teorii : nauchnyj al'manah* – Questions of social theory : scientific almanac. 2008. Vol. II. Is. 1(2). Pp. 133–147.
6. Zdravomyslov A. G. *Teorii social'noj real'nosti v rossijskoj sociologii* [Theories of social reality in Russian sociology] // *Mir Rossii* – The world of Russia. 1999. No. 1-2. Pp. 3–20.
7. Kemerov V. E. *Krizis, kotoryj vseгда s toboj* [The crisis that is always with you] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2018. No. 6. Pp. 89–98. DOI: 10/7868/S0042874418060079.
8. Latour B. *Peresborka social'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu* [Reassembling the social: an introduction to actor-network theory]. M. Higher School of Economics. 2020. 384 p.
9. Latour B. *Politiki prirody* [Politics of nature]. M. Ad Marginem Press. 2018. 336 p.
10. Levickij V. S. *Koncept "social'naya real'nost'" kak marker konstruktivistskogo povorota v filosofii* [The concept of "social reality" as a marker of the constructivist turn in philosophy] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2020. No. 9. Pp. 41–51. DOI: 10/21146/0042-8774-2020-9-41-51.
11. Lisenkova A. A. *Transformaciya identichnosti v cifrovuyu epohu* [Transformation of identity in the digital age] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2020. No. 3. Pp. 65–74. DOI: 10/21146/0042-8744-2020-3-65-74.

12. Nazaretyan A. P. *Seredina XXI veka: zagadka singulyarnosti* [Mid-XXI century: the riddle of the singularity] // *Global'noe budushchee 2045: Antropologicheskij krizis. Konvergentnye tekhnologii. Transgumanisticheskie proekty : materialy Pervoy Vserossijskoj konferencii* – Global Future 2045: An anthropological crisis. Convergent technologies. Transhumanistic projects : materials of the First All-Russian Conference / ed. by D. I. Dubrovsky, S. M. Klimova. M. Kanon+, Reabilitaciya. 2015. Pp. 15–25.
13. Ostanina O. A. Yu. *Habermas i filosofiya obrazovaniya* [Habermas and philosophy of education] // *Che-lovek – Kul'tura – Socium v nachale XXI veka : sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* – People – Culture – Society in the early twenty-first century : proceedings of all-Russian scientific conference with international participation. Simferopol. Arial. 2020. Pp. 164–172.
14. Pahar' L. I. *Social'naya real'nost': analiz mekhanizma funkcionirovaniya* [Social reality: analysis of the mechanism of functioning] // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* – Scientific notes of the Orel State University. 2014. No. 5 (61). Pp. 135–143.
15. Plebanek O. V. *Paradigmalye osnovaniya analiza social'noj real'nosti* [Paradigm bases of the analysis of social reality]. SPb. Petropavlovsk. 2012. 352 p.
16. Rakitov A. I. *V zashchitu sub'ektivnosti (social'naya real'nost', social'naya deyatel'nost', social'noe poznanie)* [In defense of subjectivity (social reality, social activity, social cognition)] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2018. No. 9. Pp. 20–26.
17. Reznik Yu. M. *Ponyatie "social'noe" v sovremennoj filosofii i nauke* [The concept of "social" in modern philosophy and science] // *Voprosy social'noj teorii : nauchnyj al'manah* – Voprosy sotsialnoy teorii : nauchnyi almanakh – Questions of social theory : scientific almanac. 2008. Vol. II. Is. 1(2). Pp. 88–111.
18. Rozin V. M. *Social'noe dejstvie i znanie v usloviyah slozhnosti i chastichnoj neopredelennosti* [Social action and knowledge in the conditions of complexity and partial uncertainty] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy 2019. No. 10. Pp. 46–54. DOI: 10/31857/S0042874400007161-2.
19. Rozin V. M. *Refleksiya osnovanij mezhdisciplinarnogo izucheniya social'nosti* [Reflection of the foundations of interdisciplinary study of sociality] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2020. No. 1. Pp. 64–73. DOI: 10.21146/0042-8774-2020-1-64-73.
20. Habermas Yu. *Mezhdue naturalizmom i religiej. Filosofskie stat'i* [Between naturalism and religion. Philosophical articles]. M. Ves' mir. 2011. 336 p.
21. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie* [Moral consciousness and communicative action]. SPb. Nauka. 2001. 380 p.
22. Habermas Yu. *Problema legitimacii pozdnego kapitalizma* [The problem of legitimation of late capitalism]. M. Praxis. 2010. 264 p.
23. Shchipkov A. V. *Sistemnyj krizis obshchestva i sostoyanie postkapitalizma* [The systemic crisis of society and the state of post-capitalism] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2019. No. 9. Pp. 40–49. DOI: 10.31857/S0042874400006317-3.
24. Shchyuc A. *Nekotorye struktury zhiznennogo mira* [Some structures of the life world] // *Voprosy social'noj teorii* – Questions of Social Theory. 2008. Vol. II. Is. 1(2). Pp. 72–87.
25. Jaspers K., Baudrillard J. *Prizrak tolpy* [The ghost of the crowd]. M. Algorithm. 2007. 272 p.

УДК 130.2+930.1

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.052

Н. Бердяев и К. Бутон о темпоральной экзистенции как пересечении экзистенциального (человеческого) и космического времён

Н. В. Серова

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
Государственный морской университет им. адм. Ф. Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск. ORCID: 0000-0003-4670-8242. E-mail: nvserova72@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения космического и экзистенциального (человеческого) времён в философии Н. Бердяева и К. Бутона в связи с целостным и экзистирующим характером человеческого бытия. Основой экзистенции человека, по их мнению, является темпоральность, соотносящаяся с различными временными процессами в мире. Ориентированностью на восприятие и переживание времени человеком отличаются современные математические, физические, биологические, социологические, психологические и лингвистические работы по проблемам времени. Общая антропоцентрическая направленность междисциплинарного изучения проблемы времени поддерживается всесторонним изучением темпоральной экзистенции человека в философии. Оно в свою очередь ведет к расширению научного взгляда на природу времени природных, социальных и психологических явлений. Во всех этих случаях преследуется общая цель – преодоление корреляционизма в понимании отношения между космическим и человеческим временем. В этой связи видится актуальным рассмотрение данной проблемы в учениях Н. Бердяева и К. Бутона, связывающих космическое и человеческое времена с судьбой темпоральной экзистенции. В ходе проводимой нами работы были применены метод критического анализа представлений корреляционизма о времени, ретроспективный метод для прослеживания эволюции отношения космического и человеческого времён в философии, метод сравнения философских и естественнонаучных воззрений на природу космического времени, метод описания феномена темпоральной экзистенции человека в учениях Н. Бердяева и К. Бутона, герменевтический метод в целях достижения понимания роли свободы темпоральной экзистенции человека на пересечении космического и экзистенциального времён. Сделан вывод о том, что оба философа признавали зависимость человека как физического существа от космического времени, но они также обосновывали возможность преодоления его детерминант в свободном поступке либо утверждая свою субъективность в объективном мире (Бутон), либо духовно ее преобразая и возвышая над ним (Бердяев). Темпоральная экзистенция человека является тем пересечением космического и человеческого времён, благодаря которому каждое из них обретает свой истинный смысл.

Ключевые слова: Н. Бердяев, К. Бутон, человеческое время, экзистенциальное время, космическое время, темпоральность, человек, свободный поступок.

Одной из тем междисциплинарных дискуссий, проводимых философами [18], физиками [26], математиками [21], биологами [17], социологами [5], лингвистами [10] и психологами [15], стало ориентирование на антропоцентризм в обсуждении вопроса о времени. Внимание специалистов обращено к той связи, которая существует между временем физических, биологических, социальных, психологических, лингвистических явлений и особым восприятием времени человеком. Для развития междисциплинарной дискуссии о природе времени актуальным видится философский анализ отношения космического и человеческого времени в их связи с темпоральной экзистенцией человека. История изучения этого вопроса восходит к учениям И. Канта и Г. Гегеля и продолжается в работах А. Бергсона, Э. Гуссерля и М. Хайдеггера с присущей для них логикой корреляционизма, проводящего разделение между бытием и сознанием и устанавливающего отношение между ними через посредство познающего субъекта. Однако возможно ли разделить время существования и время сознания человека или рассматривать одно лишь через призму другого? Отрицательный ответ Н. Бердяева и К. Бутона¹ на этот вопрос послужил первой причиной к объединению их учений в нашей работе. Соглашаясь с различием космического и человеческого времён, они не разделяли их в духе корреляционизма и искали выход из него в изучении природы темпоральной экзистенции.

© Серова Н. В., 2020

¹Кристоф Бутон (р. 1969 г.) – французский философ, преподаватель Университета Бордо III имени Мишеля де Монтень, автор работ «Время и свобода», «Время природы и природа времени», «Процесс истории: эссе об историческом идеализме Гегеля» и ряда других.

Нами были выявлены не только общие для них идеи целостности бытия и активной самореализации человека, но и различие подходов к проблеме отношения космического и экзистенциального времён, продиктованных религиозной верой Н. Бердяева и приверженностью к естественным наукам К. Бутона. Это стало второй причиной совместного представления их идей в нашей работе, так как оно открывало бы более широкие перспективы развития данной проблемы в сравнении с теми, что предлагали сторонники идеализма и реализма.

Целью нашей работы стало сравнение взглядов Н. Бердяева и К. Бутона на природу темпоральной экзистенции человека в качестве примера преодоления дуализма космического и экзистенциального времён. В ходе изучения данной проблемы было необходимо, во-первых, проанализировать критические оценки Н. Бердяева и К. Бутона в адрес понятия о времени в контексте корреляционизма; во-вторых, провести ретроспективный анализ проблемы времени для определения вклада Н. Бердяева и К. Бутона в ее развитие; в-третьих, сопоставить философские идеи К. Бутона и Н. Бердяева с естественнонаучными взглядами на космическое время для выявления сходства и различий; в-четвертых, описать феномен темпоральной экзистенции человека в учениях Н. Бердяева и К. Бутона для выявления его особенных характеристик; в-пятых, достичь понимания об экзистенциальном (человеческом) времени как условия свободы человека и определить моменты пересечения космического и экзистенциального времён.

Человек существует одновременно в обоих временах и потому испытывает противоречивые темпоральные переживания. Осознание этих переживаний открывает возможности объяснить его решения и поступки, от которых зависит время физического, биологического, социального мира. Отвергая подчинение естественным процессам природы ради свободного выбора своего времени, человек становится вершителем судьбы мира.

Преодоление представлений корреляционизма о природе времени. Первым, кто обнаружил противоречие объективного времени природы и субъективного времени сознания [9] и попытался найти из него выход в духе трансцендентального идеализма, стал И. Кант. В начале XX века появляется ряд концепций, рассматривавших противоречия между объективным и субъективным временем [1] и обосновывавших возможность объективации субъективного времени или субъективации объективного времени [6]. Всё более укоренялось мнение, что они существуют параллельно друг другу и между ними не существует общих моментов. Во второй четверти XX века попытка рассмотрения проблемы времени в рамках онто-онтологического вопроса привела к постановке темпоральной проблематики и двум разным ее решениям – онтологическому [12] и онтическому [8]. Подвергая критическому анализу концепции времени своих предшественников, Н. Бердяев и К. Бутон начинают с переосмысления учения И. Канта о времени и пространстве как априорных формах чувственности и пытаются преодолеть ограничения, налагаемые трансцендентальным идеализмом. Н. Бердяев писал, что «у Канта пространство и время суть трансцендентальные формы чувственности, формы восприятия, в которых является для нас познаваемый мир» [2, с. 51], и расценивал такое определение времени как попытку ограничить познавательные возможности и духовное развитие человека. Такую оценку Н. Бердяев дает кантовской концепции времени, потому что И. Кант не связывал время как свойство человеческого сознания ни с реальным миром явлений, ни со сверхреальной сущностью мира. Н. Бердяев преодолевает кантовское понятие о времени, соотнося его с бытием человека, связанным и с природным, и с божественным бытием.

К. Бутон отмечает различие понятий о времени в докритический и критический периоды творчества И. Канта, состоящее в том, что в первом из них, «следуя Ньютону, он приписывает пространству и времени абсолютную реальность, независимую от человека» [18, с. 41], а во втором он формулирует понятие о времени как о «чистой форме интуиции, априорной форме чувственности субъекта, делающей возможным, наряду с формой пространства, восприятие феноменальных явлений как внутри нас, так и вне нас» [18, с. 41]. Выявляя дуализм кантовского понятия о времени, К. Бутон отмечает, что в итоге И. Кант отрицает реальную природу времени и признаёт в нем лишь необходимое условие для восприятия человеком реального мира. Кантовское учение во многом предопределило дальнейшие представления корреляционизма на природу времени. Но естественнонаучное изучение природы, с одной стороны, и философское изучение сознания, с другой стороны, по замечанию Д. Хамис, привели к попыткам преодолеть корреляционизм, который «следует из разделения между бытием

и мышлением, разделения ключевого как в критической философии Канта, где оно фигурирует в качестве различия между «в-себе» и «для-нас», так и в посткантовской философии» [13, с. 113]. Кантовский корреляционизм в вопросе о времени переосмысливали Г. Гегель, А. Бергсон и М. Хайдеггер, но, по мнению К. Бутона, ни одному из них не удалось его преодолеть.

Современной попыткой преодоления корреляционизма в обосновании природы времени стало учение К. Мейясу [22]. По словам Н. Черняк, «согласно Мейясу, существуют две основные версии корреляционизма: трансцендентальная, заявляющая, что есть некоторые универсальные формы субъективного познания вещей, и постмодернистская, отрицающая существование любой субъективной универсальности» [14, с. 189]. Ни одна из них не признаёт существования абсолютного знания, которое было бы доступно иначе, нежели через посредство субъективных форм восприятия, и было бы независимо от субъекта. Главным выводом реалистического подхода к пониманию времени К. Мейясу, по мнению Д. Хамис, стал тезис о том, что философия должна освободиться от признания корреляционизма в качестве единственно возможной установки мышления. «Мейясу показал нам необходимость заниматься философией, которая способна выражать обе стороны разделения: мысль и бытие, концептуальное и не-концептуальное» [13, с. 127]. В качестве довода в пользу существования независимого от субъективного восприятия человека времени и аргумента против кантовского трансцендентального идеализма К. Мейясу приводит открытие естественными науками явления глубокого времени, существовавшего задолго до появления человеческого рода [18]. Однако реалистическое решение проблемы корреляционизма в вопросе о времени не может быть единственным, так как человек существует во времени и мыслит о времени. В философии понятие времени не сводится к «глубокому времени» [18, с. 38] развития Вселенной, но простирается в экзистенциальный опыт человека как «время глубинное» [4, с. 688]. Разница между ними в том, что научное понятие о глубоком времени выражает бесконечность развития природы, а философское понятие о глубинном времени выражает бесконечность внутреннего мира человека. Но ни в глубинах времени мироздания нет места человеку, ни в глубинах человеческой души нет места безразличному факту. Однако человек пытается преодолеть этот дуализм активным познанием мира и самореализацией в нем. Этот путь переосмысления корреляционизма избрали для себя Н. Бердяев и К. Бутон, разработавшие учения о темпоральной экзистенции как условия пересечения космического и экзистенциального (человеческого) времён.

Проблема космического времени в философии Н. Бердяева и К. Бутона. Одними из первых о космическом времени упоминают пифагорейцы и платоники, связывавшие его с зарождением и развитием Вселенной. В их понимании мир природы и мир человека были единым космосом, в котором правило над всем единое космическое время. В эпоху Средневековья, когда во II веке епископ Антиохии Феофил подсчитал, что сотворение мира началось в 5698 году и что вселенная и человечество были созданы в один и тот же момент, философы пришли к убеждению в существовании единственного времени [18]. «Масштабы космологического, геологического и человеческого времени оставались одинаковыми, так как они исходили из общего начала» [18, с. 38]. Но в последнюю треть XVIII века, когда Ж. Бюффон обосновал, что возраст Земли составляет 75 тысяч лет, одновременность зарождения Вселенной и человечества, по словам К. Бутона, была опровергнута. В 1955 году К. Паттерсон, изучая радиоактивность земли, установил, что ее возраст составляет от 2 до 4,5 миллиарда лет. Так «возраст Земли, – писал К. Бутон, – постепенно отделяется от возраста Вселенной, которая сама по себе считалась в три раза старше» [18, с. 38]. Последующие исследования в палеонтологии выявили огромное временное несоответствие между образованием Земли и гораздо более поздним появлением человечества. Понятие о космическом времени К. Бутон обнаруживает и в учениях И. Канта, согласно которому «космологическое время бесконечно в том смысле, что оно имело начало, но не будет знать конца» [18, с. 40], и Г. Гегеля, который писал, что история и обширное развитие Земли содержат сведения о космическом времени.

Космическое время есть время развития каждой планеты и Вселенной в целом, поэтому для правильного его измерения И. Кант ввел разные шкалы: «одна шкала – тысячи лет для планет, другая – сотни миллионов лет для Вселенной» [18, с. 41]. В продолжение деления шкал он открывает измерение субъективного времени – бесконечность, которая «означает не что иное, как то, что всякая определенная величина времени возможна только путем ограничений одного лежащего в основе времени» [9, с. 57]. Анализируя гегелевскую концепцию

космического времени, К. Бутон видит в ней попытку преодоления кантовского корреляционизма посредством обоснования воплощения абсолютного духа во Вселенной и его скрытого нахождения в природе. Отсюда следовало, что субъективный дух человека не властен над природой, а время и пространство существуют независимо от сознания человека. К. Бутон писал, что для Г. Гегеля «если только человек обладает сознанием времени, то это не значит, что время сводится к субъективной форме, так как история Земли предполагает форму времени, предшествующую человеческому роду и, следовательно, с этой точки зрения независимую от него» [18, с. 47]. Независимость времени от сознания человека обусловлена и тем, что оно является одним из фундаментальных понятий философии и науки, изучающих природные явления. А «существование человека очевидно необходимо для познания основных понятий природы, но оно никоим образом не необходимо для существования самих этих понятий» [18, с. 49]. Сравнивая гегелевскую и кантовскую концепции космического времени, К. Бутон приходит к выводу о том, что они связывали его с развитием Вселенной. Поскольку ее частью является человек и он не может оставить вопрос о времени без осмысления, постольку необходимо понять, является ли время реальным и как оно измеряется, определить, обратимо оно или нет, установить статус прошлого и понятие шкалы времени, то есть следует рассмотреть естественнонаучные концепции времени [20].

Сопоставляя современные работы по физике, палеонтологии, биологии, К. Бутон отмечает, что «в естественных науках время является важнейшим измерением физики» [20, с. 1]. Но поскольку физика представляет собой систему различных дисциплин с особенными для них данными, гипотезами, теориями, постольку в отдельных ее областях формируются разные точки зрения на природу времени и выявляются парадоксы времени. «Модели в физике обычно исследуют траектории движения систем во времени, причем время является основополагающей переменной для всех моделей» [20, с. 3]. Фундаментальные теории И. Ньютона, Г. Минковского, А. Эйнштейна, С. Хокинга являют собой пример переосмысления природы времени, его характеристик и значения в физическом мире. В ходе изучения времени в геологии, палеонтологии и биологии удается выявить новые качества времени. Междисциплинарное изучение природы космического времени как измерения изменений природы привело к вопросу о его монистическом или плюралистическом характере. Если природа бесконечно разнообразна, то какова ее мера времени?

Э. Сударшан полагает, что «практическая мера времени выводится путем наблюдения за изменением конфигурации физической системы, которая, как полагают, “движется” равномерно» [25, с. 16]. В этом смысле не космическое время является мерой многообразного физического мира, но физические системы являются способом его измерения. Из-за сходства между подобными системами время кажется одинаковым и линейным, но если они приводятся в движение и взаимодействуют, то время становится циклическим и неоднородным. К. Бутон также вместе с Э. Сударшаном приходит к мысли о релятивности времени, полагая, что изучение природы времени на основе научных теорий ведет к оспариванию «предположения о единстве “времени природы”» [20, с. 2].

Новым шагом в переосмыслении природы времени стало отрицание асимметрии прошлого и будущего, выражаемое понятием «стрелы времени» [20, с. 3]. Согласно Д. Ваккаро, по закону сохранения массы материя не может быть локализована в одном временном интервале и «материя следует уравнению движения, которое переводит ее во все времена» [26, с. 186]. В результате развития естественнонаучных знаний о времени, по мнению К. Бутона, оно утратило характер абсолютности, одновременности и необратимости. Космическое время реально так же, как и физические системы, и сроки его существования могут определяться только бесконечностью существования Вселенной. Естественнонаучный вывод о времени касается и человека, который в качестве части природы является одной из физических систем, а следовательно, он тоже является мерой времени. Вопрос в том, может ли человек, будучи измерением времени, влиять на него?

Сравнивая человека с физическими системами, мы не должны забывать о его духовной сущности, и потому его мера в отношении к космическому времени будет особой. Именно с этой позиции Н. Бердяев описывает его свойства: «время космическое характеризуется кругом, и оно связано с движением земли вокруг солнца с исчислением дней, месяцев и годов, с календарем и часами» [4, с. 685]. Кажется, что постоянная смена природных явлений есть результат их подчинения дискретному делению моментов времени и всем им предстоит погибнуть. Однако это происходит не оттого, что действует время, но оно само существует потому,

что изменения естественных явлений исчисляются. Поэтому, как писал Н. Бердяев, «космическое время есть время объективированное и подлежит математическому счислению, оно подчинено числу, дроблению и складыванию» [4, с. 685]. Его можно прибавить или убавить, оно может иметь свой конец или длиться бесконечно вместе с нескончаемыми изменениями природы. Действительно, как пишет П. Эрнест, «с момента своего возникновения математика обеспечивала концептуальную основу для физических теорий пространства-времени» [21, с. 255]. Но математика олицетворяет мировой порядок во всех его проявлениях и синтезах, а не его разрушение.

Увеличение числа последовательных изменений природы, возможно, ведет ее к гибели или процветанию, но в обоих случаях оно олицетворяет ее особенности, описываемые физическими законами. Их действие затрагивает и человека, и потому «время, разорванное на прошлое, настоящее и будущее, есть больное время, ранящее человеческое существование» [4, с. 686]. Человек, являясь частью природы, подчинен его действию и своим существованием, и своею сущностью. Поскольку космическое время увлекает все явления природы к уничтожению, постольку и человек погибает под его действием не только физической смертью, но он умирает как духовная личность. Следовательно, человеческой мерой космического времени выступает нравственное отношение человека к гибели любого бытия под натиском времени. Смерть человека в потоке космического времени есть не только его физическое уничтожение, но она есть потеря им нравственных основ своего бытия. Не время, но он сам устанавливает себе сроки и границы, за которыми он теряет себя и свое истинное предназначение. Человеку следует перестать мерить космическое время не свойственной для него мерой и только при глубоком изучении природы космического времени возможно применить к нему человеческую меру. Космическое время кажется безучастным к человеку, но именно оно дает ему шанс обрести свой внутренний мир, измеряющийся мерой иного времени.

Проблема экзистенциального (человеческого) времени в философии Н. Бердяева и К. Бутона. Проводя грань между физическим миром природы и духовным миром человека, философы выделяли два времени – космическое и человеческое, ограничивая последнее сферой сознания [1; 6; 9]. Однако одно только разграничение не вело к правильному пониманию их природы. Так в XVIII веке пытались представить субъективное время единой мерой сознания и природы [9], которая в начале XX века была развенчана А. Бергсоном и Э. Гуссерлем [11]. Хайдеггеровская критика «расхожей концепции времени» [12, с. 453] не дала ответа на вопрос о природе космического времени, но позволила более правильно оценить значение субъективного времени. В начале нынешнего века К. Бутон отказался от хайдеггеровской идеи темпоральности как одинаково исходного времени в отношении к историческому и космическому времени. Основываясь на естественнонаучных знаниях, он соотносит феномен человеческого времени с появлением человечества и признаёт его исходным только в отношении к родовому времени. Механизм возникновения родового времени К. Бутон связывает с проецированием настоящего на прошлое, и так «родовое время становится производной формой изначального времени, принадлежащего человеку» [18, с. 40]. Отличие между ними он видит в том, что человеческое время характеризует индивидуальное бытие отдельного человека, а родовое время, передающееся в силу наследственности от поколения к поколению, определяет бытие всего человечества.

Обращаясь к естественнонаучной установке сознания, К. Бутон не рассматривает космическое время в качестве единственной меры существования человека. Критически переосмысливая концепции времени своих предшественников, он признаёт разделение между объективным и субъективным временем и некоторые их характеристики. Рассматривая понятие времени, соотносимое с критическим периодом творчества И. Канта, К. Бутон отмечает, что «Кант никогда не переставал повторять, что время связано – даже соотносится – с субъективностью, без которой оно попросту ничто» [18, с. 41]. Кантовское понятие о времени позднее разовьет феноменологическое направление, отрицавшее, по мнению К. Бутона, существование космического времени природы. «Феноменологический анализ, – писал он, – не позволяет нам сохранить ни малейшего кусочка естественного времени, ибо он концентрируется на субъективном времени, конституированном сознанием» [18, с. 51]. Однако основоположник феноменологии Э. Гуссерль не отрицал существования объективного времени, но отделял его от «сознания-времени» [6, с. 11] с целью проведения феноменологического анализа темпоральных переживаний. «Сознание-время» [6, с. 11] имеет особую структуру, обеспечи-

вающую синтез всех переживаний [23, с. 197] в отличие от дискретного разделения моментов объективного времени [6]. Субъективистский подход Э. Гуссерля, по мнению К. Бутона, «дает нам возможность углубить наше знание особенной темпоральности сознания, но оно несет с собой по меньшей мере три трудности» [19, с. 7]. К ним он относит, во-первых, симметрию ретенции и протенции, которая нивелирует асимметрию реального времени; во-вторых, утверждение о конститутивной роли субъективного времени в отношении к объективному времени; в-третьих, идеализированное представление об объективном времени лишает его реалистических свойств, которые ему принадлежат. К. Бутон ставил своей целью не обоснование человеческого времени принципами космического времени и не ограничение его пределами сознания, но в соответствии с практическим подходом раскрыть его природу в контексте свободных решений человека. Свой выбор французский философ объясняет тем, что через свободные действия человек обретает новые возможности своей темпоральной экзистенции. Он становится неуязвим для губительного круговорота космического времени и независим от безликого родового времени.

Н. Бердяев считал, что человек, будучи одновременно физическим и духовным существом, живет одновременно в космическом и экзистенциальном времени. Однако он обретает свое истинное бытие в последнем как условия своей подлинной темпоральной экзистенции. Космическое время и время историческое, в которых человек также существует, по-разному объективируют человеческое существо – одно превращает его в природный объект, другое – в социальный объект. «Экзистенциальное время» [4, с. 688] является подлинным измерением человеческого бытия, так как оно принадлежит нашему сознанию. Описывая его характеристики, Н. Бердяев видел его особенность в том, что «время экзистенциальное лучше всего может быть символизировано не кругом и не линией, а точкой» [4, с. 688]. Потому что это – время внутренней жизни человека, слагаемой совокупностью переживаний разной силы и эмоционального характера, но одинаково уникальными и потому им высоко ценимыми. Отсюда следует, что темпоральные переживания математически не исчисляются, не слагаются и не разлагаются, потому что «бесконечность экзистенциального времени есть бесконечность качественная, а не количественная» [4, с. 688]. В ней имеет значение не количество переживаний, но степень силы каждого из них и в их сочетании. Важно не то, сколько раз человек чувствовал любовь, но то, как сильно он ее переживал хотя бы однажды в своей жизни.

Время экзистенциальное, как и космическое время, представляет собой длительность, но это длительность не количественная, а качественная. Впервые мысль о качественной длительности и количественной длительности высказал А. Бергсон, писавший, что «чистая длительность – есть форма, которую принимает последовательность наших состояний сознания, когда наше "я" просто живет, когда оно не устанавливает различия между наличными состояниями и теми, что им предшествовали» [1, с. 93]. Как и А. Бергсон, Н. Бердяев говорил не об экстенсивности, а об интенсивности моментов качественной длительности. Каждый момент отличается своей силой и особым характером соответствующего ему переживания, связанного с экзистенцией человека. Однако, если А. Бергсон соизмерял моменты качественной длительности с силой чувств, то Н. Бердяев не ограничивал их интенсивностью и писал, что «мгновение экзистенциального времени есть выход в вечность» [4, с. 688]. Оно выражает ту глубину внутренней жизни, в которой темпоральные переживания обретают абсолютную ценность в своей сопричастности к вечности божественного бытия.

Общим выводом для Н. Бердяева и К. Бутона стала мысль о том, что субъективное время не существует независимо от объективного времени и оно связано со всем внутренним миром человека: с его эмоциями, переживаниями, ценностями. Оно является условием отличия человеческого бытия от существования объектов и вместе с тем им допускается возможность стать человеку либо выше своей естественной предопределенности, либо исказить ее в круговороте повседневности или под властью низменных страстей. Оба философа не ограничивали субъективное время сферой сознания и видели в действии условие реализации темпоральных переживаний.

Темпоральная экзистенция: пересечение времён. Космическое время и время человеческое не имели бы общих моментов, кроме устанавливаемых корреляционизмом, если бы последователи Э. Гуссерля – М. Хайдеггер и Р. Ингарден – не разработали понятия об экзистенции как единстве сущности и существования человека. В силу своей природы – физической и духовной – человек одновременно существует в разных временах: то теряя себя в кос-

мическом времени, то обретая себя во времени экзистенциальном. Благодаря этому мы можем мыслить эти времена не как протекающие параллельно друг другу и не как совмещающиеся друг с другом, но как пересекающиеся времена. Точкой пересечения двух времён является темпоральная экзистенция, в которой человеку суждено освободиться от гнета космического времени или погибнуть в нем. Но в чем это выражается и от чего зависит: от внешних обстоятельств или от самого человека?

По мнению О. Юговой, ответ на этот вопрос Н. Бердяев формулирует исходя из того, что «проблема свободы неотделима от проблемы личности, человеческая личность невысказима без свободы» [16, с. 112]. В своём реальном существовании человек ощущает свободу, когда он возвышается над временем и духовно возводится к вечности. Выходом за грани космического времени является творческий экстаз, когда «в этой глубине мгновения происходит разрыв времени» [3, с. 377]. Преодолевая ограниченность временного существования, человек внутренне преображается и выбирает духовный образ жизни. Однако, лишь в редких случаях человек стремится к экстатическому преодолению космического времени. Полемизируя с М. Хайдеггером по вопросу о природе времени, Н. Бердяев писал: «по-новому выдвигает эту проблему Гейдеггер в “Sein und Zeit”, но у него время связано с заботой, а не творчеством» [3, с. 216]. В повседневности человек находит причины попасть в зависимость от объективного мира и оправдания за ведение бездуховного образа жизни [11]. По мнению Н. Бердяева, человек свершает творческий прорыв только в экзистенциальном времени, потому что «это время внутреннее, неэкстериоризированное в пространстве, не объективированное» [4, с. 688]. Связывая экзистенциальное время с темпоральными переживаниями сознания, он обосновывал их влияние на действительное существование и поступки человека. Отсюда следовало, что экзистенциальное время есть темпоральность, конституирующая экзистенцию человека. А темпоральная экзистенция есть единство темпорального сознания и темпорального существования человека. В каждом ли мгновении экзистенциального времени совершается экстатический прорыв к вечности?

Не каждое мгновение темпоральной экзистенции ведёт человека к прорыву сквозь объективные преграды космического времени к вечности. В течение своей жизни он испытывает разные темпоральные переживания: от самых возвышенных чувств до низменных страстей. «Одно мгновение может быть вечностью, другое мгновение может быть дурной бесконечностью» [4, с. 689]. Чем крепче привязан человек к объективному миру и чем больше над ним властвуют порочные страсти, тем сильнее он подчинен влиянию космического времени. Поэтому должно быть что-то, в направлении к чему совершается творческий прорыв и происходят экзистенциальные изменения. И. Дедова обоснует гипотезу «существования Духа как реально действующей силы, направленной на преобразование субъектом собственного бытия» [7, с. 31]. Реальное существование духовности, по ее мнению, выражается в системе ценностей, передающейся от поколения к поколению и включает понятия истины, свободы, красоты, добра и справедливости. Имея высокое духовное значение и преемственность у разных поколений, они являются вечными ценностями. Но их ли имел ввиду Н. Бердяев, описывая прорыв человека от времени к вечности?

По мнению Н. Бердяева, духовные ценности помогают человеку преодолеть предопределенность времени и выйти к вечным основам бытия, но сами ценности не являются вечными даже от того, что они продолжительно существуют и передаются другим поколениям. По-настоящему вырваться из круговорота космического времени человеку дано, испытав сильные и светлые чувства. Об этом состоянии Н. Бердяев писал: «То, что счастливые часы не наблюдают, означает выход из математического времени, забвение часов и календаря» [4, с. 689]. Когда человек руководствуется в своих поступках личными переживаниями, он освобождается от диктата стрелки часов и оказывается предоставлен самому себе. Из этого не следует устранение человека от активной жизни, но его вовлечение в жизненные процессы и ориентированность на творческую самореализацию в свободном поступке. Мысль Н. Бердяева о роли свободного поступка для человека имеет продолжение в учении К. Бутона.

К. Бутон считал, что вся феноменологическая философская традиция в разной степени придерживалась установки корреляционизма на понятие об объективном времени как проекции субъективного времени. К. Бутон переосмысливает этот подход, переходя от рассмотрения темпорального сознания человека к изучению его темпоральной экзистенции. Ключевым моментом в осуществлении темпоральной экзистенции, по его мнению, является поступок как условие пересечения космического и человеческого времени, в котором решается

судьба человека. К. Бутон предлагал «следовать по тому неизвестному пути, который рассматривает проблему времени не с точки зрения его количественной оценки, не с точки зрения субъективности, природы, бытия или высказывания о нем, а в смысле действия и того, чем оно обусловлено: свободы» [19, с. 13]. Свобода подвигает человека к совершению действий, так как она ориентирует его на сопряжение всех своих жизненных решений с его будущим. Будущее – это условие многих возможностей для человека, выбор между которыми зависит от его поступка. Поступок человека совершается в космическом времени и влечет за собой действительные изменения реального мира. Следует ли из этого, что поступок является условием преобразования космического (количественного) времени в человеческое (качественное) время?

В учениях И. Канта и А. Бергсона объективное и субъективное время разделены и отличаются друг от друга, но уже в работах Э. Гуссерля обосновывается субъективизация объективного времени и объективизация субъективного времени. Это отношение времён подтверждается как философскими, так и научными доводами. Допуская возможность путешествия во времени не только в нашем сознании, Н. Салмон писал, что «путешествие во времени, как минимум, логически согласуется с общей теорией относительности» [24, с. 61] и оно становится очевидным при перемещениях человека в пространстве в течении некоторого времени. Но человек не объект, и поэтому К. Бутон считал, что если космическое время зависит от изменения природы, то человеческое время определяется поступком человека как выражением его темпоральности.

Заключение. Рассматривая проблему существования человека в пределах космического времени, необходимо искать такое ее решение, которое позволило бы нам уберечь субъективность человека от объективации. Для этого нам следует показать, что он должен всем своим образом жизни противостоять своему превращению в измеряемое количественной мерой явление природы и освободить свое сознание от общепринятого представления о времени. Но человек, как правило, не противостоит действию космического времени и оказывается в его круговороте. Необходимо пробудить в нем желание соответствовать всем своим бытием собственному человеческому времени. Эта проблема тематически сближает Н. Бердяева и К. Бутона, стремившихся преодолеть влияние корреляционизма в вопросе о времени и дуализм между объективным и субъективным временем. Они принимали идею независимого от человека существования космического времени; идею о темпоральности экзистенции как арене пересечения космического и экзистенциального (человеческого) времён; идею о свободе как главном условии сохранения человеком своей субъективности, испытывающей на себе захват объективным временем. Однако, если Н. Бердяев призывал к преодолению притяжения космического времени через творческий экстаз в направлении к вечности, то К. Бутон полагал, что выйти за границы космического времени невозможно и человек должен войти в его пределы так, чтобы занять в нем место субъекта, а не объекта. Для этого поступок, совершаемый им, должен быть мотивирован не принуждением, но свободой выбора между возможным будущим. Философы искали ответ на вопрос о том, где на пересечении космического и экзистенциального времён для человека возможна свобода: в этом мире или за его пределами в духовном бытии. Решение этого вопроса важно не только с точки зрения смысла временного существования человека, но и для изучения научными дисциплинами космического времени, в котором разворачиваются физические процессы природы. Человек не имеет права растрачивать время напрасно, так как тем самым он не только лишает свою жизнь смысла, но и упускает возможность сделать бессмысленный мир открытым для его понимания.

Список литературы

1. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания // Собрание сочинений в четырех томах. Т. 1. М. : Московский клуб, 1992. С. 50–155.
2. Бердяев Н. А. Смысл истории. М. : Мысль, 1990. 175 с.
3. Бердяев Н. А. О назначении человека // Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. М. : АСТ, 2003. С. 25–424.
4. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека // Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. М. : АСТ, 2003. С. 425–696.
5. Головашина О. В. Темпоральность в исследованиях социального: конструирование времени и временем // Философия и общество. 2016. № 3. С. 42–56.
6. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. М. : Гнозис, 1994. 102 с.

7. Дедова И. А. Экзистенция и историчность объективного духа // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4 (134). С. 31–39.
8. Ингарден Р. Книжечка о человеке. Москва : Изд-во Московского университета, 2010. 208 с.
9. Кант И. Критика чистого разума. Симферополь : Реноме, 1998. 528 с.
10. Петрухина Е. В. Когнитивные модели времени в русской грамматике // Сборник научных трудов: Концептуальное пространство языка. Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. 2005. С. 111–128.
11. Серова Н. В. Темпоральность экзистенции человека: о значении неклассического понимания природы времени в философии М. Хайдеггера и Н. Бердяева // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 447. С. 88–95.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Фолио, 2003. 510 с.
13. Хамис Д. Пустота корреляционизма // Логос. 2013. № 2 (92). С. 113–127.
14. Черняк Н. А. Спекулятивный реализм и корреляционизм // Вестник Омского университета. 2019. № 2 (24). С. 188–192.
15. Экзистенциальный анализ. М. : Институт общегуманитарных исследований. 2014. 272 с.
16. Югова О. А. Проблема личности в философии Н. А. Бердяева // Вестник ТвГУ. Серия: Философия. 2014. № 4. С. 112–116.
17. Abhilash L., Sharma V. Time measurement in living systems: human understanding and health implications // Space, time and the limits of human understanding. Cham : Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 337–352.
18. Bouton Ch. Dealing with deep time: The issue of ancestry from Kant to Hegel // Anthropology and Aesthetic, 2018. № 69–70. Pp. 38–51.
19. Bouton Ch. Time and freedom. Evanston : Northwestern University Press, 2014. 283 p.
20. Bouton Ch., Huneman P. Time between metaphysics and natural sciences: from physics and biology // Time of nature and nature of time. Boston : Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 1–20.
21. Ernest P. P. Paradox? The mathematics of space-time and the limits of human understanding // Space, time and the limits of human understanding. Cham: Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 253–270.
22. Meillassoux Q. After Finitude: An Essay on the Necessity of Contingency. London : Continuum International Publishing Group, 2009. 148 p.
23. Mendez-Martinez J. L. Sound ontology and the Brentano-Husserl analysis of the consciousness of time // HORIZON: Studies in phenomenology. 2020. Vol. 9. № 1. Pp. 184–215.
24. Salmon N. From time to time // Space, time and the limits of human understanding. Cham : Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 61–75.
25. Sudarshan E. Time in physics and time in awareness // Space, time and the limits of human understanding. Cham : Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 15–21.
26. Vaccaro J. An anomaly in space and time and the origin of dynamics // Space, time and the limits of human understanding. Cham : Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 185–201.

N. Berdyaev and Ch. Bouton on temporal existence as the intersection of existential (human) and cosmic time

N. V. Serova

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Humanities, Ushakov State Maritime University. Russia, Novorossiysk. ORCID: 0000-0003-4670-8242. E-mail: nvserova72@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of the correlation of cosmic and existential (human) times in the philosophy of N. Berdyaev and Ch. Bouton in connection with the holistic and existential nature of human existence. The basis of human existence, in their opinion, is temporality, which correlates with various temporal processes in the world. Modern mathematical, physical, biological, sociological, psychological, and linguistic works on the problems of time are distinguished by their focus on the perception and experience of time by a person. The general anthropocentric orientation of the interdisciplinary study of the problem of time is supported by a comprehensive study of the temporal existence of man in philosophy. It, in turn, leads to the expansion of the scientific view of the nature of the time of natural, social and psychological phenomena. In all these cases, the common goal is to overcome correlationism in understanding the relationship between cosmic and human time. In this regard, it seems relevant to consider this problem in the teachings of N. Berdyaev and Ch. Bouton that connects cosmic and human time with the fate of temporal existence. In the course of our work, we applied the method of critical analysis of correlationism's ideas about time, a retrospective method for tracing the evolution of the relationship between cosmic and human time in philosophy, a method for comparing philosophical and natural science views on the nature of cosmic time, and a method for describing the phenomenon of human temporal existence in the teachings of N. Berdyaev and Ch. Bouton, a hermeneutical method for

achieving an understanding of the role of freedom of human temporal existence at the intersection of cosmic and existential times. It is concluded that both philosophers recognized the dependence of man as a physical being on cosmic time, but they also justified the possibility of overcoming its determinants in a free act, either by asserting their subjectivity in the objective world (Bouton), or by spiritually transforming it and elevating it above it (Berdyayev). The temporal existence of man is the intersection of cosmic and human time, through which each of them finds its true meaning.

Keywords: N. Berdyayev, Ch. Bouton, human time, existential time, cosmic time, temporality, man, free act.

References

1. Bergson A. *Opyt o neposredstvennykh dannykh soznaniya* [Experience about the direct data of consciousness] // *Sobranie sochinenij v chetyrekh tomah* – Collected works in four volumes. Vol. 1. M. Moskovskiy klub (Moscow Club). 1992. Pp. 50–155.
2. Berdyayev N. A. *Smysl istorii* [The meaning of history]. M. Mysl. 1990. 175 p.
3. Berdyayev N. A. *O naznachanii cheloveka* [On the appointment of a person] // *Opyt paradoksal'noj etiki* – Experience of paradoxical ethics / N. A. Berdyayev. M. AST. 2003. Pp. 25–424.
4. Berdyayev N. A. *O rabstve i svobode cheloveka* [On slavery and human freedom] // *Opyt paradoksal'noj etiki* – Experience of paradoxical ethics / N. A. Berdyayev. M. AST. 2003. Pp. 425–696.
5. Golovashina O. V. *Temporal'nost' v issledovaniyah social'nogo: konstruirovaniye vremeni i vremenem* [Temporality in the research of the social: the construction of time and time] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and Society. 2016. No. 3. Pp. 42–56.
6. Husserl E. *Fenomenologiya vnutrennego soznaniya vremeni* [Phenomenology of the inner consciousness of time]. M. Gnosis. 1994. 102 p.
7. Dedova I. A. *Ekzistenciya i istorichnost' ob'ektivnogo duha* [The existence and historicity of the objective spirit] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2019. No. 4 (134). Pp. 31–39.
8. Ingarden R. *Knizhechka o cheloveke* [A little book about a person]. M. Moscow University. 2010. 208 p.
9. Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of pure reason]. Simferopol. Renome. 1998. 528 p.
10. Petrukhina E. V. *Kognitivnye modeli vremeni v russkoj grammatike* [Cognitive models of time in Russian grammar] // *Sbornik nauchnykh trudov: Konceptual'noe prostranstvo yazyka* – Collection of scientific papers: Conceptual space of language. Tambov. Tambov State University n. a. G. R. Derzhavin. 2005. Pp. 111–128.
11. Serova N. V. *Temporal'nost' ekzistencii cheloveka: o znachenii neklassicheskogo ponimaniya prirody vremeni v filosofii M. Hajdeggra i N. Berdyayeva* [Temporality of human existence: on the significance of non-classical understanding of the nature of time in the philosophy of M. Heidegger and N. Berdyayev] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Tomsk State University. 2019. No. 447. Pp. 88–95.
12. Heidegger M. *Bytie i vremya* [Being and time]. M. Folio. 2003. 510 p.
13. Hamis D. *Pustota korrelyacionizma* [Voidness of correlationism] // *Logos* – Logos. 2013. No. 2 (92). Pp. 113–127.
14. Chernyak N. A. *Spekulyativnyj realizm i korrelyacionizm* [Speculative realism and correlationism] // *Vestnik Omskogo universiteta* – Herald of Omsk University. 2019. No. 2 (24). Pp. 188–192.
15. *Ekzistencial'nyj analiz* – Existential analysis. M. Institute of General Humanitarian Research. 2014. 272 p.
16. Yugova O. A. *Problema lichnosti v filosofii N. A. Berdyayeva* [The problem of personality in the philosophy of N. A. Berdyayev] // *Vestnik TvGU. Seriya: Filosofiya* – Herald of Tver State University. Series: Philosophy. 2014. No. 4. Pp. 112–116.
17. Abhilash L., Sharma V. Time measurement in living systems: human understanding and health implications // *Space, time and the limits of human understanding*. Cham : Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 337–352.
18. Bouton Ch. Dealing with deep time: The issue of ancestry from Kant to Hegel // *Anthropology and Aesthetic*, 2018. No. 69–70. Pp. 38–51.
19. Bouton Ch. Time and freedom. Evanston : Northwestern University Press. 2014. 283 p.
20. Bouton Ch., Huneman P. Time between metaphysics and natural sciences: from physics and biology // *Time of nature and nature of time*. Boston : Springer International Publishing AG. 2017. Pp. 1–20.
21. Ernest P. P. Paradox? The mathematics of space-time and the limits of human understanding // *Space, time and the limits of human understanding*. Cham: Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 253–270.
22. Meillassoux Q. *After Finitude: An Essay on the Necessity of Contingency*. London : Continuum International Publishing Group. 2009. 148 p.
23. Mendez-Martinez J. L. Sound ontology and the Brentano-Husserl analysis of the consciousness of time // *HORIZON: Studies in phenomenology*. 2020. Vol. 9. No. 1. Pp. 184–215.
24. Salmon N. From time to time // *Space, time and the limits of human understanding*. Cham : Springer International Publishing AG. 2017. Pp. 61–75.
25. Sudarshan E. Time in physics and time in awareness // *Space, time and the limits of human understanding*. Cham : Springer International Publishing AG. 2017. Pp. 15–21.
26. Vaccaro J. An anomaly in space and time and the origin of dynamics // *Space, time and the limits of human understanding*. Cham : Springer International Publishing AG. 2017. Pp. 185–201.

Концепция обратного течения времени П. А. Флоренского в его работе «Иконостас»

М. М. Потапов

аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-8766-7315. E-mail: mmpotapov@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена теме времени в работе Павла Флоренского «Иконостас». В работе рассматривается концепция обратного течения времени, разработанная П. А. Флоренским на основе анализа времени в сновидении.

Цель данной работы – привести основные положения концепции обратного течения времени П. А. Флоренского, рассмотреть особенности концепции, а также выделить ее предпосылки.

Актуальность данной темы обусловлена состоянием современной культуры, динамика которой требует от обывателя особого отношения ко времени. А также современной наукой, чье внимание направлено на изучение пространственно-временного континуума.

В статье приводится анализ П. А. Флоренского обратной причинности в сновидении. В работе упоминается ряд предпосылок, повлиявших на отношение к обратной причинности в русской философии. Рассматриваются взгляды Г. В. Лейбница, а также концепции В. Вундта и К. Дюпреля. В статье упоминается факт дружбы П. А. Флоренского и А. Белого, а также отношения П. А. Флоренского и других мыслителей круга символистов. Приводится работа Ч. Хинтона «Четвертое измерение», которая в значительной степени определила образ мысли круга символистов, и А. Белого в частности. В статье приводится ряд рассуждений о вопросе времени в философии П. А. Флоренского, а также о соотношении времени и вечности в контексте пространства горнего мира. Рассматривается взаимосвязь категорий пространства и времени в философии П. А. Флоренского на примере иконы и архитектуры храмовых построек. Приводятся замечания Б. А. Успенского об интерпретации времени П. А. Флоренским и историко-философская интерпретация концепции обратного течения времени.

В работе анализируется вопрос об эпистемологической ценности концепции обратного течения времени и приводятся положения, подтверждающие ее актуальность.

Ключевые слова: время, обратная причинность, П. А. Флоренский, сон, сновидение, икона, В. Вундт, К. Дюпрель.

Открытия рубежа XIX и XX веков в области естественной науки ясно дали понять, что существует единый пространственно-временной континуум и разделение времени и пространства на отдельные друг от друга субстанции приводит к ряду измерительных ошибок (см.: [13, с. 171–172]). Однако существование концепта пространственно-временного континуума не упраздняет изучение абстрактного времени в контексте как ряда гуманитарных, так и множества частных случаев естественных наук. Тема времени и вечности актуальна, в частности, в современной философии (см.: [5, с. 5]). Современное состояние культуры и науки требует особого внимания к категории времени. Новые интерпретации данной категории позволят точнее выразить эпоху, которую проживает современное человечество (см.: [6, с. 6–8]). Но следует отметить, что эта задача неосуществима без историко-философского анализа проблемы времени. Современная исследовательская деятельность не должна оставлять без внимания концепции времени, которые уже стали историей, поскольку именно они могут стать фундаментом для развития новых идей.

В русской философии тема времени во многом связана с именем Павла Александровича Флоренского. Философии времени П. А. Флоренского посвящено немало академических работ. Данная тема исследуется как в России, так и за рубежом. Однако концепции обратного течения времени отечественного мыслителя часто уделяется недостаточно исследовательского внимания.

Для философии Павла Флоренского в особенности характерен дуализм. В интерпретации пространства Флоренским имеет место платоническое противопоставление горнего мира дольнему. Подобная двойственность характерна и для времени. П. А. Флоренский выделяет время дольнего мира, время обыденной действительности, для которого имеет место прямая причинность. А также время горнего мира, а именно вечность, сквозь призму которой время

дольнего мира может иметь обратное течение. Онтологически мир для русского мыслителя представляется как чередование равномерного и разрывов. Большое влияние на философа оказали идеи Н. В. Бугаева. Разработанное им учение о прерывности – аритмология – стало базисом миропонимания П. А. Флоренского. Идеи молодого философа можно причислить к «математическому идеализму», но далее чередование двух субстанций, равномерного и разрыва, будет просвечиваться сквозь любые работы мыслителя. Конечно, как и во всех христианских онтологиях, у П. А. Флоренского мы находим основное противопоставление. Противопоставление божественного мира земному. Однако нередко встречаются и другие антиподы: творец – творение, лицо – лик, горнее – дольнее, зримое – невидимое, непрерывное – разрыв и т. д.

Концепцию обратного течения времени П. А. Флоренский развивает в работе «Иконостас». Основная линия работы представляет собой анализ иконописной культуры. Основной вопрос, который задает автор, звучит так: как земное соприкасается с божественным? Уже с первого абзаца читатель сталкивается с противопоставлением земли и неба. С такого противопоставления начинается любая христианская онтология. В «Иконостасе» П. А. Флоренский обращает внимание на рубеж между двумя мирами. Мир божественный, или мир горний, оказывается противопоставлен миру земному – дольнему (см.: [9, с. 25]). Противопоставляется и время данных пространств.

Земное и небесное П. А. Флоренский обозначает как видимое и невидимое. В качестве наиболее простой ступени жизни в невидимом, в горнем, или божественном, отечественный мыслитель выделяет сон: «...сон, – восторгает душу в невидимое и дает даже самым нечутким из нас предощущение, что ёсть и иное, кроме того, что мы склонны считать единственно жизнью» [17, с. 419].

Иконопись, по словам русского мыслителя, создает особый символический язык, позволяющий изобразить горний мир, опредметить его в условиях земного мира. В данном случае икона, иконостас и Храм становятся связующими звеньями между человеком и Богом. «Храм есть путь горнего восхождения», – пишет П. А. Флоренский [17, с. 439]. Поэтому, как и пространство, изображенное на иконе, пространство храма строится особым образом. Храм, по словам П. Флоренского, представляет собой лестницу Иакова, ведущую от видимого к невидимому, от человеческого к божественному.

Символической стороной такого движения становится то, что оно всегда направлено вглубь территории храма. Такая особенность не разводит между собой божественный и земной миры, а растворяет один в другом. Подобная диалогичность встречается у П. А. Флоренского достаточно часто.

В работе «Иконостас» П. А. Флоренский проводит аналогию между восприятием сновидения и восприятием потусторонней реальности.

В данном контексте необходимо упомянуть работу Ч. Хинтона «Четвертое измерение», оказавшую значительное влияние на символистов и А. Белого, в частности, с которым П. А. Флоренский был дружен (см.: [7, с. 249]).

О взаимоотношениях П. А. Флоренского и А. Белого осталось немало свидетельств. Дружба этих мыслителей стала предметом многих современных исследований. К примеру, раскрывая данную тему, Л. Силард пишет следующее: «Судя по мемуарам Андрея Белого, с Флоренским его сблизил прежде всего память об отце и математика: имена Карла Вейерштрасса, который вылепил “модели для “эн” измерений”, Георга Кантора с его идеей “бесконечности конечной”, Х. Вронского воспроизводятся в его рассказе о Флоренском, <...>. Судя по другим документам, их могло роднить искусство Андрея Белого: уже в 1907 г. <...> Флоренский назвал его “быть может, самым оригинальным явлением современной русской литературы”» [14, с. 288]. Таким образом, работы П. А. Флоренского высоко оценивались А. Белым, а творчество поэта находило положительный отклик у мыслителя.

Также Флоренский был знаком с К. Д. Бальмонтом, Д. С. Мережковским, З. Н. Гиппиус. В письме матери от 1904 года Флоренский пишет о том, что встретил «некоторых лиц и сошелся с ними в некоторых убеждениях». Тот факт, что символизм как литературный жанр и стиль философствования оказал на П. А. Флоренского заметное влияние, не вызывает сомнений.

Влияние работы Ч. Хинтона «Четвертое измерение» прослеживается в интерпретации потусторонней действительности П. А. Флоренским в работе «Иконостас». «Потустороннее» как производное от «по ту сторону» представляет собой отдельное измерение, через призму которого действительность имеет обратный, перевернутый вид.

«Четвертое измерение» Ч. Хинтона представляет собой попытку оспорить троичность измерений окружающего нас пространства. Опираясь на свойство евклидова пространства,

согласно которому можно провести к прямой в пространстве только две перпендикулярные прямые таким образом, что они будут перпендикулярны друг другу, Ч. Хинтон предполагает наличие еще одного измерения, направление которого неизвестно человеку. В таком пространстве возможно построить не три, а четыре перпендикулярных друг другу прямых. В качестве аналогии Ч. Хинтон приводит существо, обитающее на плоскости, для которого не существует третьего измерения. Данное существо обладает информацией о своем размере в длину и ширину, однако высота для него остается неизвестна. Измерение пространства по Ч. Хинтону выражает одно из свойств находящегося в нем объекта. В своей книге он приводит пример со шпагами. Допустим, направление по оси ординат указывает на длину шпаги. Таким образом, отношение местонахождений точек на этой оси указывает на отношение между длинами шпаг. Ось абсцисс на данном графике указывает на величину блеска шпаг, а ось аппликат – на степень их отточенности. Увидев точку на графике, можно сделать вывод о трех свойствах шпаги. Но размерности данного графика оказывается недостаточно для изображения веса или возраста шпаги. Для этой информации необходимо четвертое измерение. Так, определяя природу четырехмерного пространства, Ч. Хинтон называет его таким родом пространства, которое «дает положение для обозначения четырех качеств» (см.: [19, с. 5]).

Конечно, следует понимать, что данная работа была написана раньше того, как в физической науке появилось понятие пространственно-временного континуума, который понимался как неразрывная связь трехмерного пространства и времени. В работе Ч. Хинтона речь идет именно о четвертой пространственной координате. Как для символистов, так и для П. А. Флоренского данная работа была интересна как один из способов обоснования потусторонней действительности с помощью геометрии.

Концепция Ч. Хинтона получает некоторое развитие в философии П. А. Флоренского. Четвертое измерение становится не просто выражением потусторонней действительности, но выражением горнего мира, вечности Бога.

Так, в работе «Иконостас» П. А. Флоренский отмечает особенность сновидений приближать человека к горнему миру. Сновидения приходят в небольшой промежуток времени между сном и бодрствованием и имеют особый характер течения времени. Время сновидения, по П. А. Флоренскому, оказывается зеркально времени бодрствования. Для времени сновидения характерна обратная направленность и, следовательно, обратная причинность (см.: [17, с. 426]).

В. В. Петров отмечает, что в основе представлений об обратной причинности в русской философии лежат теории Вильгельма Вундта и Карла Дюпреля. Согласно теории Вундта, психическое и физическое выступают двумя сторонами единого существования. Данное существование изнутри представляет собой сферу духовного, снаружи оно существует как телесное бытие. Обратившись к истории телеологии, можно обнаружить, что впервые разделение между причиной и целью проводит Лейбниц (см.: [10, с. 357]). О телеологии Лейбница В. В. Петров пишет: «...в области одушевленного находятся “цели”, которые “духовным” образом влекут к себе то, что наделено душой и разумом, а в области природного и материального пребывают “причины”, которые механическим образом толкают и движут физические объекты» [12, с. 20]. Согласно теории Вундта, цель и причина могут быть различными сторонами одного явления. Такие явления могут быть поняты двояко: следствия как природной причинности, так и осуществления целей. Вундт пишет: «С точки зрения актуальной причинности целевое рассмотрение есть не что иное, как поворачивание причинного рассмотрения концом наперёд. Причина и средство, действие и цель обратились в эквивалентные понятия» [4, с. 455]. И далее, подводя некоторый итог размышлению: «Нет такой связи событий, которая не могла бы быть рассматриваема в одно и то же время как с причинной точки зрения, так и с телеологической» [4, с. 455]. Факт, что П. А. Флоренский был знаком с данной теорией, не вызывает сомнений. Теория Вундта упоминается в таких работах русского мыслителя, как «Об одной предпосылке мировоззрения», «Космологические антиномии Иммануила Канта», «У водоразделов мысли (Черты конкретной метафизики)». Также данная теория многократно цитируется в произведениях А. Белого, с которым П. А. Флоренский поддерживал хорошие отношения.

Заслуга Карла Дюпреля заключается в том, что им концепция обратной причинности Вундта была перенесена в онейрокритику (науку о толковании сновидении). Имя Дюпреля звучит в работе П. А. Флоренского «Иконостас». Русский мыслитель пишет: «Первый шаг в этом направлении, т. е. открытие *времени мгновенного*, был сделан бароном Карлом Дюпрелем, тогда еще совсем молодым человеком, и этот шаг был самым существенным из числа

всех им сделанных» [17, с. 420]. Здесь П. А. Флоренский упоминает о переходе из действительного в потустороннее, мнимое, когда, по его мнению, время может протекать «сбесконечной быстротой» или получать «обратный смысл своего течения» [17, с. 420]. Концепция Вундта в работах К. Дюпреля приобретала более мистический характер. Подводя итог, Дюпрель пишет: «Целесообразное направление сновидения могло бы быть делом ясновидящей души, в трансцендентальном сознании которой предвиделась причина пробуждения и которая давала бы целесообразное направление течению сновидений, что могло бы совершаться двояким образом: или так, что лежащая еще в будущем причина пробуждения, в качестве *causa finalis*, определяла бы направление течения сновидений, или так, что трансцендентальное сознание направляло бы это течение произвольно» [8, с. 204–205].

Продолжая приведенные идеи, П. А. Флоренский обращается к анализу восприятия сновидений. В работе «Иконостас» П. А. Флоренский предлагает яркий пример, в котором повествует о сюжете одного сновидения. Приведем краткий пересказ данного примера: предположим, человек увидел во сне революцию, он сражался на баррикадах, его схватили, отвезли в тюрьму. Был суд, и человек оказался приговорен к смертной казни. Его голову положили на плаху, и нож гильотины ударил по шее. В этот же момент человек проснулся от того, что железная спинка кровати упала ему на шею. Очевидна связь между ударом гильотины и ударом спинки. Мы видим, что причинно-следственная связь во сне разворачивается в обратную сторону. Революция, тюрьма, суд – это следствия, идущие к непосредственной причине сновидения – удару спинки по шее человека. «Таким образом, в сновидении время бежит, и ускоренно бежит, навстречу настоящему, против движения времени бодрственного сознания», – пишет П. А. Флоренский [17, с. 426].

В данном рассуждении отметим два аспекта.

Во-первых, мы видим, что время в сновидении словно подстраивается под наблюдаемый сюжет. Человек во сне может перенестись из одного времени в другое, некоторые события, увиденные во сне, пройдут с нехарактерной для них быстротой, другие же, наоборот, продлятся дольше. Подобную картину мы наблюдаем и в художественном произведении. Авантюрное время приключенческого романа стремглав пронесит читателя по сюжетной линии, но иначе дело обстоит с временем бытовым, протекающим значительно медленнее (см.: [1, с. 124–125]). Обращаясь к сновидению и используя понятийный аппарат М. М. Бахтина, мы, вероятно, можем говорить об особом хронотопе сна, отличительной чертой которого, с позиции П. А. Флоренского, оказывается время, обращенное в обратную сторону. Данный пример хорошо иллюстрирует хронотопическое восприятие мира П. А. Флоренским (см.: [3, с. 29–30]). Онтология русского мыслителя выстраивается не благодаря объектам, но благодаря их взаиморасположению между собой и по отношению к человеку в пространстве и времени (см.: [16, с. 81–82]).

Во-вторых, необходимо отметить, что, по мнению мыслителя, время в наиболее простой ступени небесной жизни предстает перед нами в обратной перспективе и замедлено по отношению к земному времени. Если первой ступенью жизни небесной становится сон, то, очевидно, что на вершине данной иерархии оказывается вечность. Благодаря этому в иконописи мы наблюдаем символическое размытие видимых границ с помощью обратной или нарушенной перспективы (см.: [20, с. 145–150]). Образ вечности воплощается и в том пространстве, в котором, как правило находится икона или иконостас. Речь идет об архитектуре храма или храмовых комплексов. В их планировке часто встречается форма круга, одного из самых древних и самых простых символов вечности. Неотъемлемая часть церкви – купол, еще один образ восхождения к вечности. Форма, находящаяся между полусферой и конусом, представляет собой линии, по которым точки горизонтальной плоскости устремлены к одной вершине. Вечность – вершина купола, обрамляющая поверхность, – путь к ее достижению.

Время в храмовых постройках играет значительную роль. В христианстве обращение к Богу подразумевает не только нахождение человека в пространстве храма, но и проведение некоторого ритуала. Проведение церковной службы делает время или ожидание неотъемлемой частью изображенного выше движения. Поскольку время горнего мира отлично от времени земного, перед нами снова возникает барьер. Но если икона преодолевает барьер пространственный, то временной может преодолеть молитва. Произносимые нараспев слова, посвященные Богу, как бы замедляют время. Стих, прочитанный вслух, и стих пропетый занимают во времени меньший и больший промежуток соответственно. Время, воспринимаемое молящимся, движется медленнее, чем время, воспринимаемое человеком в обыденной ситуации. Так, в философии П. А. Флоренского категория времени соприкасается с категорией

пространства. Тема обратного движения, иной стороны, изнанки пронизывает философию П. А. Флоренского.

К идее об обратном течении времени обращается филолог и семиотик Б. Успенский в своей работе «Семиотика истории. Семиотика культуры»: «П. А. Флоренский выдвинул гипотезу обратного, обращенного, вывернутого времени во сне – времени, которое по его словам, “вывернуто через себя”» [15, с. 17]. Однако объяснение Б. А. Успенского данного эффекта отличается от объяснения Флоренского. Русский филолог предполагает, что образы, наблюдаемые человеком во время сновидения, имеют «смутный», «аморфный» характер. Данные образы выстраиваются в логическую последовательность непосредственно в момент пробуждения и логически связываются с ассоциацией, вызванной причиной пробуждения. К примеру, восприятием звука хлопающей двери, ассоциированным с выстрелом. Выстрел становится финальной точкой логического ряда из выстроенных образов. В отличие от П. А. Флоренского, который связывает восприятие времени в сновидении с потусторонним пространством, Б. А. Успенский переносит данную концепцию на понимание истории: «История, таким образом, связывает настоящее и прошлое как разные действительности, относящиеся к разным временным планам. Можно сказать, что история имеет дело с потусторонней реальностью, но потусторонность проявляется в данном случае не в пространстве, а во времени» [15, с. 21]. Объяснение, предложенное Б. А. Успенским, на сегодняшний день представляется более полным и находит свое подтверждение в научных исследованиях восприятия сновидения, однако важно заметить, что она не отменяет идеи П. А. Флоренского об обратном течении времени. Время здесь действительно направлено в обратную сторону, однако эта направленность остается актуальна только для восприятия образов, наблюдаемых во сне, на этапе пробуждения. Чтобы сновидение было воспринято человеком, в нашей памяти происходит движение от следствия к причине. Это напоминает перемотку фильма, когда его события изображаются в обратном направлении. При этом обратное направление событий не говорит об изменении направления течения времени в действительности. Из данных суждений можно сделать вывод о том, что обратное направление времени имеет место как минимум в восприятии. Представление времени, протекающего в обратном направлении, не составляет сложной задачи для человека. Об этом, а также о возможности просматривать кинофильм в обратном направлении и о возможности воспринимать сны, говорит и достаточно обширный пласт художественной литературы (см.: [2, с. 35]).

Концепция двунаправленного времени оказала заметное влияние на творчество А. Белого. Русский поэт и писатель развивал идеи П. Флоренского в «Симфониях» и романе «Петербург».

Структура потусторонней реальности П. А. Флоренского оказывается достаточно убедительна по своей структуре. Основное свойство потустороннего – недоступность для непосредственного восприятия. Не следует понимать под потусторонним исключительно хронотопы фантазийных произведений, в которых значительное место занимает неизвестная человеку сила сверхъестественного происхождения. Также ряд потусторонних пространств не исчерпывает и божественное бытие. Потусторонним пространством может оказаться не открытый физический закон или биологическое свойство того или иного организма. Потусторонним пространством для человека оказывается и вселенная за пределами Обозримой Вселенной. Таким образом, знания о потустороннем всегда имеют разрозненный, бесструктурный характер. Для объединения их в единое представление необходимо мысленное продвижение от следствия к причине. В этом смысле обратное течение времени, о котором говорит П. Флоренский, оказывается актуально для любой научной деятельности.

Концепция двунаправленного течения времени в философии П. А. Флоренского представляет научный интерес с эпистемологической стороны. Процесс восприятия потусторонней реальности, изображенный мыслителем в работе «Иконостас», структурно совпадает с процессом совершения научного открытия. Стремление П. А. Флоренского изображать подввергаемый философскому анализу объект в сущностной целостности представляет собой познавательный прием, который на сегодняшний день оказывается особенно актуален для современной науки.

Целостное восприятие мира невозможно без интерпретации континуума, в котором он существует. Необходимость человека видеть мир как целостную картину поставила задачу построения системы, дающей объяснение категорий пространства и времени.

Развитие философии пространства и времени необходимо в условиях современного мира. Совершенствование науки требует новых философских гипотез, а многообразии куль-

турных явлений – дополнительных методов. Тенденции современного общества подчеркивают стремительное усложнение континуума, в котором живет человек (см.: [11, с. 56–58]). Сегодня технологии открывают всё новые, более быстрые виды транспорта, глобальная сеть Интернет охватывает даже самые отдаленные уголки мира, развитие электронных устройств даёт доступ к новым пластам информации. Это позволяет задуматься о перемещениях с огромными скоростями, о все более продуктивном использовании нашего времени. Проблема времени обретает всё новые грани и требует особенного внимания.

Список литературы

1. Бахтин М. М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике* // Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. СПб. ; М. : Худ. лит., 1975. С. 234–407.
2. Бахтин М. М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет* / М. М. Бахтин. М. : Худож. лит., 1975. 504 с.
3. Волкова Е. В. *Встреча искусства с эстетикой. О философских проблемах диалога искусства и эстетики в XX веке* / Е. В. Волкова. М. : Современные тетради, 2005. 246 с.
4. Вундт В. *Психология народов* / В. Вундт. М. : Эксмо ; СПб. : Terra fantastica, 2002. 861 с.
5. Гайденко П. П. *Время. Длительность. Вечность. Проблема времени европейской философии и науке* / П. П. Гайденко. М. : Прогресс-Традиция, 2006. 464 с.
6. Грякалов А. А. *Топос и субъективность: свидетельства утверждения* / А. А. Грякалов. СПб. : Наука, 2019. 567 с.
7. Длугач Т. Б. *Флоренский и Кант: человек в пространстве и времени* // Историко-философский ежегодник. 2018. № 2018. С. 242–266.
8. Дюпрель К. *Философия мистики* / К. Дюпрель. М. : Эксмо, 2006. 588 с.
9. Колесников С. А. *Пространство и время в философии иконы священника Павла Флоренского* // Христианское чтение. 2019. № 1. С. 24–32.
10. Лейбниц Г. В. *Сочинения 4-х томах. Т. 1.* М. : Мысль, 1982. 636 с.
11. Назарчук А. В. *Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества* // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 56–66.
12. Петров В. В. *Телеология, четвертое измерение и обратный ход времени в работах Андрея Белого, Вяч. Иванова и М. Волошина* // В. Иванов. Исследования и материалы. Вып. 3. М. : ИМЛИ РАН, 2018. С. 13–66.
13. Рейхенбах Г. *Философия пространства и времени* / Г. Рейхенбах. М. : Прогресс, 1985. 344 с.
14. Силард Л. *Герметизм и герменевтика* / Л. Силард. СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2002. 328 с.
15. Успенский Б. А. *Избранные труды. Т. 1* / Б. А. Успенский. М. : Языки русской культуры, 1996. 608 с.
16. Флоренский П. А. *Сочинения в 4-х томах. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии* / П. А. Флоренский. М. : Мысль, 1996. 446 с.
17. Флоренский П. А. *Сочинения в 4-х томах. Т. 2* / П. А. Флоренский. М. : Мысль, 1996. 877 с.
18. Флоренский П. А. *Мнимости в геометрии* / П. А. Флоренский. М. : Лазурь, 1991. 96 с.
19. Хинтон Ч. Г. *Четвертое измерение и Эра новой мысли* / Ч. Г. Хинтон. П., Новый человек, 1912. 256 с.
20. Хоружий С. С. *Мирозозерцание Флоренского* / С. С. Хоружий. Т. : Водолей, 1999. 159 с.

The concept of the reverse flow of time by P. A. Florensky in his work "Iconostasis"

M. M. Potapov

postgraduate student, Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-8766-7315. E-mail: mmpotapov@bk.ru

Abstract. The article is devoted to the theme of time in the work of Pavel Florensky "Iconostasis". The paper considers the concept of the reverse flow of time, developed by P. A. Florensky on the basis of the analysis of time in a dream.

The purpose of this work is to present the main provisions of the concept of the reverse flow of time by P. A. Florensky, to consider the features of the concept, as well as to highlight its prerequisites.

The relevance of this topic is due to the state of modern culture, the dynamics of which requires a special attitude to time from the average person. As well as modern science, whose attention is focused on the study of the space-time continuum.

The article presents P. A. Florensky's analysis of reverse causality in dreams. The paper mentions a number of assumptions that influenced the attitude to reverse causality in Russian philosophy. The views of G. V. Leibniz, as well as the concepts of V. Wundt and K. Duprel are considered. The article mentions the fact of

friendship between P. A. Florensky and A. Bely, as well as the relationship between P. A. Florensky and other thinkers of the symbolist circle. The work of Ch. Hinton's "The Fourth Dimension", which largely determined the way of thinking of the symbolist circle, and A. Bely in particular. The article presents a number of arguments about the question of time in the philosophy of P. A. Florensky, as well as about the relationship of time and eternity in the context of the space of the upper world. The article considers the relationship between the categories of space and time in the philosophy of P. A. Florensky on the example of icons and architecture of temple buildings. The author gives Uspensky's remarks on the interpretation of time by P. A. Florensky and the historical and philosophical interpretation of the concept of the reverse flow of time.

The paper analyzes the question of the epistemological value of the concept of the reverse flow of time and provides provisions confirming its relevance.

Keywords: time, reverse causality, P. A. Florensky, dream, dream, icon, V. Wundt, K. Duprel.

References

1. Bahtin M. M. *Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike* [Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics] // *Voprosy literatury i estetiki – Questions of literature and esthetics* / M. M. Bakhtin. SPb. ; M. Khud. lit. 1975. Pp. 234–407.
2. Bakhtin M. M. *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznyh let* [Questions of literature and esthetics. Studies of different years] / M. M. Bakhtin. M. Khud. lit. 1975. 504 p.
3. Volkova E. V. *Vstrecha iskusstva s estetikoj. O filosofskih problemah dialoga iskusstva i estetiki v XX veke* [The meeting of art with aesthetics. On the philosophical problems of the dialogue of art and aesthetics in the twentieth century] / E. V. Volkova. M. Sovremennyye tetradi (Modern Notebooks). 2005. 246 p.
4. Wundt V. *Psihologiya narodov* [Psychology of peoples] / V. Wundt. M. Eksmo ; SPb. Terra fantastica. 2002. 861 p.
5. Gajdenko P. P. *Vremya. Dlitel'nost'. Vechnost'. Problema vremeni evropejskoj filosofii i nauke* [Time. Duration. Forever. The problem of time in European philosophy and science] / P. P. Gaidenko. M. Progress-Tradiciya. 2006. 464 p.
6. Gryakalov A. A. *Topos i sub'ektivnost': svidetel'stva utverzhdeniya* [Topos and subjectivity: evidences of approval] / A. A. Gryakalov. SPb. Nauka. 2019. 567 p.
7. Dlugach T. B. *Florenskij i Kant: chelovek v prostranstve i vremeni* [Florensky and Kant: man in space and time] // *Istoriko-filosofskij ezhegodnik – Historical and philosophical yearbook*. 2018. No. 2018. Pp. 242–266.
8. Dyuprel' K. *Filosofiya mistiki* [Philosophy of Mysticism] / K. Duprel. M. Eksmo. 2006. 588 p.
9. Kolesnikov S. A. *Prostranstvo i vremya v filosofii ikony svyashchennika Pavla Florenskogo* [Space and time in the philosophy of the icon of the priest Pavel Florensky] // *Hristianskoe chtenie – Christian Reading*. 2019. No. 1. Pp. 24–32.
10. Leibniz G. V. *Sochineniya 4-h tomah. T. 1* [Essays in 4 vols. Vol. 1]. M. Mysl. 1982. 636 p.
11. Nazarchuk A. V. *Social'noe vremya i social'noe prostranstvo v koncepcii setevogo obshchestva* [Social time and social space in the concept of network society] // *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. 2012. No. 9. Pp. 56–66.
12. Petrov V. V. *Teleologiya, chetvertoe izmerenie i obratnyj hod vremeni v rabotah Andrey Belogo, Vyach. Ivanova i M. Voloshina* [Teleology, the fourth dimension and the reverse course of time in the works of Andrey Bely, Viach. Ivanov and M. Voloshin] // *V. Ivanov. Issledovaniya i materialy* [Research and materials]. Is. 3. M. IMLI RAS. 2018. Pp. 13–66.
13. Reichenbach G. *Filosofiya prostranstva i vremeni* [Philosophy of space and time] / G. Reichenbach. M. Progress. 1985. 344 p.
14. Silard L. *Germetizm i germenetika* [Hermetism and hermeneutics] / L. Silard. SPb. Ivan Limbach Publishing House. 2002. 328 p.
15. Uspenskij B. A. *Izbrannyye trudy. T. 1* [Selected Works. Vol. 1] / B. A. Uspensky. M. Yaziki russkoy kultury (Languages of Russian Culture). 1996. 608 p.
16. Florenskij P. A. *Sochineniya v 4-h tomah. Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arheologii* [Essays in 4 vols. Articles and studies on the history and philosophy of art and archeology] / P. A. Florensky. M. Mysl. 1996. 446 p.
17. Florenskij P. A. *Sochineniya v 4-h tomah. T. 2* [Essays in 4 vols. Vol. 2] / P. A. Florensky. M. Mysl. 1996. 877 p.
18. Florensky P. A. *Mnimosti v geometrii* [Imaginary objects and geometries] / P. A. Florensky. M. Lazur. 1991. 96 p.
19. Hinton Ch. G. *Chetvertoe izmerenie i Era novoj mysli* [The fourth dimension and the Era of new thought] / Ch. G. Hinton. P., Noviy Chelovek (The New Man). 1912. 256 p.
20. Horuzhiy S. S. *Mirosozertsanie Florenskogo* [World outlook of Florenskiy] / S. S. Horuzhiy. T. Vodoley (Aquarius). 1999. 159 p.

Феномен андрогинии и идея гендерной небинарности в современную эпоху: теоретические заметки

С. О. Изрина

магистр культурологии, аспирант Института философии,
Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-2220-8182. E-mail: s.o.izrina@gmail.com

Аннотация. Антропологический поворот XX–XXI вв. значительно изменил не только философское понимание природы самого человека, но и расширил рамки взаимодействия человека и социокультурного окружения, обнаружив необходимость включения новых категорий, таких как пол и гендер. Постантропологическая эпоха позволила значительно трансформировать представление человека о самом себе, выйти за рамки бинарной гендерной системы, а также сконструировать и легализовать тип нового человека «ино-го гендера» (потенциально утверждая его универсальность), опираясь на уже известные идеи: феномен андрогинии и современную концепцию небинарного гендера, возникшую в русле гендерных исследований.

Философская идея андрогинии, будоражившая умы мыслителей многих эпох, безусловно, повлияла на актуальное представление об отвечающей вызовам современности гендерной парадигме Джудит Батлер. В русле теории Батлер возрождается и постепенно воплощается античная идея мифологического андрогина как Первочеловека, самодостаточного существа целостной природы, гендерно-нейтрального (потенциально бесполого или объединяющего признаки обоих полов) и единственного в своем роде.

Разумеется, в современной социокультурной ситуации речь не идет о конструировании человека универсального биологического пола, однако внутренние, преимущественно психологические характеристики андрогинного сознания уже активно проявляются как в представителях современного небинарного гендера (трансгендерах, интерсексах, агендерах и т. д.), так и среди молодежи, носителей культуры XXI века.

В настоящей статье автор стремится детерминировать связь андрогинии и идеи гендерной небинарности, а также подчеркнуть закономерность появления альтернативной гендерной теории, выходящей за рамки бинарной гендерной системы.

Ключевые слова: андрогин, андрогиния, небинарный гендер, гендерные исследования, гендерная идентичность, философская антропология, современная культура.

Сегодняшний этап развития философской мысли о человеке можно назвать постантропологическим. Приставка «пост» напрямую свидетельствует об изменении парадигмы антропологической философии в XXI веке на некую альтернативную, «следующую за предыдущей антропологической». Под условно «предыдущей» (потому что последствия «антропологического бума» заметны до сих пор) подразумевается какофония философских идей XX века, который во многом стал переломным для многих сфер человеческого существования, в том числе и для области научного знания о самом человеке. Можно утверждать, что характерной чертой XX века по праву считается антропологический поворот, который кардинально изменил путь развития антропологической мысли и культуры в целом.

О концепции небинарного гендера. Во второй половине XX века феминистская философская антропологическая мысль обращает внимание на то, что западноевропейская философия изучает человека, не учитывая фундаментальную категорию пола. Согласно феминизму, именно эта категория должна являться ключевой в процессе изучения человеческой природы, поскольку пол задействован во всех социокультурных процессах жизни человека. Таким образом, возникает потребность в разграничении биологического пола и «социального», что приводит к возникновению термина *гендер* (англ. gender, от лат. genus «род») для обозначения совокупности социокультурных ожиданий от женщин и мужчин, их поведенческих характеристик¹. Основная идея заключалась в следующем: биологический пол не детерминирует гендер, следовательно, гендерные роли, модели поведения, механизмы разделения труда не должны быть обусловлены принадлежностью к мужскому или женскому полу²³.

¹ О множественности трактовок понятия гендер см. [5].

² В научном дискурсе проблема сформулирована в диалектическом споре эссенциалистов (биологических детерминистов/биодетерминистов) и социальных конструктивистов, развитием которого можно

Джудит Батлер под влиянием идей Мишеля Фуко в 1990-х годах публикует работу «Гендерная тревога: феминизм и ниспровержение идентичности» [18], в которой критикует бинарную гендерную систему и утверждает, что нормы гендерного поведения и гетеронормативность (нормы сексуального гендерного поведения) задаются и регламентируются политическим, социальным и культурным дискурсами посредством фиксации и повторения речевых норм и практик, детерминирующих мужское и женское поведение. Следовательно, человек не способен определить собственную гендерную идентичность, поскольку с детства находится под давлением социальных гендерных установок, которые выстраиваются исходя из признаков биологического пола индивида; это значит, что гендерная самоидентификация невозможна и гендерной идентичности как самостоятельной категории не существует в принципе. Дж. Батлер объединяет данные идеи в концепцию перформативного гендера и определяет повторяемость как основной элемент механизма конструирования гендерной идентичности.

Развивая вышеизложенные идеи, Дж. Батлер предлагает альтернативную теорию пола в русле постструктуралистского феминизма, в которой побуждает пересмотреть бинарную гендерную модель и включить новую категорию «третьего пола» («третий гендер», «иной гендер»)⁴, к которому можно будет отнести всех представителей небинарного гендера, кто не вписывается в традиционную концепцию «мужского» и «женского» и не идентифицирует себя с тем или иным нормативным гендером⁵. Теория получила название квир-теории (queer theory, англ. queer – «странный, другой»)⁶. Последователи квир-направления (Дж. Батлер, А. Ягосе, Р. Брайдотти, Ю. Кристева и др.) стремятся деконструировать классические понятия «пола» и «гендера», «мужского» и «женского» и заявляют, что данные категории крайне жестко сконструированы. В действительности же женщин и мужчин как таковых не существует, эти категории являются изменчивыми и разнообразными. Таким образом, гендерная идентичность человека способна меняться под влиянием социокультурных факторов и непрерывно конструироваться. Логическим выходом из-под давления власти, социума и культуры в лице навязывания гендерных установок представители квир-теории считают отказ от устойчивой самоидентификации в рамках нормативных категорий и конструирование свободной, независимой от пола и гендера идентичности⁷. Несмотря на акцент квир-теоретиков на проблеме идентичности в концепции небинарного гендера, идея «третьего пола»

считать возникновение феминистской теории социального конструирования гендера, проблематизирующей «анатомические и другие биологические основания пола» и стремящейся преодолеть стереотипы и устойчивые паттерны социального гендерного детерминизма [6, с. 14–16]. Также см. [5; 2].

³ Последователи социального конструктивизма после прохождения этапа гендерной деконструкции (под которым понимается «прояснение оснований гендерных отношений» [5, с. 173]) рассматривают возможность создания утопической модели безгендерного общества, в котором во всех сферах жизни гендер может быть нивелирован в принципе [Там же].

⁴ Идея третьего пола в культуре человечества давно известна. Под «третьим полом» в различных культурах в разные периоды могло подразумеваться следующее: 1) пребывание в состоянии переменчивой гендерной самоидентификации (между «мужчиной» и «женщиной»); 2) социально обусловленный выбор противоположного биологическому полу гендера (например, воспитание мальчиков по образу и подобию девочек (и наоборот) в результате необходимости компенсировать отсутствие достаточного для общества количества представителей одного гендера); 3) группа людей, осуществивших трансгендерный переход (физический – например, через кастрацию, или же символический – с помощью традиции переодевания): каста хиджра в Индии, муше в Южной Мексике и т. д.

⁵ Теория небинарного гендера коррелирует с идеей Джудит Лорбер и Сюзан Фаррелл о возможности конструирования идентичности каждого отдельного человека, которая складывается в том числе из формирования сексуальных предпочтений, классовой, этнической и расовой принадлежности. Авторы считают неправомерным и нежизнеспособным существование только двух гендеров («мужского» и «женского»). По мнению исследователей, если окружающий мир начинает «создавать гендер» сразу после определения биологического пола ребенка (выбор имени, цвета одежды и т. д.), то в сознательном возрасте появляется возможность «созидания собственного гендера» на основе личностных предпочтений. Таким образом, Лорбер выявляет как минимум семнадцать гендерных идентичностей, присутствующих современному обществу [13, с. 15; 9]. О механизмах «создания гендера» см. [12].

⁶ Подробнее о квир-теории см. [20; 4, с. 70–73].

⁷ Подобный путь вызвал широкий научный резонанс и обострил противоречия между представителями феминизма и постфеминизма. Некоторые феминистские авторы критикуют квир-теоретиков, главным образом, за стремление к чрезмерной теоретизации понятий и уход от настоящих проблем реальных женщин, поскольку не видят возможностей воплотить идеи постфеминизма ни на уровне отдельного индивида, ни на уровне общества.

в ее социокультурном аспекте не нова и широко распространена в истории человечества. Более того, современное понимание «третьего гендера» как культурного феномена, на наш взгляд, тяготеет к уже известному феномену андрогинии, который в современной социокультурной парадигме занимает все более устойчивые позиции.

О феномене андрогинии: античность и современность. Современное осмысление феномена андрогинии чрезвычайно многогранно и исторично и базируется преимущественно на древней античной традиции. Идея андрогинии в истории западноевропейской цивилизации возникла в период Древней Греции, культура которой значительно повлияла на формирование устойчивого представления об андрогинии как разностороннем феномене. Обращаясь к теме андрогинии в античности, большинство исследователей (например, Е. Э. Шишлова, Н. А. Копылова и др.) отталкивается от анализа платоновского мифа об андрогине, рассказанного философом на страницах диалога «Пир» [11, с. 81–134]⁸. Не углубляясь в содержание классического текста⁹, обратим внимание лишь на то, что Платон впервые концептуально формулирует онтологическую идею мифического андрогина-Первочеловека, обладающего исконной целостностью (как внешней, так и внутренней) и способностью к самовоспроизводству (партеногенезу). Впоследствии в результате бунта против богов андрогин утрачивает божественное единство и обрекает себя на вечное страдание в стремлении воссоединиться «со своей половиной», а существование третьего «андрогинного» пола на земле прекращается. Таким образом, Платон обращает внимание на несколько возможных ракурсов анализа идеи андрогинии как феномена: онтологический (андрогинная природа как основа всего сущего), антропологический (изначальная целостность Первочеловека заложена внутри каждого его потомка, что определяет природу человека и задает модель его существования), экзистенциальный (обретение внутренней целостности и самодостаточности как потребность каждого индивида, стремящегося к созданию собственного гармоничного уникального бытия) и социокультурный, о котором следует сказать более развернуто. Среди множества потенциально возможных аспектов рассмотрения социокультурной проблематики идеи андрогинии нам интересен непосредственно характер отношений между полами, описанный Платоном. Миф об андрогинах так описывает реакцию только что разделенных андрогинов: «... Каждая половина с вожделением устремлялась к другой своей половине, они обнимались, сплетались и, страстно желая срастись, умирали от голода и вообще от бездействия, потому что ничего не хотели делать порознь... И если одна половина умирала, то оставшаяся в живых выискивала себе любую другую половину и сплеталась с ней, независимо от того, попадалась ли ей половина прежней женщины, то есть то, что мы теперь называем женщиной, или прежнего мужчины. Так они и погибали» [Там же, с. 99]. Следовательно, можно предположить, что гендерное различие как таковое изначально отсутствовало, важность представляло только стремление к родственной по духу «половине», вызванное «любовным влечением» к ней. При этом любовь (или Эрот), согласно Платону, однако, может быть разной. Философ устами Павсания выделяет два типа любви между людьми (Эрота) – «небесную» и «пошлую»: «Все мы знаем, что нет Афродиты без Эрота; следовательно, будь на свете одна Афродита, Эрот был бы тоже один; но коль скоро Афродиты две, то и Эротов должно быть два. А этих богинь, конечно же, две: старшая, что без матери, дочь Урана, которую мы и называем поэтом небесной, и младшая, дочь Дионы и Зевса, которую мы именуем пошлой. Но из этого следует, что и Эротов, сопутствующих обеим Афродитам, надо именовать соответственно небесным и пошлым»¹⁰ [Там же, с. 89]. Небесный Эрот покровительствует платонической («возвышенной», основанной на влечении духа и самоотверженной) любви к юношам, т. е. к тем, кто принадлежит к полу, «что сильнее от природы и наделен большим умом» [Там же, с. 90]. Любовь же мужчины к женщине исключительно плотская (физиологическая) и не может считаться возвышенной, так как женщина от природы не обладает всеми мужскими добродетелями. Однако, если отринуть некоторые гендерные предрассудки, свойственные

⁸ «Пир» – один из диалогов Платона, написанный в середине 80-х гг. IV в. до н. э. и посвященный проблеме любви (Эроту).

⁹ Анализ платоновского мифа предлагают [7, с. 92–93; 14, с. 245–246; 8, с. 99–100].

¹⁰ Здесь отметим, что старшая Афродита унаследовала лишь мужское начало, наиболее почитаемое древними греками, тогда как младшая – плод соития мужского и женского (в некотором смысле «андрогинного»), что породило ее двойственную природу.

носителям древнегреческой культуры, можно уловить интересную мысль: подлинное единение, заложенное в концепции любви «небесной», возможно только благодаря соитию с человеком гомогенной природы, добродетельным и «возвышенным», вне зависимости от его биологического пола. Таким образом, проблема андрогинности как обретения утраченной целостности переходит из физической плоскости на исключительно высший «духовный» уровень, а мифологический андрогин становится воплощением идеи.

Далее стоит отметить, что идея изначальной андрогинной природы всего сущего находит отражение и в древнегреческой мифологии в лице античных божеств, персонажей как космогонических, так и героических мифов¹¹, при этом под андрогинией может подразумеваться как непосредственно двуполость, так и бесполость. Как отмечает религиовед и культуролог Мирча Элиаде: «В древнейших греческих теогониях божества женского пола или бесполые производят на свет потомство самостоятельно. Этот партеногенез подразумевает андрогинность. По преданию, которое сообщает Гесиод [Теогония, 124 sq.], от Хаоса (бесполого) родились Эреб (бесполоый) и Ночь (женского пола). Земля самостоятельно породила звездное Небо. Таковы мифологические формулы первичной целостности, содержащей в себе все силы, а значит, и все бинарные оппозиции: хаос и формы, тьму и свет, виртуальное и проявленное, мужское и женское и т. д. Двуполость как образцово-показательное проявление порождающей силы помещается в ряду чудесных свойств божества» [15, с. 170–171]. Новый ракурс мифологическая андрогиния приобретает в знаменитой поэме Овидия «Метаморфозы» [10], герои которой с легкостью преодолевают границы материальных форм (одушевленных и неодушевленных), божественного и земного (боги и люди), мужского и женского, осуществляя в том числе и трансгендерный переход или гендерные «метаморфозы»¹². Идея андрогинной целостности в ее мифологическом преломлении достигает апогея в образе главного героя фантастического романа XIX века Оноре де Бальзака «Серафита». Серафита-Серафитус воплощает в себе абсолютную гармонию «двойного существования» в земном мире, синтеза мужской и женской природы. По мнению М. Элиады, «“Серафита” – последнее великое произведение европейской литературы, центральным мотивом которого является миф об андрогине» [15, с. 156].

Несмотря на богатое наследие античного мифологического дискурса, связанного с андрогинией, нельзя сказать, что идея развивалась только в русле философско-поэтической мысли. Наряду с мифологической андрогинией существовала и «ритуальная андрогинизация», которая нашла отражение непосредственно в античной культуре. М. Элиаде, ссылаясь на Плутарха, описывает ритуалы античной Греции, содержащие интерсексуальные переодевания, например, спартанский брачный обычай переодевания новобрачной в мужские одежды перед соитием с мужем или же переодевания греческих юношей в процессе проведения обрядов инициаций [Там же, с. 176–177]. Если брачные обряды позволяли супругам почувствовать природу Другого, «противоположного», то инициационные переодевания ставили целью «выход за пределы себя», преодоление собственных внутренних границ с помощью внешних атрибутов и определенных действий. Во всех случаях ритуальная андрогинизация служила достижению главной цели — восстановлению изначальной целостности внутренней природы человека, пусть и на короткий промежуток времени.

Таким образом, можно предположить, что в античный период философская идея андрогинии как изначальной целостности и андрогина как совершенного Первочеловека доминировала над андрогинией реальной, нашедшей отражение в более поздней культуре. То, что в античности казалось плодом воображения поэтов и мыслителей и вторило идее андрогинии, сегодня становится более чем реальным, проявляясь в современной культуре XXI века в качестве феноменов трансгендерности (вместо символической абсолютно реальная смена биологического пола вследствие гендерной дисфории) и интерсексуальности (активная интеграция в социум людей, имеющих атипичные для «мужского» или «женского» биологического

¹¹ Разумеется, подобное осмысление идеи андрогинии характерно не только для античной мифологии, но и мифологических систем многих других цивилизаций (например, ведийской), народов и культур, чьи космогонические и антропогонические мифы известны современной науке.

¹² Среди наиболее показательных примеров можно выделить миф о «никаким не сразимым ударом» Кенее перхебейце, рожденном в теле женщины «дивной красоты» по имени Кенида и обещенной Нептуном. В результате девушка просит морского бога обратить ее в мужчину, чтобы в будущем избежать насилия и иметь возможность за себя постоять, что Нептун незамедлительно исполняет, при этом наделяя героя неуязвимостью от ран и ударов [10, с. 268–279].

пола наборы признаков и характеристик). Однако современное понимание феномена андрогинии не сводится лишь к изучению психологических характеристик представителей небинарного гендера и исследованию их самобытных культур. В 1974 году американский психолог Сандра Бем разработала концепцию психологической андрогинии [1; 16; 17; 19], которая обнаруживает одновременное или последовательное присутствие в психике современного индивида механизмов, присущих «типично мужским» и «типично женским» характеристикам и моделям поведения в социуме. Таким образом, психологическая андрогиния позволяет человеку повысить уровень социальной адаптивности и расширить собственные возможности благодаря выбору наиболее подходящей стратегии поведения («мужской» или «женской») в зависимости от ситуации. В настоящее время современные исследователи фиксируют рост числа носителей андрогинного психологического типа среди молодежи [3; 14], что позволило Е. Э. Шишловой выявить тенденцию перехода символического (мифологического) андрогина к реальному (проявленному в физическом мире) и обнаружить существование процесса андрогинизации современного общества, который кардинально трансформирует настоящую социокультурную систему, расширяя рамки бинарной гендерной парадигмы [14].

О гендерной небинарности и андрогинии. Понятие «небинарности» в качестве системообразующей составляющей альтернативной гендерной теории было выбрано Джудит Батлер неслучайно. Рассуждая о существовании гендерной идентичности личности, исследовательница утверждает, что в рамках существующей бинарной гендерной системы «понятными» гендерами («intelligible» gender) являются только те, которые соответствуют нормативным представлениям о биологическом поле, гендере, сексуальных практиках и желаниях (сексуальности), присущих определенному полу (в широком смысле), при этом все эти категории должны быть постоянно согласованы друг с другом и «непрерывно» поддерживаться носителями «мужского» и «женского» [18, с. 23]. В случае если хотя бы одно составляющее оказывается изменчивым и/или не отвечает «традиционному набору» характеристик, оно не вписывается в «культурную матрицу», признается маргинальным («недоразвитым» или отстающим в развитии) и потенциально нуждается в коррекции. Тем не менее, по мнению автора, люди, имеющие признаки «прерывности» и «непоследовательности» в отношении этих параметров, являются полноценными личностями и должны кардинально изменить гендерную парадигму современного общества не на условиях полноправных субъектов бинарной системы или же в качестве Другого, но нивелировать категорию пола как таковую и стать «новой нормой», новым типом человека перформативного (универсального) гендера. Таким образом, термин «небинарность» адекватно выражает идею Дж. Батлер: подчеркивает необходимость упразднения оппозиции «мужское» и «женское» и выражает потребность в социальном признании перформативного гендера как основы целостной в своей изменчивости человеческой природы.

В русле теории Батлер возрождается и постепенно воплощается античная идея мифологического андрогина как Первочеловека, самодостаточного существа целостной природы, гендерно-нейтрального (потенциально бесполого или объединяющего признаки обоих полов) и единственного в своем роде. Разумеется, в современной социокультурной ситуации речь не идет о конструировании человека универсального биологического пола, однако внутренние, преимущественно психологические характеристики андрогинного сознания уже активно проявляются как в представителях современного небинарного гендера (трансгендерах, интерсексах, агендерах и т. д.), так и среди молодежи, носителей культуры XXI века.

Вывод. Постантропологическая эпоха позволила значительно трансформировать представление человека о самом себе, в том числе и природе собственного гендера, актуализируя и переосмысливая идею «третьего пола» как альтернативного гендера. Философская идея андрогинии, будоражившая умы мыслителей многих эпох, безусловно, повлияла на актуальное представление об отвечающей вызовам современности гендерной парадигме. Теоретическая концепция Джудит Батлер предоставила возможность выйти за рамки бинарной гендерной системы, сконструировать и впоследствии легализовать тип нового человека «иного гендера», потенциально утверждая его универсальность. Возникновение современного варианта «третьего гендера» как социокультурного феномена отвечает потребности общества в пересмотре дихотомии «мужское» и «женское» с целью нивелирования внешних и внутренних конфликтов путем преодоления гендерных стереотипов, «...ибо что перестает меняться, трансформироваться, то подвергается распаду и погибает» [15, с. 125].

Список литературы

1. Бем С. Л. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. Д. Викторова. М. : РОССПЭН, 2004. 336 с.
2. Борисова О. А. Конструирование идентичности в гендерном дискурсе // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. № 3. С. 147–154.
3. Великанова Л. П. Мультиполярный подход в типологии гендерной идентичности // Известия КГТУ. № 13. Калининград : Калининградский государственный технический университет, 2008. С. 156–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16689857> (дата обращения: 29.09.2020).
4. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. 12 лекций по гендерной социологии : учебное пособие. СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. 768 с.
5. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социальное конструирование гендера // Социологический журнал. 1998. № 3/4. С. 171–182.
6. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Введение в гендерные исследования / под ред. И. А. Жеребкиной. Ч. 1 : учебное пособие. Харьков : ХЦГИ ; СПб : Алетейя, 2001. С. 147–173.
7. Иванова-Казас О. М. Гермафродиты, интерсексы и андрогины в мифологии, философии и природе // Междисциплинарный научный и прикладной журнал «Биосфера». 2012. № 1. Т. 4. С. 90–96.
8. Копылова Н. А. Идея андрогинности в античной культуре // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Психология. Политология. Социология. 2014. Т. 27 (66). № 1. С. 97–104.
9. Лорбер Дж., Фаррелл С. Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. С. 193–219.
10. Овидий. Метаморфозы / Овидий ; пер. с лат. С. Шервинского. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 400 с.
11. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 2 / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. М. : Мысль, 1993. 528 с.
12. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. С. 187–193.
13. Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. 303 с.
14. Шишлова Е. Э. Психологическая и философская рефлексия феномена андрогина как «постгендера» // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 1 (34). С. 244–253.
15. Элиаде М. Мефистофель и андрогин. СПб. : Алтейя, 1998. 375 с.
16. Bem S. L. Bem Sex Role Inventory professional manual. Palo Alto, California : Consulting Psychology Press, 1978.
17. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1974. Vol. 42. No. 2. Pp. 155–162. DOI: 10.1037/h0036215.
18. Butler J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity Judith Butler [10th anniversary ed.]. New York ; London: Routledge, 1999. 221 p.
19. Davis S. N. Bem Sex-Role Inventory // Encyclopedia Britannica. 2017. URL: <https://www.britannica.com/science/Bem-Sex-Role-Inventory> (дата обращения: 28.09.2020).
20. Jagose A. Queer theory: an introduction. New York : New York University Press, 1996. 153 p.

The phenomenon of androgyny and the idea of gender non-binarity in the modern era: theoretical notes

S. O. Izrina

master of Cultural Studies, postgraduate student of the Institute of Philosophy, St. Petersburg State University.
Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-2220-8182. E-mail: s.o.izrina@gmail.com

Abstract. The anthropological turn of the XX–XXI centuries significantly changed not only the philosophical understanding of the nature of man himself, but also expanded the scope of interaction between man and the socio-cultural environment, revealing the need to include new categories, such as gender and gender. The post-anthropological era allowed us to significantly transform a person's self-image, go beyond the binary gender system, and construct and legalize the type of a new person of a "different gender" (potentially asserting its universality), based on already known ideas: the phenomenon of androgyny and the modern concept of non-binary gender, which arose in the mainstream of gender studies.

The philosophical idea of androgyny, which has stirred the minds of thinkers of many eras, certainly influenced the current idea of Judith Butler's gender paradigm that meets the challenges of our time. In line with Butler's theory, the ancient idea of the mythological androgynous as the First Human Being, a self-sufficient being of a holistic nature, gender-neutral (potentially asexual or combining the characteristics of both sexes) and unique in its kind is revived and gradually embodied.

Of course, in the modern socio-cultural situation, we are not talking about the construction of a universal biological sex, but the internal, mainly psychological characteristics of androgynous consciousness are already actively manifested both in representatives of the modern non-binary gender (transgender, intersex, agender, etc.), and among young people, carriers of culture of the XXI century.

In this article, the author seeks to determine the relationship between androgyny and the idea of gender non-binarity, as well as to emphasize the regularity of the emergence of an alternative gender theory that goes beyond the binary gender system.

Keywords: androgyny, androgyny, non-binary gender, gender studies, gender identity, philosophical anthropology, modern culture.

References

1. Bem S. L. *Linzy genera: transformaciya vzglyadov na problemu neravenstva polov* [Lenses of gender: transformation of views on the problem of gender inequality] / trans. from English by D. Viktorova. M. ROSSPAN. 2004. 336 p.
2. Borisova O. A. *Konstruirovaniye identichnosti v gendernom diskurse* [Construction of identity in gender discourse] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* – Herald of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2006. No. 3. Pp. 147–154.
3. Velikanova L. P. *Mul'tipolyarnyy podhod v tipologii gendernoy identichnosti* [Multipolar approach in the typology of gender identity] // *Izvestiya KGTU* – Proceedings of KSTU. No. 13. Kaliningrad. Kaliningrad State Technical University. 2008. Pp. 156–160. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16689857> (date accessed: 29.09.2020).
4. Zdravomyslova E. A., Temkina A. A. *12 lekcij po gendernoj sociologii : uchebnoe posobie* [12 lectures on gender sociology : a textbook]. SPb. European University in St. Petersburg. 2015. 768 p.
5. Zdravomyslova E. A., Temkina A. A. *Social'noe konstruirovaniye genera* [Social construction of gender] // *Sotsiologicheskij zhurnal* – Sociological journal. 1998. No. 3/4. Pp. 171–182.
6. Zdravomyslova E. A., Temkina A. A. *Social'noe konstruirovaniye genera kak metodologiya feministkogo issledovaniya* [Social construction of gender as a methodology of feminist research] // *Vvedenie v gendernye issledovaniya* – Introduction to gender studies / ed. by I. A. Zherebkina. Ch. 1 : textbook. Kharkiv. KCGS; SPb. Aletheia. 2001. Pp. 147–173.
7. Ivanova-Kazas O. M. *Germafrodit, interseksy i androginy v mifologii, filosofii i prirode* [Hermaphrodites, intersex and androgyny in mythology, philosophy and nature] // *Mezhdisciplinarnyy nauchnyy i prikladnoy zhurnal "Biosfera"* – Interdisciplinary scientific and applied Journal "Biosphere". 2012. No. 1. Vol. 4. Pp. 90–96.
8. Kopylova N. A. *Ideya androginnosti v antichnoj kul'ture* [The idea of androgyny in ancient culture] // *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Seriya: Filosofiya. Kul'turologiya. Psihologiya. Politologiya. Sociologiya* – Scientific notes of the Taurida National University n. a. V. I. Vernadsky. Series: Philosophy. Cultural studies. Psychology. Political science. Sociology. 2014. Vol. 27 (66). No. 1. Pp. 97–104.
9. Lorber Dzh., Farrell S. *Principy gendernogo konstruirovaniya* [Principles of gender construction] // *Hrestomatiya feministskih tekstov. Perevody* – Anthology of feminist texts. Translations / ed. by E. Zdravomylova and A. Temkina. SPb. Dmitry Bulanin. 2000. Pp. 193–219.
10. Ovidij. *Metamorfozy* [Metamorphoses] / Ovid; transl. from the Latin by S. Shervinsky. SPb. Azbuka, Azbuka-Atticus. 2017. 400 p.
11. Plato. *Sobranie sochinenij v 4 t. T. 2.* [Collected works in 4 vols. Vol. 2] / general ed. by A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Taho-Godi; transl. from ancient Greek. M. Mysl. 1993. 528 p.
12. West C., Zimmerman D. *Sozdaniye genera* [The creation of gender] // *Hrestomatiya feministskih tekstov. Perevody* – Anthology of feminist texts. Translations / ed. by E. Zdravomylova and A. Temkina. SPb. Dmitry Bulanin. 2000. Pp. 187–193.
13. *Hrestomatiya feministskih tekstov. Perevody* – Anthology of feminist texts. Translations / ed. by E. Zdravomyslova and A. Temkina. SPb. Dmitry Bulanin. 2000. 303 p.
14. Shishlova E. E. *Psihologicheskaya i filosofskaya refleksiya fenomena androgina kak "postgenera"* [Psychological and philosophical reflection of the androgynous phenomenon as a "postgender"] // *Vestnik MGIMO-Universiteta* – Herald of Moscow State Institute of International Relationship. 2014. No. 1 (34). Pp. 244–253.
15. Eliade M. *Mefistofel' i androgin* [Mephistopheles and androgynes]. SPb. Alteya. 1998. 375 p.
16. Bem S. L. *Bem Sex Role Inventory professional manual*. Palo Alto, California : Consulting Psychology Press, 1978.
17. Bem S. L. *The measurement of psychological androgyny* // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1974. Vol. 42. No. 2. Pp. 155–162. DOI: 10.1037/h0036215.
18. Butler J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* Judith Butler [10th anniversary ed.]. New York ; London. Routledge, 1999. 221 p.
19. Davis S. N. *Bem Sex-Role Inventory* // *Encyclopedia Britannica*. 2017. Available at: <https://www.britannica.com/science/Bem-Sex-Role-Inventory> (date accessed: 28.09.2020).
20. Jagose A. *Queer theory: an introduction*. New York : New York University Press, 1996. 153 p.

Отчуждение в сфере современной науки и образования

М. В. Заладина

старший преподаватель кафедры «Методология, история и философия науки»,
Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева,
Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: marina.zaladina@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования отчуждения в науке и образовании обусловлена фактором стремительного прогресса в научной сфере с одновременным частичным регрессом творческих и нравственных характеристик человека. А проблемы, вызванные неготовностью системы просвещения к адекватному реагированию на вызовы современной глобализирующейся реальности, порождают не существовавшие прежде формы, например, цифровое отчуждение.

Целью статьи является анализ отчуждения, существующего в науке и образовании, механизма его возникновения, тенденций развития в современных условиях, определении предпосылок его снятия. Основная проблема, с которой при этом приходится столкнуться, – недостаточная разработанность данной области исследования. В ходе написания статьи использовались традиционные для философии методы: диалектический, компаративистский, системный. Показано, что в результате становления науки как институционализированной сферы социума утрачивается ее относительная автономия, обществом потребления навязывается чуждая мировоззрению большинства ученых рыночная модель, способствующая отчуждению от них возможности результативно влиять на состояние науки и образования. Выражается озабоченность в связи с взаимной отчужденностью участников онлайн-коммуникации, недостатком необходимого для творчества неформального общения, дефицитом аналитического мышления. Выявлено, что дифференциация научного труда ведет к появлению специфических видов отчуждения, порождаемых взаимным обменом познавательными результатами, что отчуждение от внешней природы ведет к экологическим проблемам, а от природы внутренней – к психологическим.

Делается вывод о необходимости переосмысления взаимоотношений человека с отчужденным собственным творением – искусственным разумом, выработки новых принципов, призванных эти взаимоотношения регулировать. Дается рекомендация разработки определённых общественных ограничений применению искусственного интеллекта. Констатируется дискуссионность вопросов цифровизации образования.

Ключевые слова: институционализация науки, отчуждение, цифровизация образования, духовность, искусственный интеллект.

Казалось бы, наука, несущая истину и просвещение, не может содержать в себе отчуждения. Однако она объективирует, опредмечивает знания, которые затем начинают вполне самостоятельное существование. В науке подобно тому, как в экономике, религии и других духовных формах, результат деятельности может отчуждаться от человека и способен ему противостоять, что свидетельствует о безусловном наличии здесь отчуждения.

Среди авторов, так или иначе, хотя бы частично, затрагивавших проблематику отчуждения в науке и образовании, можно выделить А. Ю. Антоновского, А. М. Дорожкина, И. Т. Касавина, Д. Г. Китаева, В. А. Кутырёва, Т. Г. Лешкевич, В. Ю. Перова, А. А. Скворцова, В. С. Степина, А. А. Хамидова.

Созданное в 2012 году российское «Общество научных работников» в своей Декларации говорит «об отчуждении власти от научных работников, невиданном ни в развитых, ни в догоняющих странах. Мнение активно работающих учёных о науке... игнорируется. Руководители научных учреждений... назначаются властью без согласования с научной... общественностью» [2, с. 27]. Отягощает ситуацию архаичное, по сути, администрирование, которое низводит исследователей высокого, порой даже мирового уровня до статуса неполноправных наемных сотрудников. Это отчуждает ученых, даже именитых, от возможности результативно влиять на состояние науки.

Отчуждение, судя по всему, возникает в науке на этапе ее формирования. Однако оно становится особенно очевидным, когда наука превращается в общественный институт, как и другие институты, подчиненный государству. Наука, помимо того, что представляет собой «особый вид познавательной деятельности, нацеленный на выработку объективных, системно

организованных и обоснованных *знаний* о мире» [21, с. 212], является также социальным институтом, обеспечивающим «функционирование научной познавательной деятельности» [21, с. 212].

Наука становится отраслью производства, аналогичной, по сути, материальному производству. В свое время еще Макс Вебер указывал на тенденцию, по которой большие естественнонаучные и медицинские институты давно уже превращаются в государственно-капиталистические предприятия [24, с. 477].

Усиление данной тенденции отмечают современные исследователи. *А. Ю. Антоновский говорит* о неотвратимости для науки вызовов «со стороны противостоящего ей – рационализирующегося – общества, прежде всего со стороны политики и хозяйства... со всеми следствиями “отчуждения рабочего от средств производства” ... Рядовой ученый и есть тот самый эксплуатируемый рабочий, а отчуждаемые “средства производства” (рабочее место, кабинет, библиотека, кафедра) находятся в распоряжении бизнеса и бюрократии» [1, с. 88].

Следует сделать уточнение относительно того, что степень отчуждения, которая существует в прикладной науке, выше, чем в науке фундаментальной. Согласно И. Т. Касавину, характеризуя прикладную науку, можно проводить некоторую аналогию с рыночными отношениями, хотя подобная аналогия и будет являться разновидностью экономического детерминизма [8]. В таком аспекте научное знание рассматривается как товар, цель его продуцирования, соответственно, продажа, а популяризация знания служит тому, чтобы данный ресурс находился в рабочем состоянии. В этом контексте когнитивный капитал в состоянии притягивать инвестиции. Соответственно, цена знания детерминируется балансом спроса и предложения, а образование в этом ракурсе видится как вложение в некий новый бизнес и воплощение в практику прибыльных идей. В этой логике высшей формой знания можно считать технологию; соответственно, критерием эффективности продуцирования знания – максимизацию прибыли [8].

Прошедшая в 2018 году в журнале «Вопросы философии» дискуссия по вопросам, связанным с образованием, выявила, что «рыночное отношение к знанию как к товару неэффективно ни с культурно-исторической, ни с экономической точек зрения, поскольку изначально знание не может быть полностью отчуждено от человека» [7, с. 34]. Само знание, безусловно, имеет непреходящую ценность, поскольку является общественным благом, в этом его значимость как феномена культуры. Однако организации, управляющие образованием, нередко исходят из чуждой для мировоззрения большинства ученых рыночной модели, когда труд преподавателя приравнивается к продаваемому товару.

Научные задачи ставятся через многочисленные структуры административно-управленческого характера, которые надстраиваются над когнитивным процессом. Эти структуры проявляют отчужденческую сущность в том, «что когнитивный процесс – когнитивная деятельность и когнитивные отношения – выступает как подчиненный им и как якобы получающий свой смысл и оправданность и даже саму свою правомочность лишь исключительно благодаря этому подчинению» [23, с. 95].

Труд чиновников от науки имеет абстрактный, формально-универсальный характер. Поэтому он принципиально не отличается от любой другой сферы, где также господствует бюрократическая целесообразность. В этом – причина того, что ученый, отчужденный от управления наукой, не способен результативно повлиять на ситуацию, в которой проявляется «стремление неолиберальных политиков поставить науку под контроль и даже лишить ее социального авторитета» [9, с. 10].

Как результат – слепое подражание западным моделям образования, значительное снижение общей доли социально-гуманитарных дисциплин в учебном процессе. Последнее значительно уменьшает способность выпускаемых специалистов к самостоятельной рефлексии, к соразмерной реакции на происходящие изменения, как в своей профессии, так и в общественной жизни. По данным исследований, общее количество выпускников с высоким индексом креативности упало до 2 % [7, с. 54]. Как видим, отчуждение, существующее в сфере образования, в значительной степени затрудняет реализацию заложенного в человеке творческого потенциала.

Научно-познавательная деятельность, безусловно, есть один из видов профессионально-трудовой деятельности. А труд всегда подчинен некоей внешней необходимости, что имеет многообразные следствия, порождающие отчуждение.

Во-первых, ученый, преподаватель – это научный работник. Но его труд, как и другие виды труда, со временем *стал трудом наемным*. Любой наемный работник несвободен

в полной мере в выборе направлений деятельности. В современном мире, как отмечает А. А. Скворцов, «происходит грандиозная трансформация академической среды, но рядовые сотрудники лишены возможности участвовать в принятии решений... в такой ситуации – отчуждения работников от целей развития их сообщества, – они фактически превратились в безмолвных клерков, от которых требуется исключительно повиновение» [20, с. 39].

Во-вторых, как любой вид труда, научный труд в ходе своего развития дифференцируется, универсальность сменяется частичностью. Появляются специфические виды отчуждения, порождаемые взаимным обменом познавательными результатами. Это происходит как внутри конкретной науки, так и между разными науками, и с внеучеными видами знания. А. М. Дорожкин использует для описания особенностей «взаимообмена между научными и внеучеными средами» понятие «полуотчуждение» [5, с. 20].

В-третьих, научный работник получает за труд заработную плату, и в этом контексте первичным становится результат научного познания, а не сам процесс, теряется самопродукция, самоизменение [23, с. 100].

Традиционно характерная для истинного ученого высокая *духовность*, альтруистическая способность к служению истине, в обществе всеобщего потребления имеет тенденцию становиться скорее исключением.

Духовность уходит из науки и в результате того, что некоторые *научные функции передаются технике*. Функция воспроизводства знаний для нового поколения имеет особое значение, так как в обществе тотального отчуждения, вызванного рыночными отношениями расслоения, множества существующих в социуме деструктивных явлений, образование является одним из немногочисленных возможных путей гуманизации отношений между людьми.

Одним из современных методов воспроизводства знаний выступает цифровизация образования. Но, как пишет Т. Г. Лешкевич, «масштабная цифровизация обнажает и делает очевидным такой феномен, как цифровое отчуждение» [14, с. 138]. А. А. Костинова также предупреждает, что к цифровизации образования следует относиться с осторожностью, так как дистантные коммуникации имеют ряд специфических особенностей. В частности, онлайн-трансляция «визуализированного материала усиливает его объективизацию и отчужденность от реальных участников коммуникации. С точки зрения онлайн-преподавания будут деформированы дисциплины, предполагающие интерактивное понимание – так называемые “науки о духе”. Это философия, история, психология и другие» [16, с. 17–18].

Культура интернет-коммуникаций из-за гигантской скорости поиска информации, сочетающейся с недостаточной ее надежностью, порождает тревожащий дефицит аналитического мышления. Кроме того, по мнению большинства теоретиков коммуникации, от М. Маклюэна и до Ж. Липовецки, любые формы цифровой коммуникации характеризуются агрессивностью, объясняемой как визуализацией контента, так и специфичностью его восприятия [16, с. 17]. Т. Г. Лешкевич также считает, что «“невидимый” слой социальности – “социальность сети”», куда цифровизация перенесла многочисленные типы взаимодействия, «оказался лоном, порождающим взрывоопасные эмерджентные эффекты, протестные настроения, неоднозначные психоэмоциональные реакции» [14, с. 138].

Обратная связь при общении онлайн, по сути, механистична, а потому не может компенсировать в полной мере дефицит эмпатии. Однако при обучении любым наукам, в особенности тем, которые дают возможность развивать духовность, важнейшим действенным методом, по мнению В. В. Миронова, является непосредственный диалог в живом контакте со студентами. Такой диалог офлайн предполагает обмен не одной лишь информацией, но и реакцией на нее. Преподаватель перерабатывает свои лекции с поправками не только на новые научные данные, но и на реакцию данной конкретной аудитории, с учетом материала, которым владеют студенты [16, с. 12].

Несмотря на то что отчуждаемое от ученого созданное им самим знание, разнообразными способами записанное, оказывается в цифровом мире всё более доступным, неформальное общение, чрезвычайно важное для науки, становится дефицитным. Понятно, что персональный духовный опыт конкретного человека, элементы, которые связаны с личностным знанием, формализовать трудно, если вообще это возможно.

Многие представители университетской науки осуждают массовое насаждение «технологий “открытого образования” (дистанционное образование, MOOC (Massive Open Online Courses) – Массовые открытые онлайн-курсы)» [17, с. 106]. Качество получаемого таким способом образования весьма сомнительно. Кроме того, как считают Д. Г. Китаев и В. Ю. Перов,

здесь происходит «отчуждение педагогического труда... создание онлайн-курсов... по заданному технологическому шаблону: не преподаватель... определяет способ... на основе своих знаний..., он вынужден подгонять его под “прокрустово ложе” компьютерной программы» [17, с. 106]. Затем онлайн-курс отчуждается от преподавателя, создавшего его, продается, по сути, как товар. А использовать его будет человек с отличающимся набором компетенций и, что очень возможно, с меньшим уровнем квалификации. «На место отношений “человек-человек” становится отношение “человек-машина”, что также является одним из признаков господствующего отчуждения» [17, с. 106].

И еще одно соображение: экономическая выгода от перехода к образованию онлайн на самом деле никем не доказана. Как утверждает авторитетный в экономике образования исследователь Уильям Боуэн, пока нет ни одного надежного исследования, удостоверяющего, что переход с традиционного образования на дистанционное обеспечивает реальное уменьшение издержек при организации учебного процесса [4]. К тому же, оценка образования, опирающаяся лишь на экономические показатели, вряд ли правомерна с моральной точки зрения.

У отчуждения в науке есть еще один аспект, связанный непосредственно с природой научного познания. Сегодня аксиомой эпистемологии является утверждение о том, что познавательный процесс состоит из синхронного взаимосвязанного развития истинного знания, с одной стороны, и заблуждения как столь же закономерной стороны процесса познания, с другой. Сциентизм Нового времени жестко разделял истину и заблуждение, полностью отрицая положительную значимость, например, обыденного знания, мифа и т. п. Такой подход может вести к отчуждению знания от познавательной целостности, которая особенно необходима в современную эпоху, с ее требованиями к человеческому интеллекту, вынужденному соперничать с искусственным. По мнению И. Т. Касавина, «чем более развитым и сложным становится разум, чем более сложные задачи ему предлагается решать, ... тем он должен быть более раскованным и рискованным, рефлексивным и самокритичным, способным к отклонению от проторенной дороги, свободным от навязываемых предпосылок и ограничений» [10, с. 6–7].

Как это ни парадоксально, сам человеческий разум иногда порождает отчуждение, которое проявляется в *лженаучной псевдорациональности*, сущность которой – в отчуждении некоторых идеальных конструкций от целостности действительного существования. Абстрактные принципы рациональности могут превращаться в силу, господствующую над человеком. Как пишет В. Н. Порус, «безудержная страсть к подчинению природы, мышления и человеческих отношений... порождает нечто противоположное: рабскую зависимость человека от созданных им же самим технических и политических систем... Диалектика Разума “объективно превращается в безумие”, о чем и свидетельствуют лагеря смерти, мировые войны, людоедские политические режимы и т. д.» [18, с. 16–17].

В рамках тематики лженаучной псевдорациональности И. Н. Тяпин пишет о ее проявлениях в социально-гуманитарном познании. Он считает, что это «монетаризм, правый либертаризм, ... подкрепляемые идеологическими доктринами “философского” плана, такими как анархо-капитализм, транс- и постгуманизм, либеральная биоэтика, квир-феминизм» [22, с. 167].

Еще один вариант отчуждения в научной деятельности – неадекватная интерпретация добытых наукой знаний мультимедийным пространством, вызывающая снижение престижа науки и уровня доверия к ней. Как считает Н. Н. Емельянова, «симулякр науки стал... вполне самостоятельным культурным феноменом: то, что в медийном слое культуры именуется и представляется “научным”, может не иметь ничего общего с реальной наукой и даже носить антинаучный характер» [6, с. 129]. Доля объективности, с которой медиа-среда отражает действительность, может быть разной, ведь приоритетной для медиа-корпораций остается коммерческая либо политическая целесообразность, а также зрелищность. В угоду эмоциональной составляющей истиной порой пренебрегают. «В ситуации “отражение отраженного” мы уже имеем дело с проблемами, аналогичными ситуации “отчуждение отчужденного знания”...» [6, с. 129]. Это не говоря уже о том, что бывают ситуации, когда происходит отражение чего-либо априори необъективного.

Неверное отражение научной информации в информационном пространстве происходит различными путями. Н. Н. Емельянова отмечает основные из них. Это, во-первых, примитивизация научной проблемы или способов ее решения. Далее, это может быть так называемая «нарезка», то есть предвзятая подборка фактов или цитат. Это также некорректное (например, по разным критериям) сопоставление объектов; это чрезмерное использование узкоспециальных терминов для имитации строгой научности. Возможна также преувеличен-

ная апелляция к эмоциям; отсылка к якобы авторитетному исследователю, на деле таким не являющимся; применение тактики «информационного доминирования», когда ученому, подвергнутому критике, не предоставляется шанса ответить. И, наконец, интернет зачастую преждевременно обнаружит узкодисциплинарные результаты, из-за чего они могут быть неверно интерпретированы [6].

Итак, возрастающее число каналов информации и модернизация способов презентации достижений науки не могут однозначно усиливать информированность общества.

В современном информационном мире, в котором мыслительная функция частично передается искусственному интеллекту, формализуется, особенно заметным становится отчуждение в самом процессе мышления. Происходит отчуждение смыслов, возникает превалирование «принципиально антисмыслового мышления» [12, с. 51]. Как результат – потеря духовности, основанной, главным образом, на связанных с культурой смыслах.

Искусственный интеллект, созданный человеком и являющийся результатом его деятельности, может *отчуждаться от него и даже ему противостоять*. Сейчас он используется как вспомогательный, сотрудничает с людьми, но в принципе их не заменяет. Однако мы не можем отрицать теоретическую вероятность того, что подобная замена может произойти, возможно, неожиданно. Назрела необходимость обстоятельно обсудить вопрос о вероятности того, что искусственный интеллект приобретет некоторые свойства личностей, станет новообразованным нечеловеческим актором, который на каком-то этапе развития значительно превзойдет людей по мыслительным способностям. В настоящее время искусственный интеллект уже несравнимо с интеллектом человеческим по скорости способен выполнять сложнейшие задачи. Пока еще роботы не могут испытывать свои собственные эмоции. Однако ученые уже довольно успешно работают над поиском способов обучения распознаванию человеческих эмоций интеллектуальными техническими системами, «предлагают и разрабатывают формальный алгоритм, обозначая его как древо эмоций» [3, с. 36].

Далее, одним из прогнозируемых качеств новообразованных нечеловеческих акторов станет самоуправляемость, некий аналог самостоятельности личности человека. Но у любой самостоятельной личности априори могут наличествовать собственные интересы. Если попытаться, налицо ситуация со следующими составляющими. Во-первых, эти акторы будут превосходить человека в интеллекте, во-вторых, обладать своими интересами и, в-третьих, находиться как в непосредственной близости от людей, так и в виде чипов внутри их тел. Соответственно, люди, возможно, окажутся объектами невидимого контроля или даже манипуляции, причем с использованием самой достоверной информации об их слабых местах.

Как видим, налицо классическая картина отчуждения: создатель искусственного интеллекта становится зависимым от своего создания. Причем это будет, возможно, отчуждение такой степени, которую ранее трудно было себе представить. Теоретически нельзя исключить того, что люди могут стать несвободными не только в деятельности, но и в мышлении, и даже не заметят такого положения, поскольку их желания могут проектироваться извне. Поэтому актуально переосмысление отношений человека с искусственным интеллектом, в том числе моральные принципы, которые должны их регулировать.

Основные *побудительные мотивы* человека находятся не в интеллекте, а в *смысложизненных стратегиях*, в том числе нравственных *ценностях*. К сожалению, в рассуждениях об обучении искусственного интеллекта эмоциям не ставится задача привнесения нравственной составляющей, обучить которой интеллектуальные технические системы было бы еще более важно, хотя, разумеется, пока это относится к области фантастики.

О необходимости создания «машинной» этики говорил фантаст Айзек Азимов, но всерьез обсуждать это научное сообщество начало лишь в последнее десятилетие. В. А. Кутырев отмечает как чрезвычайно тревожную тенденцию тот факт, что человек в условиях усиления мощи технических средств постепенно всё меньше находится в центре управления процессами, а всё больше перемещается на их периферию, и «в принципе перестает быть субъектом происходящих процессов» [13, с. 69]. Получается, что *средства производства*, снабженные искусственным интеллектом, *из объектов превращаются в субъекты производства*, иначе говоря, в мыслящие машины.

Как известно, по мнению кибернетика и футуролога А. Тьюринга, машина будет считаться разумной, когда она поддержит переписку с обычным человеком, который при этом не догадается, что общается с машиной. Это мнение Тьюринга высказал в середине XX века. А в настоящее время философов беспокоит, что «проблема приобретает иной вид: искусственные

интеллектуальные системы принимают человека за робота. “Вы не прошли проверку на робота!” – выносит человеку вердикт искусственная интеллектуальная система» [3, с. 36].

В связи с превращением искусственных интеллектуальных систем в субъектов производства неотвратимо кардинальное изменение жизненного уклада всего дальнейшего существования общества, стремительное ускорение темпа жизни, смена целей и ценностей существования. Вообще любое изменение средств производства является революционной перестройкой, которая требует серьезного философского осмысления. Как считает М. Кастельс, «с приходом нанотехнологий и конвергенции микроэлектроники и биологических... материалов границы между человеческой жизнью и жизнью машин размываются, поскольку сети расширяют возможности их взаимодействия... на всю сферу человеческой деятельности» [11, с. 41]. Теоретически люди не застрахованы от того, что искусственный интеллект сгенерирует идею, что человек поступает неверно, и поставит задачу его исправить, а возможно, и устранить.

Тревожит то, что владеть искусственным интеллектом сможет далеко не каждый член общества. Контроль над интеллектуальными техническими системами с большой долей вероятности будет осуществляться не учеными, а людьми, обладающими необходимыми финансовыми и политическими возможностями. То есть малая группа людей станет обладать гигантскими ресурсами для управления, причем принципиально новыми по своим качествам. А те, кто непосредственно будет обслуживать роботизированное производство, должны будут лишь осуществлять наблюдение за автоматами. Для них, как считает С. В. Ляшко, «наиболее точное обозначение... – “страж объекта”. Если автомат работает нормально, то у его стража возникает ощущение своей ненужности, отчужденности от производственного процесса» [15, с. 419].

Всё это неминуемо спровоцирует возникновение ряда психологических и социальных проявлений отчуждения, приведет к еще большим деформациям личностных мотиваций и существующих социальных ролей.

Проявлением отчуждения в робототехнической сфере может стать то, что огромное количество работников, в профессиях которых будут использоваться высокие технологии, просто окажутся лишними. Билл Гейтс, один из основных производителей в сфере технологий, связанных с искусственным интеллектом, уже сейчас предлагает «решить, какую часть выдать на пропитание не вписавшимся в “дивный новый мир” и какой установить подоходный налог на заменивших их роботов» [19, с. 2905].

В пользу замены людей роботами обычно приводится аргумент, что так удастся сэкономить значительные средства. Но это не всегда так, бывает и противоположная ситуация, когда привлекаются дополнительные ресурсы общества для финансирования весьма дорогостоящих программ с непредсказуемым результатом. Однако в большинстве научных исследований основным показателем развития цифровизации считается показатель количественный, определяемый финансами. А из этого, как отмечает А. П. Сегал, следуют два закономерных вывода, являющиеся двумя «точками бифуркации», через которые может пройти линия разлома будущего общества, если оно продолжит ориентироваться лишь на экономические характеристики, без учета социальных. Первый – это то, что наука в таком случае не будет выступать «как непосредственно общественная производительная сила, поскольку монетизация – процесс частный, основанный на частной собственности *ergo* на отчуждении продукта деятельности, в том числе научной» [19, с. 2905].

Систематически происходят попытки ограничивать беспрепятственный обмен результатами интеллектуального труда. Именно собственники крупных производств заказывают ученым исследования и объявляют на них свои права, при этом интересуется их не сама разработка, а ее продукты. Поэтому огромная часть совокупных интеллектуальных усилий социума тратится на разработку особых норм права, компьютерных программ и разнообразных устройств, которые не дают свободно использовать научные данные и на их основе осуществлять новый процесс интеллектуального творчества. Могут применяться всевозможные ухищрения, начиная с постоянного продления авторских прав и заканчивая блокировкой программного обеспечения компьютера.

Второй вывод, следующий из того, что основным показателем развития цифровизации считаются финансы – то, что «живой человеческий труд не рассматривается как единственный источник роста общественного (и отчужденного у общества в виде прибыли) богатства» [19, с. 2905]. Следствием этого является убежденность, в частности, в том, что человека без проблем заменят роботы, которые будут приносить прибыль своим владельцам.

Как видим, в процессе развития науки и образования, в ходе становления техногенной цивилизации обнаруживаются многочисленные проявления отчуждения.

Среди них и *отчуждение человека от природы*, проявляющееся в экологических проблемах, отчуждение от тех природных объектов, которые в данный момент не приносят непосредственной пользы.

Техногенная цивилизация порождает *отчуждение от искусственно созданной человеком среды*. Человечество, желая отгородиться от «предметновещной реальности и обратив взгляд внутрь себя, вступает в реальность... отчужденную, полностью искусственную, информационную, интеллектуально-техническую. В когнитивно реализованный трансцендентализм» [12, с. 38]. Естественноисторические связи заменяются отчужденными, виртуальными, посредством которых любые аномальные фантазии вполне могут реализоваться аморальными субъектами, преступниками и могут использоваться против любого человека.

Итак, в результате проведенного анализа различных проявлений отчуждения, существующего в науке и образовании, мы приходим к следующим *основным выводам*.

Механизм возникновения отчуждения в данной сфере в целом такой же, как в любой другой: результаты деятельности отчуждаются от индивидов и начинают им противостоять; наука объективирует знание, получающее независимое от своих создателей существование. Но полного отчуждения знания от человека произойти не может, и отношение к знанию как к товару малопродуктивно и морально неоправданно. В ходе дифференциации научного труда возникают виды отчуждения, порождаемые взаимодействием познавательными результатами.

Пути к снятию отчуждения для перехода к качественно иному состоянию науки и образования следует искать в социальной плоскости, а не в технической. Относительно отчуждения, порождаемого искусственным интеллектом, очевидно, необходимо ставить строгие общественные ограничения его применению, подобно коллегиально принятому решению ученых относительно запрета на опыты по клонированию человека.

Что касается цифрового отчуждения в образовательном процессе, то для его минимизации дистанционное образование лучше использовать не как основную, а как дополнительную форму передачи знаний.

Для преодоления такого проявления отчуждения, как дискредитация научной методологии в информационно-медийной среде, необходимо превращение самой науки в действительно самостоятельного субъекта этой среды. Нужно активнее применять современные технологические достижения, с использованием медиа-площадок, например, для классических научных дискуссий.

Однако, по нашему мнению, полное снятие отчуждения в сфере науки и образования не представляется возможным в принципе. Наука, из-за своей объективированности, ввиду опредмеченности результатов, вряд ли когда-либо сможет утратить отчужденный статус. Но возможно смягчение, а порой и снятие некоторых проявлений отчуждения в науке путем демократизации ее организации, а также гуманитарной экспертизы применения ее результатов.

Список литературы

1. Антоновский А. Ю. Научное познание как понятие социальной философии // Вопросы философии. 2018. № 12. С. 86–89. DOI: 10.31857/S004287440002589-2.
2. Бараш Р. Э. Радикальная наука. Способны ли ученые на общественный протест? / Р. Э. Бараш, А. Ю. Антоновский // Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55. № 2. С. 18–33. DOI: 10.5840/eps201855223.
3. Бекарев А. М., Пак Г. С. От научной философии к философии науки // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе: Труды II Всероссийской научной конференции / под общей ред. И. Т. Касавина, А. М. Фейгельмана. Н. Новгород : Красная ласточка, 2019. С. 34–36. URL: <http://www.philosconf.unn.ru/files/2019/11/SbornikNNGU2019.pdf>.
4. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху / У. Боуэн. М. : Изд-во НИУ ВШЭ, 2018. 224 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009618258>
5. Дорожкин А. М. Проблемы построения и типологии зон обмена / А. М. Дорожкин // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462.
6. Емельянова Н. Н. Социально-политическое измерение науки и техники // Философия науки и техники. 2018. Т. 23. № 1. С. 128–140. DOI: 10.21146/2413-9084-2018-23-1-128-140.
7. Какое образование для нас ценно? Материалы «круглого стола». Участники: Пружинин Б. И., Ажимов Ф. Е., Валицкая А. П., Грановская О. Л., Грякалов А. А. и др. // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 34–58. DOI: 10.7868/S0042874418060031.

8. Касавин И. Т. Выступление на Первом конгрессе Русского общества истории и философии науки «История и философия науки в эпоху перемен», 14.09.2018 / И. Т. Касавин. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UqWPHcZDbro> (дата обращения: 23.09.2020).

9. Касавин И. Т. Зоны обмена как предмет социальной философии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51. № 1. С. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.

10. Касавин И. Т. Постигая многообразие разума (Вместо введения) // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания / отв. ред. и сост. И. Т. Касавин. М. : Политиздат, 1990. С. 5–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23416762>.

11. Кастельс М. Власть коммуникации / М. Кастельс ; пер. с англ. Н. М. Тылевич ; под науч. ред. А. И. Черных. М. : Изд. дом ВШЭ, 2016. 564 с. URL: https://id.hse.ru/data/2015/12/22/1132940537/Castells_site.pdf.

12. Кутырёв В. А. Последнее целование. Человек как традиция / В. А. Кутырев. СПб. : Алетейя, 2015. 312 с. URL: <http://www.elcom.ru/~human/kutyrev/chelo.pdf>.

13. Кутырёв В. А. Философия трансгуманизма : учебно-методическое пособие / В. А. Кутырёв. Н. Новгород : Нижегородский университет, 2010. 85 с. URL: <http://www.elcom.ru/~human/kutyrev/transhuman.pdf>.

14. Лешкевич Т. Г. Феномен цифрового отчуждения / Т. Г. Лешкевич. Н. Новгород : Красная ласточка, 2019. С. 137–139. DOI: 10.17223/15617793/439/12.

15. Ляшко С. В. Новые информационные технологии в контексте цивилизационных перемен / С. В. Ляшко. СПб. : Интерсоцис, 2010. 494 с. URL: http://socinst.ru/sites/default/files/books/read_iv.pdf.

16. Онлайн- и офлайн-образование: методология и принятие решений. Материалы круглого стола / В. В. Миронов, Г. В. Сорина и др. // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 9–49. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/227659070>.

17. Перов В. Ю., Кумаев Д. Г. Проблемы трансформации университетской этики // Ведомости прикладной этики. 2018. № 52. С. 98–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35598536>.

18. Порус В. Н. Спор о научной рациональности // Философия науки. Вып. 3: Проблемы анализа знания. М. : ИФ РАН, 1997. 246 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spor-o-nauchnoy-ratsionalnosti>.

19. Сегал А. П. «Цифра» и «цифровое общество» как симулякры XXI века (о терминологической строгости при описании процессов коммуникации) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 3. С. 2898–2908. DOI: 10.15372/PEMW20190302.

20. Скворцов А. А. «Утопия» академической этики и «антиутопия» университета // Ведомости прикладной этики. Вып. 52 / под ред. В. И. Бакштановского. Тюмень : НИИ ПЭ. 2018. 182 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35598530>.

21. Степин В. С. Наука // Энциклопедический словарь по эпистемологии / под ред. И. Т. Касавина. М. : Альфа-М, 2011. С. 212–222. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19070054>.

22. Тяпин И. Н. Концепция цифровой экономики: методологические и социально-гуманитарные аспекты в контексте проблемы псевдорациональности / И. Н. Тяпин. Н. Новгород : Красная ласточка, 2019. С. 166–169. URL: <http://www.philosconf.unn.ru/files/2019/11/SbornikNNGU2019.pdf>.

23. Хамидов А. А. Отчуждение в сфере науки // Человек в мире отчуждения : сб. ст. Алматы : Гылым, 1996. С. 94–116. URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/6866452>.

24. Weber Max. Schriften 1894–1922. Ausgewählt von Dirk Kaesler. Kröner, Stuttgart 2002. URL: https://www.molnut.uni-kiel.de/pdfs/neues/2017/Max_Weber.pdf.

Alienation in the field of modern science and education

M. V. Zaladina

senior lecturer of the Department of Methodology, History and Philosophy of Science,
Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R. E. Alekseev.
Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: marina.zaladina@yandex.ru

Abstract. The relevance of the study of alienation in science and education is due to the factor of rapid progress in the scientific field with a simultaneous partial regression of creative and moral characteristics of a person. And the problems caused by the unwillingness of the education system to adequately respond to the challenges of today's globalizing reality give rise to forms that did not exist before, for example, digital alienation.

The purpose of the article is to analyze the alienation existing in science and education, the mechanism of its occurrence, development trends in modern conditions, and to determine the prerequisites for its removal. The main problem that we have to face in this case is the lack of development of this field of research. In the course of writing the article, the traditional methods of philosophy were used: dialectical, comparative, and systematic. It is shown that as a result of the formation of science as an institutionalized sphere of society, its relative autonomy is lost, and the consumer society imposes a market model that is alien to the worldview of most scientists, which contributes to alienating them from the opportunity to effectively influence the state of science

and education. Concerns are expressed about the mutual alienation of participants in online communication, the lack of informal communication necessary for creativity, and the lack of analytical thinking. It is revealed that the differentiation of scientific work leads to the appearance of specific types of alienation generated by the mutual exchange of cognitive results, that alienation from the external nature leads to environmental problems, and from the internal nature – to psychological ones.

It is concluded that it is necessary to rethink the relationship of a person with an alienated own creation-artificial intelligence, to develop new principles designed to regulate these relationships. A recommendation is given for the development of certain social restrictions on the use of artificial intelligence. The author states that the issues of digitalization of education are debatable.

Keywords: institutionalization of science, alienation, digitalization of education, spirituality, artificial intelligence.

References

1. Antonovskij A. Yu. *Nauchnoe poznanie kak ponyatie social'noj filosofii* [Scientific knowledge as a concept of social philosophy] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2018. No. 12. Pp. 86–89. DOI: 10.31857/S004287440002589-2.
2. Barash R. E. *Radikal'naya nauka. Sposobny li uchenye na obshchestvennyj protest?* [Radical Science. Are scientists capable of public protest?] / R. E. Barash, A. Yu. Antonovskiy // *Epistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2018. Vol. 55. No. 2. Pp. 18–33. DOI: 10.5840/eps201855223.
3. Bekarev A. M., Pak G. S. *Ot nauchnoj filosofii k filosofii nauki* [From scientific philosophy to philosophy of science] // *Revolyuciya i evolyuciya: modeli razvitiya v nauke, kul'ture, obshchestve : Trudy II Vserossijskoj nauchnoj konferencii* – Revolution and evolution: models of development in science, culture, and society : Proceedings of the II All-Russian Scientific Conference / under the general editorship of I. T. Kasavin, A. M. Feigelman. N. Novgorod. Krasnaya Lastochka. 2019. Pp. 34–36. Available at: <http://www.philosconf.unn.ru/files/2019/11/SbornikNNGU2019.pdf>.
4. Bowen U. *Vysshee obrazovanie v cifrovuyu epohu* [Higher education in the digital age] / W. Bowen. M. Higher School of Economics. 2018. 224 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009618258>.
5. Dorozhkin A. M. *Problemy postroeniya i tipologii zon obmena* [Problems of construction and typology of exchange zones] / A. M. Dorozhkin // *Epistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017. Vol. 54. No. 4. Pp. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462.
6. Emel'yanova N. N. *Social'no-politicheskoe izmerenie nauki i tekhniki* [Socio-political dimension of science and technology] // *Filosofiya nauki i tekhniki* – Philosophy of Science and Technology. 2018. Vol. 23. No. 1. Pp. 128–140. DOI: 10.21146/2413-9084-2018-23-1-128-140.
7. *Kakoe obrazovanie dlya nas cenno? Materialy "kruglogo stola". Uchastniki: Pruzhinin B. I., Azhimov F. E., Valickaya A. P., Granovskaya O. L., Gryakalov A. A. i dr.* – What kind of education is valuable for us? Materials of the "round table". Participants: Pruzhinin B. I., Azhimov F. E., Valitskaya A. P., Granovskaya O. L., Gryakalov A. A., et al. // *Voprosy filosofii* – Questions of Philosophy. 2018. No. 6. Pp. 34–58. DOI: 10.7868/S0042874418060031.
8. Kasavin I. T. *Vystuplenie na Pervom kongresse Russkogo obshchestva istorii i filosofii nauki "Istoriya i filosofiya nauki v epohu peremen", 14.09.2018* [Speech at the First Congress of the Russian Society for the History and Philosophy of Science "History and philosophy of science in the era of change", 14.09.2018] / I. T. Kasavin. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=UqWPHcZDbro> (date accessed: 23.09.2020).
9. Kasavin I. T. *Zony obmena kak predmet social'noj filosofii nauki* [Exchange zones as a subject of social philosophy of science] // *Epistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and Philosophy of science. 2017. Vol. 51. No. 1. Pp. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.
10. Kasavin I. T. *Postigaya mnogoobrazie razuma (Vmesto vvedeniya)* [Comprehending the diversity of the mind (Instead of introduction)] // *Zabluzhdayushchiysya razum? Mnogoobrazie vnauchnogo znaniya* – The deluded mind. The diversity of extra-scientific knowledge / ed. and comp. I. T. Kasavin. M. Politizdat. 1990. Pp. 5–28. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23416762>.
11. Kastel's M. *Vlast' kommunikacii* [Power of communication] / M. Castels; transl. from English by N. M. Tylevich; ed. by A. I. Chernykh. M. Higher School of Economics. 2016. 564 p. Available at: https://id.hse.ru/data/2015/12/22/1132940537/Castells_site.pdf.
12. Kutyryov V. A. *Poslednee celovanie. Chelovek kak tradiciya* [The last kiss. Man as a tradition] / V. A. Kutyrev. SPb. Aleteya. 2015. 312 p. Available at: <http://www.elcom.ru/~human/kutyrev/chelo.pdf>.
13. Kutyryov V. A. *Filosofiya transgumanizma : uchebno-metodicheskoe posobie* [Philosophy of transhumanism : an educational and methodological guide] / V. A. Kutyrev. N. Novgorod. Nizhny Novgorod University. 2010. 85 p. Available at: <http://www.elcom.ru/~human/kutyrev/transhuman.pdf>.
14. Leshkevich T. G. *Fenomen cifrovogo otcuzhdeniya* [The phenomenon of digital alienation] / T. G. Leshkevich. N. Novgorod. Krasnaya lastochka. 2019. Pp. 137–139. DOI: 10.17223/15617793/439/12.
15. Lyashko S. V. *Novye informacionnye tekhnologii v kontekste civilizacionnyh peremen* [New information technologies in the context of civilizational changes] / S. V. Lyashko. SPb. Intersocis. 2010. 494 p. Available at: http://socinst.ru/sites/default/files/books/read_iv.pdf.

16. *Onlajn- i oflajn-obrazovanie: metodologiya i prinyatie reshenij. Materialy kruglogo stola* – Online and offline education: methodology and decision-making. Materials of the round table / V. V. Mironov, G. V. Sorina, et al. // *Problemy sovremennogo obrazovaniya* – Problems of modern education. 2019. No. 4. Pp. 9–49. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/227659070>.

17. Perov V. Yu., Kitaev D. G. *Problemy transformacii universitetskoj etiki* [Problems of transformation of university ethics] // *Vedomosti prikladnoj etiki* – Sheets of Applied Ethics. 2018. No. 52. Pp. 98–110. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35598536>.

18. Porus V. N. *Spor o nauchnoj racional'nosti* [Dispute about scientific rationality] // *Filosofiya nauki. Vyp. 3: Problemy analiza znaniya* – Philosophy of Science. Is. 3: Problems of knowledge analysis. M. IF RAS. 1997. 246 p. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spor-o-nauchnoy-ratsionalnosti>.

19. Segal A. P. "Cifra" i "cifrovoe obshchestvo" kak simulyakry XXI veka (o terminologicheskoy strogosti pri opisanii processov kommunikacii) ["Digital" and "digital society" as simulacra of the XXI century (on terminological rigor in describing communication processes)] // *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* – Professional education in the modern world. 2019. Vol. 9. No. 3. Pp. 2898–2908. DOI: 10.15372/PEMW20190302.

20. Skvorcov A. A. "Utopiya" akademicheskoy etiki i "antiutopiya" universiteta ["Utopia" of academic ethics and "dystopia" of the university] // *Vedomosti prikladnoj etiki. Vyp. 52* – Sheets of Applied Ethics. Vol. 52 / ed. by V. I. Bakshtanovskii. Tyumen. Research Institute of PE. 2018. 182 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35598530>.

21. Stepin V. S. *Nauka* [Science] // *Enciklopedicheskij slovar' po epistemologii* – Encyclopedic dictionary of epistemology / ed. by I. T. Kasavin. M. Al'fa-M. 2011. Pp. 212–222. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19070054>.

22. Tyapin I. N. *Koncepciya cifrovoj ekonomiki: metodologicheskie i social'no-gumanitarnye aspekty v kontekste problemy psevdoracional'nosti* [The concept of the digital economy: methodological and social-cultural aspects in the context of the problem of pseudorational] / I. N. Tyapin. N. Novgorod. Krasnaya lastochka. 2019. Pp. 166–169. Available at: <http://www.philosconf.unn.ru/files/2019/11/SbornikNNGU2019.pdf>.

23. Hamidov A. A. *Otchuzhdenie v sfere nauki* [Alienation in the sphere of science] // *Chelovek v mire otchuzhdeniya : sb. st.* – Man in the world of alienation : collection of articles. Almaty. Gylym. 1996. Pp. 94–116. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/book/6866452>.

24. Weber Max. *Schriften 1894–1922. Ausgewählt von Dirk Kaesler*. Kröner, Stuttgart 2002. Available at: https://www.molnut.uni-kiel.de/pdfs/neues/2017/Max_Weber.pdf.

Развитие межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода

Д. М. Зиннатова¹, А. А. Валеев²

¹ассистент, кандидат педагогических наук, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева, Институт инженерной экономики и предпринимательства.

Россия, г. Казань. E-mail: kh-dilyara@yandex.ru

²доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений. Россия, г. Казань. E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

Аннотация. Актуальность тематики рассматриваемых аспектов автор связывает с возросшими требованиями к образованию XXI века, относящимися к обеспечению возможностей для подготовки индивида к активному освоению социальных перспектив. Сегодня, как никогда, необходимо предоставление широких возможностей для более полного удовлетворения потребности каждого человека в его самореализации и самоутверждении. Отсюда постановка проблемы развития межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка в условиях неязыкового вуза обуславливается насущной потребностью обновления самой системы образования. Это, в частности, детерминировано противоречием между насущными требованиями к решению проблем развития межкультурной компетенции студентов и недостаточной разработанностью методологических подходов к совершенствованию поликультурного образования учащейся молодежи. В связи с этим данная статья посвящена осмыслению методологических аспектов развития межкультурной компетенции посредством использования индуктивно-сознательного подхода. Целью настоящей работы стало рассмотрение аспектов развития способности студентов организовывать коммуникацию с носителями языка с учетом опоры на межкультурную компетенцию. Предложенный в работе анализ использования индуктивно-сознательного подхода в условиях обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза приводит к выводу о том, что данный подход способствует расширению диапазона познавательной деятельности студентов в области поликультурного образования. Полученные в ходе исследования результаты (конкретизация и расширение научных представлений об индуктивно-сознательном подходе в контексте профессионально-личностного становления будущих специалистов за счет развития межкультурной компетенции) показали, что в процессе развития межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода создаются предпосылки для усиления и коммуникативного компонента данной компетенции.

Ключевые слова: студенты вуза, иностранный язык, познавательная деятельность, межкультурная компетенция, индуктивно-сознательный подход, поликультурное образование, языковые и социокультурные знания, коммуникативные навыки и умения.

В настоящее время к важнейшему приоритету образовательной политики относится повышение качества системы профессионального образования, в рамках которого осуществляется подготовка конкурентоспособных специалистов, владеющих всевозможными ключевыми компетенциями, одной из которых является, в частности, межкультурная компетенция, особенно в условиях общей глобализации современных процессов. Реализация данной задачи требует, как показывает практика, систематической и четко продуманной подготовки, поскольку обучение иностранным языкам сегодня, как никогда, связано со становлением будущего специалиста, которому, так или иначе, придется работать в условиях полиязыковой среды. А это значит, что содержание профессионального образования в своем целеполагании должно быть нацелено на использование всех образовательных ресурсов при подготовке специалистов гуманитарной сферы и расширении возможностей их роста в профессиональной деятельности. Одним из факторов развития межкультурной компетенции студентов вуза мы считаем опору на индуктивно-сознательный подход, который предполагает органичное

соединение сознательных мыслительных процессов и индуктивных компонентов обучения иностранному языку в ходе овладения студентами культурологическими знаниями, а также речевыми навыками и умениями. В этой связи под индуктивно-сознательным подходом мы понимаем ориентацию обучения иностранному языку на осознанное проникновение студентов в структуру языка в контексте перехода от частного к общему с целью восприятия языковых явлений и их функционирования в речи с доведением до речевого автоматизма.

Как показал анализ научных исследований, данный аспект обычно рассматривается с точки зрения развития ключевых социальных компетенций, обращения к коммуникативной методике обучения, использования интегративного обучения языку, решения проблемы культурного самоопределения личности, обеспечения языковой коммуникации при обучении языкам, формирования умений межкультурного общения и т. д. Так, исследуемая нами проблема рассматривается в работах Т. Н. Астафуровой [1], М. В. Ляховицкого [12], В. И. Наролиной [15] и других авторов. Исследование подходов к развитию межкультурной компетенции студентов вуза представлено в работах Н. Е. Буланкиной [5], С. В. Муреевой [14], С. Г. Тер-Минасовой [25]. Различные подходы к изучению коммуникативной компетенции как качества личности рассмотрены в исследованиях Р. П. Мильруд, И. Р. Максимовой [13], Е. И. Пасова [16], Д. Шейлза [27]. Широкий круг идей компетентностного подхода исследован в работах В. И. Байденко [2], И. А. Зимней [10], Дж. Равена [18]. Важными для нас явились разделы теории речевой деятельности и межкультурной коммуникации, рассмотренных в работах Л. К. Гейхман [7], П. Б. Гуревич, Ю. А. Кудряшова [8], И. И. Халеевой [26], Э. П. Шубина [28]. В своей работе мы также опирались на исследования Г. В. Елизаровой [9], Я. В. Садчиковой [20], П. В. Сысоева [24], в которых рассмотрен аспект развития межкультурной компетенции в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Содержательное изложение личностно-ориентированного подхода в контексте межкультурной компетенции мы нашли в работах зарубежных исследователей Д. К. Диедорффа (D. K. Deardorff) [30], С. Крамли (C. Crumly) [31] и Г. Б. Райта (G. B. Wright) [32].

На основе анализа этих и других исследований было выявлено, что базисной категорией в методике преподавания иностранного языка являются подходы к его обучению. При этом как сам язык, так и способы овладения им предполагают наличие осознанной мотивации, стимулирующей, по сути, активизацию овладения иностранным языком. Это можно связать с использованием индуктивно-сознательного подхода, который, так или иначе, опирается на дидактические, лингвистические и психолингвистические основы обучения. В этой связи при развитии межкультурной компетенции индуктивно-сознательный подход основывается, прежде всего, на идее интегративного метода, когда студент вначале изучает речевые образцы, затем интенсивно работает над различными примерами с ними и далее переходит к закреплению языковых явлений, а также к способам их устной или письменной реализации. Таким образом, индуктивно-сознательный подход в своей основе ориентирован на сознательное овладение языком, когда студент последовательно переходит от знаний речевых образцов (как теоретического аспекта) к речевым навыкам и умениям (как практического аспекта). Отсюда создается ситуация, когда студент при овладении языком проходит путь от осознания языкового явления к бессознательной ревизии своего актуального на данный момент знания, что способствует достижению им уровня, приближенного к уровню, которым владеет носитель языка.

Гипотеза исследования: развитие межкультурной компетенции студентов вуза средствами иностранного языка может быть успешно осуществлена при условии:

- формирования ценностного отношения к изучению иностранного языка как средства формирования межкультурной коммуникации;
- насыщения содержания обучения иностранному языку информацией, отражающей коммуникативный аспект культуры взаимоотношений носителей языка;
- внедрения в процесс обучения иностранному языку индуктивно-сознательного подхода;
- использования в системе поликультурного образования диалогической формы обучения;
- рационального сочетания методологических подходов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза.

В соответствии с выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие задачи исследования: обосновать значение индуктивно-сознательного подхода как ведущей методологической основы развития межкультурной компетенции у студентов; выявить дидактический потенциал иностранного языка в развитии межкультурной компетенции студентов вуза

и определить активные методы реализации данного потенциала в процессе обучения; уточнить возможности аудиolingвального метода в контексте индуктивно-сознательного подхода; разработать и в опытно-экспериментальной работе проверить эффективность критериев реализации индуктивно-сознательного подхода в процессе развития межкультурной компетенции студентов вуза средствами иностранного языка.

В ходе исследования было выявлено, что проблема развития межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода требует осмысления данного процесса с учетом специфики предмета «Иностранный язык». Индуктивно-сознательный подход мы рассматриваем как важнейший ресурс вдумчивого понимания студентами реалий нового языка, что предполагает осознанное проникновение в структуру языка с целью правильного выбора языковых единиц и употребления их в процессе общения. Данный подход обеспечивает последовательность процесса осознания реалий изучаемого языка с доведением их понимания к речевому автоматизму, что обычно практикуется в коммуникативной методике обучения иностранному языку. При этом мы имеем в виду и сопутствующее развитие межкультурной компетенции как части определенного мировоззрения, необходимого для организации высокой культуры межличностного общения, предполагающего наличие навыков осуществления деятельности в поликультурном пространстве; способности действовать на основе ценностных ориентаций в соответствии с социальными требованиями и т. д. Таким образом, индуктивно-сознательный подход расширяет целеполагание развития межкультурной компетенции в силу своей полифункциональности, когда имеет место общий процесс повышения языковой культуры студента наряду с его культурой коммуникации. В этой связи рассматриваемые возможности развития межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода в рамках изучения иностранного языка и определили актуальность темы данной статьи.

Методы. В соответствии с целью и задачами исследования, сущностью изучаемого феномена и логикой педагогического исследования нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; логический анализ, обобщение, систематизация); эмпирические (наблюдение, изучение результатов деятельности студентов, анкетирование, педагогический эксперимент; педагогическая интерпретация результатов исследования).

Базой исследования явился Институт инженерной экономики и предпринимательства Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева. Эффективность индуктивно-сознательного подхода на развитие у студентов межкультурной компетенции оценивалась с помощью следующих критериев: *когнитивный критерий* (устойчивость интереса к культурологическим аспектам, диапазон эрудиции в вопросах культуры изучаемого языка, уровень познавательной активности, способность к проведению аналогий и анализа и т. д.) и *коммуникативный критерий* (владение приемами активного слушания; способность к саморегуляции своего эмоционального состояния при общении; навыки отбора необходимых вербальных и невербальных средств общения, исходя из контекста коммуникации; умение структурировать собственное коммуникативное поведение в ситуациях межкультурного общения; стремление к коммуникативным качествам речи (правильность, выразительность, разнообразие и т. д.). Для этого в процессе изучения иностранного языка была реализована система анкетирования, позволившая выявить уровень развития межкультурной компетенции студентов.

Результаты. Ход исследования показал, что у многих студентов не развита межкультурная компетенция, что, по их мнению, затрудняет поведение в ситуациях межкультурного общения. В этой связи при формировании межкультурной компетенции студентов с опорой на индуктивно-сознательный подход в рамках изучения иностранного языка решались следующие задачи:

- переход от информативной подачи учебного материала к коммуникативному формату изучения языка;
- постоянное расширение словарного запаса студентов с учетом культурологического аспекта;
- обеспечение на занятиях иноязычной речевой деятельности студентов;
- увеличение удельного веса диалога и монолога в ходе решения языковых задач, направленных на развитие межкультурной компетенции студентов;

– осуществление вариативности при отборе языковых средств с целью преодоления психологических барьеров при взаимодействии в полиязыковом пространстве;

– обеспечение языкового самоопределения студентов в рамках межкультурного общения.

Исходя из этого, в ходе работы со студентами в рамках дисциплины «Иностранный язык» развивались навыки осмысленного чтения для четкого понимания информации культурологического характера (направлено на совершенствование языковой компетенции); создавались условия для полноценного освоения лексического и страноведческого материала (направлено на усвоение как бытовой лексики, так и терминологической, связанной со специализацией студентов); развивались навыки аудирования для проникновенного восприятия студентами смысловых предложений (направлено на понимание смысла и значения передаваемых сообщений); систематически организовывалась самостоятельная работа студентов, например, в рамках изучения национальных традиций и далее описания их в своих эссе и устном изложении на занятии (направлено на расширение языковой практики с целью закрепления изучаемой лексики). При реализации этих задач особое внимание при этом уделялось коммуникативному методу, который в своей основе опирается на идеи психологической теории деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) [6; 19; 11], на концепцию развития личности (Г. А. Берулава, А. А. Бодалев, В. А. Петровский и др.) [3; 4; 17] и на разработки коммуникативной лингвистики (представлена И. А. Стерниным, И. П. Сусовым, Л. В. Суховой и др.) [21; 22; 23]. Используя в этой связи индуктивно-сознательный подход, коммуникативный метод приближает процесс обучения языку к осознанной организации коммуникации на изучаемом языке. И для создания ситуации речевой направленности обучения необходимо постоянно вовлекать студентов в процесс общения, для чего и используются упражнения, максимально провоцирующие студентов на общение между собой. При этом важно, чтобы преподаватель постоянно направлял процесс обучения на сознательное овладение иноязычной культурой. С этим, в частности, связано такое направление в обучении, как лингвокультурологическое, в котором органично отражено содержание межкультурной компетенции.

Здесь мы сталкиваемся с тем, что для продуктивного общения на иностранном языке важно владеть не только соответствующим фонетическим, грамматическим и лексическим инструментарием, но и знаниями об окружающем мире (так называемые фоновые знания). Отсюда, при использовании индуктивно-сознательного подхода деятельность преподавателя и студентов может происходить в следующей последовательности: вначале преподаватель излагает факты, далее студентам предлагается выполнить упражнения, цель которых заключается в подведении студентов к правильным обобщениям, связанным с определением языковых понятий. Таким образом, студенты вначале усваивают отдельные факты языка, затем на основе выводов приходят к их обобщению. На следующем этапе преподаватель уже выдвигает вопросы проблемного характера с целью провоцирования у студентов самостоятельных рассуждений, когда они от частного приходят к общему. Студенты же после самостоятельных размышлений делают свои выводы и обобщения. Здесь следует отметить, что изучение темы на основе индуктивно-сознательного подхода особенно полезным является тогда, когда учебный материал связан с повышением осознания конкретных языковых понятий, смысл употребления которых студенты могут понять далее в ходе индуктивных рассуждений. Таким образом, преподаватель опирается на логическое мышление студентов, когда эффективное запоминание языковых явлений происходит путем сравнения, сопоставления, группировки и т. д. Практика такова, что студенты часто опираются на коммуникативные функции грамматических форм своего родного языка, что демонстрирует умение анализировать структуру предложения. Это, собственно, часто и способствует сознательному овладению грамматическими формами нового языка. Результатом является то, что после сравнения языковых элементов в родном и иностранном языке студентам уже легче осваивать речевые навыки.

Для развития навыков общения на иностранном языке индуктивно-сознательный подход подразумевает презентацию учебного материала в формате «от частного к общему». Вначале студенты наблюдают явления языка в тексте в виде лексики и грамматики; затем изучают специально подобранные примеры с последующим обобщением соответствующей языковой конструкции; далее переходят от примеров к правилу и затем закрепляют изученный аспект в живой речи. Таким образом, индуктивно-сознательный подход обеспечивает понимание взаимосвязи употребления того или иного грамматического или лексического явления

с их языковой формой. Однако следует отметить, что индуктивно-сознательный подход не связан с изучением языковых правил; он характерен для интуитивного и часто бессознательного их использования в речи. Здесь можно привести в пример аудиолингвальный метод, который предполагает работу над языком по образцу. Согласно этому методу, языковое явление в речи подается путем имитации, когда осуществляется его механический повтор, т. е. выполняются действия по предложенной модели: дается речевой образец для конкретной речевой ситуации. Что касается формирования межкультурной компетенции, то здесь данный процесс ориентирован на то, чтобы студент мог расширить пределы собственной культуры. Для этого формирование данной компетенции можно представить как процесс, направленный на приобретение определенных навыков (например, осознания культурологических ценностей изучаемого языка; чуткого восприятия особенностей культуры поведения людей данной страны; интерпретации культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия и т. д.).

Следует отметить, что упражнения для развития межкультурной компетенции обычно связаны с реализацией следующих задач:

- введение языковых явлений с целью конкретного употребления их в речевой коммуникации, которая отражала бы межкультурную тематику;
- формирование речевых навыков и умений на основе монолога и диалога, провоцирующих организацию речевого общения;
- обеспечение грамотного подбора лексики в монологической и диалогической речи;
- совершенствование речевых навыков и умений в контекстуальных речевых ситуациях (т. е. в ситуативных актах общения);
- снятие лексико-грамматических трудностей при выполнении речевых упражнений.

Исходя из этого, рассмотрим несколько типов упражнений, которые способствуют, как нам представляется, повышению интереса к межкультурной коммуникации. Так, можно попросить студентов составить условную культурную карту Европы и подобрать соответствующие лексические единицы, относящиеся к культурным ассоциациям, и на их основе составить микродиалоги с использованием таких, например, вопросов, как «Which similarities and differences can you find in traditions of Great Britain and some other European countries?», «Which tradition do you find the most unusual?» и т. д. Затем можно попросить студентов написать какие-нибудь национальные особенности представителей Англии, Франции, Испании и Германии. Для этого можно использовать общеизвестные характеристики черт характера человека (например, open, sociable, polite, with a sense of humour, hardworking, talkative, serious, conservative, gloomy и т. д.). Индуктивно-сознательный подход в рамках данной работы связан с тем, что от использования отдельной лексики студенты затем переходят к обсуждению общих черт обсуждаемой нации. На основе собственной точки зрения студенты приводят свои аргументы. К следующему упражнению можно отнести, например, организацию дискуссии на тему «Великобритания глазами русских» с точки зрения определения достоинств и недостатков представителей данной страны. Подобное упражнение обычно предполагает выявление специфических ценностей и индивидуальных привычек общения, а также личностных аспектов межкультурной коммуникации, принятых в стране изучаемого языка. В различных текстах, видеосюжетах студенты выявляют особенности личных ценностей, чувств и эмоций, касающихся, например, пола и отношений. Данные упражнения позволяют изучать сходства и различия между индивидуальными отношениями к морали у разных этносов. В этой связи очень важным, как нам представляется, при развитии межкультурной компетенции студентов вуза является аспект осознания ими культурной специфики человеческого поведения в той или иной стране. Это необходимо для того, чтобы студенты понимали, что в каждом из представителей данного этноса имеются свои неосознаваемые нравственные установки, согласно которым они действуют в реальной действительности. Так, например, студенты вначале осмысливают значение слов культуры и субкультур изучаемого языка; затем они обсуждают, в какой ситуации они могли бы использовать ту или иную лексику.

При формировании навыка осознания культурологических ценностей изучаемого языка можно использовать упражнения, связанные с анализом пословиц и поговорок данной культуры с тем, чтобы выявить в них определенные моральные ценности. Главное, чтобы студенты могли четко осознавать, что в этих пословицах и поговорках могут быть сосредоточены определенные установки и ценности, которые разделяют представители данной культуры. Эти упражнения имеют свой эффект при введении новой лексики на основе устойчивых

выражений, которые можно вводить при изучении любой темы. В этой связи данный тип упражнений активизирует у студентов мыслительные процессы; упорядочивает организацию парной и групповой работы (в рамках диалогов, дебатов и т. д.); усиливает степень интуитивного понимания межкультурных аспектов; способствует дальнейшему развитию у студентов разговорных навыков и навыков понимания речи на слух. Преподавателю в этом случае целесообразно научить студентов правильно использовать общеупотребительные фразы, применяемые в дискуссиях, например, таких как: «Let me come to my first point», «First of all», «I firmly believe», «As far as I am concerned I think that», «In my opinion», «The most important point is», «In conclusion» и т. д.

Довольно продуктивным можно назвать упражнение, связанное с коммуникативно-направленным наблюдением, которое выполняется обычно в рамках дискуссии, когда большее значение придается тем или иным действиям в ходе общения. Это упражнение связано с формированием у студентов умения находить наиболее существенные компоненты в моделях поведения носителей данного языка и культуры, включая, естественно, и вербальный аспект. Таким образом, это и другие упражнения развивают у студентов навыки к наблюдению и интерпретации культурных феноменов и связанных с ними языковых явлений, что дает возможность для интерпретации ситуаций общения межкультурного характера. Тем самым студенты учатся объективному взгляду на культуру изучаемого языка, избегая часто возникающих попыток осудить различные феномены иной культуры.

Итак, приведенные нами речевые упражнения на основе говорения и аудирования органично интегрируются в учебный процесс и в ходе взаимосвязанного обучения способствуют развитию межкультурной компетенции. Таким образом, выше названные упражнения способствуют осмыслению, запоминанию и употреблению в речи новой лексики, связанной с межкультурными реалиями. На основании этого отметим, что студенты успешно усваивают учебный материал межкультурного характера тогда, когда они вовлечены в различные виды коммуникативной деятельности. И этому в большой степени способствует индуктивно-сознательный подход, когда уже и само говорение включается затем в занятия по совершенствованию чтения и письма, что, в свою очередь, также крайне необходимо для организации продуктивной межкультурной коммуникации.

Исходя из этого, с учетом связи межкультурной компетенции с индуктивно-сознательным подходом в рамках обучения иностранного языка можно выделить некоторые его положения, как-то:

- лексическое или грамматическое явление предъясняется с точки зрения контекста предполагаемой коммуникативной ситуации;
- в качестве приемов обучения важно использовать сопоставление и сравнение, что направлено на осознание применения лексики;
- при сообщении страноведческой информации объяснение различных уровней выраженности грамматических правил осуществляется только при их вербальной формулировке;
- при овладении лексикой по страноведческому материалу целесообразно прибегать к индуктивно-сознательному подходу, когда задания требуют выстраивания гипотезы об использовании соответствующей лексической единицы в конкретной межкультурной ситуации; далее студенты делают выводы и, таким образом, осваивают данную лексику;
- страноведческий материал желательно предъяснять на основе аутентичных материалов и на коммуникативных ситуациях, актуальных для данного языка;
- изучение языкового материала необходимо сочетать с формированием коммуникативной компетенции (наличие навыков организации речевой деятельности; демонстрация культуры устной и письменной речи; умение использовать богатство языка в различных ситуациях общения);
- практическая направленность изучаемых тем должна быть ориентирована на использование культурных образцов и опору на конкретный контекст при употреблении речевых образцов.

При этом успешность использования индуктивно-сознательного подхода в ходе освоения языкового и культурологического материала достигается тогда, когда этот материал непосредственно объединяется с мыслительной деятельностью студентов, т. е. осознанно. Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов мыслить и отображать реальную действительность, прибегая для раскрытия изучаемых языковых явлений к использованию толкований. Индуктивно-сознательный подход предусматривает, чтобы осо-

знание студентами значения языковых явлений переходило на способы их применения в различных видах речевой деятельности. Всё это связано с двумя важными задачами: культурологической задачей (знакомство со страной изучаемого языка, с особенностями его культуры и спецификой выражения мыслей в конкретных ситуациях общения) и прагматической задачей (формирование языковых компетенций в области письма, говорения и аудирования). Отсюда важным положением индуктивно-сознательного подхода в методологическом контексте является осознанное восприятие студентами языковых явлений и их функционирование в речи. С этим, в частности, связана лингвистическая концепция, которая опирается на идеи Л. В. Щербы [29], когда такие важнейшие объекты обучения, как язык, речь и речевая деятельность, обусловлены овладением способами коммуникации в межкультурном контексте. Оптимальным признают путь сознательного усвоения лексики с последующей автоматизацией их применения в ситуации общения, что предполагает использование таких положений, как: взаимосвязь в процессе обучения овладения всеми видами речевой деятельности; принципы последовательности и преемственности в организации обучения, когда освоение культурологических знаний тесно увязано с развитием речевых навыков и умений; превалирование удельного веса усвоения активного вокабуляра над пассивным.

Оценивая студентов на различных этапах экспериментальной работы (начальном, промежуточном и заключительном), мы выявили определенные данные о сформированности у них межкультурной компетенции. Эти данные были связаны со следующими параметрами: умение анализировать, сравнивать и классифицировать языковые явления; владение достаточным запасом фоновых знаний; овладение достаточным запасом языковых средств; повышение интереса к культуре страны изучаемого языка; повышение уровня коммуникативной установки на изучение иностранного языка; развитая способность к организации межкультурной коммуникации. Раскрытие данных параметров и организация процесса развития межкультурной компетенции на основе индуктивно-сознательного подхода на первый план вывели ее коммуникативную составляющую, что можно представить в виде следующего алгоритма: обучение иностранному языку во всех его аспектах → обучение языковым компетенциям → обучение иноязычной речевой деятельности → обучение иноязычному общению → формирование межкультурной компетенции. Для этого в процессе обучения преподаватель осуществляет следующую деятельность:

- определяет необходимый объем культурологического материала, в который включен социокультурный портрет страны изучаемого языка;
- выявляет, какой вид культуры соответствует целям изучения иностранного языка в конкретной ситуации на основе реалий данного социума и соотносимых с ним социальных и культурных норм и традиций;
- отбирает учебный материал, связанный с языковыми единицами и речевым поведением носителей изучаемого языка;
- формирует у студентов навыки соблюдения определенных норм языкового поведения на основе осознания необходимости адекватного общения на иностранном языке;
- формирует у студентов понятие о том, что любая культура имеет свои национальные характеристики в виде культуры и способов ее отражения в речевом поведении;
- вовлекает студентов в социокультурную деятельность на основе продуктивного коммуникативного поведения;
- обучает студентов умению воспринимать и осознавать сходства и различия между своей культурой и другими культурами.

Обсуждение. Педагогическое осмысление индуктивно-сознательного подхода как важного ресурса развития межкультурной компетенции студентов привели к поиску рассмотрения методического обеспечения образовательного процесса, содействующего накоплению опыта использования студентами своих навыков и умений при коммуницировании в поликультурном пространстве.

Исходя из анализа современной психолого-педагогической литературы, было выявлено, что для подготовки специалистов к условиям полиязыковой среды наиболее приемлемой в системе обучения является компетентностная парадигма, которая обеспечивает возможности полноценного развития у молодых людей межкультурной компетенции. При этом, как нам представляется, одним из существенных факторов, который способствовал бы развитию у студентов вуза межкультурной компетенции, является роль иностранного языка, особенно

с учетом усиления у них профессионально-ориентированных интересов (например, возможности интегрироваться в соответствующую профессиональную среду на международном уровне). Это говорит об обоснованной прагматичности формирования межкультурной компетенции в ее коммуникативном контексте, поскольку на это нацеливают и различные методики преподавания иностранного языка, когда остро стоит вопрос о практическом его владении и на этой основе качественного общения с носителями изучаемого языка. В этом понимании межкультурная компетенция представляет собой способность индивида организовывать коммуникацию с носителями языка с учетом осознанного ориентирования на нее и умения управлять ею. А для этого индивид должен быть компетентен в таких областях, как: языковые и социокультурные знания; социокультурные и коммуникативные навыки и умения; соответствующие личностные качества, связанные с межкультурной компетенцией (например, осознание значимости культурных различий, отсутствие этноцентризма, способность приспосабливаться к разным культурам, способность завязывать межличностные отношения) и т. д. В данном контексте потенциал дисциплины «иностраный язык» связан с качественным усвоением специфики культурной информации; с профильной направленностью изучения языков; с пониманием специфики межкультурной коммуникации и особенностей норм английского языка как средства при организации международного общения. Здесь важно добавить также, что во взаимосвязи обучения иностранного языка с формированием межкультурной компетенции присутствуют два ключевых момента: 1) межкультурная компетенция тесно увязана с личными и познавательными мотивами молодых людей, ориентированных на овладение знаниями о культуре изучаемого языка с целью приобретения навыков межкультурного взаимодействия; 2) наличие межкультурной компетенции способствует продуктивному обмену информацией с носителями языка. Когда мы говорим о развитии межкультурной компетенции студентов вуза, то здесь мы имеем также в виду привитие им навыков осознанно подходить к изучению исторического и культурного места страны с тем, чтобы через фактор создания культурных образцов сформировать у молодых людей умение понимать роль изучаемого языка в общем цивилизационном контексте.

Для более эффективного развития межкультурной компетенции индуктивно-сознательный подход предполагает учет таких критериев, как: наличие в мыслительных действиях творческого начала с целью активизации мышления; развитие сознательного отношения студентов к важности поликультурного образования; усиление профессиональной направленности студента в языковой коммуникации; расширение диапазона познавательной деятельности студентов в сфере, связанной с поликультурными аспектами; использование на занятиях всевозможных приемов толерантной деятельности и их закрепление на сознательном уровне. В этой связи следует, как нам представляется, при выборе организационных форм обучения придерживаться поэтапности в развитии межкультурной компетенции, когда студентов вначале знакомят с общеизвестными особенностями изучаемой культуры, затем уже с более существенными, специфическими элементами данной культуры на уровне языка.

Заключение. Таким образом, развитие межкультурной компетенции осуществляется в рамках формирования личности студента, его готовности и способности к реализации различных видов речевой деятельности в условиях поликультурного взаимодействия с представителями иных культур и иной языковой основы. В этой связи основной идеей данного исследования явилось то, что с учетом использования активных методов обучения иностранного языка на основе индуктивно-сознательного подхода процесс обучения способствует формированию у студентов мотивации к достижению своей конкурентоспособности при постоянно расширяющемся поликультурном пространстве. А для этого необходимо, чтобы познавательная деятельность молодых людей была для них лично значимой и ориентированной на качественное развитие языковых и коммуникативных компетенций. И этому, как показывает вузовская практика, довольно продуктивно способствует обращение к индуктивно-сознательному подходу, когда при организации учебного процесса языковой и страноведческий материал проникает в сознание студента. Именно познаваемая студентами языковая реальность в учебном процессе является не просто сферой познания, но и индивидуальной познавательной практикой, особенно в условиях изучения иностранного языка и формирования у себя межкультурной компетенции. Для активизации данного процесса на образовательном пространстве вуза необходима реализация следующих условий:

– наполнение содержания тематики по иностранному языку продуманной системой знаний, ориентированных на непрерывный процесс самообразования студентов;

– рациональное сочетание репродуктивных и поисковых методов обучения с целью повышения активизации учебной деятельности студентов в направлении получения ими поликультурного образования;

– обеспечение иноязычной коммуникативной деятельности современными методологическими подходами (деятельностным, культурологическим, компетентностным, синергетическим, цивилизационным и т. д.) с целью оптимизации общения на изучаемом языке;

– создание на занятиях по иностранному языку разного рода мотивации (самоопределения, самоактуализации, самопрезентации, самоорганизации и т. д.) для активизации коммуникативной деятельности;

– расширение самостоятельной работы студентов в различных организационных формах обучения, связанных с поисковой деятельностью в направлении открытия новых знаний о стране изучаемого языка;

– организация взаимодействия преподавателя со студентами на основе коммуникативной деятельности с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Новизна исследования заключается в том, что в нем теоретически обоснована и практически апробирована идея опоры на индуктивно-сознательный подход при развитии межкультурной компетенции студентов вуза, определяющего специфику этого процесса и предполагающего усиление коммуникативной составляющей успешного изучения иностранного языка. Также были раскрыты возможности аудиолингвального метода при развитии межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода. На основе этого был обоснован комплекс соответствующих упражнений для реализации индуктивно-сознательного подхода в процессе развития межкультурной компетенции у студентов вуза средствами иностранного языка. Определены и раскрыты такие критериальные показатели эффективности индуктивно-сознательного подхода развитию межкультурной компетенции, как когнитивный и коммуникативный критерий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты конкретизируют и расширяют научные представления об индуктивно-сознательном подходе к профессионально-личностному становлению будущих специалистов за счет развития межкультурной компетенции. Обоснование индуктивно-сознательного подхода к развитию межкультурной компетенции студентов вуза является вкладом в разработку ценностно-смысловых основ обучения иностранному языку. Результаты работы позволяют дополнить современные идеи о дидактическом потенциале иностранного языка как важного фактора формирования межкультурной компетенции. Результаты настоящего исследования носят общепедагогический характер и могут быть использованы в разработке целостных подходов к поликультурному образованию.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что собранные автором материалы могут быть использованы в педагогической деятельности преподавателей иностранного языка в вузах, что позволит активизировать познавательную деятельность студентов. Результаты исследования будут полезны при подготовке будущих специалистов в высшей школе и в процессе повышения квалификации педагогов.

Развитие межкультурной компетенции студентов вуза предполагает такое качество обучения, при котором всегда должен быть предусмотрен грамотный подбор страноведческого и лингвистического материала, связанного с актуальной информацией о жизни страны изучаемого языка, подробных комментариев преподавателя и использования им коммуникативных упражнений, основанных на современном материале по иностранному языку. Решение проблемы развития межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода не исчерпывается рассмотренным выше методологическим подходом; детального изучения требует, например, возможность реализации полноценного поликультурного образования в условиях, максимально приближенных к реальной жизни. Это связано, в частности, с тем, чтобы содержание формирования межкультурной компетенции соответствовало содержанию основных видов профессиональной деятельности будущего специалиста.

Список литературы

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.02. М., 1997. 324 с.

2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. № 11. 2004. С. 5–11.

3. Берулава Г.А., Берулава М.М., Боташева З.С. [и др.]. Роль стереотипов психической активности в развитии личности // М. : Гуманитарная наука, 2010. 157 с.
4. Бодалев А. А. Психолого-педагогические проблемы формирования личности // Личность и общение / А. А. Бодалев. М., 1995. С. 9–21.
5. Буланкина Н. Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. М. : АПКИПРО, 2002. 208 с.
6. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Собр. соч. : в 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1982. С. 43–62.
7. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. Пермь : Изд-во Пермск. ун-та, 2002. 260 с.
8. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991. С. 327–343.
9. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2001. 371 с.
10. Зимняя И. А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 15–20.
11. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 7. С. 3–40.
12. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Русский язык, 1991. С. 28–38.
13. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17–22.
14. Муреева С. В. Развитие межкультурной компетенции будущих юристов при изучении классической латыни : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. 23 с.
15. Наролина В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 124–128.
16. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.
17. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. 488 с.
20. Садчиков Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Пенза, 2009. 181 с.
21. Стернин И. А. Основы теории языка и коммуникации. М. : Флинта Наука, 2012. 310 с.
22. Сусов И. П. Языковое общение и лингвистика // Прагматические и семантические аспекты синтаксиса. Калинин : Калининск. гос. ун-т, 1985. С. 3–12.
23. Сухова Л. В. Коммуникативно ориентированное обучение иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 15–18.
24. Сысоев П. В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184–202.
25. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово/Slovo, 2000. 262 с.
26. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М. : Высшая школа, 1989. 238 с.
27. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург : Совет Европы Пресс, 1995. 300 с.
28. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М. : Просвещение, 1972. 350 с.
29. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики : учебное пособие для студентов филологических факультетов. М. : МГУ, 2002. 160 с.
30. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal Studies in International Education. 2006. № 10 (3). Pp. 241–266.
31. Crumly C. Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Fortress Press. Minneapolis. 2014.
32. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. № 23 (3). Pp. 93–94.

Development of intercultural competence of university students on the basis of an inductive-conscious approach

D. M. Zinnatova¹, A. A. Valeev²

¹assistant, PhD in Pedagogical Sciences, Kazan National Research Technical University n. a. A. N. Tupolev, Institute of Engineering Economics and Entrepreneurship. Russia, Kazan. E-mail: kh-dilyara@yandex.ru

²Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Institute of International Relations. Russia, Kazan. E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

Abstract. The author connects the relevance of the subject of the considered aspects with the increased requirements for education of the XXI century, related to providing opportunities for preparing an individual for the active development of social perspectives. Today, more than ever, it is necessary to provide ample opportunities to better meet the needs of each person in his self-realization and self-affirmation. Hence, the problem of developing intercultural competence in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university is determined by the urgent need to update the education system itself. This, in particular, is determined by the contradiction between the urgent requirements for solving the problems of developing students' intercultural competence and the insufficient development of methodological approaches to improving the multicultural education of students. In this regard, this article is devoted to understanding the methodological aspects of the development of intercultural competence through the use of an inductive-conscious approach. The purpose of this paper is to consider aspects of the development of students' ability to organize communication with native speakers, taking into account the reliance on cross-cultural competence. The proposed analysis of the use of the inductive-conscious approach in the conditions of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university leads to the conclusion that this approach contributes to the expansion of the range of cognitive activity of students in the field of multicultural education. Obtained in the course of the study results (specification and expansion of scientific ideas about the inductively-conscious approach in the context of professional and personal development of future professionals through the development of intercultural competence) showed that in the process of development of intercultural competence of students based on inductive-conscious approach are prerequisites for strengthening and communicative component of this competency.

Keywords: university students, foreign language, cognitive activity, intercultural competence, inductive-conscious approach, multicultural education, language and socio-cultural knowledge, communication skills.

References

1. Astafurova T. N. *Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyh situatsiyah mezhkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskij i didakticheskij aspekty) : dis. ... d-ra pedagog. nauk : 13.00.02* [Strategies of communicative behavior in professionally significant situations of intercultural communication (linguistic and didactic aspects) : dis. ... Dr. Pedagogical Sciences : 13.00.02]. M. 1997. 324 p.
2. Bajdenko V. I. *Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda)* [Competences in professional education (to the development of a competence-based approach)] // *Vysshhee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No. 11. 2004. Pp. 5–11.
3. Berulava G. A., Berulava M. M., Botasheva Z. S. [et al.] *Rol' stereotipov psichicheskoy aktivnosti v razvitiy lichnosti* [The role of stereotypes of mental activity in the development of personality] // *M. Gumanitarnaya nauka (Humanitarian Sciences)*. 2010. 157 p.
4. Bodalev A. A. *Psihologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya lichnosti* [Psychological and pedagogical problems of personality formation] // *Lichnost' i obshchenie – Personality and communication* / A. A. Bodalev. M. 1995. Pp. 9–21.
5. Bulankina N. E. *Problema effektivnogo kul'turnogo samoopredeleniya lichnosti v poliyazykovom obrazovatel'nom prostranstve* [The problem of effective cultural self-determination of the individual in the poly-linguistic educational space]. M. APKiPRO. 2002. 208 p.
6. Vygotskij L. S. *Metodika refleksologicheskogo i psihologicheskogo issledovaniya* [Methodology of reflexological and psychological research] // *Sobr. soch. : v 6 t. T. 1 – Coll. Works : in 6 vols. Vol. 1* / L. S. Vygotsky. M. Pedagogika. 1982. Pp. 43–62.
7. Geihman L. K. *Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu. Podhod i model'* [Interactive learning to communicate. Approach and model]. Perm. Perm University. 2002. 260 p.
8. Gurvich P. B., Kudryashov Yu. A. *Leksicheskie umeniya, obuslovlivayushchie govorenie na inostrannom yazyke, i osnovnye linii ih razvitiya* [Lexical skills that determine speaking in a foreign language, and the main lines of their development] // *Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : hrestomatiya – General methodology of teaching foreign languages : textbook / comp.* A. A. Leontiev. M. Rus. yaz. 1991. Pp. 327–343.
9. Elizarova G. V. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02* [Formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication : dis. ... Dr. of Ped. Science : 13.00.02]. Spb. 2001. 371 p.

10. Zimnyaya I. A. *Klyuchevyye social'nye kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya* [Key social competencies – a new paradigm of educational outcomes] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2003. No. 5. Pp. 15–20.
11. Leont'ev A. N. *Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya* [Psychological questions of consciousness of teaching] // *Izvestiya APN RSFSR – News of the RSFSR*. 1947. Vol. 7. Pp. 3–40.
12. Lyahovickij M. V. *O nekotorykh bazisnykh kategoriyah metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [About some of the basic categories of methods of teaching foreign languages] // *Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : hrestomatiya – Common methods of foreign language teaching : reader* / ed. A. A. Leontiev. M. Rus. Yaz. 1991. Pp. 28–38.
13. Mil'rud R. P., Maksimova I. R. *Sovremennyye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Modern conceptual principles of communicative foreign language teaching] // *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2000. No. 5. Pp. 17–22.
14. Mureeva S. V. *Razvitie mezhkul'turnoy kompetencii budushchih yuristov pri izuchenii klassicheskoy latyni : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of the intercultural competence of future lawyers in the study of classical Latin : abstract. dis. ... PhD of Pedagogical Sciences]. Saratov. 2001. 23 p.
15. Narolina V. I. *Podgotovka specialista k mezhkul'turnoy kommunikacii* [Preparation of a specialist for intercultural communication] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2009. No. 1. Pp. 124–128.
16. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. M. Rus. Yaz. 1989. 276 p.
17. Petrovskij V. A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti* [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don. Phenix. 1996. 512 p.
18. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya* [Competence in modern society: identification, development and implementation] / transl. from Engl. M. Kogito-Center. 2002. 396 p.
19. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psikhologii : v 2 t.* [Fundamentals of general psychology : in 2 vols.]. M. Pedagogika. 1989. 488 p.
20. Sadchikova Ya. V. *Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentnosti studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzе : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08* [Formation of intercultural competence of students in the process of teaching a foreign language in a technical university : dis. ... PhD in Ped. Sciences : 13.00.08]. Penza. 2009. 181 p.
21. Sternin I. A. *Osnovy teorii yazyka i kommunikacii* [Fundamentals of the theory of language and communication]. M. Flinta Nauka. 2012. 310 p.
22. Susov I. P. *Yazykovoe obshchenie i lingvistika* [Linguistic communication and linguistics] // *Pragmaticheskie i semanticheskie aspekty sintaksisa – Pragmatic and semantic aspects of syntax*. Kalinin. Kalininsk State University. 1985. Pp. 3–12.
23. Suhova L. V. *Kommunikativno orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku* [Communication-oriented teaching of a foreign language] // *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2007. No. 5. Pp. 15–18.
24. Sysoev P. V. *Osnovnyye polozeniya kommunikativno-etnograficheskogo podhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku i kul'ture* [The main provisions of the communicative and ethnographic approach to teaching a foreign language and culture] // *Yazyk i kul'tura – Language and culture*. 2014. No. 4 (28). Pp. 184–202.
25. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya* [Language and intercultural communication]. M. Slovo. 2000. 262 p.
26. Haleeva I. I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (training of translators)]. M. Vysshaya shkola. 1989. 238 p.
27. Shejtz D. *Kommunikativnost' v obuchenii sovremennym yazykam* [Communication skills in teaching modern languages]. Strasbourg. Council of Europe Press. 1995. 300 p.
28. Shubin E. P. *Yazykovaya kommunikaciya i obuchenie inostrannym yazykam* [Language communication and teaching foreign languages]. M. Prosveshchenie. 1972. 350 p.
29. Shcherba L. V. *Prepodavanie yazykov v shkole. Obshchie voprosy metodiki : uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov* [Teaching languages at school. General questions of methodology : textbook for students of philological faculties]. M. MSU. 2002. 160 p.
30. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal Studies in International Education*. 2006. No. 10 (3). Pp. 241–266.
31. Crumly C. *Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground*. Fortress Press. Minneapolis. 2014.
32. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011. No. 23 (3). Pp. 93–94.

Прогноз результатов успеваемости студентов вуза на основе марковских процессов

С. В. Помян¹, О. С. Белоконь²

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко.

Молдова, ПМР, г. Тирасполь. ORCID: 0000-0003-2777-3575. E-mail: svpomian@gmail.com

²старший преподаватель кафедры программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко.

Молдова, ПМР, г. Тирасполь. E-mail: key_olga@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что вузу необходим обоснованный прогноз результатов обучения студентов на ранних стадиях: во время подачи документов в приемную комиссию вуза, в начале обучения, на этапе выбора дальнейшего направления обучения. Цель статьи – представить методику прогноза успеваемости студентов вуза по семестрам, опираясь на выборку ретроспективных данных, и показать результаты апробации разработанной методики. Использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, моделирование, экспертные методы, квалиметрические методы, методы теории вероятностей и математической статистики и теории случайных процессов. В результате применения этих методов была разработана методика прогноза успеваемости студентов выбранного направления с использованием математического аппарата цепей Маркова. Для реализации разработанной методики определен перечень возможных состояний студента, найдены вероятности переходов студентов между состояниями и сформирован вероятностный прогноз результатов обучения для каждого семестра обучения. Для вычисления вероятности переходов использованы выборки ретроспективных данных, содержащих результаты успеваемости студентов предыдущих лет. При апробации разработанной методики в качестве обучающей выборки использованы данные успеваемости студентов 2011–2013 годов набора Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко направления подготовки «Информатика и вычислительная техника», а в качестве контролирующей выборки – данные успеваемости студентов 2014 года набора того же направления. Проведенная апробация показала, что с высокой степенью точности можно прогнозировать состояние успеваемости студентов вуза для категории отчисляемых студентов. Полученные прогнозируемые данные могут быть использованы для повышения мотивации студентов к обучению уже по итогам первой сессии и повышения качества знаний обучающихся в течение всего периода обучения в вузе. Область применения результатов: теоретические аспекты рассматриваемых проблем могут быть полезны исследователям, рассматривающим вопросы оценки качества обучения студентов вуза; практические аспекты – преподавателям и учебной части вуза для решения проблем успеваемости студентов.

Ключевые слова: прогноз, прогнозирование успеваемости студентов, качество обучения, квалиметрия, цепи Маркова.

Актуальность методики прогноза успеваемости студентов обусловлена тем, что вузу необходим обоснованный прогноз результатов обучения студентов на ранних стадиях: во время подачи документов в приемную комиссию вуза; в первом-втором семестре; на этапе выбора дальнейшего направления обучения после окончания первого курса. Но в настоящее время нет подробной, математически четко описанной, пошаговой методики, которая позволяла бы на начальном этапе прогнозировать состояние группы студентов для выбора оптимального направления обучения.

Наличие такой методики даст возможность, сопоставив исходные данные успеваемости студента (например, результаты первого-второго семестра) с имеющимися данными результатов обучения на различных направлениях, с высокой долей вероятности определить, какую направленность (профиль) подготовки лучше выбрать. Основываясь на входных данных, а также на данных о студентах, уже закончивших обучение по выбранному направлению, можно произвести анализ этих данных и сформировать прогноз, содержащий информацию о том, какое количество студентов на каждом курсе будет находиться в определенных состояниях успеваемости и в каком состоянии успеваемости студенты завершат свое обучение в вузе.

Возможны различные трактовки понятия «состояние студента», но мы будем понимать под состоянием студента его успеваемость по итогам сессии.

Проблемы прогнозирования результатов обучения студентов в высшем учебном заведении в современных рыночных условиях являются актуальными по ряду причин. Во-первых, подготовка квалифицированных специалистов – одна из главных задач любого образовательного учреждения [3; 7]. Во-вторых, управление процессом обучения студентов в условиях влияния множества внешних факторов является сложной задачей как в организационном, так и социально-экономическом плане, требующем системного подхода и разработки новых методов и моделей управления [11; 14; 18; 20].

Целью исследования является разработка и апробация методики, которая позволит спрогнозировать успеваемость определенной группы обучающихся в вузе по семестрам, опираясь на выборку ретроспективных данных. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: 1) осуществить сбор информации об успеваемости обучающихся в вузе (не менее чем за три года) по выбранному направлению; 2) сформировать перечень возможных состояний студентов и сформулировать критерии распределения студентов по состояниям успеваемости; 3) показать апробацию разработанной методики на реальных данных успеваемости студентов.

Методы. Проанализировав модели и подходы к прогнозу успеваемости студентов вуза [1; 5; 9-13; 17; 19; 21], можно сделать вывод о том, что использование методов статистической обработки данных, применение возможностей современной вычислительной техники для обработки данных, полученных в ходе исследований, и построение статистических моделей позволяет оценить текущее состояние учебных достижений студентов и осуществить прогноз их будущих состояний [5; 13; 15; 16; 19; 21]. А значит, важной и актуальной является задача разработки методики прогноза успеваемости студентов на основе исходных данных.

Рассмотрим формирование прогноза успеваемости студентов вуза, то есть с какими показателями закончит обучение выбранный набор обучающихся на основании данных рейтинга, например, за первый семестр обучения.

В качестве математического аппарата используем цепи Маркова [2; 8].

Методика прогнозирования успеваемости студентов вуза представлена в виде последовательности следующих шагов:

Шаг 1. Формирование перечня возможных состояний студентов.

Шаг 2. Распределение результатов успеваемости студентов тех групп, на основании которых будет формироваться прогноз, на n непересекающихся групп, в соответствии с критериями попадания в определенное состояние студента в начальный момент времени $t = 0$ – этот набор данных будет являться ретроспективным, результаты обучения студентов уже известны.

Шаг 3. Формирование матрицы состояний студентов за весь период обучения (восемь семестров).

Шаг 4. Формирование матрицы вероятностей переходов студентов из одного состояния в другое в каждый момент времени ($t = 1, t = 2, \dots, t = 7$).

Шаг 5. Распределение результатов успеваемости студентов группы, для которой будет формироваться прогноз, на n непересекающихся групп, в соответствии с критериями попадания в определенное состояние студента в начальный момент времени $t = 0$ – прогнозируемый набор данных.

Шаг 6. Использование для получения прогнозируемых значений матрицы вероятностей переходов (ретроспективные данные), которая формируется умножением каждого элемента на соответствующее ему число обучающихся в группе в момент времени $t = 0$.

Шаг 7. Округление значений матрицы, полученных на предыдущем шаге, в результате получим новую матрицу, каждый элемент которой показывает прогнозируемое число обучающихся, перешедших из группы i в группу j .

Шаг 8. Сравнение матрицы прогнозируемых значений и матрицы, составленной по реальным значениям.

Алгоритм отображает последовательность шагов, которые необходимо выполнить при применении разработанной методики на практике, обрабатывая экспериментальные данные. Каждый шаг содержит краткое описание процедуры, четкое выполнение которой позволит реализовать методику формирования прогноза успеваемости студентов вуза с произвольным набором данных.

Шаги 1-4 описывают действия, которые выполняют над набором данных (ретроспективные данные), описывающих изменения состояний студентов за весь период обучения (обучающаяся выборка).

Шаги 5-7 описывают действия для формирования прогноза успеваемости студентов, поступивших в вуз.

Шаг 8 описывает действия по определению точности полученного прогноза успеваемости студентов.

Результаты и их обсуждение. Применим подход, описанный выше, для прогнозирования успеваемости студентов вуза 2014 года набора Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко направления «Информатика и вычислительная техника», уровень бакалавриата. Общее число студентов, для которых будем формировать прогноз успеваемости, – 26 человек. Матрицу вероятностей переходов студентов из одного состояния в другое по итогам каждого семестра будем строить на основе ретроспективных данных в совокупности для 2011 года набора (52 человека), для 2011–2012 годов набора (99 человек) и для 2011–2013 годов набора (147 человек) того же направления. Общее число студентов, успеваемость которых используется для построения матрицы вероятностей переходов из одного состояния в другое, составляет 147 человек.

Рассмотрим статистическую однородность выборки экспериментальной (прогнозируемой) и контрольной групп. Каждый студент, поступающий на направление «Информатика и вычислительная техника» в Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, предоставляет результаты ЕГЭ по математике, родному языку и информатике или физике, причем баллы учитываются только по профильному предмету – математике, остальные предметы учитываются в форме зачета.

Студенты контрольной и экспериментальной групп при поступлении в вуз имели близкие в среднем результаты (контрольной – 57,9 балла, экспериментальной – 58,2), вступительные испытания были идентичны, что позволяет судить об одинаковом начальном уровне обученности групп.

На начальном этапе проверена возможность объединения студентов контрольной группы в одну выборку. Для этого доказаны: одновременно статистическая неразличимость дисперсий для каждой группы (критерий Бартлетта) [6, с. 23–36] и их средних арифметических, для чего проведено сравнение центров распределений величин попарно, то есть данных вступительных испытаний студентов 2011 года набора с данными студентов 2012 года набора, 2011 с 2013 и 2012 с 2013 годом набора (t -распределение Стьюдента [6, с. 23–36]).

Согласно критерию Бартлетта $Q = 0,12481$, а $\chi^2_{табл} = 5,991$; так как $Q < \chi^2_{табл}$, следовательно, статистическую неразличимость дисперсий можно считать доказанной.

Используя критерий Стьюдента, мы рассмотрели попарно следующие выборки:

1) для данных о вступительных испытаниях студентов групп 2011 и 2012 годов набора: $t = 1,982$, $t_{табл} = 1,984$; так как $t < t_{табл}$, следовательно, можно говорить о равенстве центров распределения выборок для выборок студентов 2011 и 2012 годов набора;

2) для данных о вступительных испытаниях студентов групп 2012 и 2013 годов набора: $t = 1,013$, $t_{табл} = 1,985$, так как $t < t_{табл}$, следовательно, можно говорить о равенстве центров распределения выборок для выборок студентов 2012 и 2013 годов набора;

3) для данных о вступительных испытаниях студентов группа 2011 и 2013 года набора: $t = 0,691$, $t_{табл} = 1,984$, так как $t < t_{табл}$, следовательно, можно говорить о равенстве центров распределения выборок для выборок студентов 2011 и 2013 годов набора.

Исходя из результатов расчетов, выборки с результатами вступительных испытаний студентов 2011, 2012 и 2013 годов набора могут быть объединены в одну выборку для дальнейших статистических расчетов.

Для доказательства однородности экспериментальной и контрольной групп использован t -критерий Стьюдента ($t = 1,601$, $t_{табл} = 1,974$, так как $t < t_{табл}$), который показал статистическую однородность.

Рассмотрим апробацию разработанной методики прогнозирования успеваемости студентов вуза по шагам.

Первый шаг. Сформируем перечень состояния успеваемости студентов. Пусть на первый курс учебного заведения поступило N студентов. Выделим несколько состояний студентов T_1, T_2, \dots, T_n по их успеваемости и опишем переходы от одного состояния к другому в зависимости от сессии (номера 1, 2, 3, ..., 8). Критерием разбиения студентов по состояниям выберем

средний балл успеваемости ($Sr\bar{b}$) по итогам каждой сессии, тогда состояния успеваемости студентов могут быть представлены в следующем виде:

- состояние T_1 , критерий попадания в состояние – $4,75 \leq Sr\bar{b} < 5,00$;
- состояние T_2 , критерий попадания в состояние – $4,00 \leq Sr\bar{b} < 4,75$;
- состояние T_3 , критерий попадания в состояние – $3,50 \leq Sr\bar{b} < 4,00$;
- состояние T_4 , критерий попадания в состояние – $3,00 \leq Sr\bar{b} < 3,50$;
- состояние T_5 , критерий попадания в состояние – $2,50 \leq Sr\bar{b} < 3,00$;
- состояние T_6 , критерий попадания в состояние – $Sr\bar{b} < 2,50$.

Разбиение всего множества состояний на шесть категорий обусловлено тем, что в вузе наряду с пятибалльной шкалой используется общеевропейская система учета учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса ECTS (стобалльная шкала). При использовании данной системы установлено следующее соответствие между шкалами:

- оценка A (88–100 баллов) соответствует оценке «отлично»,
- оценка B (80–87 баллов) соответствует оценке «хорошо»,
- оценка C (70–79 баллов) соответствует оценке «хорошо»,
- оценка D (60–69 баллов) соответствует оценке «удовлетворительно»,
- оценка E (50–59 баллов) соответствует оценке «удовлетворительно»,
- оценка F (0–49 баллов) соответствует оценке «неудовлетворительно».

Общее количество студентов на протяжении всего периода обучения с учетом отчисленных является неизменным и равно N .

По результатам сессии студенты могут переходить из одного состояния в другое, а могут и остаться без изменения в прежнем состоянии. Поскольку студенты самопроизвольно могут переходить из одного состояния в другое, то можно говорить о свойстве ветвления. Основная часть студентов по результатам сессии продолжает учиться в вузе, а лишь небольшая часть отчисляется из него, следовательно, можно говорить о двух ветвях случайного процесса: доминантной, когда студенты учатся с теми или иными оценками, и побочной, когда часть студентов по результатам успеваемости отчисляется.

Второй шаг. Сформируем начальное состояние студентов 2011 года набора, для чего создадим таблицу, содержащую следующую информацию: фамилия студента, учебные дисциплины, выносимые на сессию, и результаты экзаменационной сессии для каждого студента (табл. 1). Используя средний балл как критерий попадания в определенное состояние, построим начальное состояние для каждого студента по первому семестру.

Таблица 1

Исходные данные первого семестра для 2011 года набора (фрагмент)

№	ФИО	Математика	Инженерная графика	Программирование	Информатика	Средний балл	Состояние
1	Б.Л.А.	4	5	4	3	4,00	T2
2	Б.Д.Б.	3	4	3	3	3,25	T4
3	Б.А.А.	5	5	5	5	5,00	T1
...
51	Ч.П.С.	3	3	5	4	3,75	T3
52	Ш.А.А.	3	3	3	4	3,25	T4

Третий шаг. Аналогичные таблицы построим для каждого семестра. На основе этих таблиц сформируем итоговую матрицу состояний успеваемости студентов. Фрагмент этой матрицы представлен в таблице 2.

Таблица 2

Состояния успеваемости для набора 2011 года набора (фрагмент)

№	ФИО	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем
1	Б.Л.А.	T2	T2	T2	T2	T2	T2	T2	T2
2	Б.Д.Б.	T4	T4	T4	T4	T4	T5	T6	T6
3	Б.А.А.	T1	T2	T2	T1	T1	T1	T1	T1
...
51	Ч.П.С.	T3	T3	T4	T4	T6	T6	T6	T6
52	Ш.А.А.	T4	T4	T4	T4	T4	T4	T3	T3

Вся матрица состояний студентов содержит информацию о состояниях 52 студентов. Состояния студентов по итогам первого семестра примем за начальное, то есть $t = 0$.

Подсчитаем общее число студентов в каждом состоянии в момент времени $t = 0, t = 1$ (по итогам второго семестра) и так далее до момента времени $t = 7$ (по итогам 8 семестра). Количество студентов в каждом из состояний успеваемости обозначим через $M_1, M_2, M_3, M_4, M_5, M_6$ в соответствии с критерием попадания студента в определенное состояние. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Число студентов по состояниям в каждом семестре 2011 года набора

	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем
M₁	11	6	8	7	7	7	9	15
M₂	15	16	14	14	14	15	14	11
M₃	6	8	3	4	7	5	6	7
M₄	20	18	17	17	11	10	8	4
M₅	0	1	0	0	1	1	0	0
M₆	0	3	10	10	12	14	15	15

В таблице 4 представлены данные, отображающие количественный переход студентов из одного состояния успеваемости в другое.

Таблица 4

Количественный переход студентов из одного состояния в другое (фрагмент)

Семестр	k_1^1	k_2^1	k_3^1	k_4^1	k_5^1	k_6^1	Семестр	k_1^4	k_2^4	k_3^4	k_4^4	k_5^4	k_6^4
1-2	6	5	0	0	0	0	1-2	0	0	1	16	1	2
2-3	5	1	0	0	0	0	2-3	0	0	0	13	0	5
3-4	5	3	0	0	0	0	3-4	0	1	1	15	0	0
4-5	7	0	0	0	0	0	4-5	0	2	4	9	1	1
5-6	6	1	0	0	0	0	5-6	0	1	1	7	1	1
6-7	7	0	0	0	0	0	6-7	0	1	2	7	0	0
7-8	9	0	0	0	0	0	7-8	1	1	2	4	0	0

Обозначение вида k_j^i – количество обучающихся, которые были в группе i в текущий момент и попали в группу j в следующий. Например, k_1^1 – количество студентов, которые находились в состоянии успеваемости T_1 в предыдущей сессии и сохранили его в следующей сессии, а k_3^1 – количество студентов, которые находились в состоянии успеваемости T_3 в предыдущей сессии и переместились в состояние T_1 в следующей сессии.

Четвертый шаг. Данные, представленные в таблице 4, будем использовать для построения матрицы вероятностей перехода из одного состояния в другое. Полученный результат представлен в таблице 5.

Таблица 5

Матрица вероятностей перехода из одного состояния в другое (фрагмент)

	p_1^1	p_2^1	p_3^1	p_4^1	p_5^1	p_6^1		p_1^4	p_2^4	p_3^4	p_4^4	p_5^4	p_6^4
1-2	0,55	0,45	0	0	0	0	1-2	0	0	0,05	0,8	0,05	0,10
2-3	0,83	0,17	0	0	0	0	2-3	0	0	0	0,72	0	0,28
3-4	0,63	0,38	0	0	0	0	3-4	0	0,06	0,06	0,88	0	0
4-5	1	0	0	0	0	0	4-5	0	0,12	0,24	0,53	0,06	0,06
5-6	0,86	0,14	0	0	0	0	5-6	0	0,09	0,09	0,64	0,09	0,09
6-7	1	0	0	0	0	0	6-7	0	0,10	0,20	0,70	0	0
7-8	1	0	0	0	0	0	7-8	0,13	0,13	0,25	0,50	0	0

Обозначение вида P_j^i показывает вероятность перехода из состояния i в состояние j . Например, p_2^1 – вероятность, с которой возможен переход студента из состояния успеваемости T_1 по итогам предыдущей сессии в состояние успеваемости T_2 по итогам следующей сессии.

Пятый шаг. Распределение результатов успеваемости студентов на n непересекающихся групп в соответствии с критериями попадания студента в определенное состояние студента в начальный момент времени $t = 0$ – прогнозируемый набор данных.

Шестой шаг. Матрицу вероятностей переходов (ретроспективные данные) используем для получения прогнозируемых значений, помножив каждый элемент на соответствующее ему число обучающихся в группе (в момент времени $t = 0$) 2014 года набора. Прогнозируемые данные успеваемости студентов вуза 2014 года набора отображены в таблице 6.

Таблица 6

Прогнозируемые данные успеваемости студентов 2014 года набора (фрагмент)

	k_1^{*1}	k_2^{*1}	k_3^{*1}	k_4^{*1}	k_5^{*1}	k_6^{*1}		k_1^{*4}	k_2^{*4}	k_3^{*4}	k_4^{*4}	k_5^{*4}	k_6^{*4}
1-2	0	0	0	0	0	0	1-2	0	1	0,50	7	0,50	1
2-3	0,30	0,12	0	0	0	0	2-3	0	0	0	5,60	0	2,80
3-4	0,95	0,71	0	0	0	0	3-4	0	1,67	0	6,68	0	0
4-5	1,98	0,33	0	0	0	0	4-5	0	2,83	1,13	2,27	0,57	0,57
5-6	1,65	0,33	0	0	0	0	5-6	0	0	0,53	2,12	0,53	0
6-7	2,61	0	0	0	0	0	6-7	0	0,51	1,54	3,58	0	0
7-8	3,08	0	0	0	0	0	7-8	0,51	0,51	1,01	2,03	0	0

Обозначение вида k_j^{*i} – прогнозируемое количество обучающихся, которые были в группе i в текущий момент и попали в группу j в следующий момент.

Прогноз успеваемости студентов 2014 года набора на основе ретроспективных данных 2011 года набора по всем восьми семестрам (весь период обучения) представлен в таблице 7.

Таблица 7

Прогнозируемые значения успеваемости студентов для 2014 года набора

Семестр \ Прогноз	1	2	3	4	5	6	7	8
M₁	0	0,4444	1,6663	2,3120	1,9817	2,6109	3,0813	6,4509
M₂	8	9,1333	8,6123	10,0663	11,9934	7,5263	7,6341	5,3008
M₃	7	5,5222	0,6903	1,5746	1,5915	1,9697	2,4990	3,4900
M₄	10	8,4000	8,3506	7,3707	3,1830	5,6325	4,0547	2,0274
M₅	0	1,5000	0,0000	0,0000	0,5670	0,5305	0,0000	0,0000
M₆	1	1,0000	6,6806	4,6764	6,6834	7,7301	8,7310	8,7310

Седьмой шаг. Полученные прогнозируемые данные успеваемости студентов 2014 года набора округляем до целой части (табл. 8).

Таблица 8

Прогноз успеваемости студентов 2014 года набора (округление)

Семестр \ Прогноз	1	2	3	4	5	6	7	8
M₁	0	0	2	2	2	3	3	6
M₂	8	9	9	10	12	8	8	5
M₃	7	6	1	2	2	2	2	3
M₄	10	8	8	7	3	6	4	2
M₅	0	2	0	0	1	1	0	0
M₆	1	1	7	5	7	8	9	9

Восьмой шаг. Матрицу прогнозируемых значений сравним с реальной матрицей состояний успеваемости студентов 2014 года набора, составленной по реальным значениям и про-

анализируем полученный результат. Сначала выполним количественное сравнение данных по семестрам прогноза успеваемости студентов 2014 года набора по значениям успеваемости 2011 года набора и реальным значениям успеваемости студентов 2014 года набора. Выделим цветом те значения, которые совпали полностью (табл. 9).

Таблица 9

Количественный анализ прогноза успеваемости студентов																	
Прогнозируемые значения									Реальные значения								
	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7	8
M₁	0	0	2	2	2	3	3	6	M₁	0	4	1	4	3	3	3	3
M₂	8	9	9	10	12	8	8	5	M₂	8	5	5	2	4	5	6	6
M₃	7	6	1	2	2	2	2	3	M₃	7	5	7	6	3	6	2	2
M₄	10	8	8	7	3	6	4	2	M₄	10	10	8	9	9	3	6	6
M₅	0	2	0	0	1	1	0	0	M₅	0	0	0	0	0	0	0	0
M₆	1	1	7	5	7	8	9	9	M₆	1	2	5	5	7	9	9	9

Количественный анализ показал, что, например, прогноз успеваемости в момент времени $t = 6$ (7 семестр) предсказал на 100 % четыре типа состояний успеваемости студентов из шести, а именно:

- количество студентов, находящихся в состоянии T_1 , со средним баллом более 4,75;
- количество студентов, находящихся в состоянии T_3 , со средним баллом от 3,5 до 4,0;
- количество студентов, находящихся в состоянии T_5 , со средним баллом от 2,5 до 3,0;
- количество студентов, находящихся в состоянии T_6 , со средним баллом меньше 2,5.

Вычислим погрешность прогноза успеваемости студентов и реальных значений по итогам восьмого семестра. В таблице 10 представлен результат прогноза успеваемости и реальных данных студентов 2014 года набора. Видно, что в состояниях T_2 , T_3 , T_5 , T_6 точность прогноза от 67 % и выше, а в состоянии T_4 точность мала (не превышает 40 %).

Таблица 10

Погрешность прогноза успеваемости для студентов 2014 года набора			
	Прогноз (8 семестр)	Реальность (8 семестр)	Погрешность, %
M₁	6	3	50
M₂	5	6	20
M₃	3	2	33
M₄	2	6	60
M₅	0	0	0
M₆	9	9	0

Заметим, что количество отчисленных студентов предсказано точно.

Проанализируем данные трех прогнозов успеваемости студентов и реальные значения успеваемости студентов 2014 года набора. В таблице 11 отображены данные, полученные на основе сформированного прогноза успеваемости студентов по итогам восьмого семестра (момент времени $t = 7$), и реальные значения успеваемости.

Таблица 11

Прогноз успеваемости для студентов 2014 года набора и реальные значения успеваемости по итогам восьмого семестра							Реальные значения
	Прогнозируемые значения						2014 г.
	2011	Погрешность, %	2011-2012	Погрешность, %	2011-2013	Погрешность, %	
M₁	6	50	6	50	5	40	3
M₂	5	20	5	20	5	20	6
M₃	3	33	3	33	3	33	2
M₄	2	60	3	50	3	50	6
M₅	0	0	0	0	0	0	0
M₆	9	0	9	0	9	0	9

Анализируя полученные результаты, можно заметить, что на основе данных 2011 и 2012 годов набора в состояниях T_2, T_3, T_5, T_6 , соответствующих показателям M_2, M_3, M_5, M_6 , точность прогноза составляет более 67 %, а в состоянии T_4 прогноз улучшился на 10 %. На основе данных 2011–2013 годов набора в состояниях T_2, T_3, T_5, T_6 , соответствующих показателям M_2, M_3, M_5, M_6 , точность прогноза более 67 %, а прогноз успеваемости в состоянии T_1 улучшился на 10 %, и в итоге в пяти состояниях точность прогноза от 60 % и выше.

Предсказанные прогнозом переходы студентов в состояния успеваемости T_5 и T_6 , соответствующие состояниям успеваемости «отчислен» или «близок к отчислению», полностью совпали с реальными данными. Самая низкая точность прогноза состояния успеваемости студентов T_4 . Причинами этого может являться внешний сильно влияющий фактор, а именно устройство на работу или изменение семейного состояния студента. То есть модель предполагает, что внешние факторы не меняются, тогда модель дает более точный прогноз, так, например, в полученных результатах прогноза три студента должны находиться в состоянии T_4 , а влияние указанных факторов приводят к изменению этой цифры, хотя потенциально они могли бы быть в других более «благополучных» состояниях успеваемости. Кроме этого, на протяжении нескольких лет замечено, что часть студентов начинает лучше учиться преимущественно во второй половине семестра и сдает некоторые экзамены с опозданием, но в восьмом семестре такое поведение может привести к отчислению, поэтому данные студенты могут демонстрировать худшую успеваемость, чем в предыдущих семестрах.

Выводы. В статье предложена методика прогноза успеваемости студентов, обучающихся по выбранному направлению с использованием математического аппарата цепей Маркова. Для реализации разработанной методики необходимо сформировать перечень возможных состояний студента, найти вероятности переходов студентов между состояниями и сформировать вероятностный прогноз результатов обучения для каждого семестра обучения. Для вычисления вероятности переходов использовались выборки ретроспективных данных, содержащих результаты успеваемости студентов предыдущих лет.

Проведена апробация предложенной методики для формирования прогноза успеваемости студентов Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко направления подготовки «Информатика и вычислительная техника» (уровень бакалавриат). В качестве обучающей выборки были использованы данные успеваемости студентов наборов 2011–2013 годов, а в качестве контролирующей выборки данные успеваемости студентов 2014 года набора. Проведенная апробация предложенной методики показала, что можно прогнозировать состояние успеваемости студентов вуза с высокой степенью точности для категории отчисляемых студентов.

Полученные прогнозируемые данные могут быть использованы для повышения мотивации студентов к обучению уже по итогам первой сессии и повышению качества знаний обучающихся в течение всего периода обучения в вузе.

Предлагаемый подход позволяет оперировать понятием «состояние успеваемости обучающегося», данный подход является универсальным, независящим от толкований этого понятия. Разработанная методика для формирования прогноза успеваемости студентов в вузе с использованием марковских процессов на основе начального состояния группы обучающихся дает возможность обосновать выбор оптимального направления обучения.

Список литературы

1. Апатова Н. В., Гапонов А. И., Майорова А. Н. Прогнозирование успеваемости студентов на основе нечеткой логики // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 4. С. 7–11. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36630> (дата обращения: 12.09.2020).
2. Вентцель Е. С., Овчаров Л. А. Теория случайных процессов и ее инженерные приложения. М. : Юстиция, 2018. 448 с.
3. Волков В. И. Цели и задачи системы профессиональной подготовки кадров на современном этапе // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2015. № 1. С. 20–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tseli-i-zadachi-sistemy-professionalnoy-podgotovki-kadrov-na-sovremenno-m-etape> (дата обращения: 22.08.2020).
4. Воронкова Н. А. Сетевое взаимодействие «колледж – вуз – работодатель» в области гостиничного бизнеса // Научный вестник МГИИТ. 2015. № 4 (36). С. 70–71.
5. Гоголева Н. Г., Тарасова О. Ю. Прогнозирование успеваемости студентов вуза на основе цепей Маркова (на примере СПб ГЭТУ «ЛЭТИ») // Научные труды SWORLD. 2016. Т. 5. № 44. С. 104–109. URL:

<http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/physics-and-mathematics-316/mathematics-316/28145-316-0546/978-5-4365-0435-3> (дата обращения: 22.08.2020).

6. Долгов Ю. А. Статистическое моделирование : учебник для вузов. 2-е изд., доп. Тирасполь : Полиграфист, 2011. 352 с.

7. Иванова Н. В. Подготовка высококвалифицированных специалистов в условиях социального партнерства // Педагогическая наука и практика. 2015. № 2 (8). С. 29–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-vysokokvalifitsirovannyh-spetsialistov-v-usloviyah-sotsialnogo-partnerstva> (дата обращения: 14.08.2020).

8. Калинин А. В. Марковские ветвящиеся процессы с взаимодействием. УМН, 2002. Т. 57. № 2 (344). С. 23–84. DOI: 10.4213/rm496.

9. Каракозов С. Д. Психологические основания прогнозирования успешности учения студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5071> (дата обращения: 18.09.2020).

10. Коляда М. Г., Бугаева Т. И., Ревякина Е. Г. и др. Реализация идей вычислительной педагогики в выборе форм обучения на основе марковской модели иерархий // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 413–427. DOI: 10.32744/pse.2019.2.31.

11. Коляда М. Г., Бугаева Т. И. Педагогическое прогнозирование в компьютерных интеллектуальных системах : уч. пособие. М. : Русайнс, 2015. 380 с.

12. Котова Е. Е. Прогнозирование успешности обучения в интегрированной образовательной среде с применением инструментов онлайн аналитики // Компьютерные инструменты в образовании. 2019. № 4. С. 55–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-uspeshnosti-obucheniya-v-integrirovannoy-obrazovatelnoy-srede-s-primeneniem-instrumentov-onlayn-analitiki> (дата обращения: 15.09.2020).

13. Ляликова В. И., Хацкевич Г. А. Прогнозирование успешности обучения студентов в вузе на основании данных вступительных испытаний // Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии : материалы междунар. науч. конгресса, республика Беларусь, Минск, 4–7 нояб. 2013 г. / редкол. : С. В. Абламейко (отв. ред.), В. В. Казаченок (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ. 2013. С. 70–74. URL: www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/52067/1/68-72.pdf (дата обращения: 11.09.2020).

14. Маслякова И. Н. Модель процедуры обучения как марковского процесса // Обозрение прикладной и промышленной математики. 2011. Т. 18. № 1. С. 128.

15. Моисеев В. Б., Зубков А. Ф., Деркаченко В. Н. Прогнозирование успеваемости студентов по общепрофессиональным и специальным дисциплинам на основе регрессионных моделей // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Информатика, телекоммуникации и управление. 2010. № 6 (113). С. 169–173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-uspevaemosti-studentov-po-obshcheprofessionalnym-i-spetsialnym-distiplinam-na-osnove-regressiionnyh-modeley> (дата обращения: 25.08.2020).

16. Мойсеев С. С. Расчет прогностических оценок состояния успеваемости студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 1 (47). С. 241–246.

17. Музугев Г. И. Методика «Контрольных недель» в анализе и оценке качества образовательного процесса в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 41. С. 35–37. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771346.htm> (дата обращения: 15.08.2020).

18. Носков М. В., Сомова М. В., Федотова И. М. Управление успешностью обучения студента на основе марковской модели. Информатика и образование. 2018. № 10. С. 4–11. DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-10-4-11.

19. Сосницкий В. Н., Потанин Н. И. Вероятностный подход к анализу успеваемости студентов // Фундаментальные исследования, 2014. № 8-3. С. 734–738. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34625> (дата обращения: 08.07.2020).

20. Шапкина Д. Д., Липатникова В. А., Розова С. В. Управление качеством высшего образования // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2019. № 2 (17). С. 111–116.

21. Шевченко В. А. Прогнозирование успеваемости студентов на основе методов кластерного анализа // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. 2015. № 68. С. 15–18.

Forecast of the results of academic performance of university students based on Markov processes

S. V. Pomyan¹, O. S. Belokon²

¹PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Computer Engineering Software and Automated Systems, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University. Moldova, Transnistria, Tiraspol. ORCID: 0000-0003-2777-3575. E-mail: svpomian@gmail.com

²senior lecturer of the Department of Computer Engineering Software and Automated Systems, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University. Moldova, Transnistria, Tiraspol. E-mail: key_olga@mail.ru

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that the university needs a reasonable forecast of the results of students' education at the early stages: during the submission of documents to the university admission committee, at the beginning of training, at the stage of choosing a further direction of study. The purpose of the article is to present a methodology for predicting the academic performance of university students by semesters, based on a sample of retrospective data, and to show the results of testing the developed methodology. The following research methods were used: theoretical analysis, modeling, expert methods, qualimetric methods, methods of probability theory and mathematical statistics, and the theory of random processes. As a result of the application of these methods, a method for predicting the progress of students in the chosen direction was developed using the mathematical apparatus of Markov chains. To implement the developed methodology, a list of possible student states is defined, the probabilities of students' transitions between states are found, and a probabilistic forecast of learning outcomes is formed for each semester of study. To calculate the probability of transitions, we used samples of retrospective data containing the results of students' academic performance in previous years. When testing the developed methodology, data on the academic performance of students of the 2011–2013 set of the T. G. Pridnestrovian State University were used as a training sample. Shevchenko's field of study "Computer Science and Computer Engineering", and as a control sample – data on the academic performance of students in 2014 set in the same direction. The conducted approbation showed that with a high degree of accuracy it is possible to predict the state of academic performance of university students for the category of expelled students. The predicted data can be used to increase student motivation to learn in the first session and improve the quality of students' knowledge during the entire period of study at the university. The scope of the results: theoretical aspects of the problems under consideration can be useful for researchers dealing with the issues of assessing the quality of training of students; practical aspects of teachers and academics of the university to solve the problems of students' progress.

Keywords: prognosis, prediction of students' performance, quality of education, qualimetry, the Markov chain.

References

1. Apatova N. V., Gaponov A. I., Majorova A. N. *Prognozirovanie uspevaemosti studentov na osnove nechetkoj logiki* [Forecasting of students' progress on the basis of fuzzy logic] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* – Modern high-tech technologies. 2017. No. 4. Pp. 7–11. Available at: <http://top-technologies.ru/article/view?id=36630> (date accessed: 12.09.2020).
2. Wentzel E. S., Ovcharov L. A. *Teoriya sluchajnyh processov i ee inzhenernye prilozheniya* [Theory of random processes and its engineering applications]. M. Justicia. 2018. 448 p.
3. Volkov V. I. *Celi i zadachi sistemy professional'noj podgotovki kadrov na sovremennom etape* [Goals and objectives of the system of professional training of personnel at the present stage] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "Ekonomika i pravo"* – Herald of Udmurt University. Series "Economics and Law". 2015. No. 1. Pp. 20–29. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tseli-i-zadachi-sistemy-professionalnoy-podgotovki-kadrov-na-sovremennom-etape> (date accessed: 22.08.2020).
4. Voronkova N. A. *Setevoe vzaimodejstvie "kolledzh – vuz – rabotodatel" v oblasti gostinichnogo biznesa* [Network interaction "college-university-employer" in the field of hotel business] // *Nauchnyj vestnik MGIIT – Scientific herald of MGIIT*. 2015. No. 4 (36). Pp. 70–71.
5. Gogoleva N. G., Tarasova O. Yu. *Prognozirovanie uspevaemosti studentov vuza na osnove cepej Markova (na primere SPb GETU "LETI")* [Prediction of academic performance of University students on the basis of Markov chains (on the example of SPb State Electrotechnical University "LETI")] // *Nauchnye trudy SWORLD – Scientific works SWORLD*. 2016. Vol. 5 No. 44. Pp. 104–109. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/physics-and-mathematics-316/mathematics-316/28145-316-0546/978-5-4365-0435-3> (date accessed: 22.08.2020).
6. Dolgov Yu. A. *Statisticheskoe modelirovanie : uchebnik dlya vuzov* [Statistical modeling : textbook for universities. 2nd ed., add.]. Tiraspol. Polygraphist. 2011. 352 p.
7. Ivanova N. V. *Podgotovka vysokokvalificirovannyh specialistov v usloviyah social'nogo partnerstva* [Training of highly qualified specialists in the conditions of social partnership] // *Pedagogicheskaya nauka i praktika* – Pedagogical science and practice. 2015. No. 2 (8). Pp. 29–31. Available at: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/podgotovka-vysokokvalifitsirovannyh-spetsialistov-v-usloviyah-sotsialnogo-partnerstva (date accessed: 14.08.2020).

8. Kalinkin A. V. *Markovskie vetyashchiesya processy s vzaimodejstviem* [Markov branching processes with interaction]. UMN. 2002. Vol. 57. No. 2 (344). Pp. 23–84. DOI: 10.4213/rm496.

9. Karakozov S. D. *Psihologicheskie osnovaniya prognozirovaniya uspehnosti ucheniya studentov v vuze* [Psychological bases for predicting the success of students' teaching in higher education] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2011. No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5071> (date accessed: 18.09.2020).

10. Kolyada M. G., Bugaeva T. I., Revyakina E. G. i dr. *Realizaciya idej vychislitel'noj pedagogiki v vybore form obucheniya na osnove markovskoj modeli ierarhij* [Implementation of the ideas of computational pedagogy in the choice of forms of learning based on the Markov model of hierarchies] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2019. No. 2 (38). Pp. 413–427. DOI: 10.32744/pse.2019.2.31.

11. Kolyada M. G., Bugaeva T. I. *Pedagogicheskoe prognozirovanie v komp'yuternyh intellektual'nyh sistemah : uch. posobie* [Pedagogical forecasting in computer intelligent systems : textbook]. M. Rusains. 2015. 380 p.

12. Kotova E. E. *Prognozirovanie uspehnosti obucheniya v integrirovannoj obrazovatel'noj srede s primeneniem instrumentov onlajn analitiki* [Predicting the success of learning in an integrated educational environment with the use of online analytics tools] // *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii* – Computer tools in education. 2019. No. 4. Pp. 55–80. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-uspehnosti-obucheniya-v-integrirovannoy-obrazovatel'noj-srede-s-primeneniem-instrumentov-onlajn-analitiki> (date accessed: 15.09.2020).

13. Lyalikova V. I., Hackevich G. A. *Prognozirovanie uspehnosti obucheniya studentov v vuze na osnovanii dannyh vstupitel'nyh ispytaniy* [Predicting the success of teaching students at a university based on the data of entrance tests] // *Mezhdunarodnyj kongress po informatike: informacionnye sistemy i tekhnologii : materialy mezhdunar. nauch. kongressa, respublika Belarus', Minsk, 4–7 noyab. 2013 g.* – International Congress on Informatics: Information Systems and Technologies : materials of the International Scientific Congress, Republic of Belarus, Minsk, 4–7 November 2013 / ed.: S. V. Ablameyko (ed.), V. V. Kazachenok (ed.) [et al.]. Minsk. BSU. 2013. Pp. 70–74. Available at: www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/52067/1/68-72.pdf (date accessed: 11.09.2020).

14. Maslyakova I. N. *Model' procedury obucheniya kak markovskogo processa* [Model of the learning procedure as a Markov process] // *Obozrenie prikladnoy i promyshlennoy matematiki* – Review of applied and industrial mathematics. 2011. Vol. 18. No. 1. P. 128.

15. Moiseev V. B., Zubkov A. F., Derkachenko V. N. *Prognozirovanie uspevaemosti studentov po obshcheprofessional'nym i special'nym disciplinam na osnove regressionnyh modelej* [Prediction of students' performance in general and special subjects on the basis of regression models] // *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Informatika, telekommunikacii i upravlenie* – Scientific and technical news of Saint-Petersburg State Polytechnical University. Computer Science, Telecommunications and Management. 2010. No. 6 (113). Pp. 169–173. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-uspevaemosti-studentov-po-obshcheprofessional'nym-i-spetsialnym-distiplinam-na-osnove-regressionnyh-modelej> (date accessed: 25.08.2020).

16. Mojseenko S. S. *Raschet prognosticheskikh ocenok sostoyaniya uspevaemosti studentov* [Calculation of prognostic assessments of the state of students' academic performance] // *Izvestiya Baltijskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki* – News of Baltic State Academy of Fish Industry: Psychological and Pedagogical sciences. 2019. No. 1 (47). Pp. 241–246.

17. Muguev G. I. *Metodika "Kontrol'nyh nedel'" v analize i ocnke kachestva obrazovatel'nogo processa v vuze* [The methodology of "Control weeks" in the analysis and evaluation of the quality of the educational process in higher education] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic Journal "Concept". 2017. Vol. 41. Pp. 35–37. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/771346.htm> (date accessed: 15.08.2020).

18. Noskov M. V., Somova M. V., Fedotova I. M. *Upravlenie uspehnost'yu obucheniya studenta na osnove markovskoj modeli. Informatika i obrazovanie* [Management of student learning success based on the Markov model] // *Informatika i obrazovanie* – Computer Science and Education. 2018. No. 10. Pp. 4–11. DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-10-4-11.

19. Sosnickij V. N., Potanin N. I. *Veroyatnostnyj podhod k analizu uspevaemosti studentov* [Probabilistic approach to the analysis of student performance] // *Fundamental'nye issledovaniya* – Fundamental Research. 2014. No. 8-3. Pp. 734–738. Available at: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34625> (date accessed: 08.07.2020).

20. Shapkina D. D., Lipatnikova V. A., Rozova S. V. *Upravlenie kachestvom vysshego obrazovaniya* [Quality management of higher education] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki* – Herald of the Tver State Technical University. Series: Social Sciences and Humanities. 2019. No. 2 (17). Pp. 111–116.

21. Shevchenko V. A. *Prognozirovanie uspevaemosti studentov na osnove metodov klaster'nogo analiza* [Forecasting of student performance based on cluster analysis methods] // *Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo avtomobil'no-dorozhnogo universiteta* – Herald of the Kharkiv National Automobile and Road University. 2015. No. 68. Pp. 15–18.

Обоснование возможности использования электронного портфолио для оценивания уровня развития профессиональной компетентности будущих педагогов

О. А. Иманова

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет.
Россия, г. Красноярск. ORCID: 0000-0002-0846-3101. E-mail: romolga66@mail.ru

Аннотация. В настоящее время в обучении современных педагогов становятся востребованными технологии, направленные на всестороннюю оценку результатов в различных видах деятельности и демонстрацию развития профессиональной компетентности. Разрабатываются и успешно используются профессиональные кейсы и тесты, позволяющие выявить уровень подготовки будущих педагогов.

Тем не менее анализ исследований в области оценивания образовательных результатов обучающихся показал, что проблема оценки профессиональной компетентности будущих педагогов остается актуальной и является следствием недостаточной проработанности диагностического инструмента личностно-ориентированной, аутентичной системы оценивания.

В последнее десятилетие в российских педагогических вузах одной из наиболее применяемых технологий оценки образовательных достижений студентов является электронное портфолио. Однако анализ исследований в области использования данной технологии показал, что до сих пор не разработана методически обоснованная система оценивания сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов с использованием электронного портфолио.

Цель статьи – обосновать возможности е-портфолио для оценивания уровня развития профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Тьютор» в процедуре государственной итоговой аттестации.

Новизна исследования заключается в теоретическом и методическом обосновании использования е-портфолио для оценки развития профессиональной компетентности студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

В работе использованы качественные методы исследования: содержательный анализ научной и педагогической литературы по теме исследования, анализ продуктов учебной, профессиональной, научной деятельности студентов, анализ и интерпретация данных педагогического эксперимента. Применялись количественные методы: экспертная оценка уровня профессионального развития выпускников, методы математической статистики для обработки результатов исследования.

В статье выделены компоненты профессиональной компетентности, описана возможность их оценивания с использованием материалов электронного портфолио. Представлены результаты экспертной оценки электронных портфолио выпускников педагогического бакалавриата. Сделаны выводы о целесообразности применения электронного портфолио в процедуре государственной итоговой аттестации для комплексной оценки уровня развития профессиональных компетенций выпускников.

Результаты данного исследования могут быть использованы в педагогическом образовании для оценивания образовательных достижений обучающихся.

Ключевые слова: электронное портфолио, педагогическое образование, бакалавриат, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, общепрофессиональные компетенции, электронное обучение, оценивание образовательных результатов.

Ключевым ориентиром современного образования является качество подготовки обучающихся, которое, безусловно, зависит от уровня профессиональной компетентности педагога, развития его рефлексивных навыков, способности к проектированию и организации учебного процесса.

Таким образом, возникает необходимость в разработке нового содержания подготовки высококвалифицированного педагога, позволяющего концептуально и методически обеспечить образовательный процесс; в создании условий, благодаря которым осуществляется анализ полученного опыта в педагогической практике; использовании средств адекватной оценки профессиональных качеств, которые необходимы будущему педагогу для успешного осуществления своей профессиональной деятельности.

В настоящее время в Российской Федерации разработан целый ряд государственных документов, направленных на модернизацию отечественного образования и, как следствие,

на изменение основного содержания подготовки современного педагога. Введение ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» [26] и Профессионального стандарта педагога [15] является отражением новых требований к подготовке педагогических кадров.

Важным направлением современного российского образования является изучение и использование международного опыта, расширение отечественных разработок, направленных на создание и реализацию инструментов оценивания, отвечающих запросам современного общества.

Проблеме оценивания образовательных результатов обучающихся посвящены работы российских и зарубежных ученых. Многоаспектность данного вопроса представлена в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна (оценочная функция); Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева (социокультурная роль оценивания); В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского (оценочная деятельность в учебном процессе); Л. А. Байковой, Н. Л. Баженовой, Н. В. Кузьминой (подготовка будущих педагогов к профессиональному оцениванию) и др. Проводятся исследования в сфере измерения компетенций в рамках идеологии компетентностного подхода (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, Г. И. Ибрагимов, А. Г. Каспржак, Т. М. Ковалева, А. М. Новиков, М. В. Рыжаков, И. А. Фрумин, А. А. Хуторской, В. Д. Шадриков, Р. Х. Шакуров, С. Е. Шишов и другие).

Но, несмотря на значительное количество исследований в данной сфере, проблема оценивания профессиональной компетентности будущих педагогов остается актуальной. В настоящее время необходима система, не только ориентированная на балльно-рейтинговые итоги образовательного процесса, но и содержащая такие средства, которые позволяют включать студентов в процессы целеполагания, выстраивания собственной образовательной траектории, планирования своей деятельности по достижению образовательных результатов, востребованных в динамично меняющемся мире, а также оценивать эти результаты и достижения.

Использование технологии электронного портфолио является возможным способом решения этой проблемы и способствует решению задач профессионального развития будущих педагогов.

Электронный портфолио является перспективной педагогической технологией оценивания образовательных достижений, профессионального развития и трудоустройства, и уже в течение более 20 лет успешно используется в Америке, Европе, Австралии и других странах мира. Е-портфолио применяется в международной образовательной практике как средство демонстрации компетенций и рефлексии, как инструмент развития в образовательной и профессиональной сфере и как способ продвижения на рынке труда. Е-портфолио рассматривается как способ цифровой идентификации в электронном пространстве, средство построения имиджа и продвижения индивида или организации (П. С. Абрами, Х. Барет и др.)

Коул, С. Райан и Ф. Кик подчеркивают возможности электронного портфолио в пролонгированной аутентичной оценке индивидуальных достижений студентов, востребованных в условиях бурно меняющихся технологий современной экономики [30]. Хелен Баррет считает, что артефакты портфолио отражают достижение определенных целей и полученных компетентностей. Также электронный портфолио – рефлексивный инструмент, демонстрирующий развитие компетентностей [29].

С точки зрения С. Мейселс и Д. Стил, портфолио позволяют обучающимся участвовать в оценке их собственной работы, отслеживать индивидуальный прогресс и обеспечивать базис для полного оценивания качества индивидуальной работы [31]. Дж. Артери, В. Спэнделл считают, что портфолио используется как осознанное, подчиненное определенной цели собрание работ обучающихся, которое показывает автору портфолио или другим участникам образовательного процесса его усилия и достижения в одной или более областях [28].

Таким образом, с точки зрения зарубежных авторов, электронный портфолио рассматривается как средство демонстрации полученных обучающимся компетентностей, как рефлексивный инструмент, позволяющий отслеживать динамику индивидуального прогресса студентов и осуществлять пролонгированную аутентичную оценку их индивидуальных достижений.

Существенный вклад в разработку основных концептуальных положений и научно-педагогических основ использования технологии электронного портфолио на разных ступенях образования в Российской Федерации внесли такие исследователи, как Т. Г. Новикова, А. А. Пинский, М. А. Пинская, Е. С. Полат, А. С. Прутченков, И. Н. Титова, Е. Е. Федотов и другие, в трудах которых рассматривается использование портфолио при оценивании образовательных достижений обучающихся в системе среднего образования.

Применение технологии портфолио в подготовке педагогических кадров представлено в исследованиях Л. С. Колодкиной, А. Г. Могилевской, А. А. Семенова, О. Г. Смоляниновой, Э. Х. Тазутдиновой и др. Оцениванию учебно-профессиональных достижений будущих педагогов средствами портфолио посвящены работы Ж. А. Байтуговой, Е. В. Игониной, О. Г. Смоляниновой и др.

В диссертационных исследованиях, монографиях и других публикациях рассмотрены следующие виды портфолио, используемые в высшем образовании РФ: карьерного продвижения студента (О. Г. Смолянинова, Д. В. Шестакова); мониторинга учебно-профессиональной деятельности студента (Е. В. Игониной, Л. С. Колодкиной, А. Г. Могилевской, А. А. Семенова и т. д.); учебный портфолио будущего педагога (Э. Х. Тазутдинова); оценки образовательных результатов в системе бакалавриата и магистратуры (О. Г. Смолянинова).

Анализ исследований российских авторов показал, что цели создания электронного портфолио определяют его функции. В работах Е. В. Игониной [8], И. А. Кныш, И. П. Пастуховой [9], Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевской [6], Т. Г. Новиковой, М. А. Пинской, А. С. Прутченкова [13; 14], О. Г. Смоляниновой [17–23, 27], Э. Х. Тазутдиновой [25] и других исследователей электронный портфолио характеризуется как способ отслеживания результатов обучения, мониторинга достижений студентов и динамики их профессионального становления; форма альтернативного экзамена и дополнение к традиционным контрольно-измерительным материалам; технология оценивания и самооценки собственных достижений.

Результаты анализа официальных сайтов вузов РФ, научных публикаций в рамках различных конференций и семинаров, диссертационных исследований, авторефератов и монографий российских ученых показывают, что имеются определенные принципы и позиции по использованию портфолио в практике российской высшей школы, а именно: нормативность применения данной технологии в виде локальных актов в конкретных вузах; наличие электронных портфолио на сайтах высших учебных заведений; структурированность содержания электронного портфолио и определение требований к его оформлению; фиксация результатов различных видов деятельности студентов – образовательной, научной, общественной, профессиональной и др.

Проведенный анализ показал, что в научной литературе определены основные направления применения данной технологии: информирование о различных видах деятельности студента, о предметах, курсах и практиках, пройденных в ходе обучения; демонстрация индивидуальных достижений студентов за выбранный период обучения (курс, семестр, учебный год и пр.); рефлексия профессионального опыта; оценка знаний, умений и компетентностей по отдельным курсам в различных образовательных программах; пролонгированный мониторинг образовательных программ; демонстрация уровня профессиональных компетенций потенциальному работодателю. Однако отсутствует единая концепция использования технологии электронного портфолио для оценивания профессиональной компетентности студентов.

В нашем исследовании е-портфолио рассматривается как средство оценивания уровня развития профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» на всех этапах обучения.

Для реализации основной цели исследования были определены следующие задачи:

- провести анализ работ по содержанию, структуре и вопросам развития профессиональной компетентности педагога;
- проанализировать исследования в области использования электронного портфолио как средства оценки образовательных достижений обучающихся;
- выделить компоненты педагогической компетентности, которые будут оценены с использованием электронного портфолио;
- представить критерии оценивания общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов средствами электронного портфолио;
- обобщить результаты экспертной оценки содержания электронного портфолио, направленной на выявление уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников педагогического бакалавриата.

Необходимо отметить, что содержание, структура и вопросы развития профессиональной компетентности педагога исследовались многими российскими учеными: В. А. Адольфом [1; 2], А. В. Гуторовой [4], А. А. Вербицким [3], Э. Ф. Зеером [5], И. А. Зимней [6], А. К. Марковой [10; 11], Л. М. Митиной [12], В. А. Слостениным [16], С. В. Соколовой [24].

По мнению А. К. Марковой, «в труде учителя субъективным критерием профессионализма может быть устойчивая профессионально-педагогическая направленность, понимание значимости профессии, ее ценностных ориентаций, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности, позитивное отношение к себе как профессионалу, отсутствие личностных деформаций» [11, с. 44].

По мнению Л. М. Митиной, под педагогической компетентностью понимается гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

С точки зрения автора, «данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования)» [12, с. 40].

Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий [3], А. В. Гуторова [4], С. В. Соколова [24] выделяют мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты профессиональной компетентности специалиста.

В нашем исследовании рассматриваются следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационный, деятельностный, когнитивный, коммуникативный, рефлексивный.

Важную роль в развитии профессиональной компетентности студентов педагогического бакалавриата играет адекватная оценка уровня ее сформированности на всех этапах обучения.

В работе рассматривается оценивание вышеуказанных компонентов профессиональной компетентности будущего педагога (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки компонентов профессиональной компетентности

Компонент профессиональной компетентности	Содержание	Критерии оценки
Мотивационный	Осознанное отношение к деятельности педагога, мотивы и цели получения данной профессии	Мотивы, цели, потребности освоения профессии педагога
Деятельностный	Деятельность по реализации учебного процесса; использование различных средств, методов и форм обучения	Совокупность умений и навыков для практического решения педагогических задач
Когнитивный	Совокупность психолого-педагогических, методических и технологических знаний, необходимых для успешной педагогической деятельности	Готовность применить психолого-педагогические, методические и технологические знания в образовательном процессе
Коммуникативный	Продуктивная коммуникация с субъектами образовательного процесса; успешное сотрудничество с членами профессионального сообщества в сфере педагогической, проектной и научной деятельности	Способность к продуктивной коммуникации будущего педагога во всех сферах своей профессиональной деятельности
Рефлексивный	Оценка дефицита собственных знаний и умений и нахождение способов их восполнения; анализ собственной деятельности и деятельности обучающихся; самооценка личностных и профессиональных ресурсов	Степень развития самооценки и самоанализа результатов собственной деятельности, ответственности за результаты как своей, так и деятельности обучающихся, познания себя и самореализации в профессиональной деятельности

Выделим материалы электронного портфолио, которые способствуют оцениванию уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности бакалавров – будущих педагогов (см. табл. 2).

Таблица 2

Материалы е-портфолио для оценивания уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности

Компоненты профессиональной компетентности	Материалы е-портфолио, способствующие оцениванию
Мотивационный	Образовательные и профессиональные планы, ожидания от обучения в университете, эссе, индивидуальная образовательная траектория и др.
Деятельностный	Отчеты по практикам, задания по дисциплинам, проектные работы; дипломы, грамоты, благодарности за достижения в профессиональной педагогической деятельности и т. д.
Коммуникативный	Проектные групповые работы, методические разработки, отзывы руководителей практик и др.
Когнитивный	Задания по дисциплинам, методические разработки, отчеты по практикам, достижения в учебной деятельности (грамоты, дипломы) и др.
Рефлексивный	Оценка личных ресурсов, ожидания от обучения в университете, самооценка уровня сформированности компетенций, рефлексивные отчеты, отзывы руководителей практик.

В настоящее время во многих вузах Российской Федерации активно используется технология электронного портфолио (е-портфолио). Цели использования данной технологии различны и зависят от специфики подготовки специалистов, но возможности оценивания профессиональных компетенций студентов средствами электронного портфолио являются неоспоримым фактом для всех уровней и направлений подготовки.

В Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета более десяти лет проводятся исследования по использованию электронного портфолио в образовательном процессе на уровне бакалавриата и магистратуры.

«В педагогическом бакалавриате создание и развитие е-портфолио осуществляется через выявление студентом собственных дефицитов знаний, умений и компетенций и выстраивании с учетом такой рефлексии собственной образовательной траектории; через планирование собственной образовательной деятельности и профессионального развития [20, с. 64].

Проведем краткий анализ использования технологии электронного портфолио в Институте педагогики, психологии и социологии СФУ с 2009 по 2019 год.

Согласно учебным планам подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование», название дисциплины для изучения технологии электронного портфолио менялось в соответствии с профилями: «Технология е-портфолио» (профили «Информатика в начальной школе», «Педагог дополнительного образования»); «Е-портфолио в развитии и оценивании образовательных результатов» (профиль «Информатика и информационные технологии в образовании»); «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии» (профиль «Тьютор»).

Основное содержание данных дисциплин направлено на освоение студентами методологии создания, развития и использования е-портфолио в школе, в вузе и в практике трудоустройства. При этом содержание рабочих программ дисциплин постоянно обновлялось и пересматривалось в соответствии с требованиями новых ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога и профиля подготовки.

Например, при подготовке будущих учителей информатики основной акцент делался на информационную составляющую электронного портфолио. На развитие деятельностной компоненты педагогической компетентности, умения студентов работать с информацией, использовать различные программные среды для создания е-портфолио и представления в нем необходимых документов. Авторами исследования были рассмотрены и другие составляющие профессиональной компетентности.

Необходимо отметить, что все вышеуказанные дисциплины, направленные на освоение технологии электронного портфолио и использование электронного портфолио для оценки и презентации профессиональных компетенций будущих педагогов, представлены в системе электронного обучения Сибирского федерального университета, организованной на платформе Moodle в виде электронных обучающих курсов.

Остановимся подробнее на дисциплине «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии». Данная дисциплина, как было сказано выше, включена в учебный план подготовки будущих тьюторов и реализуется с 2016 года.

Дисциплина «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии» в большей степени рассчитана на практическую деятельность студентов. В рамках освоения данной дисциплины большое внимание уделяется развитию рефлексивной компоненты профессиональной компетентности будущего педагога. Студенты выполняют задания, направленные на анализ как собственного потенциала, так и дефицита своих знаний, умений и компетенций. В соответствии с этим они выстраивают образовательные планы на ближайший период обучения в вузе и траекторию своего профессионального развития.

Например, в рамках данной дисциплины студенты пишут эссе на различные темы: «Мои ожидания от обучения на бакалавриате», «Рефлексивный отчет по практике», «Е-портфолио в профессиональной деятельности тьютора» и др.

В связи с тем, что бакалавры являются будущими педагогами-тьюторами, в рамках дисциплины они приобретают первый опыт разработки е-портфолио тьюторанта, планируют его структуру и содержание, анализируют проблемы и возможности его использования, апробируют е-портфолио тьюторанта при прохождении педагогической практики.

Важно отметить, что не только в рамках освоения курса, но и в течение всего периода обучения на бакалавриате студенты продолжают пополнять свой электронный портфолио.

Первоначальный опыт разработки электронного портфолио бакалавры приобретают при его создании на сайте Института педагогики, психологии и социологии СФУ. Бакалавры проходят процедуру регистрации на сайте института в соответствии с разработанной преподавателем инструкцией.

Необходимо отметить, что на практических занятиях дисциплины «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии» бакалавры коллективно обсуждают структуру электронного портфолио будущего педагога.

Содержание электронного портфолио студентов представлено следующим образом:

Приветствие – приветственная фраза, фамилия, имя, отчество и фото.

Резюме – Ф.И.О., дата рождения, образование, владение иностранными языками, профессиональные и личностные качества, опыт профессиональной деятельности.

Достижения – результаты по учебным дисциплинам (выполненные задания); результаты по различным видам практик (отчет и фотоотчет по практике, разработки мероприятий в рамках практики, рефлексивные материалы, отзывы и оценка руководителей практики); научные достижения (перечень публикаций); общественные достижения (сканированные документы, подтверждающие успехи в различных видах деятельности: грамоты, сертификаты, удостоверения, благодарственные письма, иные материалы).

Рефлексия – самоанализ личностных ресурсов, проблемных зон; цели и ожидания от обучения на бакалавриате, личностные и карьерные планы; дальнейшие образовательные и профессиональные планы и др.

Личное – хобби студента; фотографии, связанные с профессиональной деятельностью; краткая автобиография.

Контакты – телефон, e-mail, ссылка на профиль в «ВКонтакте» либо другие социальные сети.

Электронные портфолио студентов на сайте Института педагогики, психологии и социологии находятся в открытом доступе. На сайте ИППС СФУ представлен пример электронного портфолио бакалавра направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Тьютор» (2016 г. н.)¹.

Перед ГИА проводится качественный и количественный анализ продуктов учебной, профессиональной, научной деятельности студентов. Материалы электронного портфолио оцениваются экспертами в соответствии с критериями оценки ОПК и ПК бакалавров (табл. 3).

Таблица 3

Критерии оценивания ОПК и ПК бакалавра направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Тьютор» по материалам е-портфолио

ОПК и ПК	Оцениваемые материалы е-портфолио студента
ОПК-4. Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования	Дисциплина «Правовые основы организации тьюторской деятельности»: задание по анализу ФГОС ВО. Дисциплина «Информационный менеджмент»: задание по разработке должностной инструкции педагога-тьютора.

¹ Институт педагогики, психологии и социологии: портфолио бакалавров : сайт / Сибирский федеральный университет. Красноярск. URL: <http://ipps.sfu-kras.ru/node/14428> (дата обращения: 20.03.2020).

Продолжение табл. 3

ОПК и ПК	Оцениваемые материалы е-портфолио студента
	<p>Дисциплина «Е-портфолио в образовании и трудоустройстве»: анализ трудовых функций и действий педагога-тьютора в контексте реализации профессиональных стандартов.</p> <p>Достижения: отзывы с мест практик, сертификат о прохождении юридически-правового диктанта, удостоверение по программе «Вожатый»</p>
<p>ОПК-6. Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся</p>	<p>Дисциплина «Оказание первой медицинской помощи»: презентация.</p> <p>Достижения: отчет по практике по проведению спортивных мероприятий, отзыв от руководителя практики от образовательной организации, мед. книжка, удостоверение по программе «Вожатый», курсы по информационной безопасности</p>
<p>ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов</p> <p>ПК-4. Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета</p>	<p>Дисциплина «ЭО и ДОТ в работе тьютора»: задание по разработке электронного образовательного ресурса (ЭОК, блог, сайт).</p> <p>Дисциплина «Основы тьюторских практик»: задание по разработке ресурсной карты.</p> <p>Дисциплина «Е-портфолио в образовании и трудоустройстве»: задание «Разработка индивидуальной видеопрезентации будущего педагога-тьютора».</p> <p>Отчеты по практикам (разработка образовательных мероприятий, занятий, фотографии, видеоматериалы).</p> <p>Достижения: сертификаты по курсам; сертификаты МООК</p>
<p>ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики</p>	<p>Дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение школьников в учебно-воспитательном процессе»: задание «Подбор диагностических методик для индивидуального сопровождения школьника».</p> <p>Дисциплина «Педагогическое проектирование»: задание «Разработка ИОП, характеристика тьюторанта».</p> <p>Дисциплина «Технология е-портфолио»: разработка структуры е-портфолио обучающегося с особыми образовательными потребностями; создание индивидуальной ИОТ/ ИОМ/ ИОП будущего педагога-тьютора, обучающегося.</p> <p>Дневники практик: характеристика тьюторанта.</p> <p>Курсовые работы, отчеты по практикам, дипломная работа</p>
<p>ПК-3. Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности</p> <p>ОПК-3. Готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса</p>	<p>Дисциплина «Тьюторское сопровождение в дополнительном образовании»: задание вариации: листы наблюдений, фото.</p> <p>Отчеты по практикам: культурно-просветительская практика 4 семестр (музей образования – Ягодина).</p> <p>Дисциплина «Е-портфолио в образовании и трудоустройстве»: рефлексивного эссе по результатам обучения дисциплине «Е-портфолио в образовании и трудоустройстве».</p> <p>Дисциплина «Технология е-портфолио»: написание мини-эссе «Мои впечатления от культурно-просветительской практики»</p>
<p>ПК-5. Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся</p>	<p>Дисциплина «Социальная педагогика»: лабораторные работы.</p> <p>Дисциплина «Е-портфолио в образовании и трудоустройстве»: задание «Разработка электронного кейса по использованию е-портфолио будущими педагогами тьюторами»</p>
<p>ПК-6. Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса</p>	<p>Дисциплина «Педагогическое проектирование»: практикум 3. «Взаимодействие с детьми, родителями, сотрудниками образовательных и прочих учреждений и организаций при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута».</p> <p>Отчеты по практикам.</p> <p>Сертификаты участия: в форуме «Профессии и профессионалы будущего» (г. Ярославль);</p>

Окончание табл. 3

ОПК и ПК	Оцениваемые материалы е-портфолио студента
	в Савенковском фестивале; в Международной летней молодежной школе «Поликультурная медиация в образовании» 2017, 2018
ПК-7. Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности	Отчеты по практикам. Сертификаты по Международной летней молодежной школе «Поликультурная медиация в образовании» 2017, 2018
ПК-8. Способность проектировать образовательные программы	Дисциплина «Тьюторское сопровождение в дополнительном образовании». Дисциплина «Педагогическое проектирование»: задание «Разработка ИОМ тьютора». Дисциплина «Тьюторское сопровождение»: задание «Разработка ИОП тьютора». «Дисциплина «Информационный менеджмент»: задание «Разработка программы дополнительного образования». Отчеты по практикам
ПК-9. Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся	Дисциплина «Тьюторское сопровождение в дополнительном образовании». Дисциплина «Педагогическое проектирование»: задание «Разработка ИОМ тьютора». Отчеты по практикам
ПК-10. Способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития	Дисциплина «Педагогика»: задание «Профессиограмма тьютора». Отчеты практик: проекты индивидуальных ИОТ
ПК-11. Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования	Отчеты по практикам. Достижения: научные статьи из раздела «Научные достижения» е-портфолио; сертификаты «Honors College»
ПК-12. Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся	Дисциплина «Научная коммуникация»: сертификат о прохождении курса на лекториуме
ПК-13. Способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп	Дисциплина «Музейная педагогика»: задания на тему: «Роль музея в ... воспитании ...» (например, «Роль музея в экологическом воспитании дошкольников»); Достижения: сертификаты по этнографическому диктанту сертификаты по МЛМШ «Поликультурная медиация в образовании» 2017, 2018
ПК-14. Способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы	Дисциплина «Музейная педагогика»: задания на тему: «Роль музея в ... воспитании ...» (например, «Роль музея в экологическом воспитании дошкольников»); отчет по летней практике (3 семестр «конспект мероприятия»); фото-видео-материалы по разработке и реализации мероприятий; культурно-просветительская практика (проектирование экскурсии)

В соответствии с разработанными уровнями сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов эксперты осуществляют анализ и оценку уровня профессионального развития будущих педагогов.

Во время прохождения государственной итоговой аттестации студенты презентуют индивидуальный электронный портфолио, представляя свои лучшие достижения за весь период обучения и демонстрируя способности эффективной коммуникации и презентации.

В процессе исследования на основе таксономии Б. Блума были разработаны уровни сформированности профессиональных и общепрофессиональных компетенций бакалавра.

Конструктивный уровень (синтез, суждение). Студент владеет методами, способами и приемами профессиональной деятельности для решения нестандартных педагогических задач и готов самостоятельно находить новые нетрадиционные решения (5 баллов).

Продуктивный уровень (применение, анализ). Студент демонстрирует профессиональные компетенции; владеет методами, способами и приемами профессиональной деятельности; умеет находить продуктивные решения основных педагогических задач (4 балла).

Репродуктивный уровень (знание, понимание). Студент демонстрирует отдельные элементы профессиональных компетенций; знает основные методы, способы и приемы профессиональной деятельности; умеет находить решения основных педагогических задач при наличии заданных типовых условий (3 балла).

Сформированность компетенций отсутствует – 2 балла.

Максимальный балл за каждый представленный артефакт портфолио, демонстрирующий сформированность профессиональных или общепрофессиональных компетенций, – 5 баллов.

Максимальная сумма баллов, которая может быть получена студентом в процессе экспертной оценки, – 85 баллов. Рассчитывается средний балл. Причем сформированность компетенций может быть на разном уровне.

Представим пример экспертной оценки электронного портфолио бакалавра направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Тьютор», которая осуществлялась в рамках государственной итоговой аттестации.

По результатам экспертной оценки электронного портфолио бакалавра:

всего баллов: 68

средний балл: 4,6.

Сформированность компетенций представлена на следующих уровнях:

конструктивный уровень компетенций: ОПК-6, ПК-3, ОПК-3, ПК-5, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-14;

продуктивный уровень компетенций: ОПК-4, ПК-1, ПК-4, ПК-2, ПК-6, ПК-7, ПК-11, ПК-13;

репродуктивный уровень компетенций: у студента данный уровень сформированности профессиональных и общепрофессиональных компетенций не выявлен.

Заключение эксперта: артефакты электронного портфолио демонстрируют высокий уровень подготовки бакалавра, способность и готовность к профессиональной деятельности тьютора. По результатам экспертизы е-портфолио сформированность профессиональных и общепрофессиональных компетенций студента только на конструктивном и продуктивном уровнях, что свидетельствует о полной подготовленности студентки к педагогической деятельности. Представленные в данном е-портфолио материалы отличает высокий уровень языковой грамотности и грамотности в области использования информационных технологий.

Итак, в ходе исследования был проведен анализ научных работ по проблеме развития профессиональной компетентности будущего педагога и использованию электронного портфолио как средства оценки образовательных достижений студента; выделены компоненты профессиональной компетентности будущего педагога, оценка которых осуществляется с использованием электронного портфолио; представлены критерии и описана процедура оценивания компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов рассматриваемым способом; разработаны уровни сформированности ПК и ОПК бакалавра.

Описана возможность использования электронного портфолио в рамках государственной итоговой аттестации для комплексной оценки уровня развития профессиональных компетенций выпускников наряду с демонстрацией ими теоретических знаний по освоенным дисциплинам и выпускной квалификационной работой. Количественные результаты экспертизы е-портфолио студентов дополняют баллы, полученные студентами на государственном экзамене, и являются основными показателями итоговой экзаменационной оценки.

Таким образом, авторами статьи представлена возможность использования электронного портфолио как средства оценивания уровня развития профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» при проведении государственной итоговой аттестации.

Список литературы

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск : Красноярский гос. ун-т, 1998. 310 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности // Оценивание качества педагогического образования : сборник материалов конференции. Красноярск, 2004. С. 53–59.
3. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 79 с.

4. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 159 с.
5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
6. Зеленко Н. В., Могилевская А. Г. Портфолио будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61–63.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
8. Игонина Е. В. Применение студенческого портфолио в диагностике профессиональных компетенций студентов вуза // Образование и наука. 2011. № 10 (89). С. 123–132.
9. Кныш И. А., Пастухова И. П. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 69–71.
10. Маркова С. М., Полунин В. Ю. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. 2013. № 4. С. 40–44.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
12. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.
13. Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С. «Портфолио» – новый и эффективный инструмент оценивания // Директор школы. 2008. № 2. С. 32–35.
14. Пинская М. А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 22 с.
15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 N 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556> (дата обращения: 18.03.2020).
16. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 18–25.
17. Смолянинова О. Г., Иманова О. А. Оценка профессиональных компетенций будущих педагогов средствами е-портфолио // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 61–66.
18. Смолянинова О. Г., Иманова О. А. Проблемы и перспективы использования технологии е-портфолио в подготовке педагогических кадров // Информатика и образование. 2012. № 6. С. 96–100.
19. Смолянинова О. Г., Иманова О. А. Разработка е-портфолио студента средствами веб-приложения Маһага // Информатика и образование. 2013. № 5. С. 12–15.
20. Смолянинова О. Г., Иманова О. А. Разработка е-портфолио студента средствами веб-приложения Маһага // Информатика и образование. 2013. № 5. С. 12–15.
21. Смолянинова О. Г. Развитие и оценка социальных компетенций студента педагогического вуза средствами е-портфолио / О. Г. Смолянинова, О. А. Иманова, В. В. Трофимова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/1/179.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
22. Смолянинова О. Г. Проблема оценивания образовательных достижений: технология е-портфолио // Информатика и образование. 2016. № 1. С. 55–63.
23. Смолянинова О. Г. Практики использования дистанционных образовательных технологий при подготовке будущих педагогов-тьюторов: опыт Сибирского федерального университета / О. Г. Смолянинова, Е. А. Безызвестных, О. А. Иманова // Информатика и образование. 2018. № 2 (291). С. 3–8.
24. Соколова С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя (на примере подготовки преподавателя педагогических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 226 с.
25. Тазутдинова Э. Х. Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. 200 с.
26. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» от 15.03.2018 N 121. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 17.04.2020).
27. Электронный портфолио в образовании и трудоустройстве : коллективная монография / О. Г. Смолянинова, Н. В. Бекузарова, О. А. Иманова [и др.]. Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2012. 152 с.
28. Arter J., Spandel V. Using portfolios of student work in instruction and assessment. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 199.
29. Barret H. Researching electronic and learning engagement: The REFLECT initiative Journal of Adolescent and Adult Literacy 2007. № 50 (6). Pp. 436–449.
30. Cole D. J., Rayn C. W., Kick F. Portfolios across the curriculum and beyond. Thousand Oaks. CA : Corwin Precc, 1995.
31. Meisels S., Steele D. The Early Childhood Portfolio Collection Process. Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development, University of Michigan, 1991.

Justification of the possibility of using an electronic portfolio to assess the level of development of professional competence of future teachers

O. A. Imanova

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, Siberian Federal University.
Russia, Krasnoyarsk. ORCID: 0000-0002-0846-3101. E-mail: romolga66@mail.ru

Abstract. Currently, in the training of modern teachers, technologies are becoming in demand, aimed at a comprehensive assessment of the results in various activities and demonstrating the development of professional competence. Professional cases and tests are developed and successfully used to identify the level of training of future teachers.

Nevertheless, the analysis of studies in the field of assessing the educational results of students has shown that the problem of assessing the professional competence of future teachers remains relevant and is a consequence of the lack of elaboration of the diagnostic tool of a personality-oriented, authentic assessment system.

In the last decade, in Russian pedagogical universities, one of the most widely used technologies for evaluating students' educational achievements is the electronic portfolio. However, the analysis of research in the field of using this technology has shown that a methodically based system for assessing the formation of professional competencies of future teachers using an electronic portfolio has not yet been developed.

The purpose of the article is to substantiate the possibilities of the e-portfolio for assessing the level of development of professional competence of bachelors in the direction of training "Teacher Education", the profile "Tutor" in the procedure of state final certification.

The novelty of the research lies in the theoretical and methodological justification of the use of the e-portfolio to assess the development of professional competence of students of the training direction "Teacher Education".

The paper uses qualitative research methods: content analysis of scientific and pedagogical literature on the topic of research, analysis of the products of educational, professional, and scientific activities of students, analysis and interpretation of the data of the pedagogical experiment. Quantitative methods were used: expert assessment of the level of professional development of graduates, methods of mathematical statistics for processing the results of the study.

The article highlights the components of professional competence, describes the possibility of their assessment using the materials of the electronic portfolio. The results of the expert evaluation of electronic portfolios of graduates of the pedagogical bachelor's degree are presented. Conclusions are drawn about the feasibility of using an electronic portfolio in the procedure of state final certification for a comprehensive assessment of the level of development of professional competencies of graduates.

The results of this study can be used in teacher education to assess the educational achievements of students.

Keywords: electronic portfolio, teacher education, bachelor's degree, professional competence, professional competencies, general professional competencies, e-learning, evaluation of educational results.

References

1. Adolf V. A. *Professional'naya kompetentnost' sovremennogo uchitelya* [Professional competence of a modern teacher]. Krasnoyarsk. Krasnoyarsk State University. 1998. 310 p.
2. Adolf V. A. *Professional'naya kompetentnost' kak uslovie formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya k pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Professional competence as a condition for the formation of the future teacher's readiness for pedagogical activity] // *Ocenivanie kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya : sbornik materialov konferencii* – Evaluating the quality of pedagogical education : collection of conference materials. Krasnoyarsk. 2004. Pp. 53–59.
3. Verbickij A. A., Bakshaeva N. A. *Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii* [Development of students' motivation in contextual learning]. M. Research center for problems of quality of training of specialists. 2000. 79 p.
4. Gutorova A. V. *Formirovanie professional'noj pozicii u studentov pedagogicheskogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of a professional position among students of a pedagogical university : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. Volgograd. 1998. 159 p.
5. Zeer E., Symanyuk E. *Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya* [Competence-based approach to the modernization of vocational education] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2005. No. 4. Pp. 23–30.
6. Zelenko N. V., Mogilevskaya A. G. *Portfolio budushchego pedagoga* [Portfolio of the future teacher] // *Standarty i monitoring v obrazovanii* – Standards and monitoring in education. 2009. No. 1. Pp. 61–63.
7. Zimnyaya I. A. *Klyucheverye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya* [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education] // *Vysshee obrazovanie segodnya* – Higher education today. 2003. No. 5.
8. Igonina E. V. *Primenenie studencheskogo portfolio v diagnostike professional'nyh kompetencij studentov vuza* [Application of the student portfolio in the diagnosis of professional competencies of university students] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2011. No. 10 (89). Pp. 123–132.

9. Knysh I. A., Pastuhova I. P. *Portfel' individual'nyh dostizhenij kak kontrol'no-ocennoe pedagogicheskoe sredstvo* [Portfolio of individual achievements as a control and evaluation pedagogical tool] // *Srednee professional'noe obrazovanie* – Secondary vocational education. 2008. No. 1. Pp. 69–71.
10. Markova S. M., Polunin V. Yu. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: teoreticheskie osnovy* [Theory and methodology of professional education: theoretical foundations] // *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhov* – Herald of Moscow State University n. a. M. A. Sholokhov. 2013. No. 4. Pp. 40–44.
11. Markova A. K. *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. M. Znanie. 1996. 308 p.
12. Mitina L. M. *Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. M. ; SPb. Nestor-Istoriya, 2014. 376 p.
13. Novikova T. G., Pinskaya M. A., Prutchenkov A. S. *"Portfolio" – novyj i effektivnyj instrument ocenivaniya* ["Portfolio" is a new and effective assessment tool] // *Direktor shkoly* – Headmaster of the school. 2008. No. 2. Pp. 32–35.
14. Pinskaya M. A. *Portfolio kak instrument ocenivaniya obrazovatel'nyh dostizhenij uchashchegosya v usloviyah profil'nogo obucheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Portfolio as a tool for evaluating the educational achievements of a student in the context of specialized training : abstract. dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. M. 2007. 22 p.
15. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" dated 18.10.2013 544н. Available at: <https://base.garant.ru/70535556> (date accessed: 18.03.2020 (in Russ.)).
16. Slastenin V. A., Mishchenko A. I. *Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya* [Professional and pedagogical training of a modern teacher] // *Sovetskaya pedagogika* – Soviet pedagogy. 1991. No. 10. Pp. 18–25.
17. Smolyaninova O. G., Imanova O. A. *Ocenka professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov sredstvami e-portfolio* [Assessment of professional competencies of future teachers by means of e-portfolio] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian Pedagogical Journal. 2012. No. 7. Pp. 61–66.
18. Smolyaninova O. G., Imanova O. A. *Problemy i perspektivy ispol'zovaniya tekhnologii e-portfolio v podgotovke pedagogicheskikh kadrov* [Problems and prospects of using the e-portfolio technology in the training of pedagogical personnel] // *Informatika i obrazovanie* – Information technologies and education. 2012. No. 6. Pp. 96–100.
19. Smolyaninova O. G., Imanova O. A. *Razrabotka e-portfolio studenta sredstvami veb-prilozheniya Mahara* [E-portfolio Development of a student's web application by means of web application Mahara] // *Informatika i obrazovanie*. 2013. No. 5. Pp. 12–15.
20. Smolyaninova O. G., Imanova O. A. *Razrabotka e-portfolio studenta sredstvami veb-prilozheniya Mahara* [E-portfolio Development of a student's web application by means of web application Mahara] // *Informatika i obrazovanie* – Information technologies and education. 2013. No. 5. Pp. 12–15.
21. Smolyaninova O. G. *Razvitie i ocenka social'nyh kompetencij studenta pedagogicheskogo vuza sredstvami e-portfolio* [Development and assessment of social competencies of a student of a pedagogical university by means of e-portfolio] / O. G. Smolyaninova, O. A. Imanova, V. V. Trofimova // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2014. No. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/1/179.pdf> (date accessed: 10.04.2020).
22. Smolyaninova O. G. *Problema ocenivaniya obrazovatel'nyh dostizhenij: tekhnologiya e-portfolio* [The problem of evaluating educational achievements: e-portfolio technology] // *Informatika i obrazovanie* – Information technologies and education. 2016. No. 1. Pp. 55–63.
23. Smolyaninova O. G. *Praktiki ispol'zovaniya distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri podgotovke budushchih pedagogov-t'yutorov: opyt Sibirskogo federal'nogo universiteta* [Practice of using distance learning technologies in the training of future teachers-tutors: the experience of the Siberian Federal University] / O. G. Smolyaninova, E. A. Ignorant, O. A. Imanova // *Informatika i obrazovanie* – Information technologies and education. 2018. No. 2 (291). Pp. 3–8.
24. Sokolova S. V. *Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti budushchego prepodavatelya (na primere podgotovki prepodavatelya pedagogicheskikh disciplin) : dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of pedagogical competence of a future teacher (on the example of training a teacher of pedagogical disciplines) : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. Volgograd. 2004. 226 p.
25. Tazutdinova E. H. *Uchebnyj portfolio v sisteme podgotovki studenta k budushchej pedagogicheskoy deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk* [Educational portfolio in the system of preparing a student for future pedagogical activity : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. Kazan. 2010. 200 p.
26. Federal state educational standard of higher education-a bachelor in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education, from 15.03.2018 N 121. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (date accessed: 17.04.2020) (in Russ.).
27. *Elektronnyj portfolio v obrazovanii i trudoustrojstve : kollektivnaya monografiya* – Electronic portfolios in education and employment : collective monograph / O. G. Smolyaninova , N. V. Bekuzarova, O. A. Imanova [and others]. Krasnoyarsk. Siberian Federal University. 2012. 152 p.
28. Arter J., Spandel V. *Using portfolios of student work in instruction and assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 199.
29. Barret H. *Researching electronic and learning engagement: The REFLECT initiative* Journal of Adolescent and Adult Literacy 2007. No. 50 (6). Pp. 436–449.
30. Cole D. J., Rayn C. W., Kick F. *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks. CA : Corwin Precc, 1995.
31. Meisels S., Steele D. *The Early Childhood Portfolio Collection Process*. Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development, University of Michigan, 1991.

Требования к учебно-методическому пособию как целостному дидактико-методическому обеспечению профессионально ориентированного иноязычного образования

А. А. Кирилловых

преподаватель кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам,
Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-3066-5316. E-mail: a.bezdenezhnyx@mail.ru

Аннотация. Многообразие учебных пособий по иностранному языку для высшей школы и в то же время отсутствие федеральных перечней рекомендуемой для вуза учебно-методической литературы обуславливают необходимость отбора пособий, а следовательно, и уточнения основных требований, которым они должны отвечать, чтобы служить эффективному достижению запланированного образовательного результата. Рассмотрению указанной проблемы посвящена данная статья, целью которой стали выявление базовых требований к учебно-методическим пособиям по иностранному языку для вуза и их дальнейшая адаптация к условиям профессионально ориентированного иноязычного образования на младших курсах нелингвистического вуза. Исследование проводилось в рамках системного, компетентностного и профессионально ориентированного подхода с использованием методов анализа, систематизации и обобщения. В соответствии с целью оно включало в себя два этапа. Первый – уточнение набора базовых требований к любому пособию по иностранному языку для вуза как целостной системе дидактико-методического обеспечения, интегрированного на основе требований к школьному и вузовскому учебнику, отражающего основные принципы построения пособий по языку для высшей школы и соотносящегося с каждым из компонентов системы современного иноязычного образования. Второй – адаптация полученной совокупности к пособиям для профессионально ориентированного иноязычного образования. Итогом стали требования к учебно-методическим пособиям, предназначенным для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов младших курсов нелингвистического вуза. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем при разработке пособий для иноязычного образования студентов-нефилологов, а также для оценки целесообразности использования существующих.

Ключевые слова: дидактико-методическое обеспечение, учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного иноязычного образования, требования к учебно-методическому пособию, профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное иноязычное образование.

Главной особенностью иноязычного образования по нелингвистическим направлениям подготовки сегодня становится его профессиональная направленность. При этом процесс обучения иностранному языку ориентируется на практические нужды будущих специалистов, способствуя как их личностной самоактуализации, так и профессиональной самореализации [7; 11], а также включению в международное (в том числе и профессиональное) сообщество. В связи с чем организация педагогического процесса претерпевает ряд изменений. В первую очередь эти изменения касаются адаптации, а при необходимости и специальной разработки дидактико-методического обеспечения иноязычного образования. Под ним мы понимаем *систему средств организации, реализации и управления образовательным процессом, базирующуюся на определенном предметном содержании, функционирующую во взаимодействии преподавателей и обучающихся (обучающихся между собой) и направленную на достижение конкретных образовательных целей* [6; 17]. Таковыми в нашем случае являются формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции как *«готовности и способности обучающихся приобретать новый профессионально значимый социальный опыт и актуализировать его в условиях профессионально ориентированного межличностного и межкультурного иноязычного общения»* [2, с. 268] и одновременно внесение вклада посредством иностранного языка в личностное и профессиональное становление обучающихся младших курсов нелингвистических специальностей.

Традиционно функцию дидактико-методического обеспечения иноязычного образовательного процесса выполняет учебник. Соглашаясь с точкой зрения И. Л. Бим, согласно кото-

рой учебник по иностранному языку является овеществленной моделью системы иноязычного образования [3], мы также считаем, что учебник может выступать как структурно-функциональная единица соответствующего дидактико-методического обеспечения и обладать, таким образом, всеми присущими ему характеристиками. И поскольку в этом случае он должен быть одновременно направлен на выполнение различных дидактических функций, точнее будет применять термин «учебно-методическое пособие» [21, с. 34; 20, с. 11], чем мы и будем пользоваться при дальнейшем изложении.

Трактуя данный термин как «*комплексное образовательное средство, ориентированное на преподавателя и обучающихся*», содержащее помимо учебных материалов «*материалы по методике и технологии преподавания и овладения дисциплиной*» [1; 4], мы подчеркиваем тем самым его одновременную двунаправленность и значимость методической составляющей для каждого из субъектов образовательного процесса. Последняя, в свою очередь, позволяет преподавателю оптимизировать учебный процесс, а обучающимся самостоятельно осваивать предмет.

Вместе с тем, для того чтобы стать полноценным дидактико-методическим обеспечением иноязычной подготовки обучающихся, учебно-методическое пособие должно отвечать определенным требованиям. Причем актуальной проблемой для высшей школы остается вопрос критериев оценки качества учебных пособий. Как отмечают эксперты в области иноязычного образования, в отличие от школьных учебников теоретические и методические основы построения учебно-методических пособий по иностранному языку для вузов недостаточно разработаны [10, с. 50]. Здесь отсутствует единство требований, разные авторы уделяют внимание различным их аспектам: отбору текстового материала, созданию электронного варианта учебника, включению компьютерной обучающей среды и прочим. Поэтому представленные в их работах требования являются специфическими, и, следовательно, их соблюдение при построении и дальнейшем использовании пособия не всегда гарантирует достижение ожидаемых результатов или в целом, или же наиболее оптимальным путем.

В связи с этим возникает необходимость выявить базовые требования, то есть минимальную совокупность требований, которым должно отвечать любое учебно-методическое пособие по иностранному языку для высшей школы независимо от его типа и целевого направления, чтобы служить достижению ожидаемых образовательных результатов. Выявить эту совокупность мы и планируем в данной статье, чтобы в дальнейшем адаптировать ее к условиям профессионально ориентированного иноязычного образования на младших курсах нелингвистического вуза. Именно в этом заключается *цель* статьи.

Методы. Достижение указанной цели осуществлялось с использованием таких методов, как анализ, систематизация, обобщение с учетом положений системного, компетентного и профессионально ориентированного подходов. Методологию исследования составили работы, посвященные рассмотрению положений: а) системного подхода (И. В. Блауберг, Л. фон Берталанфи, Э. де Боно, А. А. Богданов, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.), в соответствии с которым дидактико-методическое обеспечение иноязычной подготовки рассматривается нами как системное образование, компоненты которого должны коррелировать с компонентами системы иноязычного образования; б) компетентностного подхода (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), определяющего в качестве цели-результата иноязычного образования по нелингвистическим направлениям подготовку профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию; в) профессионально ориентированного подхода (А. А. Вербицкий, М. В. Ляховицкий, Г. В. Парикова, Е. В. Рощина, Ю. Л. Туманова, Е. В. Тихомирова и др.), обусловившего главный параметр этого процесса – профессиональную направленность каждого из компонентов приобретаемого обучающимися социального опыта. А также работы по теории учебника по иностранному языку для общеобразовательной (И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, А. Н. Шамов, Е. И. Пассов и др.) и высшей (А. Л. Бердичевский, Ж. Л. Витлин, М. В. Озерова, Н. В. Попова, В. Н. Трифанова, Е. А. Успенская и др.) школ.

Исходя из цели, исследование включало два основных этапа. На первом этапе его задачей стало определить совокупность базовых требований к учебно-методическому пособию для иноязычного образования в высшей школе. После чего на следующем этапе исследования выявленный набор требований был адаптирован нами к условиям профессионально ориентированного иноязычного образования на младших курсах в нелингвистическом вузе.

Результаты. Результатом исследования стала совокупность а) базовых требований, которой должно отвечать каждое учебно-методическое пособие по иностранному языку для вуза; б) требований к пособию, предназначенному для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся младших курсов нелингвистических направлений подготовки.

Обсуждение. Определение совокупности базовых требований к пособию по языку в вузе целесообразно начать с рассмотрения требований, предъявляемых к школьному учебнику, так как это позволит обеспечить преемственность между разными уровнями иноязычного образования. При этом наиболее полная совокупность требований к школьному учебнику по иностранному языку как обобщение существующих исследований представлена в работах А. Н. Шамова. Согласно автору, характеристиками учебника по иностранному языку являются следующие:

- выполняет функцию основного средства обучения, опосредующего деятельность преподавателя и обучающегося;
- является развернутой программой учебной деятельности, которая учитывает дидактические и методические принципы, учебник направлен также на овладение практической иноязычной деятельностью, на воспитание, на общее образование и развитие обучающихся как личностей;
- выступает в качестве основной модели системы обучения языку;
- представляет компоненты системы, отраженные в основных методических категориях: цель обучения, содержание, особенности педагогического процесса, методы, средства обучения;
- воздействует на педагогический процесс, приспосабливается к реальным условиям протекания этого процесса;
- интегрирует в себе все остальные средства обучения, являясь целостным учебно-методическим комплексом;
- выполняет функцию управляющего устройства, организующего деятельность преподавателя и обучающегося;
- включает в себя одновременно лингвистическую и экстралингвистическую информацию;
- приводит данные из различных сфер действительности родной страны и стран изучаемого языка;
- развивает познавательную и речемыслительную активность обучающихся, обеспечивает осознание ими специфики речевого общения, закладывает основы филологического образования, формирует личности;
- управляет решением задач обучения иностранному языку с помощью системы упражнений;
- ориентирует на использование интерактивных форм общения, воздействует как на осознаваемую, так и на неосознаваемую сферу психики обучаемого;
- восполняет отсутствие иноязычной среды, создает атмосферу иноязычного общения, выступает в роли партнера по общению, стимулирует иноязычное поведение, создает мотивы, пробуждает интерес и готовность осуществлять общение на языке;
- развивает языковые способности и задатки обучающихся в различных областях искусства, осуществляет эстетическое воспитание [13, с. 233-247].

Исходя из того, что вузовская иноязычная подготовка является продолжением школьной, естественно предположить, что перечисленные требования должны уточняться и дополняться с учетом специфики образовательной среды и тех целей, для достижения которых она создана. Одним из немногочисленных примеров требований общего характера, которым должно отвечать любое пособие по иностранному языку для высшей школы, может служить точка зрения А. Л. Бердичевского, согласно которой сюда входят требования:

- обеспечивать материальные условия для овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенции;
- иметь многомерные стимулы (аудиоматериалы, видеоматериалы, печатный текст и др.);
- обеспечивать гибкое управление образовательным процессом (наличие возможностей для адаптации к различным условиям образовательной среды);
- иметь возможности для творчества обучающихся;
- четко задавать современные образовательные цели;
- отражать современные методы образования;

– обеспечивать формирование универсальных учебных действий (учебник должен учить учиться);

– опираться на научно-технический прогресс (активное использование ИКТ, технических средств, ресурсов сети Интернет) [12, с. 70].

Чтобы однозначно утверждать, что представленная вышеуказанным автором совокупность требований является достаточно полной, считаем необходимым обратиться к основным принципам построения учебно-методического пособия по иностранному языку в вузе. Так, большинство исследователей данной проблемы (Ж. Л. Витлин, О. А. Кравцова, И. П. Павлова, Ю. В. Пасько, Н. В. Попова, Е. А. Успенская, Е. Б. Ястребова и др.) сходятся во мнении, что таковыми являются следующие принципы [8; 16; 22]:

1) *целостности* как направленности пособия на реализацию всех образовательных целей и отражение всех компонентов содержания иноязычного образования;

2) *формирования компетенций* как направленности пособия на формирование соответствующих компетенций;

3) *научности* как необходимости использования в пособии научно обоснованной учебной информации;

4) *преемственности* как логической последовательности изложения содержания пособия с учетом уровня владения обучающимися иностранным языком и его связи с другими профильными дисциплинами;

5) *инструментальности* как необходимости включения в пособие различных предметно-методических механизмов, обеспечивающих поэтапное формирование соответствующих компетенций;

6) *интерактивности* как создания пособием проблемного характера обучения, условий для индивидуализации процесса;

7) *автономности* как необходимости наличия в пособии условий для самостоятельного овладения обучающимися иностранным языком и развития у них тем самым образовательной автономии, составляющей основу «профессионального становления личности» [19, с. 148].

Приняв во внимание описанные принципы построения учебника для вуза, а также содержание компонентов системы иноязычного образования (по Н. Д. Гальсковой) [5, с. 5], которые должны найти отражение в учебном пособии, интегрируем требования к пособию по иностранному языку для общеобразовательной и высшей школ. Результатом этого процесса стал набор базовых требований к учебно-методическому пособию для иноязычного образования в вузе, которые нашли отражение на рис. 1, приведенном ниже.

Таковыми требованиями являются:

1) предъявление ведущих методических подходов, отражающих современное состояние методической науки в преподавании иностранных языков в вузе;

2) представление цели-результата иноязычного образования, реализуемого при помощи пособия, и его соответствие требованиям ФГОС ВО;

3) наличие актуального предметного содержания: а) достаточного для достижения на его основе цели-результата иноязычного образования; б) включающего в себя межкультурный аспект (отражение специфики различных культур); в) способного оказывать положительное воздействие на нравственную сферу личности обучающегося;

4) использование современных образовательных технологий, обеспечивающих: а) развитие творческой инициативы обучающихся; б) паритетное взаимодействие преподавателя и студента;

5) наличие совокупности средств (в широком понимании термина как «всё то, что способствует достижению целей образования» [14, с. 254]), обеспечивающей эффективное функционирование процесса иноязычного образования и включающей в себя:

– средства организации и управления педагогическим процессом в составе упражнений, памяток, инструкций, тестов, технических и компьютерных средств обучения;

– средства адаптации содержания пособия к меняющимся условиям протекания процесса иноязычной подготовки (дополнительные материалы, упражнения, текстовый материал и т. д.);

– средства для самообразования и самоконтроля;

6) использование различных организационных форм работы с преобладанием групповой как наиболее типичной для воссоздания условий реального иноязычного общения.



Рис. 1. Соотношение базовых требований с принципами построения учебно-методического пособия по иностранному языку для вуза и компонентами системы иноязычного образования

Выявив данную совокупность требований, мы можем перейти к следующему этапу исследования – ее адаптации к условиям профессионально ориентированного иноязычного образования на младших курсах нелингвистического вуза путем уточнения и дополнения их содержания. Для этого требуется принять во внимание, во-первых, главный параметр этого процесса, а именно его профессиональную направленность, а во-вторых, необходимость снятия или минимизирования возможных затруднений, связанных, например, с недостаточным уровнем владения языком, увеличением доли самостоятельной работы обучающихся, отсутствием представления о специфике будущей профессии и т. д.

Все это позволило нам выделить следующую совокупность требований, предъявляемых к учебно-методическому пособию, предназначенному для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся младших курсов нелингвистического вуза:

- 1) отражение цели профессионально ориентированного иноязычного образования – формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции;
- 2) отражение всех компонентов системы иноязычного образования;
- 3) реализация компетентностного, профессионально ориентированного и личностно-деятельностного подходов;
- 4) создание профессионально ориентированного контента;
- 5) обеспечение профессионально ориентированной градации организации содержания пособия;
- 6) признание профессионально ориентированного, отражающего речевое и неречевое поведение в различных профессиональных контекстах аутентичного текста в качестве ведущей организационной и структурной единицы цикла занятий пособия по формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции;
- 7) включение оптимального набора современных образовательных средств (в широком понимании термина, то есть методы, приемы, способы, технологии и организационных форм работы):

– средств организации и управления процессом профессионально ориентированного иноязычного образования для преподавателя;

- средств взаимодействия преподавателя и студентов;
 - средств для осуществления студентами самообразования в сфере профессиональной коммуникации;
 - средств методической помощи как преподавателю, так и студенту;
- 8) *взаимосвязанность и взаимозависимость средств реализации процесса профессионально ориентированного иноязычного образования* при одновременной ориентации на преподавателя и на студента.

Поясним сущность указанных выше требований, а также покажем, чем обусловлено их выдвижение. Первое требование *отражения в пособии в качестве цели формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции* позволяет, во-первых, четко обозначить особенности иноязычной подготовки по лингвистическим специальностям, а во-вторых, подчеркнуть выход на следующий, вузовский уровень иноязычного образования.

Следующее требование *отражения всех компонентов образовательной системы* в учебно-методическом пособии связано с тем, что пособие как целостное дидактико-методическое обеспечение профессионально ориентированного иноязычного образования должно представлять собой микромодель этой образовательной системы и иметь все присущие ей характеристики.

Необходимость опоры пособия на положения *компетентного, профессионально ориентированного и лично-деятельностного подходов* следует из того, что данные подходы признаются сегодня ведущими в иноязычном образовании и их совокупность является минимально необходимой для создания условий для достижения всех групп результатов – личностных, метапредметных, предметных [18].

Требование *создания профессионально ориентированного контента* пособия подразумевает, что профессиональная направленность как главная специфическая черта иноязычной подготовки в лингвистическом вузе придается каждому из компонентов присваемого обучающимися социального опыта, то есть охватывает все его уровни, а не только знаниевую составляющую, как это характерно для большинства существующих вузовских пособий.

Сущность *профессионально ориентированной градации* заключается в постепенном переходе от общения на бытовые темы к общению в сфере профессиональной коммуникации, то есть постепенного перехода от тем социально-бытового характера к темам профессионально ориентированным. Данное требование вытекает в первую очередь из сущности процесса, а именно – осуществления профессионально ориентированного иноязычного образования по большинству лингвистических направлений подготовки преимущественно на младших курсах, то есть его предшествования профилизации. Кроме того, соблюдение этого требования способствует более плавному, а значит, менее болезненному переходу к вузовскому этапу иноязычной подготовки, где формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции происходит на базе иноязычной коммуникативной компетенции, сформированной у обучающихся в общеобразовательной школе.

Необходимость *признания текста в качестве ведущей структурной и организационной единицы цикла занятий* обусловлена тем, что сегодня в методике преподавания иностранных языков текст рассматривается как «основная коммуникативно-дидактическая единица» [15, с. 109]. Поэтому, представляя собой структурно-организованное и коммуникативно-завершенное (по содержанию и по форме) высказывание (письменное, устное, монологическое, диалогическое), именно текст выступает как центр системы иноязычного образования и, по сути, является его «уникальной дидактической единицей», работа с которой есть «один из эффективных путей достижения главной его цели – формирования коммуникативной компетенции обучающихся» [9, с. 208].

Содержание требования *включения оптимального набора средств* остается практически тем же, что и в базовых требованиях. Вместе с тем сюда добавляется требование наличия средств методической помощи обучающимся и преподавателям, что является следствием как рассмотрения нами учебно-методического пособия в качестве комплексного дидактико-методического обеспечения, так и смещения акцента при обучении/усвоении иностранного языка на самостоятельную работу обучающихся. Поэтому сложившаяся ситуация требует от всех субъектов образовательного процесса знания и понимания того, как можно продуктивно организовать работу по овладению дисциплиной.

С последним связано требование *взаимосвязи и взаимозависимости средств реализации процесса* иноязычной подготовки, иначе одновременной ориентации пособия на студентов

и преподавателей. Данное положение вытекает из потребности в достижении желаемых результатов в сжатые временные сроки, что возможно лишь при равноактивном, равноправном, согласованном и сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса.

Заключение. Отметим, что совокупность представленных требований к учебно-методическому пособию для профессионально ориентированного иноязычного образования в вузе является минимальной и при необходимости может быть расширена в зависимости от конкретных внутренних и внешних условий образовательной среды. Вместе с тем, она достаточно полно отражает особенности реализации этого процесса, поэтому может использоваться для оценки эффективности, целесообразности использования и достаточности существующих пособий по иностранному языку для лингвистических направлений подготовки с точки зрения обеспечения условий для достижения обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов, или же при построении специальных авторских курсов.

Список литературы

1. *Безденежных А. А.* Результаты опытно-экспериментальной проверки учебно-методического пособия для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе : сб. науч.-метод. тр. Вып. 20 / под ред. С. С. Куклиной, В. С. Гуляевой, Т. А. Лопаревой, М. Н. Татариновой. Киров : Радуга-Пресс, 2017. С. 22–29.
2. *Безденежных А. А.* Уровни сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в современном мире : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / под ред. Д. Р. Сабировой, А. В. Фахрутдиновой. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 265–271.
3. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977.
4. Виды учебных изданий. Их общая характеристика. URL: http://www.gumfak.ru/redakt_html/bilet/bilet08.shtml (дата обращения: 12.04.2020).
5. *Гальскова Н. Д.* Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранный язык в школе. 2018. № 5. С. 2–11.
6. Дидактика высшей военной школы / П. И. Образцов, В. М. Косухин. Орел : Академия Спецсвязи России, 2004.
7. *Калиниченко А. В.* Педагогические условия развития самоактуализации студентов в процессе изучения иностранного языка: Корейского : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2003.
8. *Кашенкова И. С.* Современный вузовский учебник иностранного языка как способ повышения качества образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация : сб. науч. тр. Вып. 2. Москва, 2018. С. 221–224.
9. *Клеменцова Н. Н.* Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО Университета. 2012. № 5 (26). С. 204–209.
10. *Кравцова О. А., Ястребова Е. Б.* Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения // Филологические науки в МГИМО. 2019. № 2 (18). С. 48–57.
11. *Кузнецова Н. А.* К проблеме профессиональной самореализации личности студента в процессе изучения иностранного языка // Научный вестник МГТУ ГА. 2007. № 116. С. 153–156.
12. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учебное пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева ; под общей редакцией А. Л. Бердичевского. М. : Флинта, 2019.
13. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс : учеб. пособие / под ред. А. Н. Шамова. М. : АСТ : АСТ–Москва : Восток–Запад, 2012.
14. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2012.
15. *Уракова Ф. К., Шхапацева М. Х.* Текст как основная коммуникативно-дидактическая единица // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. № 4 (129). С. 109–114.
16. *Успенская Е. А., Пасько Ю. В.* Принципы организации учебника нового поколения по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. 2013. № 2 (21) / 3(23). С. 246–254.
17. Учебно-методическое обеспечение дисциплин. URL: <https://edu.sfu-kras.ru/umo> (дата обращения: 22.03.2020).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 21.09.2019).
19. *Шарапкина Г. П.* Формирование автономии как фактора профессионального становления личности // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты : матери-

алы Лемпертовских чтений – VI международного научно-методического симпозиума. Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2004. С. 146–148.

20. Tomlinson B. *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 2011.

21. Mihalic A. *Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache. Ein historischer Abriss*. Mag. phil. Diss. Wien. 2013.

22. Nunan D. *Principles for designing language teaching materials // Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*. 1988. Vol. 10(2). Pp. 1–24.

Requirements for the educational and methodological manual as a holistic didactic and methodological support for professionally oriented foreign language education

A. A. Kirillovych

lecturer of the Department of foreign languages and methods of teaching foreign languages,
Vyatka State University, Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-3066-5316. E-mail: a.bezdenezhnyx@mail.ru

Abstract. The variety of textbooks in foreign language for higher education and at the same time, the absence of Federal lists of recommended educational-methodical literature necessitated the selection of textbooks, and hence the specification of the basic requirements that they must meet in order to be effective to achieve the planned learning outcomes. This article is devoted to the consideration of this problem, the purpose of which was to identify the basic requirements for teaching aids in a foreign language for a university and their further adaptation to the conditions of professionally oriented foreign language education in the junior courses of a non-linguistic university. The study was conducted within the framework of a systematic, competence-based and professionally oriented approach using methods of analysis, systematization and generalization. In accordance with the goal, it included two stages. The first is to clarify the set of basic requirements for any foreign language manual for a university as an integral system of didactic and methodological support, integrated on the basis of the requirements for school and university textbooks, reflecting the basic principles of building language manuals for higher education and correlating with each of the components of the system of modern foreign language education. The second is the adaptation of the received set to the manuals for professionally oriented foreign language education. The result was the requirements for teaching aids intended for the formation of professionally oriented foreign-language communicative competence among junior students of a non-linguistic university. The results obtained can be used in the future in the development of manuals for foreign language education of non-philological students, as well as to assess the feasibility of using existing ones.

Keywords: didactic and methodological support, training manual for professionally oriented foreign language education, requirements for the training manual, professionally oriented foreign language communicative competence, professionally oriented foreign language education.

References

1. Bezdenezhnyh A. A. *Rezultaty opytno-eksperimental'noj proverki uchebno-metodicheskogo posobiya dlya formirovaniya professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii* [Results of experimental testing of the educational and methodological manual for the formation of professionally oriented foreign language communicative competence] // *Sovershenstvovanie prepodavaniya inostrannyh yazykov v shkole i vuze : sb. nauch.-metod. tr. Vyp. 20* – Improving the teaching of foreign languages at school and university : coll. of scient.-method. works. Is. 20 / ed. by S. S. Kuklina, V. S. Gulyaeva, T. A. Lopareva, M. N. Tatarinova. Kirov. Raduga-Press. 2017. Pp. 22–29.

2. Bezdenezhnyh A. A. *Urovni sformirovannosti professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii* [Levels of formation of professionally oriented foreign language communicative competence] // *Inostrannye yazyki v sovremennom mire : sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Foreign Languages in the modern world : collection of materials of the XI Scientific and Practical International Conference / ed. by D. R. Sabirova, A. V. Fakhrutdinova. Kazan. Kazan University. 2018. Pp. 265–271.

3. Bim I. L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methodology of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook]. M. Russian language. 1977.

4. *Vidy uchebnyh izdanij. Ih obshchaya harakteristika* – Types of educational publications. Their general characteristics. Available at: http://www.gumfak.ru/redakt_html/bilet/bilet08.shtml (date accessed: 12.04.2020).

5. Gal'skova N. D. *Sovremennaya sistema obucheniya inostrannym yazykam: ponyatie i osobennosti* [Modern system of teaching foreign languages: concept and features] // *Inostrannyj yazyk v shkole* – Foreign language at school. 2018. No. 5. Pp. 2–11.

6. *Didaktika vysshej voennoj shkoly* – Didactics of the higher military school / P. I. Obraztsov, V. M. Kosukhin. Orel. Academy of Special Communications of Russia. 2004.
7. *Kalinichenko A. V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya samoaktualizacii studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka: Korejskogo : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the development of self-actualization of students in the process of learning a foreign language: Korean : abstract of dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. Khabarovsk. 2003.
8. *Kashenkova I. S. Sovremennyy vuzovskij uchebnik inostrannogo yazyka kak sposob povysheniya kachestva obrazovaniya* [Modern university textbook of a foreign language as a way to improve the quality of education] // *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya : sb. nauch. tr. Vyp. 2* – Language. Culture. Translation. Communication : coll. of scient. works. Is. 2. M. 2018. Pp. 221–224.
9. *Klemencova N. N. Tekst v obuchenii inostrannomu yazyku* [Text in teaching a foreign language] // *Vestnik MGIMO Universiteta* – Herald of MGIMO University. 2012. No. 5 (26). Pp. 204–209.
10. *Kravcova O. A., Yastrebova E. B. Sovremennyy autentichnyj uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya* [Modern authentic textbook of a foreign language for higher education: problems and solutions] // *Filologicheskie nauki v MGIMO* – Philological Sciences in MGIMO. 2019. No. 2 (18). Pp. 48–57.
11. *Kuznecova N. A. K probleme professional'noj samorealizacii lichnosti studenta v processe izucheniya inostrannogo yazyka* [On the problem of professional self-realization of a student's personality in the process of learning a foreign language] // *Nauchnyj vestnik MGTU GA* – Scientific herald of MSTU. 2007. No. 116. Pp. 153–156.
12. *Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze : uchebnoe posobie* – Methodology of intercultural foreign language education in higher education : textbook / A. L. Berdichevsky, I. A. Giniatullin, E. G. Tareva; under the general editorship of A. L. Berdichevsky. M. Flinta. 2019.
13. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov. Obshchij kurs : ucheb. posobie* – Methods of teaching foreign languages. General course : tutorial / ed. by A. N. Shamov. M. AST : AST–Moscow : Vostok-Zapad. 2012.
14. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. Pedagogika : uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya* [Pedagogy : textbook for students of institutions of higher education] / ed. by V. A. Slastenin. M. Akademiya. 2012.
15. *Urakova F. K., Shkhapaceva M. H. Tekst kak osnovnaya kommunikativno-didakticheskaya edinica* [Text as the main communicative and didactic unit] // *Vestnik adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya* – Herald of the Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2013. No. 4 (129). Pp. 109–114.
16. *Uspenskaya E. A., Pas'ko Yu. V. Principy organizacii uchebnika novogo pokoleniya po inostrannomu yazyku dlya vuzov neyazykovykh special'nostej* [Principles of organization of a new generation textbook on a foreign language for universities of non-linguistic specialties] // *Vestnik Moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya* – Herald of the Moscow State Academy of Business Administration. 2013. No. 2 (21) / 3(23). Pp. 246–254.
17. *Uchebno-metodicheskoe obespechenie disciplin* – Educational and methodological support of disciplines. Available at: <https://edu.sfu-kras.ru/umo> (date accessed: 22.03.2020).
18. Federal State Educational Standard of Higher Education in Bachelor's Degree areas. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (date accessed: 21.09.2019) (in Russ.).
19. *Sharapkina G. P. Formirovanie avtonomii kak faktora professional'nogo stanovleniya lichnosti* [Formation of autonomy as a factor of professional formation of personality] // *Prepodavanie inostrannyh yazykov i kul'tur: teoreticheskie i prikladnye aspekty : materialy Lempertovskih chtenij – VI mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma* – Teaching foreign languages and cultures: theoretical and applied aspects : materials of the readings of Lempertov readings – VI international scientific and methodological symposium. Pyatigorsk. PGLU. 2004. Pp. 146–148.
20. *Tomlinson B. Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 2011.
21. *Mihalic A. Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache. Ein historischer Abriss*. Mag. phil. Diss. Wien. 2013.
22. *Nunan D. Principles for designing language teaching materials* // *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*. 1988. Vol. 10(2). Pp. 1–24.

Профессиональная подготовка студентов к организации познавательной-исследовательской деятельности дошкольников: теоретические основания и условия повышения качества

Л. С. Немчинова

старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет; старший воспитатель, Детский сад № 472. Россия, г. Новосибирск. E-mail: fppd_dekanat@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа структуры и содержания подготовки студентов к работе с детьми дошкольного возраста по организации познавательной-исследовательской деятельности. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности. Автор поднимает проблему необходимости введения дополнительного содержания в профессиональную подготовку педагогов дошкольного образования по организации познавательной-исследовательской деятельности дошкольников. Представлены и охарактеризованы понятия: познавательной-исследовательской деятельности детей; трудовая функция, предполагающая обобщенное трудовое действие; профессиональные компетенции педагога, направленные на организацию и реализацию познавательной-исследовательской деятельности дошкольников; технология детского тематического проекта.

Цель теоретического исследования состоит в представлении результатов анализа содержания подготовки будущих педагогов по освоению и практическому применению средств и методов познавательного развития детей дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели в качестве наиболее информативного и продуктивного метода нами избран метод компаративного анализа. Материалом для анализа являлись требования ФГОС ВО 3++ подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», требования Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», программа учебной дисциплины, реализуемая автором в педагогическом вузе, «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками», предусмотренная учебным планом педагогического вуза по направлению «Педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования».

Эффективность образовательного курса и иллюстративный пример использования педагогами дошкольного образовательного учреждения технологии детского тематического проектирования наглядно демонстрируют, что формирование необходимых профессиональных компетенций у будущих педагогов в условиях вузовского обучения выступает основой для успешного овладения профессионально-педагогической деятельностью в дошкольных учреждениях, в том числе при организации и реализации познавательной-исследовательской деятельности дошкольников.

Реализация представленной дисциплины в течение 2018–2020 годов с включенным блоком «Подготовка будущих педагогов к организации и реализации с детьми познавательной-исследовательской деятельности» способствовала актуализации у будущих воспитателей высокой профессиональной заинтересованности, которая проявлялась в творческой активности студентов на аудиторных занятиях и во время прохождения педагогических практик. Представленный материал по профессиональной подготовке педагогов дошкольных организаций может быть использован в практике вузовского обучения.

Ключевые слова: педагогический вуз, профессиональная подготовка, дошкольное образование, дошкольный возраст, детская познавательная-исследовательская деятельность, проектная технология.

Необходимость введения дополнительного содержания в системе высшего профессионального педагогического образования по направлениям подготовки (1) «Педагогическое образование» по профилю «Дошкольное образование» и (2) «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования» вызвана появлением новых тенденций в сфере дошкольного образования. Так, развитие проектной деятельности, робототехники, конструирования, игры в шахматы и другие расширения деятельности и познавательной компоненты современного человека закономерно актуализируют запрос на новые знания и компетенции будущих педагогов [5; 7; 13; 18]. Одним из актуальных

направлений работы современного дошкольного учреждения является организация познавательно-исследовательской деятельности детей.

Под детской познавательно-исследовательской деятельностью в современной психолого-педагогической науке понимается творческая активность ребенка, направленная на познание и освоение сущности, структуры и функций явлений, объектов и предметов окружающего, исследование связей между ними, экспериментирование с ними, и на этой основе конструктивное преобразование окружающего мира [4; 13]. По мнению А. И. Савенкова, исследовательская деятельность является особым видом интеллектуально-творческой деятельности детей дошкольного возраста, возникающим как результат функционирования механизмов поисковой активности и базирующимся на основе исследовательского поведения самого ребенка [18].

Именно поэтому познавательно-исследовательская деятельность детей дошкольного возраста выделена особым вектором в образовательной системе дошкольного детства. Действительно, в дошкольном возрасте происходит становление и развитие общих способностей, которые, по мере взросления ребенка, совершенствуются и дифференцируются. К одной из наиболее значимых способностей дошкольника в психолого-педагогической науке относят способность к познанию [2; 6; 13; 18].

Соответственно, не вызывает сомнений значимость подготовки студентов к работе с дошкольниками по организации познавательно-исследовательской деятельности, содержание которой должно соответствовать запросам времени и отвечать требованиям, предъявляемым образовательными стандартами [14; 15; 16; 19].

Вместе с тем, несмотря на обязательность компетентного подхода в подготовке педагогических кадров, в частности, предусмотренных ФГОС компетенций для организации и реализации современных педагогических технологий в работе с дошкольниками, до настоящего времени не преодолены противоречия: а) между значимостью познавательно-исследовательской деятельности в развитии дошкольника и ограниченными возможностями по освоению продуктивных форм, средств и методов ее организации, применяемых в системе современной педагогической подготовки студентов; б) между преобладанием декларативного подхода к определению перечня компетенций, значимых для организации педагогом познавательно-исследовательской деятельности дошкольника и отсутствием конкретных параметров при выявлении их реальной достижимости.

Исходя из актуальности проблемы профессиональной подготовки студентов к организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников, нами проведено теоретическое исследование, *цель* которого состоит в осуществлении анализа содержания подготовки бакалавров по освоению и практическому применению средств и методов познавательного развития детей дошкольного возраста.

При реализации цели решались следующие задачи: 1) дать характеристику профессиональных компетенций педагога ДО, направленных на организацию и реализацию познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста; 2) рассмотреть структуру и содержание дисциплины «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками», предусмотренной учебным планом педагогического вуза по направлению «Педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», и направленной на формирование у бакалавров компетенций, необходимых для организации и реализации с детьми дошкольного возраста познавательно-исследовательской деятельности; 3) определить вероятностные трудности и потенциальные ресурсы подготовки студентов в условиях вузовского обучения при освоении технологии развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников; 4) выявить возможные пути овладения комплексом компетенций будущими педагогами ДО через реализацию образовательного курса «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками» и ознакомления с практическим опытом внедрения технологии детского тематического проекта в детском саду.

Гипотеза исследования включает допущения о том, что:

1) теоретический анализ структуры и содержания подготовки студентов для ступени дошкольного образования позволяет определить противоречия и трудности, а также выявить дополнительные возможности и источники повышения качества в овладении технологиями познавательного развития дошкольников;

2) преобладание практико-ориентированных форм обучения позволяет повысить уровень освоения студентами компетенций, значимых для организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников.

Для достижения поставленной цели и проверки правомерности сформулированной гипотезы в качестве наиболее информативного и продуктивного метода нами избран метод компаративного анализа, позволяющий осуществить сравнительно-сопоставительный анализ содержания и смыслового наполнения существующих программ учебных дисциплин, направленных на освоение студентами компетенций, значимых для организации познавательно-исследовательской деятельности и ее реализации в работе с детьми дошкольного возраста. Материалом для анализа являлись требования ФГОС ВО 3++ подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», требования профессионального стандарта «Педагог», программа реализуемой учебной дисциплины «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками».

Теоретико-методологические основания исследования. Согласно заявленной теме, цели, задачам и гипотезе, теоретико-методологическими основами исследования, направленного на обоснование значимости профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования к организации детской познавательно-исследовательской деятельности, выступали:

1. Подходы Н. Е. Вераксы [4; 5], А. И. Савенкова [18], А. Н. Поддьякова [13] и др. к определению познавательно-исследовательской деятельности и специфике ее проявления в дошкольном возрасте, позволяющие выявить учебно-методические ресурсы и на их основе наметить направления, содержание и формы подготовки студентов к организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольника.

2. Концепция компетентностного подхода Дж. Равена [17], положения которой о компетентности как мотивированной способности позволяют определить ключевые компетенции практики-ориентированной подготовки студентов к организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

3. Ведущие положения методологии компаративного исследования в социально-гуманитарных науках, представленные в работах N. J. Smelser [22], на основе которого осуществлялось соотнесение и сравнение содержания программ учебных дисциплин, предусматривающих работу с детьми дошкольного возраста по организации познавательно-исследовательской деятельности, с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог».

4. Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [16; 19].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в качестве одной из основных задач определено формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. Познавательное развитие обозначено в качестве образовательной области, направленной на развитие воображения, творческой активности, любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий детей.

Детская познавательно-исследовательская деятельность, согласно требованиям образовательного стандарта, реализуется посредством наблюдений за объектами, явлениями окружающего мира, экспериментированием с ними в доступных для ребенка формах. Организационно и содержательно эта деятельность определяется основной образовательной программой дошкольной образовательной организации [19].

Уникальность познавательно-исследовательской деятельности ребенка в условиях образовательного учреждения, полагают Н. Е. Веракса и О. Р. Галимов, состоит в ее организации как совместной деятельности, в которой «интегрируются рассказы педагога, наблюдения за его действиями, исследовательская активность детей, рисование, игры, слушание сказок, что обеспечивает развивающий эффект» [4, с. 8]. Воспитатель, организуя с детьми познавательно-исследовательскую деятельность, целенаправленно осуществляет ряд профессиональных действий: моделирует предметно-пространственную развивающую среду (РППС); реализует непосредственную образовательную деятельность (НОД) с детьми; создает условия для самостоятельной деятельности ребенка в соответствии с его интересами; действует в сотрудничестве с родителями воспитанников, педагогами и специалистами ДОО или других структур для решения конкретных образовательных задач.

По мнению В. Н. Белкиной, в задачи профессионального обучения по развитию профессиональных компетенций входит: овладение будущим педагогом соответствующей системой понятий, терминов; создание условий для развития у студентов способности понимать сущность педагогических и психологических явлений и их взаимосвязи; анализировать и интер-

претировать педагогические явления и проектировать педагогические ситуации; освоение алгоритма решения прикладных задач с применением знаний по психологии, педагогике, частным методикам [1].

Результаты и обсуждение. Направление педагогической деятельности, предусматривающее осуществление познавательно-исследовательской работы с детьми дошкольного возраста, определяется конкретной трудовой функцией, предполагающей следующее обобщенное трудовое действие: «Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства» [14, с. 14]. В качестве уточненного трудового действия как раз и выступает организация познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

На основании анализа нормативной базы дошкольного образования (Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ДО) и содержания примерной основной образовательной программы (ООП) дошкольной образовательной организации (ДОО) автором данной статьи были определены характеристики профессионально-педагогической деятельности по организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, согласно которым сформулированы примерные компетенции, позволяющие будущим педагогам освоить значимые действия с наибольшей эффективностью.

Таблица 1

Профессиональные компетенции педагога, направленные на организацию и реализацию познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста

Характеристики педагогической деятельности при взаимодействии с ребенком/группой детей как участниками воспитательно-образовательного процесса			
№	Знает	Умеет	Владеет
1	Методику моделирования тематической развивающей предметно-пространственной среды (РППС) для организации познавательно-исследовательской деятельности детей	Подбирать, выбирать ресурсы и моделировать развивающую предметно-пространственную среду (РППС) в соответствии с задачами по организации познавательно-исследовательской деятельности детей	Средствами моделирования развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в соответствии с задачами по организации познавательно-исследовательской деятельности детей
2	Современные образовательные технологии познавательно-исследовательского развития детей и их концептуальные основы в соответствии с реализуемой ООП	Использовать современные образовательные технологии познавательно-исследовательского развития детей в соответствии с концепцией ООП ДОО	Способами применения образовательных технологий познавательно-исследовательского развития детей в соответствии с концепцией ООП ДОО
3	Специфику организации познавательно-исследовательской деятельности детей в разных возрастных группах	Организовать познавательно-исследовательскую деятельность детей в соответствии с особенностями и возможностями возрастной группы детей	Средствами организации познавательно-исследовательской деятельности детей с учетом возрастосообразности
4	Способы определения и формирования познавательных интересов и действий ребенка в различных видах деятельности (в процессе интеграции образовательных областей)	Определить, учесть, поддерживать познавательные интересы ребенка в различных видах деятельности (в процессе интеграции образовательных областей)	Способами определения и формирования познавательных интересов и действий ребенка в различных видах деятельности (в процессе интеграции образовательных областей)
5	Различные способы поддержки и стимулирования детского интереса и любознательности	Поддерживать детский интерес и любознательность разными способами и средствами	Способами и методами поддержки любознательности и детского интереса
6	Способы организации детского экспериментирования в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста	Организовать детское экспериментирование в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста	Средствами и технологиями организации детского экспериментирования в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста

Окончание табл. 1

7	Методы и способы развития у детей дошкольного возраста способности и интереса к наблюдению	Применять методы и способы развития у детей дошкольного возраста способности и интереса к наблюдению	Методами, способами развития у детей способности наблюдать и интереса к наблюдению
8	Методы и способы развития у детей дошкольного возраста способности и интереса к экспериментированию	Применять методы и способы развития у детей дошкольного возраста способности и интереса к экспериментированию	Методами, способами развития у детей способности экспериментировать и интереса к экспериментированию
9	Специфику организации совместной деятельности, основанной на поиске вариантов решения проблемной ситуации, предложенной самим ребенком	Организовать совместную деятельность, основанную на поиске вариантов решения проблемной ситуации, предложенной самим ребенком	Средствами и формами организации совместной деятельности, основанной на поиске вариантов решения проблемной ситуации, предложенной самим ребенком в разных формах
10	Методы наблюдения за детьми в процессе познавательно-исследовательской деятельности	Выбирать методы и способы наблюдения за детьми в процессе познавательно-исследовательской деятельности	Методами наблюдения за детьми в процессе их познавательно-исследовательской деятельности

Предполагается, что овладение студентами обозначенным комплексом компетенций позволит им эффективно осуществлять разработку программ и реализацию технологий познавательно-исследовательской и поисково-экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста.

В качестве иллюстративного примера представим анализ содержательной части рабочей программы дисциплины «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками», направленной на формирование у будущих педагогов дошкольного образования компетенций (ОПК-6, ПК-2, ПК-6), необходимых для организации и реализации у воспитанников познавательно-исследовательской деятельности.

Прежде всего отметим, что рабочая программа дисциплины разработана автором в соответствии с ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [16]. Дисциплина «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками», с включенным блоком «Подготовка будущих педагогов к организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности детей», реализуемая в педагогическом университете с 2018 года по настоящее время, расположена в части, формируемой участниками образовательных отношений блока 1 «Дисциплины» учебного плана образовательной программы, и изучается в 7 семестре.

Основными целями освоения дисциплины являются:

- подготовка студентов к выполнению таких видов профессиональной деятельности, как педагогическая и проектная;
- использование современных информационных технологий и организации собственной профессиональной деятельности;
- использование технологий, соответствующих возрастным особенностям детей;
- формирование образовательной среды для обеспечения качества дошкольного образования;
- проектирование современных педагогических технологий с учетом особенности образовательного процесса в детском саду.

Теоретический анализ образовательного курса целесообразно начать с планируемых результатов обучения, то есть с формирования компетенций, их индикаторов у будущих воспитателей, которые направлены на организацию и реализацию познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста. Для этого в рабочей программе по дисциплине «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками» охарактеризуем образовательный блок «Подготовка будущих педагогов к организации и реализации с детьми познавательно-исследовательской деятельности».

Предусмотренные структурные элементы (код, наименование компетенции, планируемые результаты обучения) по обозначенному тематическому блоку дисциплины представлены в таблице № 2.

Таблица 2

Соотнесение компетенций и планируемых результатов обучения бакалавров по тематическому блоку «Подготовка будущих педагогов к организации и реализации с детьми познавательной-исследовательской деятельности» в соответствии с ФГОС ВО 3++

Код и наименование компетенции	Планируемые результаты обучения по тематическому блоку дисциплины
ОПК-6 Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Знать: методы и методики диагностики по определению успешности детей в познавательной-исследовательской деятельности, уровни развития любознательности, познавательного интереса, наблюдательности ребенка дошкольного возраста (разных возрастных групп); способы индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, направленные на познавательное развитие детей. Уметь: пользоваться современным психолого-педагогическим диагностическим инструментарием; составлять карты оценки развивающей предметно-пространственной среды (РППС), конспектов непосредственной образовательной деятельности (НОД) образовательных мероприятий, связанных с познавательной-исследовательской деятельностью детей дошкольного возраста разных возрастных групп и вариантов развития; адекватно применять развивающие и апробированные коррекционные программы. Владеть: способами применения современных психолого-педагогических технологий в дошкольном образовании для осуществления познавательной-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста, диагностики и решения коррекционно-развивающих задач по познавательному развитию детей дошкольного возраста разных возрастных групп и вариантов развития
ПК-6 Способен осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования	Знать: технологии организации сотрудничества детей и взрослых при реализации познавательной-исследовательской деятельности; принципы деятельностного подхода; психолого-педагогические основы организации самостоятельной работы детей при реализации познавательной-исследовательской деятельности. Уметь: активизировать познавательную-исследовательскую деятельность обучающихся посредством интерактивных форм организации деятельности педагога дошкольного образования; организовывать индивидуальную и групповую самостоятельную работу детей; пользоваться современным психолого-педагогическим диагностическим инструментарием. Владеть: способами применения современных психолого-педагогических технологий в дошкольном образовании для осуществления диагностики и решения коррекционно-развивающих задач при организации и реализации познавательной-исследовательской деятельности детей

Для реализации обозначенного образовательного блока в содержании работы по дисциплине, соответственно, предусмотрены и разработаны: лекционный материал, практические задания и технологическая карта самостоятельной работы студента.

При организации деятельности студентов на лекционных занятиях важно раскрыть цели, сообщить и разъяснить содержание основных этапов по овладению знаниями и значи-

мость приобретения данной системы знаний для их дальнейшей практической работы. Для этого в каждую тему лекции включена информация о познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста. Например, по теме 1. Введение в дисциплину «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками» предусмотрено, что педагогу необходимо уметь ориентироваться в широком спектре современных технологий при реализации познавательно-исследовательской деятельности детей, использовать здоровьесберегающие технологии, технологии проблемного и развивающего обучения, информационные технологии, исследовательский метод, социо-игровые подходы в работе с детьми, родителями и педагогами.

В процессе проведения практических занятий, используя активные методы обучения (метод проблемного обучения, метод проектов и т. д.), будущие педагоги дошкольных учреждений составляют карты оценки РППС, учатся пользоваться современным психолого-педагогическим диагностическим инструментарием, разрабатывать конспекты НОД, образовательные мероприятия, связанные с познавательно-исследовательской деятельностью детей дошкольного возраста разных возрастных групп и вариантов развития. Занятия организуются таким образом, что студенты имеют непосредственную возможность приобретения практического опыта по использованию информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) при реализации и презентации результатов познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, в том числе при взаимодействии педагогов с родителями воспитанников.

По завершении данного курса студенты готовятся к промежуточной аттестации (экзамен). В оценочные материалы для промежуточной аттестации также включена информация по образовательному блоку «Подготовка будущих педагогов к организации и реализации с детьми познавательно-исследовательской деятельности».

Автор, реализуя образовательный курс «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками» в педагогическом вузе, в части содержания дисциплины по организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности детей стремится создавать максимально эффективные методические и эмпирические условия будущим педагогам дошкольного образования. Это необходимо для того, чтобы студенты 1) овладели понятийным аппаратом дисциплины и 2) продуктивно освоили алгоритмы решения практических задач с применением знаний по психологии, педагогике, 3) развили способности анализировать и интерпретировать педагогические задачи, проектировать педагогические ситуации, 4) овладели способами применения в дошкольном образовании современных психолого-педагогических технологий и методов для полноценного осуществления познавательно-исследовательской деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, диагностики и решения коррекционно-развивающих задач по познавательному развитию детей дошкольного возраста разных возрастных групп и вариантов развития.

Обосновывая необходимость формирования компетенций, обозначенных по дисциплине «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками», и отмечая важность владения ими в профессионально-педагогической деятельности воспитателя детского сада, прежде всего, в части организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, проиллюстрируем их на примере анализа технологии детского тематического проектирования.

Технология проектной деятельности достаточно широко представлена и охарактеризована в научной и методической литературе, периодических изданиях. Особенностью данной технологии является ее направленность на решение конкретной проблемы [5; 18]. Как отмечают Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса, проектная деятельность позволяет не только поддержать детскую инициативу, но и оформить ее в виде культурно значимого продукта, что немало важно в формировании субъектно-деятельностной позиции личности [5].

На базе детского сада № 472 г. Новосибирска нами, совместно с педагогами ДОУ, был разработан и апробирован проект «Начинаем путь к здоровью». Реализация данного проекта послужила основой для организации детской познавательно-исследовательской деятельности, выступила мотивом для ее актуализации у дошкольников. Перед педагогами детского сада была поставлена цель и сформулированы задачи, направленные на развитие познавательной сферы дошкольников. Для решения поставленных задач у воспитателей возникла потребность в овладении необходимыми компетенциями. Педагоги должны владеть, во-первых, способами применения педагогических технологий для осуществления познаватель-

но-исследовательской деятельности (проведение опытов, экспериментов, постановка проблемных, поисковых вопросов и т.д.); во-вторых, диагностическими материалами и способами (методами, средствами) решения развивающих задач по познавательному развитию с учетом разных возрастных групп и вариантов развития; в-третьих, диапазоном вариативных форм и средств позиционирования результатов познавательно-исследовательской деятельности дошкольника (изготовление тематических стендов, организация акций, оформление фотоотчетов, фотовыставок и т. п.) [8; 9; 11].

Кроме того, для качественного осуществления технологии проектирования педагогам дошкольного учреждения необходимы знания принципов деятельностного подхода, способность к комплексному применению детских видов деятельности, в том числе познавательно-исследовательской. Значимость в достижении результата имеет и способность педагога к интеграции пяти образовательных областей:

- познавательное развитие: беседы, экскурсии, развивающие игры и т. д.;
- речевое развитие: беседы, чтение художественной литературы, составление рассказов, сочинение стихотворений;
- социально-коммуникативное развитие: сюжетно-ролевые игры, дидактические и словесные игры, викторины (в том числе совместно с родителями);
- художественно-эстетическое развитие: лепка, аппликации, рисование, изготовление атрибутов для игр, книжек-раскладушек и т. п.;
- физическое развитие: эстафеты, гимнастика, спортивные досуги, игровые беседы с элементами движений.

Для вовлечения родителей в совместную работу воспитателю нужно знать особенности организации сотрудничества детей и взрослых при реализации познавательно-исследовательской деятельности, включая требования к проведению индивидуальных бесед, подготовки наглядно-информационных материалов, стендовой информации, папок-передвижек, буклетов, презентационных экскурсий по группе, мастер-классов и пр. [3; 11; 13; 18].

Продуктом детского тематического проекта «Начинаем путь к здоровью» стало изготовление многофункционального мобильного дидактического пособия «Волшебное дерево» (рис. 1).



Рис. 1. Многофункциональное мобильное дидактическое пособие для дошкольников «Волшебное дерево»

Пособие разработано с учетом современных педагогических технологий, способствующих активизации познавательной-исследовательской деятельности дошкольников, индивидуализации обучения и воспитания в соответствии с основными принципами организации развивающей предметно-пространственной среды. Представленный в пособии дидактический материал позволяет методически обеспечить условия для развития воспитанников по всем образовательным областям в различных видах детской деятельности. Полифункциональность материала состоит в возможности подбора игр и проблемных ситуаций в рамках лексической темы с учетом интеграции образовательных областей. Все это в единстве позволяет комплексно реализовать принцип наглядности через целесообразное и эффективное привлечение органов чувств к восприятию, осознанию и переработке воспринимаемого ребенком материала.

Вместе с тем, чтобы предотвратить возникновение иллюзии идеальности и простоты при осуществлении детской познавательной-исследовательской деятельности, наряду с позитивными аспектами следует отметить и трудности, существующие в процессе подготовки педагогических кадров для организации и внедрения в образовательном учреждении познавательных-исследовательских технологий в работе с дошкольниками.

Одна из наиболее распространенных проблем относится к сфере профессионального саморазвития [2; 7; 10; 12], в том числе по отношению к овладению средствами, способами, формами и методами организации детской познавательной-исследовательской деятельности, так как не каждый из студентов и действующих работников дошкольного учреждения готов к практическому применению значимых педагогических компетенций и адекватно мотивирован на освоение востребованных в современном дошкольном образовании развивающих технологий.

Второй значимой проблемой для профессионального развития будущих воспитателей является, достаточно долгий временной промежуток между производственными практиками. Студенты в течение семестра, а иногда и дольше, получают большой объем теоретического материала, который должен быть усвоен и затем применен непосредственно на практике в дошкольном учреждении. Однако отсроченность прикладной реализации теоретических знаний не позволяет студентам полноценно реализовать их в собственной профессионально-практической работе с дошкольниками в период учебных практик, в том числе и в силу различных субъективных причин: без непосредственной и постоянной апробации материал может забываться, быть недостаточно интериоризирован; приобретаемые на занятиях практические навыки не автоматизируются при их фрагментарном (по частоте и длительности) применении.

Мы полагаем, что устранение этого противоречия возможно при изменении традиционных для отечественных педагогических вузов способов и форм проведения профессиональных и педагогических практик. Так, зарубежный опыт организации педагогических практик показал высокую эффективность дискретной (рассредоточенной) формы их проведения. Достоинство данной формы проведения профессиональных практик состоит в том, что при организации образовательного процесса студентам предоставляется полный рабочий день в ДОУ для погружения в рабочее и профессиональное обучение [20; 21]. Иными словами, будущий педагог один раз в неделю посещает детский сад и участвует непосредственно как в работе с детьми, так в сотрудничестве с педагогическим коллективом. Практические занятия проходят на базе ДОУ под руководством преподавателя вуза и наставника, в роли которого могут выступать воспитатели, старшие воспитатели. Как свидетельствуют данные репрезентативных исследований зарубежных авторов, создание таких условий оказывает положительное влияние на профессиональную идентичность, способствуя росту уверенности студентов в своих педагогических возможностях, актуализации стремления к личностным и поведенческим самоизменениям, саморегуляции профессионального роста в области обогащения практических навыков и расширения персональных возможностей в воспитании и обучении детей дошкольного возраста [20; 21].

Заключение. Результаты исследования позволили сформулировать ряд выводов:

1. Значимость познавательной-исследовательской деятельности дошкольников и формирования готовности будущих педагогов ДО к ее организации отражены в нормативных документах (ФГОС ВО, Профессиональный стандарт «Педагог», ФОС ДО). Согласно запросу времени к современному образованию и требованиям государственных стандартов, предъявляемых к выпускнику вуза, педагогу дошкольного образования необходимо обеспечить условия

по развитию познавательных способностей ребенка, значимых для становления его личности на последующих возрастных этапах.

2. Рассмотрение структурно-содержательных характеристик образовательного курса по дисциплине «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками» и иллюстративный пример использования педагогами дошкольной организации технологии детского тематического проектирования наглядно демонстрируют, что формирование необходимых профессиональных компетенций у будущих педагогов в условиях вузовского обучения выступает основой для успешного овладения профессионально-педагогической деятельностью в дошкольных учреждениях, также при организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников.

3. Включение дополнительно в учебную дисциплину «Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками» образовательного блока «Подготовка будущих педагогов к организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности детей» способствовало акцентированию внимания и проявлению интереса у будущих педагогов к познавательному развитию детей дошкольного возраста, которое выражалось в творческой активности студентов при изучении теоретического материала, выполнении самостоятельной работ.

4. На уровень продуктивности овладения студентами технологией организации детской познавательно-исследовательской деятельности оказывает влияние специфика проведения профессионально-педагогических практик, что закономерно актуализирует необходимость переосмысления их форм с ориентацией на рассредоточенные.

В целом проведенное теоретическое исследование с использованием компаративного анализа показало, что включение в профессиональную подготовку будущих педагогов дошкольного образования материала по организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности дошкольника раскрывает значимость познавательного развития для детей дошкольного возраста, способствует формированию у студентов необходимых профессиональных компетенций для педагогической деятельности в ДОО.

Научная значимость работы состоит в том, что проведенный анализ позволил выявить достоинства и недостатки, существующие в процессе подготовки студентов, выявить дополнительные возможности и условия повышения качества в овладении ими технологиями познавательного развития дошкольников.

Подводя краткий итог, отметим, что профессиональная компетентность является сложной, многоаспектной категорией, но от ее сформированности в значительной степени зависит качество подготовки современного педагога дошкольного образования.

Представленный материал может быть использован в процессе преподавания учебных дисциплин, организации и прохождения педагогических и производственных практик студентов в педагогических вузах при подготовке будущих педагогов дошкольного образования.

Список литературы

1. Белкина В. Н. Технологическая и мониторинговая составляющая процесса развития профессиональных компетенций у студентов в условиях непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 1. Т. II. С. 186–190.
2. Белобрыкина О. А. Итоги и проблемы инновационной деятельности дошкольных образовательных учреждений // Концепция философии образования и современная антропология : материалы Международного семинара. Новосибирск : ГЦРО, 2001. С. 273–277.
3. Белобрыкина О. А. Кошенова М. И. Возможности мастер-класса в становлении экспертной компетентности студентов-психологов // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 41–62.
4. Веракса Н. Е., Галимов О. Р. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. М. : Мозайка-Синтез, 2012. 80 с.
5. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. М. : Мозайка-Синтез, 2014. 64 с.
6. Запорожец А. В. Психология действия. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. 736 с.
7. Кошенова М. И., Белобрыкина О. А. Социально-психологические проблемы современной реальности : научный дискурс // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2018. № 2. С. 68–93.
8. Крашенинников Е. Е., Холодова О. Л. Развитие познавательных способностей дошкольников: для занятий с детьми 4-7 лет. М. : Мозаика-синтез, 2016. 78 с.
9. Наследов А. Д., Заширинская О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 252–261.

10. Немчинова Л. С. Профессиональная деятельность как педагогическая категория // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы VI Международной научно-практической конференции / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. Новосибирск : НГПУ, 2019. С. 84–86.
11. Немчинова Л. С. Методические аспекты организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск : ОмГПУ, 2020. С. 25–29.
12. Низовских Н. А. Мотивация саморазвития человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 1-1. С. 113–120.
13. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Национальное образование, 2016. 304 с.
14. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 26.08.2020).
15. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 23.08.2020).
16. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование». URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1659/?f=%2Fuploadfiles%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2FBak%2F440302_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 23.08.2020).
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 400 с.
18. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб. : Питер, 2004. 272 с.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 23.08.2020).
20. Trodd L., Dickerson C. 'I enjoy learning': developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners // Professional Development in Education. 2019. Vol. 45. Is. 3. Pp. 356–371. DOI: 10.1080/19415257.2018.1459788 (дата обращения: 23.09.2020).
21. Sheridan S. M., Edwards C. P., Marvin Ch. A., Knoche L. L. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs // Early Education and Development. 2009. Vol. 20. Is. 3. Pp. 377–401. DOI: 10.1080/10409280802582795 (дата обращения: 23.09.2020).
22. Smelser N. J. Comparative Methods in the Social Sciences. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1976. 252 p.

Professional training of students for the organization of cognitive and research activities of preschool children: theoretical foundations and conditions for improving quality

L. S. Nemchinova

senior lecturer, Department of theory and methodology of preschool education, Institute of childhood, Novosibirsk State Pedagogical University; senior tutor, kindergarten No. 472. Russia, Novosibirsk.
E-mail: fppd_dekanat@mail.ru

Abstract. The article presents the results of the theoretical analysis of the structure and content of students' preparation for work with preschool children on the organization of cognitive and research activities. The relevance of the topic is due to the need to prepare future educators for professional activities. The author raises the problem of the need to introduce additional content in the professional training of preschool teachers on the organization of cognitive and research activities of preschoolers. The following concepts are presented and characterized: cognitive and research activity of children; labor function, which implies a generalized labor action; professional competencies of a teacher, aimed at organizing and implementing cognitive and research activities of preschoolers; technology of a children's thematic project.

The purpose of the theoretical study is to present the results of the analysis of the content of the training of future teachers on the development and practical application of means and methods of cognitive development of preschool children.

To achieve this goal, we have chosen the method of comparative analysis as the most informative and productive method. The material for the analysis was the requirements of FSES of HE 3++ in the training

of bachelors in the direction "Pedagogical education" and "Psycho-pedagogical education" requirements of the Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)", the program of the discipline as implemented by the author in a pedagogical University, "Modern pedagogical technologies in work with preschool children", under the curriculum of pedagogical universities in the direction of "Pedagogical education», profile "Psychology and pedagogy of preschool education".

The effectiveness of the educational course and illustrative example of the use of teachers of preschool educational institution of technology themed children's design clearly demonstrate that the formation of the necessary professional competence of future teachers in the conditions of University education is the basis for successful acquisition of the professional-pedagogical activity in preschool institutions, including the organization and implementation of educational and research activities preschoolers.

The implementation of the presented discipline during 2018-2020 with the included block "Preparing future teachers for the organization and implementation of cognitive and research activities with children" contributed to the actualization of high professional interest among future educators, which was manifested in the creative activity of students in classroom classes and during the passage of pedagogical practices. The presented material on the professional training of teachers of preschool organizations can be used in the practice of university education.

Keywords: pedagogical university, professional training, preschool education, preschool age, children's cognitive and research activities, project technology.

References

1. Belkina V. N. *Tekhnologicheskaya i monitoringovaya sostavlyayushchaya processa razvitiya professional'nyh kompetencij u studentov v usloviyah nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Technological and monitoring component of the process of development of professional competencies in students in the conditions of continuous pedagogical education] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl pedagogical herald*. 2013. No. 1. Vol. II. Pp. 186–190.
2. Belobrykina O. A. *Itogi i problemy innovacionnoj deyatel'nosti doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij* [Results and problems of innovative activity of preschool educational institutions] // *Koncepciya filosofii obrazovaniya i sovremennaya antropologiya : materialy Mezhdunarodnogo seminara – The concept of philosophy of education and modern anthropology : materials of the International Seminar*. Novosibirsk. GTSRO. 2001. Pp. 273–277.
3. Belobrykina O. A. Koshenova M. I. *Vozможности master-klassa v stanovlenii ekspertnoj kompetentnosti studentov-psihologov* [Opportunities of the master class in the formation of expert competence of psychology students] // *PEM: Educology. Medication*. 2016. No. 2. Pp. 41–62.
4. Veraksa N. E., Galimov O. R. *Poznavatel'no-issledovatel'skaya deyatel'nost' doshkol'nikov* [Cognitive and research activity of preschool children]. M. Mozaika-Sintez. 2012. 80 p.
5. Veraksa N. E., Veraksa A. N. *Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov* [Project activity of preschool children]. M. Mozaika-Sintez. 2014. 64 p.
6. Zaporozhec A. V. *Psihologiya dejstviya* [Psychology of action]. M. MPSI ; Voronezh. MODEK. 2000. 736 p.
7. Koshenova M. I., Belobrykina O. A. *Social'no-psihologicheskie problemy sovremennoj real'nosti : nauchnyj diskurs* [Socio-psychological problems of modern reality : the scientific discourse] // *PEM: Psychology. Educology. Medication*. 2018. No. 2. Pp. 68–93.
8. Krashenninikov E. E., Holodova O. L. *Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej doshkol'nikov: dlya zanyatij s det'mi 4–7 let* [Development of cognitive abilities of preschool children: for classes with children of 4–7 years old]. M. Mozaika-sintez. 2016. 78 p.
9. Nasledov A. D., Zashchirinskaya O. V. *Fenomen pedagogicheskoy percepcii v kontekste kommunikativnogo razvitiya uchenika* [The phenomenon of pedagogical perception in the context of the student's communicative development] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika – Herald of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2008. No. 4. Pp. 252–261.
10. Nemchinova L. S. *Professional'naya deyatel'nost' kak pedagogicheskaya kategoriya* [Professional activity as a pedagogical category] // *Sovremennye napravleniya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva : materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood : materials of the VI International scientific and practical conference / ed. by G. S. Chesnokova, E. V. Ushakova*. Novosibirsk. NSPU. 2019. Pp. 84–86.
11. Nemchinova L. S. *Metodicheskie aspekty organizacii poznavatel'no-issledovatel'skoj deyatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta* [Methodological aspects of the organization of cognitive and research activities of preschool children] // *Detstvo, otkrytoe miru : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem – Childhood, open to the world : collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation*. Omsk. OmSPU. 2020. Pp. 25–29.
12. Nizovskih N. A. *Motivaciya samorazvitiya cheloveka* [Motivation of self-development] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Herald of the Vyatka State University for the Humanities*. 2008. No. 1-1. Pp. 113–120.

13. Podd'yakov A. N. *Issledovatel'skoe povedenie. Strategii poznaniya, pomoshch', protivodejstvie, konflik* [Exploratory behavior. Strategies of cognition, help, counteraction, conflict]. M. Nacional'noe obrazovanie (National Education). 2016. 304 p.

14. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 544н of 18.10.2013 (as amended) from 25.12.2014) "On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (date accessed: 26.08.2020) (in Russ.).

15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 of 22.02.2018 "On approval of the Federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Teacher Education". Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (date accessed: 23.08.2020) (in Russ.).

16. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 122 of 22.02.2018 "On approval of the Federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education". Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1659/?f=%2Fuploadfiles%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2FBak%2F440302_B_3_20032018.pdf (date accessed: 23.08.2020) (in Russ.).

17. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. Vyyavlenie, razvitie i realizaciya* [Competence in modern society. Identification, development and implementation]. M. Kogito-Center. 2002. 400 p.

18. Savenkov A. I. *Put' k odarennosti: issledovatel'skoe povedenie doshkol'nikov* [The path to giftedness: research behavior of preschool children]. SPb. Piter. 2004. 272 p.

19. Federal state educational standard of preschool education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of the Russian Federation) of October 17, 2013 No. 1155. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (date accessed: 23.08.2020) (in Russ.).

20. Trodd L., Dickerson C. "I enjoy learning": developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners // Professional Development in Education. 2019. Vol. 45. Is. 3. Pp. 356–371. DOI: 10.1080/19415257.2018.1459788 (date accessed: 23.09.2020).

21. Sheridan S. M., Edwards C. P., Marvin Ch. A., Knoche L. L. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs // Early Education and Development. 2009. Vol. 20. Is. 3. Pp. 377–401. DOI: 10.1080/10409280802582795 (date accessed: 23.09.20).

22. Smelser N. J. *Comparative Methods in the Social Sciences*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1976. 252 p.

Художественные короткометражные фильмы как средство повышения мотивации при обучении русскому языку как иностранному

О. Г. Арапова

соискатель, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина;
старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания,
Московский государственный областной университет. Россия, г. Москва. E-mail: arapolga@mail.ru

Аннотация. Преподавание русского языка как иностранного в языковой среде и вне языковой среды имеет свои особенности, одной из которых является разная степень мотивации учащихся. В условиях отсутствия языковой среды проблема поддержания мотивации иностранных учащихся к изучению русского языка приобретает особенно важное значение, в связи с чем встает вопрос о выборе наиболее эффективных форм обучения. Данная статья представляет собой описание и анализ результатов экспериментального исследования, которое проводилось среди студентов III и IV курсов русского отделения японских университетов с целью определения эффективности специального курса по работе с аутентичными художественными короткометражными фильмами. Данный спецкурс адресован иностранным учащимся, владеющим русским языком как иностранным на первом сертификационном уровне (B1), его целью является повышение мотивации студентов к изучению русского языка как иностранного вне языковой среды. В ходе эксперимента были выявлены потребности и интересы учащихся при овладении русским языком как иностранным, а также исследовано влияние спецкурса на мотивацию учащихся. Исследование показало, что большая часть студентов недостаточно хорошо знакома с русской культурой, студенты заинтересованы в совершенствовании своих речевых навыков и умений, хотят больше узнать о современной России и жизни россиян. Спецкурс по работе с художественными короткометражными фильмами является эффективной формой обучения и оказывает положительное влияние на формирование таких видов мотивации, как когнитивно-познавательная, коммуникативная, когнитивно-страноведческая, учебно-профессиональная, эстетическая. Полученные результаты могут иметь значение для оптимизации учебного процесса и эффективного обучения иностранных студентов русскому языку.

Ключевые слова: высшее образование, русский язык как иностранный, мотивация, художественный короткометражный фильм, обучение вне языковой среды.

Мотивация является одним из ключевых факторов, влияющих на успех в изучении иностранных языков, ведь общение невозможно, если в нем нет потребности. Появление потребности возможно только при определенном воздействии на личность, «стержнем которой, движущей силой человеческого поведения и смыслом образующей ее стороны является мотивация» [4, с. 7]. Особенно важную роль мотивация играет при изучении иностранных языков, в том числе русского, вне языковой среды. Наличие языковой среды является стимулирующим фактором, играющим большую роль в процессе формирования и поддержания мотивации к изучению русского языка как иностранного [15, с. 36]. При ее отсутствии роль преподавателя возрастает, так как среди целого ряда профессионально-педагогических функций он также имеет и мотивационно-стимулирующую функцию [5, с. 94]. Преподавателю приходится уделять гораздо больше внимания содержанию процесса обучения, чтобы поддерживать интерес учащихся к изучению иностранного языка и таким образом обеспечивать достаточный уровень мотивации. Важную роль играет работа с аутентичными видеоматериалами, которые могут частично компенсировать отсутствие «естественных зрительных, слуховых, слухо-зрительных, ситуативных, культурных опор» [7, с. 16] и тем самым способствовать процессу формирования коммуникативной компетенции учащихся. Одним из эффективных аудиовизуальных средств обучения является художественный фильм, который «представляет собой сложную систему соединения лингвистического и экстралингвистического» [6, с. 57].

Аутентичные художественные фильмы, созданные для массового просмотра, помогают иностранным учащимся лучше понять историю, быт и культуру страны изучаемого языка, познакомиться с особенностями вербального и невербального коммуникативного поведения

носителей русского языка. Как пишет А. В. Тряпельников, «аудиовизуальная природа языка фильма как бы приближает учащегося к изначальным устным основам изучаемого языка в различных его стилистических сферах, отображаемых в фильме» [19, с. 124]. У преподавателей, использующих художественные фильмы, появляется возможность приблизить учебные ситуации к естественным ситуациям речевого общения, что стимулирует речевую деятельность иностранных студентов и мотивирует их к более активному участию в занятиях. «Использование кинофильмов на занятиях по языку значительно повышает мотивацию студентов, способствует усвоению и закреплению нового и ранее изученного лексического, грамматического, фонетического и страноведческого материала, развивает навыки аудирования, стимулирует участие в беседах и дискуссиях, а также делает процесс обучения ярче и увлекательнее» [14, с. 43]. В настоящее время в практике преподавания русского языка как иностранного довольно часто используются аутентичные художественные фильмы, при этом предпочтение отдается полнометражным фильмам. Но использование художественных полнометражных фильмов при обучении русскому языку в зарубежных вузах недостаточно эффективно, что обусловлено условиями обучения. В то же время художественные короткометражные фильмы обладают особенностями (небольшая продолжительность фильма; сюжетная и композиционная простота; наличие страноведческой информации о современных реалиях российской действительности и др.), которые могут способствовать повышению мотивации иностранных студентов, изучающих русский язык вне языковой среды. В условиях обучения РКИ в зарубежных вузах представляется логичным и методически обоснованным проведение специального курса по работе с аутентичными художественными короткометражными фильмами со студентами, владеющими русским языком как иностранным на первом сертификационном уровне (B1).

С целью проверки эффективности данного спецкурса автором было проведено экспериментальное исследование на базе Токийского университета иностранных языков и Института иностранных языков города Кобе (Япония) в течение 2014/15 и 2015/16 учебных годов (термин «эксперимент» определяется как «метод, опирающийся на точный учет изменяемых независимых переменных, которые влияют на зависимую переменную (объект эксперимента)» [1, с. 401]). Гипотеза исследования состояла в предположении, что использование аутентичных художественных короткометражных фильмов способствует повышению мотивации овладения русским языком как иностранным вне языковой среды при внедрении в учебный процесс в форме спецкурса. Задачи исследования заключались в следующем:

1. Выявить потребности и интересы учащихся при овладении русским языком как иностранным вне языковой среды.
2. Оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды с помощью спецкурса по работе с аутентичными художественными короткометражными фильмами.
3. Исследовать влияние данного спецкурса на мотивацию учащихся при обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды.

В эксперименте принимали участие в общей сложности 80 студентов III и IV курсов.

Проведенный эксперимент состоял из трех этапов: констатирующий, обучающий и контрольный.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление потребностей и интересов учащихся при овладении русским языком как иностранным вне языковой среды. Данный этап состоял из наблюдений экспериментатора за процессом обучения учащихся в японских вузах, анализа и обобщения опыта преподавателей русского языка японских университетов, анкетирования студентов.

Обучающий этап представлял собой проведение занятий в рамках спецкурса на материале аутентичных художественных короткометражных фильмов с целью повышения мотивации учащихся при овладении русским языком как иностранным вне языковой среды.

На контрольном этапе эксперимента были подведены результаты экспериментального обучения и выявлены виды внутренней мотивации японских студентов, сформированные в процессе обучения.

Еще до начала констатирующего этапа исследования было замечено, что у студентов русского отделения японских вузов интерес к занятиям с русскоязычными преподавателями (носителями языка) постепенно падает. Среди главных причин, негативно влияющих на мотивацию, студенты называют невозможность найти работу по специальности «Русский

язык», недостаточность общения на русском языке и отсутствие интереса к занятиям. Надо сказать, что русскоязычный преподаватель в японских университетах ведет занятия параллельно с японскими преподавателями. На I и II курсах бакалавриата все студенты обязаны посещать занятия русскоязычного преподавателя, на III и IV курсах список факультативных дисциплин становится шире, и студенты имеют возможность выбирать между занятиями с русскоязычными преподавателями и занятиями с японскими преподавателями. К сожалению, студенты III–IV курсов чаще выбирают курсы японских преподавателей, с которыми они могут свободно общаться на своем родном языке [2, с. 70]. В отличие от обучения русскому языку как иностранному в языковой среде, где основной единицей обучения является дискурс, в условиях преподавания за пределами России основной единицей обучения является учебный текст. Поэтому студенты, которые выбирают курсы русскоязычных преподавателей, надеются получить возможность погрузиться в российскую действительность, научиться правильно воспринимать дискурс носителей языка. При этом возрастает роль русскоязычного преподавателя, который среди целого ряда профессионально-педагогических функций имеет и мотивационно-стимулирующую функцию и, следовательно, должен развивать и поддерживать внутреннюю мотивацию учащихся.

Чтобы более точно определить интересы и потребности учащихся при овладении русским языком как иностранным, было проведено анкетирование. Ниже приводятся вопросы и анализ ответов студентов.

1. Как вы думаете, хорошо ли вы сейчас говорите по-русски и понимаете русскую речь?

Большая часть учащихся (63 %) ответила, что «не очень хорошо», 27 % – «плохо», 10 % – «хорошо».

2. Планируете ли вы использовать русский язык в своей профессиональной деятельности? Почему?

50 % учащихся ответили, что хотели бы использовать русский язык в своей будущей профессиональной деятельности, но, скорее всего, не смогут найти такую работу. 26 % студентов ответили, что не планируют и уже нашли работу, где им не пригодится русский язык. 24 % учащихся нашли работу, где требуется знание русского языка.

3. Есть ли у вас возможность использовать русский язык во внеучебное время? Если да, то где?

75 % учащихся написали, что у них, к сожалению, нет такой возможности. 22 % опрошенных ответили, что они общаются с русскими друзьями в интернете, у 3 % учащихся один из родителей русский, поэтому они имеют возможность общаться на русском языке дома.

4. Бывали ли вы в России? Если да, то с какой целью?

Большинство учащихся (53 %) бывали в России, среди них 38 % ездили в Россию с целью учебы (от трех недель до года), 15 % учащихся ездили в Россию как туристы. 47 % студентов никогда не были в России.

5. Хотели бы вы поехать в Россию? Если да, то с какой целью?

Все учащиеся ответили, что хотели бы поехать в Россию. Из них 52 % хотели бы путешествовать по России, 18 % опрошенных хотели бы работать в России, а 30 % студентов хотели бы поехать в Россию с целью учебы.

6. Что вам нравится делать в свободное время больше всего?

40 % опрошенных больше всего в свободное время любят общаться с друзьями, 33 % учащихся в свободное время предпочитают смотреть кинофильмы, 18 % студентов любят читать книги, 9 % респондентов больше всего нравится путешествовать.

7. Как вы думаете, вы хорошо знаете русскую культуру? Почему?

57 % учащихся считают, что они «не очень хорошо» знают русскую культуру, 43 % респондентов ответили, что плохо знают русскую культуру. Учащиеся назвали следующие причины плохого знания русской культуры: недостаточное общение с русскими людьми, отсутствие информации о жизни россиян в японских СМИ.

8. Какая русская традиция кажется вам интересной? Почему?

Большая часть студентов (66 %) считает интересной традицией празднование Дня Победы, 19 % учащихся назвали интересной русской традицией Масленицу и 15 % опрошенных написали, что самой интересной русской традицией является празднование Старого Нового года.

9. Что вас интересует в России и русской культуре больше всего?

43 % учащихся интересуются русским искусством (музыка, кино, балет), 38 % учащихся – русской историей, 19 % студентов интересуются природой России.

10. Что вас привлекает в русских людях?

32 % учащихся ответили, что они не знают, 25 % студентов привлекает высокий уровень образованности русских людей, 24 % опрошенных написали, что в русских людях их привлекает красота (имеется в виду внешность), 19 % респондентов привлекает доброта в русских людях (особенно в женщинах).

11. Что вы не понимаете в русском характере?

Большая часть студентов (62 %) ответили, что не знают, 19 % учащихся в русском характере не понимают эмоциональность, 14 % опрошенных не понимают в русском характере точность, 5 % респондентов ответили, что не понимают агрессивность в русских людях.

12. Какие ассоциации у вас возникают в связи с образом России?

57 % учащихся ответили, что это «богатство», 19 % студентов написали «лес», 13 % опрошенных ответили «холод» и 11 % респондентов считают, что это «красивые люди».

13. Вы смотрели художественные фильмы на занятиях по русскому языку? Если да, то какие фильмы?

67 % студентов не смотрели российские художественные фильмы на занятиях по русскому языку, 33 % учащихся смотрели художественные фильмы на занятиях по русскому языку, когда учились на курсах русского языка в России. Студенты назвали следующие фильмы: «Служебный роман», «Бриллиантовая рука», «Сибирский цирюльник», «Восток-Запад», «Утомленные солнцем», «Брат», «Мы из будущего».

14. Почему вы выбрали спецкурс «Смотрим короткометражные фильмы»? Как он может помочь вам в изучении русского языка?

57 % учащихся ответили, что выбрали данный спецкурс, так как думают, что он поможет им лучше понимать русскую речь, 25 % студентов написали, что хотят больше узнать о жизни русских людей, 18 % опрошенных выбрали спецкурс, потому что любят кино.

Итак, на констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что большая часть учащихся считает свое знание русского языка и русской культуры недостаточно хорошим. При этом студенты имеют потребности в общении на русском языке, в знаниях о современной России и повседневной жизни россиян, хотя большинство учащихся не имеет профессиональных интересов при изучении русского языка. Многие японские учащиеся интересуются кино, но с российским кинематографом почти не знакомы. Из этого можно сделать вывод, что японские студенты, изучающие русский язык вне языковой среды, имеют такие виды внутренней мотивации, как когнитивно-познавательная, когнитивно-страноведческая, коммуникативная, эстетическая, учебно-профессиональная (в меньшей степени).

На обучающем этапе студентам III и IV курсов (уровень владения русским языком В1) был предложен спецкурс «Смотрим короткометражные фильмы», рассчитанный на 26 аудиторных часов, что обусловлено условиями обучения в данных вузах. В ходе занятий решались такие методические задачи, как знакомство учащихся с реалиями современной российской действительности; развитие коммуникативных навыков и умений; расширение активного и пассивного словаря учащихся; формирование аудиовизуальной грамотности учащихся. Надо заметить, что основными задачами русскоязычных преподавателей является развитие речевых навыков и умений учащихся, а также знакомство с русской культурой.

В связи с тем, что данный спецкурс представляет собой учебный комплекс, при его разработке учитывались принципы создания современного учебного комплекса по РКИ, описанные Е. Ю. Николенко, главными из которых для нас являются коммуникативность, когнитивность, дискурсивность, интенсивность, одновременное развитие всех видов речевой деятельности, культурологичность [13, с. 151]. Вследствие того, что данный спецкурс основан на аутентичных киноматериалах, нам кажется необходимым добавить принцип учета особенностей кинотекста, который позволяет отразить в заданиях звуко-зрительные образы кино, позволяющие «ощутить определенную среду» [9, с. 295].

В состав спецкурса входят следующие компоненты:

- электронный носитель с записью фильмов;
- учебное пособие «Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы» [3], содержащее задания и тексты фильмов;
- контрольные задания с ключами;
- методический комментарий для преподавателя.

Спецкурс состоит из девяти российских художественных короткометражных фильмов, созданных в 2009–2015 годах: «Удачное знакомство» (реж. Е. Никитин, 2013 г.), «Садовник»

(реж. А. Зозуля, 2011 г.), «Пять минут» (реж. С. Биденко, 2012 г.), «Ножницы» (реж. П. Дроздов, 2009 г.), «Лифт» (реж. А. Сигал, 2013 г.), «Offline» (реж. А. Сухонин, 2011 г.), «Portfolio» (реж. Н. Тамаров, 2015 г.), «Любовь: задание на лето» (реж. А. Нужный, 2014 г.), «Взгляды в компромисс» (реж. И. Маджит, 2015 г.).

Данные фильмы были отобраны с учетом принципов отбора художественных фильмов Т. В. Страмновой и Г. А. Шантуровой [18] и отвечают критериям:

- 1) художественная и эстетическая ценность фильма для эмоционального воздействия на учащихся и формирования положительного отношения к российскому кинематографу;
- 2) страноведческая ценность фильма, обеспечивающая знакомство учащихся с реалиями современной российской действительности;
- 3) историческая и страноведческая достоверность информации, содержащейся в фильме;
- 4) актуальная проблематика фильмов с учетом возрастных, национальных, культурных и психологических характеристик аудитории;
- 5) жанровое многообразие фильмов;
- 6) конфликтность сюжета для стимуляции речевой активности учащихся;
- 7) речь героев фильма, не содержащая обсценной лексики, а также лексики, вышедшей из употребления.

Некоторые из отобранных фильмов являются участниками и призерами кинофестивалей («Ножницы», «Садовник», «Offline», «Portfolio», «Любовь: задание на лето»), что доказывает их художественную и эстетическую ценность. Другие фильмы получили положительные отзывы в российской прессе и интернете. Все фильмы так или иначе знакомят иностранных учащихся с российскими реалиями, посвящены актуальным темам и проблемам современного общества. Так, герой фильма «Удачное знакомство» в московском метро встречает девушку и старается найти подходящий предлог, чтобы с ней познакомиться. В фильме «Лифт» герои знакомятся в одной из российских компаний в связи с презентацией детектора лжи, который помогает им понять их настоящие желания. Действие фильма «Любовь: задание на лето» происходит во всероссийском детском центре «Орленок», где стеснительному и застенчивому вожатому Леониду, влюбленному в девушку Машу, приходит на помощь его подопечный Шишкин, выдумщик и балагур. В драме «Offline», посвященной проблеме виртуального общения, действие происходит в районе Москва-Сити, небоскребы которого подчеркивают необратимость перемен в социальной жизни. Фильм-притча «Ножницы» – это история о том, как важны в жизни доброта и отзывчивость, как важно иметь мечту. Герои фильма «Пять минут», встретившись в кафе после долгой разлуки и получив второй шанс стать счастливыми, не могут найти в себе смелости рассказать правду о своей не слишком успешной жизни. Военная драма «Садовник», действие которой происходит во время одной из чеченских войн, рассказывает о том, как война калечит души молодых людей, учит противостоять бесчеловечности войны. Герои фильма «Взгляды в компромисс», встретившись в художественной галерее и вступив в горячий спор о современном искусстве, в конце концов приходят к компромиссу. Фильм «Portfolio», относящийся к жанру черной комедии, рассказывает о том, как сотрудник частного похоронного бюро ради хорошего портфолио и будущих перспектив готов выполнить любое, даже самое абсурдное, пожелание заказчика; фильм показывает, к каким последствиям может привести неумение вовремя сказать «нет».

Учитывая концепции В. Л. Скалкина [16], Л. Л. Вохминой [8], Г. И. Кутузовой [10] и Т. В. Страмновой [17], была разработана система заданий для каждого фильма, которая состоит из трех этапов (преддемонстрационного, демонстрационного, постдемонстрационного) и включает задания, направленные на комплексное обучение всем видам речевой деятельности, где особенное внимание уделяется развитию навыков аудирования и говорения. «Учебные задания преследуют две цели: закреплять лексику и грамматические формы, формировать навыки построения собственного высказывания» [11, с. 75]. Основными задачами выполнения заданий перед демонстрацией фильма являются установка на понимание содержания фильма и снятие языковых и страноведческих трудностей. Чтобы настроить студентов на просмотр фильма, преподаватель задает им 1-2 вопроса, связанных с проблематикой фильма. Например, при работе с короткометражным фильмом «Удачное знакомство» студентам предлагается ответить на вопрос: «Какое знакомство можно назвать удачным?» Обязательной частью преддемонстрационной работы является знакомство учащихся с новой лексикой. С этой целью были отобраны лексические единицы, не входящие в лексический минимум первого сертификационного уровня (B1) владения русским языком как иностран-

ным. Среди них встречается разговорная лексика, а также лексика, относящаяся к молодежному сленгу и имеющая ограниченную сферу употребления. Данные лексические единицы снабжены специальными пометками. Для семантизации новой лексики используются бепереводные способы, в основном дефиниция или толкование значения слова на русском языке.

Демонстрационный этап включает в себя два подэтапа:

– первый просмотр фильма с установкой на понимание основного содержания (конфликта) фильма (непосредственно перед демонстрацией фильма студентам предлагаются 1-2 вопроса, на которые они должны будут ответить сразу после просмотра фильма: например, «посмотрите фильм и скажите, было ли знакомство удачным»), после чего учащиеся выполняют задание в тестовой форме, целью которого является контроль понимания содержания фильма;

– второй просмотр фильма с установкой на выделение информации, которую учащиеся не поняли во время первого просмотра.

Постдемонстрационный этап включает в себя задания, направленные на контроль понимания содержания фильма и развитие навыков диалогической и монологической речи учащихся. Контроль понимания содержания фильма осуществляется с помощью задания в тестовой форме, после чего, при необходимости, студентам предлагается повторно посмотреть фильм, чтобы лучше его понять.

С целью развития навыков устной речи учащиеся выполняют задания как индивидуально, так и в парах, и даже группах. Так, при работе с фильмом «Удачное знакомство» студентам предлагается в парах разыграть свою версию удачного знакомства в кафе, на выставке или на студенческом вечере. Для инициирования диалога в задании имеются фразы: «Привет! Прекрасная погода, не правда ли?», «Привет! Мне кажется, или ты действительно снималась в фильме?», «Привет! Я так и знал, что самые красивые девушки находятся здесь!». Такие задания имеют ситуативный характер, во время их выполнения студенты стараются воспроизвести коммуникативное поведение носителей языка.

С целью организации дискуссии, связанной с проблематикой фильма, учащиеся в группах выполняют такое задание: «Существует мнение, что знакомиться в транспорте неприлично. Придумайте аргументы, подтверждающие это мнение (1 группа) и опровергающие его (2 группа). Обсудите ответы». Задания такого рода активизируют творческую деятельность учащихся, помогают им сформулировать собственное мнение по обсуждаемой проблеме.

Работа с кинофильмом как аудиовизуальным средством обучения всегда предполагает выполнение заданий, связанных с видеорядом. Работая с фильмом «Удачное знакомство», мы предлагаем студентам описать внешность героев, задать друг другу вопросы о том, что мы видели, но не слышали в фильме (например: сколько времени показывал смартфон героя в вагоне?). В сильных группах можно предложить задание озвучить один из эпизодов фильма.

Несмотря на то что данный спецкурс не подразумевает большой работы над грамматическим аспектом, в нем предлагается несколько грамматических заданий. Отбор грамматического материала производится на основе новой лексики и всегда контекстуально обусловлен. Внимание уделяется тем грамматическим явлениям, которые традиционно вызывают наибольшие трудности при овладении русским языком как иностранным: употребление видов глагола, глаголы движения, падежные формы, управление глаголов, употребление императивов, безличные конструкции и др.

Кроме заданий на развитие устной речи, в систему работы над каждым фильмом включены задания, направленные на развитие письменной речи учащихся. Например, написать сочинение о своих впечатлениях, эссе на одну из тем, связанных с проблематикой фильма, и др.

В систему заданий также входят задания, направленные на формирование аудиовизуальной грамотности учащихся, так как зритель испытывает и «переживает» гораздо более сильные, более глубокие и яркие ощущения, если понимает, с помощью каких изобразительных средств и приемов создан фильм, то есть если зритель понимает язык кино и умеет им пользоваться [20, с. 89]. В этом случае уровень мотивации неизбежно возрастает, что приводит к гораздо более успешному овладению русским языком как иностранным. «Познавая мир в игре и искусстве, человек переживает ощущение мощи, поскольку познанный мир есть мир побежденный» [12, с. 212]. С этой целью учащимся предлагаются задания, направленные на обсуждение изобразительных средств и приемов, которые использовали авторы фильма при его создании. Например, студентам предлагается обратить внимание на пейзаж в фильме «Садовник», подумать, какую роль он играет в фильме. Другим примером может служить

задание оценить работу режиссера, сценариста, оператора, звукорежиссера и актеров фильма «Portfolio», ставшего победителем российского фестиваля короткометражного кино.

Работа с художественными короткометражными фильмами в рамках спецкурса завершается проведением итогового контроля в устной и письменной форме, который включает в себя: итоговый тест, проверяющий понимание содержания всех фильмов, а также изученной новой лексики; устный развернутый ответ на вопрос по одной из тем, затронутых в фильмах; подготовку и презентацию диалога в одной из ситуаций, представленных в фильмах; написание рецензии на один из фильмов (по выбору учащегося).

На контрольном этапе эксперимента учащимся было предложено оценить пройденный ими спецкурс с целью определения его эффективности. Оценка спецкурса проходила в форме анкетирования. Анкета содержала три раздела: в первом разделе учащиеся оценивали каждый фильм с точки зрения художественной ценности, страноведческой информации, содержащейся в фильме, и сюжета; во втором разделе студентам было предложено оценить спецкурс в целом; в третьем разделе учащиеся писали о достоинствах и недостатках спецкурса (таблица 1).

Таблица 1

Оцените каждый фильм от 1 до 10 (1 – минимум, 10 – максимум)				
№	Название фильма	Художественная ценность	Страноведческая информация	Сюжет
1	«Удачное знакомство»			
2	«Садовник»			
3	«Пять минут»			
4	«Ножницы»			
5	«Лифт»			
6	«Offline»			
7	«Portfolio»			
8	«Любовь: задание на лето»			
9	«Взгляды в компромисс»			
Оцените спецкурс от 1 до 10 (1 – минимум, 10 – максимум)				
1	Помог ли вам спецкурс лучше понимать русскую речь?			
2	Помог ли вам спецкурс лучше говорить по-русски?			
3	Понравились ли вам задания?			
4	Был ли полезен спецкурс для вашей будущей профессиональной деятельности?			
Напишите о достоинствах и недостатках спецкурса				
	Достоинства		Недостатки	

После обработки ответов учащихся были получены следующие результаты:

1) фильмы были оценены таким образом (при максимальных 2400 баллах): «Удачное знакомство» – 2340 баллов, «Offline» – 2200 баллов, «Portfolio» – 2100 баллов, «Любовь: задание на лето» – 1970 баллов, «Лифт» – 1900 баллов, «Садовник» – 1860 баллов, «Пять минут» – 1750 баллов, «Ножницы» – 1730 баллов, «Взгляды в компромисс» – 1620 баллов, что подтверждает верный отбор фильмов для спецкурса;

2) спецкурс в целом был оценен в 2400 баллов (при максимальных 3200 баллах), что свидетельствует о его эффективности;

3) 90 % учащихся максимально оценили спецкурс как аудитивное средство;

4) 75 % студентов максимально оценили задания спецкурса;

5) 64 % студентов максимально оценили спецкурс, который помог им улучшить навыки говорения;

6) 42 % учащихся максимально оценили спецкурс с точки зрения его полезности для будущей профессиональной деятельности.

Среди достоинств спецкурса студенты отметили следующие возможности, которые предоставляет спецкурс: возможность неоднократного просмотра фильма на занятии; возможность полностью понять текст фильма; возможность говорить на уроке больше, чем обычно; возможность лучше узнать русскую культуру и русский характер. Среди недостатков некоторые студенты назвали отсутствие мультипликационных фильмов и небольшое количество грамматических заданий.

Таким образом, в результате проведенного эксперимента были получены следующие результаты:

1. Студенты III и IV курсов японских университетов, выбирая занятия с русскоязычными преподавателями (носителями языка), имеют потребности в общении на русском языке, в знаниях о современной России и жизни россиян, интересуются российским искусством, в том числе кино. При этом большинство учащихся не имеет профессиональных интересов при изучении русского языка. Из этого можно сделать вывод, что японские студенты, изучающие русский язык вне языковой среды, имеют такие виды внутренней мотивации, как когнитивно-познавательная, когнитивно-страноведческая, коммуникативная, эстетическая, учебно-профессиональная (в меньшей степени).

2. Принимая во внимание, что основными задачами русскоязычных преподавателей японских университетов являются развитие речевых навыков и умений учащихся, знакомство с русской культурой, спецкурс по работе с аутентичными художественными короткометражными фильмами можно признать эффективной формой обучения, способной оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды.

3. На основе результатов оценки учащимися спецкурса можно сделать вывод о том, что данный спецкурс способствует повышению мотивации учащихся к изучению русского языка как иностранного вне языковой среды, при этом оказывает положительное влияние на формирование таких видов мотивации, как когнитивно-познавательная, коммуникативная, когнитивно-страноведческая, эстетическая, учебно-профессиональная (в меньшей степени).

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Арапова О. Г. Особенности мотивации при обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды (на примере японских университетов) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. 2020. № 1. С. 67–73.
3. Арапова О. Г., Анисимова А. В. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 120 с.
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 1978. 160 с.
5. Беженарь О. А. Диалог культур как основная стратегия обучения русскому языку итальянских учащихся в условиях отсутствия языковой среды // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 93–98.
6. Беловодская А. А. Russian Eralash: Аудиовизуальный курс русского языка // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы V Международной научно-практической конференции. М., 2011.
7. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М., 2010. 224 с.
8. Вохмина Л. Л. Хочешь говорить – говори. 300 упражнений по обучению говорению. Москва : Русский язык, 1993. 171 с.
9. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ // Лингвистика языкового существования. М. : НЛО, 1996.
10. Кутузова Г. И. Обучение русской монологической речи нерусских на кинозанятии : дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 200 с.
11. Левина Г. М., Николенко Е. Ю. Учебный видеофильм как вид лексико-грамматического тренажера на начальном этапе обучения // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. М., 2005. Вып. 2.
12. Лотман Ю. М. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян. Таллин : Александра, 1994. 214 с.
13. Николенко Е. Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: Начальный этап обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
14. Николенко Е. Ю., Иванова О. В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43–52.
15. Орехова И. А. Русский язык за рубежом. № 3. 2007. С. 35–38.
16. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва : Русский язык, 1981. 248 с.
17. Страмнова Т. В. Система работы по развитию устной речи иностранных студентов-филологов на основе использования материалов информационных теле- и радиопрограмм // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному : сборник статей / под редакцией В. Г. Логиновой, Н. И. Самуйловой ; Институт русского языка им. А. С. Пушкина. Москва : Русский язык, 1989. С. 61–65.
18. Страмнова Т. В., Шантурова Г. А. Видеозапись художественных фильмов как средство совершенствования устной речи на продвинутом этапе обучения // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного / под ред. А. Н. Щукина. М., 1995. С. 71.

19. Тряпельников А. В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
20. Усов Ю. Н. В мире экранных искусств. М. : Аргус, 1995. 224 с.

Short movies as a means of increasing motivation when teaching Russian as a Foreign Language

O. G. Arapova

applicant, the State Institute of Russian Language n. a. A. S. Pushkin;
senior lecturer of the Department of Russian as a foreign language and its teaching methods,
Moscow State Regional University. Russia, Moscow. E-mail: arapolga@mail.ru

Abstract. Teaching Russian as a foreign language in the language environment and outside the language environment has its own characteristics, one of which is the different degree of motivation of students. In the absence of a language environment, the problem of maintaining the motivation of foreign students to learn Russian becomes especially important, and therefore the question arises of choosing the most effective forms of education. This article describes and analyzes the results of an experimental study conducted among students of the third and fourth years of the Russian department of Japanese universities in order to determine the effectiveness of a special course on working with authentic short fiction films. This course is designed for foreign students who speak Russian as a foreign language at the first level (B1), its purpose is to increase the motivation of students to study Russian as a foreign language outside the language environment. The experiment identified the needs and interests of students in mastering Russian as a foreign language, and also investigated the impact of the special course on the motivation of students. The study showed that most of the students are not well acquainted with Russian culture, students are interested in improving their speech skills and abilities, they want to learn more about modern Russia and the life of Russians. The special course on working with short fiction films is an effective form of training and has a positive impact on the formation of such types of motivation as cognitive-cognitive, communicative, cognitive-regional studies, educational-professional, aesthetic. The results obtained may be important for optimizing the educational process and effectively teaching foreign students Russian.

Keywords: higher education, Russian as a foreign language, motivation, short film, learning outside the language environment.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)* [Dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching)]. SPb. Zlatoust. 1999. 472 p.
2. Arapova O. G. *Osobennosti motivacii pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu vne yazykovoj sredy (na primere yaponskih universitetov)* [Features of motivation in teaching Russian as a foreign language outside the language environment (on the example of Japanese universities)] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya : Pedagogika* – Herald of the Moscow State Regional University. Series : Pedagogy. 2020. No. 1. Pp. 67–73.
3. Arapova O. G., Anisimova A. V. *Korotko o glavnom. Smotrim korotkometrazhnye fil'my: posobie dlya studentov, izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj* [Briefly about the main thing. Watching short movies: a guide for students who study Russian as a foreign language]. M. Russian language. Courses. 2019. 120 p.
4. Aseev V. G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti* [Motivation of behavior and formation of personality]. M. Mysl. 1978. 160 p.
5. Bezhenar' O. A. *Dialog kul'tur kak osnovnaya strategiya obucheniya russkomu yazyku ital'yanskih uchashchihsya v usloviyah otsutstviya yazykovoj sredy* [Dialog of cultures as the main strategy of teaching the Russian language to Italian students in the absence of a language environment] // *Russkij yazyk za rubezhom* – Russian abroad. 2015. No. 3. Pp. 93–98.
6. Belovodskaya A. A. *Russian Eralash: Audiovizual'nyj kurs russkogo yazyka* [Russian Eralash: Audiovisual course of the Russian language] // *Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniya v celyah prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* – Text: problems and prospects. Aspects of learning for the purpose of teaching Russian as a foreign language. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. M. 2011.
7. Bykova O. P. *Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoj srede (na primere yuzhnokorejskih universitetov)* [Teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment (on the example of South Korean universities)]. M. 2010. 224 p.
8. Vohmina L. L. *Hochesh' govorit' – govori. 300 uprazhnenij po obucheniyu govoreniyu* [If you want to talk, talk. 300 exercises for learning to speak]. M. Russkiy yazyk. 1993. 171 p.
9. Gasparov B. M. *Yazyk, pamyat', obraz* [Language, memory, and image] // *Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* – Linguistics language existence. M. NLO. 1996.

10. Kutuzova G. I. *Obuchenie russkoj monologicheskoj rechi nerusskih na kinozanyatii : dis. ... kand. ped. nauk* [Training Russian monologue speech of non-Russians on cinema lesson : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. M. 1980. 200 p.
11. Levina G. M., Nikolenko E. Yu. *Uchebnyj videofil'm kak vid leksiko-grammaticheskogo trenazhera na nachal'nom etape obucheniya* [Educational video as a type of lexical and grammatical simulator at the initial stage of training] // *Problemy prepodavaniya RKI v vuzah inzhener'nogo profilya* – Problems of teaching RCT in engineering universities. M. 2005. Is. 2.
12. Lotman Yu. M. *Dialog s ekranom* [Dialog with the screen] / Yu. M. Lotman, Yu. G. Tsivyan. Tallinn. Aleksandra. 1994. 214 p.
13. Nikolenko E. Yu. *Sovremennye metody obucheniya kak osnova sozdaniya uchebnogo kompleksa po russkomu yazyku dlya inostrannyh uchashchihsya: Nachal'nyj etap obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk* [Modern methods of teaching as the basis for creating a training complex in the Russian language for foreign students: The initial stage of training : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. M. 2005.
14. Nikolenko E. Yu., Ivanova O. V. *Sistema raboty s khudozhestvennom filmom na urokakh RKI* [System of work with a feature film at the lessons of the Russian Language Academy]. 2013. No. 4. Pp. 43–52.
15. Orekhova I. A. *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad]. No. 3. 2007. Pp. 35–38.
16. Skalkin V. L. *Osnovy obucheniya ustnoj inoyazychnoj rechi* [Fundamentals of teaching oral foreign language speech]. M. Russkij yazyk. 1981. 248 p.
17. Stramnova T. V. *Sistema raboty po razvitiyu ustnoj rechi inostrannyh studentov-filologov na osnove ispol'zovaniya materialov informacionnyh tele- i radioprogramm* [System of work on development of oral speech of foreign students-philologists based on the use of materials, information television and radio programs] // *Sovremennye tekhnicheskie sredstva v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu : sbornik statej* – Modern technical means in teaching Russian as a foreign language : collection of articles / ed. by V. G. Loginova, N. I. Samuilova; Pushkin Institute of the Russian Language. M. Russkij yazyk. 1989. Pp. 61–65.
18. Stramnova T. V., Shanturova G. A. *Videozapis' hudozhestvennyh fil'mov kak sredstvo sovershenstvovaniya ustnoj rechi na prodvnutom etape obucheniya* [Video recording of feature films as a means of improving oral speech at the advanced stage of training] // *Voprosy prakticheskoi metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* – Questions of practical methods of teaching Russian as a foreign language / ed. by A. N. Shchukin. M. 1995. P. 71.
19. Tryapel'nikov A. V. *Ispol'zovanie montazhnogo lista v rabote nad razvitiem rechi studentov-inostrancev kratkosrochnogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk* [The use of an assembly sheet in the work on the development of speech of foreign students of short-term education : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. M. 1992.
20. Usov Yu. N. *V mire ekrannyh iskusstv* [In the world of screen arts]. M. Argus. 1995. 224 p.

Психологические особенности субъективного отчуждения у студентов

А. В. Черная¹, А. Ю. Бодрухина²

¹доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития,
Академия психологии и педагогики Южного федерального университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0001-5985-2126. E-mail: avchernaya@sfedu.ru

²специалист по учебно-методической работе кафедры психологии развития,
Академия психологии и педагогики Южного федерального университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону. E-mail: bodruhina@sfedu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования субъективного отчуждения у студентов. Показан статус исследования проблемы отчуждения в психологии в связи с возросшими социальными последствиями отчуждения и возникающими в связи с ними психологическими проявлениями отчужденной и/или самоотчужденной личности. В данном контексте актуализированы задачи исследования субъективного отчуждения у студентов.

Обсуждаются онтологические и экзистенциальные аспекты категории «отчуждение». Приведена философская аргументация в исследованиях отчуждения, представлен обзор объективных и субъективных характеристик отчуждения в психологии; раскрываются биполярность и амбивалентность отчуждения.

Описаны методы и методические процедуры, использованные в эмпирическом исследовании субъективного отчуждения у студентов; приведены ресурсные возможности использованных в исследовании методик – «Опросника субъективного отчуждения» Е. Н. Осина («ОСОТЧ») и «Опросника психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда. Описана процедура создания и использования электронной формы E-forms опросников с привлечением ресурсов платформы Microsoft.

Представлены результаты эмпирического исследования, корреляционного анализа психологических особенностей проявления отчуждения от общества, отчуждения от учебы, отчуждения в межличностных отношениях, отчуждения в семье, отчуждения от собственной личности и психических состояний личности у студентов. В заключении описаны исследовательские возможности и прогностическая ценность проведенного исследования и разработанной программы.

Ключевые слова: субъективное отчуждение, отчужденная личность, остракизм, психологическое сопровождение отчуждения, фокус-группа, психологический гайд.

Отчуждение как социальное явление и как феномен бытия человека – один из древнейших феноменов социального взаимодействия и субъективное проявление (переживание отчужденным своей изолированности от группы), свойственное природе человека. «Отчуждение» и «отчужденный» прочно вошли в повседневный язык и научную тематику социальных наук. Современные формы отчуждения, возникающие в ответ на социальные вызовы, пытаясь приспособиться к которым, человек отчуждается от своей традиции, от самого себя, что порождает чувство вины, сомнения, замешательство и значительные внутренние переживания. В работах Э. Фромма данные аргументы обнаруживаются в анализе проблемы одиночества, отчуждения человека как типа жизненного опыта в капиталистическом мире, при котором человек становится чужим самому себе, отстраняется от себя и центр его внутреннего «Я» составляют поступки и их последствия, которые довлеют над ним [22].

В психологии категория «отчуждение» используется для описания, исследования и операционализации достаточно широкого круга психологических переживаний, симптомов и форм поведения.

В данном контексте представляется актуальным исследование субъективного отчуждения у студентов в связи с его сопряженностью со значительной доминантой социально не-

благоприятных тенденций в разных сферах жизни, образовании, социальной сфере, культуре, при которых молодым людям сложнее удерживаться в орбите общих ценностей, встраиваться в динамично меняющийся социальный контекст и совладать со своим «Я» в пространстве собственной жизни.

Учитывая актуальность исследования отчуждения в студенческой аудитории в данной статье представлены результаты эмпирического исследования, цель которого – изучить психологические особенности субъективного отчуждения у студентов. Предмет исследования – психологические особенности проявления субъективного отчуждения у студентов.

Обзор исследований отчуждения. Объективное (социальное) отчуждение, представленное множеством социальных типов отношений группы к субъекту характеризует социальные проявления отчуждения от других, связанные со снижением или отсутствием значимых связей с окружающими людьми; близких или дружеских отношений с другими в близкой социальной группе, семье, профессиональном коллективе [23; 17, с. 57]. Социальное отчуждение сопровождается непринятием группой и/или самостоятельным отторжением личности от группы, вследствие чего имеет место социальная изоляция.

Субъективное отчуждение, значимое для понимания психологии личности сущность переживания, в которой «вы действительно чувствуете отчуждение, когда вы действительно (субъективно) отчуждены», проявляется в совокупности психологических феноменов и синдромов экзистенциального спектра и активно исследуется в рамках экзистенциальной и позитивной психологии. Субъективные проявления отчуждения наполнены внутренними переживаниями отчужденного (переживающего отчуждение) субъекта в связи с отсутствием или деформацией эмоционально близких или дружеских отношений в семье (в том числе – родительское отчуждение), в сфере профессиональной деятельности, в широком социальном окружении [23]. Психологические проявления отчуждения – от замкнутости, конформности, отчаяния, озлобленности до более глубоких переживаний экзистенциального вакуума (введенный В. Франклом и другими представителями экзистенциальной психологии термин активно используется как квинтэссенция в описании симптома или болезни человека современной эпохи), сопровождающихся неспособностью и нежеланием найти или создать смысл жизни, ощущением пустоты, тщетности и бесцельности бытия, вне принадлежности к обществу или группе, до глубоко укоренившегося чувства неудовлетворенности человека своим личным существованием, отсутствием доверия к своему социальному или физическому окружению или к самому себе, которое может запускать изменения в личных и социальных ценностях (аномиях), сопровождаться смыслоутратой, принимающие патологический и социопатический характер, вплоть до клинических проявлений, деперсонализации, неадекватного восприятия и переживаниями себя, своего тела, собственных привычных или ожидаемых способов функционирования; а также переживаемым человеком опытом отдаления от реальности или изоляции от своих мыслей, чувств или своего физического существа, в психической норме и за ее пределами [23, с. 38; 14, с. 38; 21, с. 156; 18, с. 706; 16, с. 81; 23].

Для целей исследования представляется методологически важным анализ категории «отчуждение» в философской концепции Человека и Мира С. Л. Рубинштейна. Для понимания человека в его онтологической сущности отношений с миром, автор ориентирует на необходимость для психологии «определения Бытия с учетом бытия Человека». В классической диаде «человек и мир» психология нуждается не только в раскрытии проблемы «о человеке во взаимоотношении с миром», но и «о мире в соотношении с человеком» в их объективном соотношении. Только таким образом, «реально и может быть преодолено отчуждение бытия от человека» [20, с. 3].

Классическая диада «человека и мира», представленная в философии и психологии, как противопоставление, антитеза, также позволяет оценить феномен отчуждения с точки зрения двойственности, амбивалентности, биполярности. В психологии личности и социальной психологии отчуждение в данном контексте рассматривается и как позитивное, и неизбежное, и нормальное состояние человека, и как социально неприемлемое, вынужденное и деструктивное состояние, проявляющееся в обособленности, чуждости, сочетанности с переживаниями сопутствующих негативных психических состояний. Амбивалентность отчуждения, согласно В. С. Мухиной, оказывает негативное и позитивное влияние на личность. Позитивное влияние отчуждения может выражаться в процессе погружения человека в работу, требующую от него сосредоточенности, ответственности, например, у людей творческих профессий.

В данном контексте отчуждение позволяет индивиду выполнить свою работу качественнее и получить от продукта собственной деятельности полное удовлетворение. В то же время отчуждение, возведенное в ранг абсолюта в условиях социальной депривации и изоляции, в личностных проявлениях отчуждения от себя, в ситуации «погружения в пороки» и несовладения с ними, превращают человека в парциальную личность, отчуждающуюся от самой себя и от других людей [10, с. 470; 11; 12, с. 500].

Другим важным методологическим ракурсом в рассмотрении отчуждения для нас представляются работы Е. Н. Осина. Согласно Е. Н. Осину, отчуждение проявляется в форме смыслоутраты, экзистенциального вакуума или экзистенциальной фрустрации, отсутствия смыслового содержания. Данное явление связано с распадом внешних и внутренних связей в структуре жизненного мира личности [15, с. 81].

Ситуация отчуждения в ее негативном феноменологическом аспекте затрагивает сферы работы, профессиональной деятельности, профессиональных отношений, а также отчуждения от учебного труда [3; 25, с. 793]. Отчуждение от учебного труда как отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, преподаватели и другие участники педагогического процесса, выступающие как носители моральных норм, ценностей и установок этой деятельности, воспринимаются им как что-то чуждое его самости. Выражение отчуждения проявляется в чувстве одиночества, обособленности, отверженности и в соответствующем поведении личности [7; 27].

Исследования отчуждения в возрастном аспекте актуальны для целей нашего исследования с точки зрения анализа данного феномена в переходные переломные периоды развития, когда личность стремится к отчуждению от других, поиску внутренних опор. В подростковом и юношеском возрасте имеют место отчуждение как от социальной группы (вследствие остракизма, непринятия группой или самостоятельного автономного отстранения, отчуждения), так и от учебной, учебно-профессиональной деятельности. В юношеском возрасте, в значимых системах отношений, отчуждение – это восприятие сверстников, родственников, сокурсников, родителей, преподавателей как противоположных индивиду, часто сопровождается нарушениями и деформациями в процессах социализации и социальной адаптации, в проявлениях переживания одиночества, социальной изоляции, отвержения, обособленности [7, с. 150].

Эмпирические задачи исследования: 1. Эмпирически изучить психологические особенности субъективного отчуждения студентов с помощью методики «Опросник субъективного отчуждения» Е. Н. Осина; 2. Эмпирически изучить психологические особенности субъективного отчуждения студентов с помощью методики «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда; 3. Провести корреляционный анализ выявленных психологических особенностей субъективного отчуждения и психических состояний студентов; 4. Разработать программу психологического сопровождения по распознаванию и преодолению психологического отчуждения у студентов с использованием фокус-группы.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между сферами субъективного отчуждения «отчуждение от общества», «отчуждение от учебной деятельности», «отчуждение в межличностных отношениях», «отчуждение в семье», «отчуждение от собственной личности» и психическими состояниями личности, которые выражены социальными отношениями и внутриличностными конфликтами.

Методы исследования. Эмпирическое исследование субъективного отчуждения у студентов проводилось на базе Академии психологии и педагогики ЮФУ¹. Выборку респондентов составили обучающиеся первого и второго курсов образовательных программ магистратуры «Прикладная психология развития», «Практическая психология образования» и обучающиеся четвертого курса образовательной программы бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование». Возрастной и гендерный состав выборки: возраст респондентов – от 21 до 61 года, из них 62 женщины и один мужчина. Критерием отбора испытуемых являлся их статус студентов, обучающихся в вузе, независимо от возрастных и гендерных особенностей.

¹ Содержание эмпирического исследования субъективного отчуждения представлено в рукописи А. Ю. Бодрухиной. Психологические особенности субъективного отчуждения у студентов : выпускная квалификационная работа магистра по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. URL: <https://hub.lib.sfedu.ru/repository/material/801277166>.

Уникальность исследовательской ситуации в изучении проявлений отчуждения у студентов в условиях социальной изоляции, пандемии, объективно и вынужденно акцентирующей присущие человеку субъективные переживания отчужденности и в то же время предоставляющей исследователю блестящий шанс продуктивно проводить исследование вне непосредственного контакта с его участниками, используя ресурсные возможности онлайн-платформ, электронных приложений с целью организации эмпирических процедур, существенно облегчающих сбор диагностических данных, их первичную обработку, а также для разработки эффективных программ психологического сопровождения, снижения рисков и превенции социальных и психологических проявлений отчуждения.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью опроса респондентов с использованием E-forms, сервиса платформы Microsoft. Сбор Q-данных проводился с применением электронной формы сбора данных и их выгрузки для последующего анализа и интерпретации. Диагностические методы – «Опросник субъективного отчуждения» Е. Н. Осина («ОСОТЧ»), авторская адаптация теста отчуждения С. Мадди, С. Кобэйса и М. Хувера [16, с. 130] и «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда [19, с. 137]. Опросник Е. Н. Осина ориентирован на выявление уровня субъективного отчуждения в выделенных автором сферах жизни (шкалах): отчуждение от общества, отчуждение от учебной деятельности, отчуждение в межличностных отношениях, отчуждение в семье, отчуждение от собственной личности. Опросник также позволяет оценить формы субъективного переживания отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм, авантюризм. В нашем исследовании оценивались сферы субъективного отчуждения на основе анализа сфер или шкал, без учета предложенных автором форм.

Опросник Джерсайлда ориентирован на исследование устойчивых качеств личности, наиболее стойких внутренних состояний: одиночество, бессмысленность существования (ощущения бессмысленности существования), выбора (отношения к авторитету), межполовой конфликт, враждебный конфликт, расхождение между реальным и идеальным «Я», свободу воли, безнадежность, чувство неприкаянности (бездомность).

Математическая обработка эмпирического материала проводилась в стандартной версии IBM SPSS Statistics 20 с использованием коэффициента корреляции г-Спирмена.

Для исследования субъективного отчуждения на выборке студентов созданы и использованы E-forms опросники с привлечением ресурсов платформы Microsoft. Предварительно формировалась электронная форма опросника с указанием названия методики и внесением инструкции в поле с описанием теста. При выборе функции «создать форму» во всех видах вопросов отсутствуют функции выбора правильного ответа и оценки выбранного ответа. Названия методик приводились в соответствии с регламентом проведения экспериментальной процедуры исследования, в виде их аббревиатур («ОСОТЧ» и «ПСЛ»). Инструкции приведены в описании формы опросника. Далее в электронную форму вносились непосредственные утверждения и шкалы их оценки из опросника. Данные методики отличались по способу оценивания утверждений, в связи с чем для методики «ОСОТЧ» применялась функция оценивания каждого утверждения по шкале Ликерта (от 1 до 5 баллов) и в форме «ПСЛ» применялась стандартная функция выбора соответствующего утверждения. Для удобства сбора данных по возрастной и гендерной принадлежности респондентов в конце каждой формы размещались вопросы с открытыми вариантами ответов и выбором варианта ответа при втором условии.

Преимуществом опросника, внесенного в E-forms на платформе Microsoft, является возможность фиксирования электронных адресов респондентов для обратной связи и автоматической персонализации отправленных участниками исследования форм ответов с последующей предварительной статистической обработкой полученных данных.

Результаты. Полученные по методике «ОСОТЧ» данные представлены на рисунке 1 и в таблице 1.

Наиболее выраженные результаты по уровням отчуждения были выявлены по шкалам «отчуждение от общества», «отчуждение в межличностных отношениях», «отчуждение в семье», «отчуждение от собственной личности».

По шкале «отчуждение от общества» выявлены высокие результаты по уровням «несколько ниже среднего», «несколько выше среднего» и «высокий уровень». Респонденты с уровнем несколько выше среднего отчуждения от общества могут характеризоваться как студенты, которые испытывают некоторое неудовлетворение, вероятнее всего, от общения,

но для которых оно имеет значение и смысл. Можно предполагать, что люди чувствуют себя недостаточно способными влиять на происходящее с ними. Респонденты с высоким уровнем отчуждения обладают такими характеристиками, как неудовлетворенность положением дел в сфере своей общественной жизни, отсутствие желания или способности что-то переменить в своей жизни для повышения удовлетворенности ею. Можно предположить, что студенты не видят смысла в общении и налаживании социальных связей вне стен учебного заведения или общежития. По шкале «отчуждение в межличностных отношениях» были выявлены значительные результаты по уровням отчуждения несколько ниже среднего и несколько выше среднего. Студенты с уровнем несколько ниже среднего отчуждения в семейной сфере удовлетворены положением дел в данной сфере своей жизни. Семья для них занимает особое место в системе ценностей. Можно сказать, что студенты осознают свою значимую роль в семейной системе и влияют на ее благополучие. Студенты с уровнем несколько выше среднего и высоким уровнем демонстрируют противоположную картину семейной системы. Можно предположить, что эти респонденты не располагают на данный момент желанием и способами наладить свои семейные взаимосвязи, контакты с родными в силу определенных обстоятельств. Возможно, для них это не имеет значения или они не видят в этот момент жизни смысла в попытках что-либо предпринять для повышения удовлетворенности в семейной сфере.

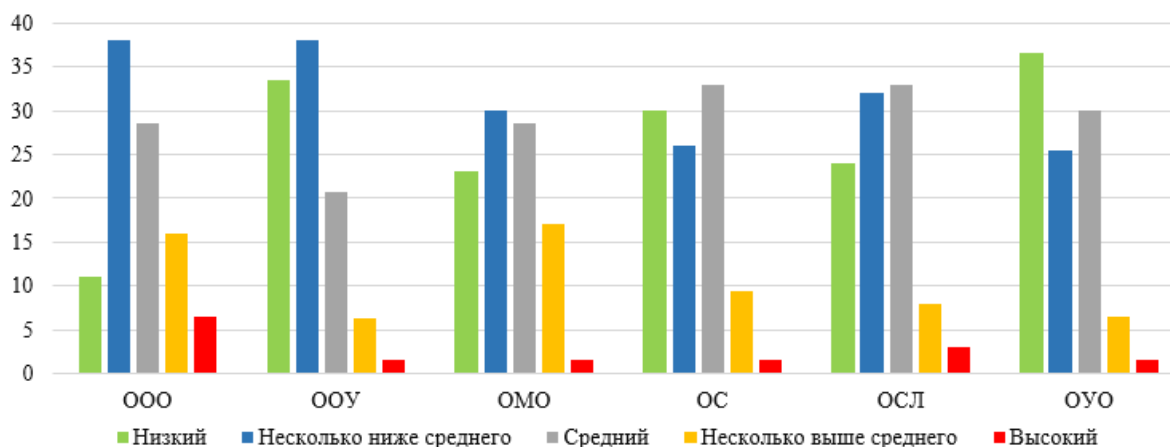


Рис. 1. Процентное соотношение респондентов по уровням отчуждения («ОСОТЧ» Е. Н. Осина) (%)
 Примечание: ООО – отчуждение от общества, ОУУ – отчуждение от учебы, ОМО – отчуждение в межличностных отношениях, ОС – отчуждение в семье, ОСЛ – отчуждение от собственной личности.

Таблица 1

Процентное соотношение респондентов по уровням отчуждения («ОСОТЧ» Е. Н. Осина) (%)

Шкала	Низкий	Несколько ниже среднего	Средний	Несколько выше среднего	Высокий
ООО	11	38	28,5	16	6,5
ОУУ	33,5	38	20,7	6,3	1,5
ОМО	23	30	28,5	17	1,5
ОС	30	26	33	9,5	1,5
ОСЛ	24	32	33	8	3
ОУО	36,5	25,5	30	6,5	1,5

Примечание: ООО – отчуждение от общества, ОУУ – отчуждение от учебы, ОМО – отчуждение в межличностных отношениях, ОС – отчуждение в семье, ОСЛ – отчуждение от собственной личности.

По шкале «отчуждение от собственной личности» выявлены уровни несколько ниже среднего, несколько выше среднего и высокий уровень отчуждения. Данная сфера представляется наиболее важной в период студенчества и по результатам методики можно увидеть, что большая часть студентов испытывает удовлетворительное чувство личностной сферой. Студенты с уровнем несколько выше среднего и высоким демонстрируют неудовлетворенность своей личностью. Можно предположить, что они не стремятся что-то менять в собственной личности и не желают пересмотреть собственные ценности, смысло-жизненные ориентации, качества.

Таким образом, на основании полученных эмпирических данных по методике «Опросник субъективного отчуждения» Е. Н. Осина («ОСОТЧ») можно предположить, что студенты, имеющие несколько выше среднего и высокий уровень отчуждения, не удовлетворены положением дел в сферах межличностного общения, общества в целом, семейной сфере и в сфере личностной. Можно предположить, что данные студенты не имеют или не видят смысла в улучшении этих сфер своей жизни, у них нет способов и желания что-либо изменить.

Выявленные психологические особенности переживания отчуждения в межличностных отношениях и личностной сфере подтверждают наличие у респондентов негативных психических состояний, проявляемых в значимых для них социальных отношениях (межличностных, межполовых) и внутриличностном конфликте.

Полученные по методике «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда результаты демонстрируют наличие у респондентов сильной выраженности психических состояний «бессмысленность существования», «враждебный конфликт» и сильной выраженности по переменным «бессмысленность существования», «враждебный конфликт», «расхождение между реальным и идеальным «Я»» (рис. 2).

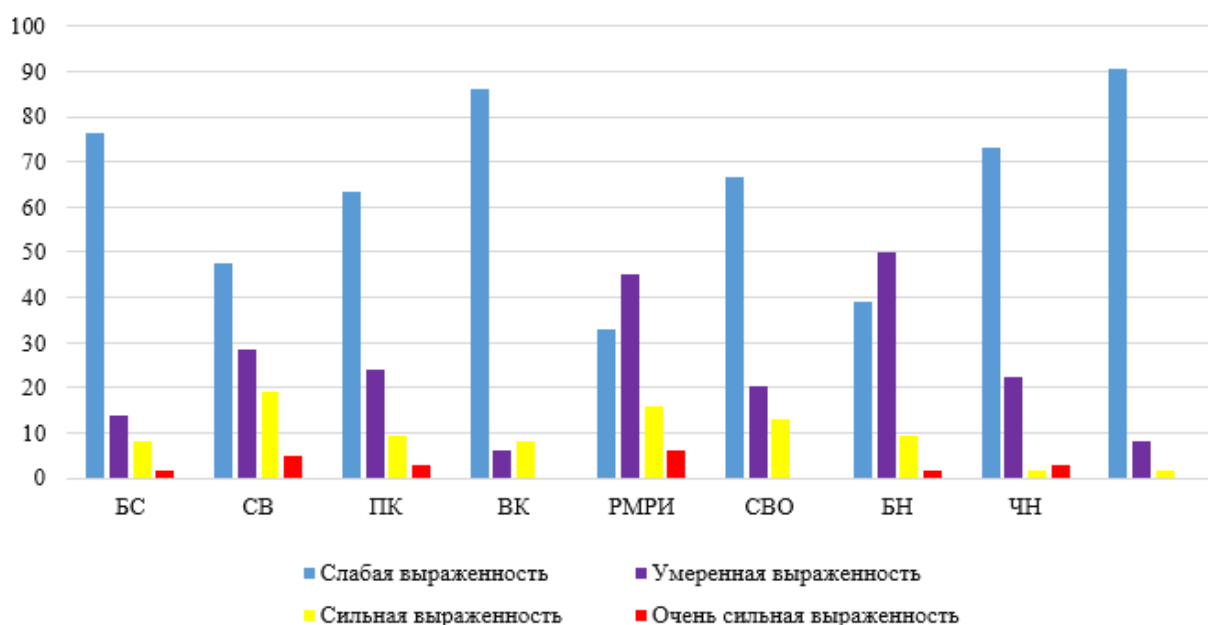


Рис. 2. Процентное соотношение респондентов по шкале выраженности психического состояния («Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда) (%)

Примечание: ОД – одиночество, БС – бессмысленность существования, СВ – свобода выбора, ПК – половой конфликт, ВК – враждебный конфликт, РМРИ – расхождение между реальным и идеальным «Я», СВО – свобода воли, БН – безнадежность, ЧН – чувство неприкаянности.

Таблица 2

Процентное соотношение респондентов по шкале выраженности психического состояния («Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда) (%)

Степень выраженности	ОД	БС	СВ	ПК	ВК	РМРИ	СВО	БН	ЧН
7-8 – очень сильная выраженность	1,5	5	3	0	6	0	1,5	3	0
5-6 – сильная выраженность	8	19	9,5	8	16	13	9,5	1,5	1,5
3-4 – умеренная выраженность	14	28,5	24	6	45	20,5	50	22,5	8
0-2 – слабая выраженность	76,5	47,5	63,5	86	33	66,5	39	73	90,5

Примечание: ОД – одиночество, БС – бессмысленность существования, СВ – свобода выбора, ПК – половой конфликт, ВК – враждебный конфликт, РМРИ – расхождение между реальным и идеальным «Я», СВО – свобода воли, БН – безнадежность, ЧН – чувство неприкаянности.

По шкале «бессмысленность существования» у большинства испытуемых прослеживается слабая и умеренная выраженность данного состояния. Можно предположить, что бессмысленность существования, как стойкое внутреннее состояние, влияет на отношение студентов к самим себе, своей личности и миру. По шкале «враждебный конфликт» были получены

данные по уровням очень сильной и сильной выраженности психического состояния у студентов. Данный результат отражает наличие у группы респондентов (14 человек) негативного конфликта в какой-либо сфере его жизнедеятельности. Можно предполагать, что в студенческий период состояние враждебного конфликта возможно в сфере профессиональной или учебной деятельности. По шкале «расхождение между реальным и идеальным “Я”» у небольшого количества респондентов (8 человек) выявился уровень сильной выраженности данного психического состояния. Данный компонент может оказывать влияние на личность студента и его отношение к самому себе. Можно предположить, что данные студенты испытывают некоторую неудовлетворенность собственной личностью, в силу несоответствия представлений о самом себе и тем, как его личность проявляется в реальности, возможно, это некоторое проявление внутриличностного конфликта.

Таким образом, на основании полученных данных по методике «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда можно предположить, что некоторые студенты обладают такими психическими качествами, как «бессмысленность существования», «враждебный конфликт», «расхождение между реальным и идеальным “Я”», которые оказывают влияние на их личностную сферу и мировоззрение в целом.

На основе полученных эмпирических данных по методикам «Опросник субъективного отчуждения» Е. Н. Осина и «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда был проведен корреляционный анализ переменных. Данные результаты распределялись в зависимости от уровня субъективного отчуждения и выраженности психического состояния личности в группы показателей респондентов: «несколько выше среднего и выше» и «несколько ниже среднего» по каждой шкале субъективного отчуждения. Результаты проведенного корреляционного анализа по Спирмену представлены корреляционными плеядами (см. рис. 3, 4).

В основе корреляционного анализа положены исходные данные, полученные по методикам «Опросник субъективного отчуждения» Е. Н. Осина и «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда. Корреляционный анализ проводился с целью проверки гипотезы о наличии связи между субъективным отчуждением студентов в сфере «отчуждение в межличностных отношениях» и психологическими состояниями личности «бессмысленность существования», «межполовой конфликт», «враждебный конфликт»; между субъективным отчуждением студентов в сфере «отчуждение от собственной личности» и психологическим состоянием личности «бессмысленность существования».

В ходе проведенного корреляционного анализа значимые взаимосвязи на уровнях $p = 0,01$ и $p = 0,05$ были выявлены между переменными «отчуждение в межличностных отношениях» и «бессмысленность существования», «межполовой конфликт», «враждебный конфликт»; между переменной «отчуждение от собственной личности» и переменной психического состояния «бессмысленность существования», при проявлении их на уровне несколько выше и высоком уровне отчуждения.

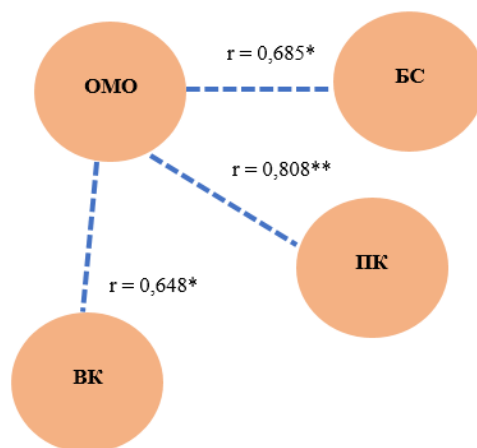


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи переменных «отчуждение в межличностных отношениях» и «бессмысленность существования», «половой конфликт», «враждебный конфликт»

Примечание: ОМО – отчуждение в межличностных отношениях, БС – бессмысленность существования, ПК – половой конфликт, ВК – враждебный конфликт.

На рисунке 3 представлена взаимосвязь между переменной «отчуждение в межличностных отношениях», проявляющейся на уровне несколько выше среднего и высоком уровне отчуждения, с компонентами психического состояния личности «бессмысленность существования», «половой конфликт», «враждебный конфликт».

Положительная взаимосвязь переменной «отчуждение в межличностных отношениях» и переменной психического состояния «бессмысленность существования» демонстрирует то, что при повышении уровня субъективного отчуждения у студентов в сфере межличностных отношений, психологическое состояние их чувства бессмысленности собственного существования выражается в большей степени. Психологическими особенностями студентов при этом могут быть переживания чувства неудовлетворенности жизненной ситуацией, общением с близкими людьми; сознательное или бессознательное взятие на себя большого объема работы, вследствие чего студенты ограничивают время для самореализации и деятельности по собственным интересам. Данные респонденты могут не замечать смысла в своих действиях, поступках или вовсе переживать бессмысленность совершаемой жизнедеятельности и отчуждаться от нее, сами того не осознавая. Данная реакция отчуждения может проявлять себя в негативном аспекте, препятствуя возможности выстраивать социальные связи со значимыми для них людьми или вовсе терять таковые из-за пренебрежения личностью собственными потребностями и желаниями в настоящий момент.

Выраженная корреляционная взаимосвязь переменной «отчуждение в межличностной сфере» и переменной психического состояния «половой конфликт» показывает, что чем выше уровень отчуждения в межличностных отношениях студентов, тем сильнее степень проявления межполового конфликта в их жизни. Психологическими особенностями данного проявления отчуждения могут быть переживания, связанные с некоторой неудовлетворенностью в половой сфере отношений; переживания негативных чувств, связанных с прошлым половым опытом или отсутствием какого-то положительного переживания в прошлых отношениях. В силу неудачного или негативного опыта в межличностных половых отношениях, студенты могут переживать отчуждение на несколько высоком или высоком уровне, что способно негативно влиять на их выстраивание отношений с любимым человеком и препятствовать их формированию, не давая личности актуализировать все значимые для развития сферы жизни.

Значимая взаимосвязь между переменными «отчуждение в межличностных отношениях» и переменной психического состояния «враждебный конфликт» демонстрирует то, что при повышении уровня отчуждения в межличностной сфере выше степень проявления состояния враждебного конфликта у студентов. Психологическими особенностями отчуждения в этом случае могут являться переживания недостатка ответной эмпатии от партнера по общению, профессиональной деятельности; боязнь демонстрации слабых или уязвимых сторон перед коллегами, одноклассниками; чувство недостатка доверительных отношений. Данные студенты могут ощущать приливы негативных эмоций (раздражения, возмущения, гнева) в ответ на попытки сблизиться с ними, в силу опыта в прошлом или настоящем враждебных отношений в межличностной сфере. Соответственно, отчуждение для них – привычная сознательная или бессознательная реакция на конфликты в рабочей или учебной сфере деятельности, которая деструктивно влияет на их социальные отношения с одноклассниками по учебе или коллегами по работе.

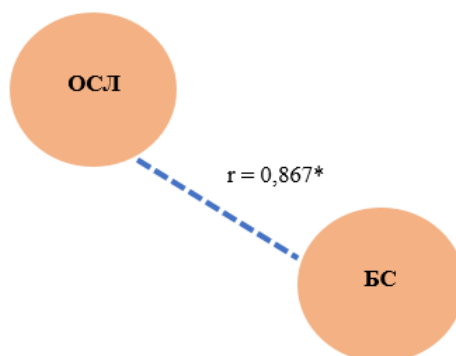


Рис. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи переменных «отчуждение от собственной личности» и «бессмысленность существования»

Примечание: ОСЛ – отчуждение от собственной личности, БС – бессмысленность существования.

На рисунке 4 представлена взаимосвязь между переменной «отчуждение от собственной личности», проявляющаяся на уровне несколько выше среднего и высоком уровне субъективного отчуждения, с компонентом психического состояния личности «бессмысленность существования». Данная взаимосвязь доказывает, что чем выше уровень отчуждения у студентов от собственной личности, тем выше степень переживания респондентами состояния бессмысленности их жизнедеятельности. Психологическими особенностями проявления самоотчуждения у студентов могут являться неопределенность собственных смысло-жизненных ориентаций и профессионального самоопределения. Данные респонденты склонны неосознанно брать на себя большой объем учебной нагрузки (откладывая выполнение заданий до контрольных сроков сдачи) или же брать большие объемы работы в профессиональной занятости, оставляя малую часть времени или же вовсе не предоставляя времени на удовлетворении личных нужд и потребностей (отстраняя себя на второй план, умоляя значимость собственной личности). Характерным является неудовлетворенность собственной жизнедеятельностью, продуктами профессиональной или учебной деятельности в силу потери их ценности в представлении студентов, что негативно влияет на их отношение к своей личности.

В результате проведенного эмпирического исследования по методике «Опросник субъективного отчуждения» Е. Н. Осина («СОТЧ») были выявлены выраженные результаты по шкалам «отчуждение от общества», «отчуждение в межличностных отношениях», «отчуждение в семье», «отчуждение от собственной личности». По шкале «отчуждение от общества» были выявлены высокие результаты по уровням «несколько ниже среднего», «несколько выше среднего» и «высокий уровень». По шкале «отчуждение в межличностных отношениях» были выявлены значительные результаты по уровням отчуждения несколько ниже среднего и несколько выше среднего. Лишь у одного испытуемого был выявлен высокий уровень данного субъективного переживания. По шкале «отчуждение от собственной личности» были выявлены уровни несколько ниже среднего, несколько выше среднего и высокий уровень отчуждения. Можно предположить, что студенты, имеющие несколько выше среднего и высокий уровень отчуждения, не удовлетворены положением дел в сферах межличностного общения, общества в целом, семейной сфере и в сфере личной. Вероятно, что данные студенты не имеют или не видят смысла в улучшении этих сфер своей жизни, у них нет способов и желания что-либо изменить.

В результате проведенного эмпирического исследования по методике «Опросник психических состояний личности» А. Т. Джерсайлда демонстрируют наличие у респондентов очень сильной выраженности психических состояний «бессмысленность существования», «враждебный конфликт» и сильной выраженности по переменным «бессмысленность существования», «враждебный конфликт», «расхождение между реальным и идеальным "Я"». По шкале «бессмысленность существования» у большинства испытуемых прослеживается слабая и умеренная выраженность данного состояния. У трех испытуемых выявлена очень сильная выраженность психического состояния бессмысленности существования. 12 студентов демонстрируют высокую выраженность данного состояния. Можно предположить, что бессмысленность существования, как стойкое внутреннее состояние, негативно влияет на отношение студентов к самим себе, своей личности и миру. По шкале «враждебный конфликт» были получены данные по уровням очень сильной и сильной выраженности психического состояния у студентов. Данный результат отражает наличие у группы респондентов (14 человек) негативного конфликта в какой-либо сфере его жизнедеятельности. Можно предполагать, что в студенческий период состояние враждебного конфликта возможно в сфере профессиональной или учебной деятельности. По шкале «расхождение между реальным и идеальным "Я"» у небольшого количества респондентов (8 человек) выявился уровень сильной выраженности данного психического состояния. Данный компонент может оказывать влияние на личность студента и его отношение к самому себе. Можно предположить, что данные студенты испытывают некоторую неудовлетворенность собственной личностью, в силу несоответствия представлений о самом себе и тем, как его личность проявляется в реальности, возможно это некоторое проявление внутриличностного конфликта.

В ходе проведенного корреляционного анализа по всем уровням отчуждения значимые взаимосвязи на уровне $p = 0,01$ и $p = 0,05$ были выявлены между переменными «отчуждение в межличностных отношениях» и «бессмысленность существования», «половой конфликт», «враждебный конфликт» при проявлении их на уровне несколько выше и высоком уровнях отчуждения. Положительная взаимосвязь переменной «отчуждение в межличностных отно-

шениях» и переменной «бессмысленность существования» демонстрирует то, что при повышении уровня проявления отчуждения у студентов выраженнее состояние бессмысленности существования. Выявленная корреляционная взаимосвязь переменной «отчуждение в межличностной сфере» и переменной «половой конфликт» показывает, что чем выше уровень отчуждения в межличностных отношениях студентов, тем выраженнее половой конфликт в жизни данных студентов. Значимая взаимосвязь между переменными «отчуждение в межличностных отношениях» и переменной «враждебный конфликт» демонстрирует то, что при повышении уровня отчуждения в межличностной сфере выраженнее состояние враждебного конфликта у студентов.

В ходе проведенного корреляционного анализа по всем уровням отчуждения значимые взаимосвязи на уровне $p = 0,01$ и $p = 0,05$ были выявлены между переменной «отчуждение от собственной личности» несколько выше среднего и высокого уровня отчуждения с компонентом психического состояния личности «бессмысленность существования». По данной взаимосвязи видно, что чем выше уровень отчуждения у студентов от собственной личности, тем выраженнее состояние бессмысленности существования.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что существует взаимосвязь между сферами субъективного отчуждения «отчуждение от общества», «отчуждение от учебной деятельности», «отчуждение в межличностных отношениях», «отчуждение в семье», «отчуждение от собственной личности» и психическими состояниями личности, которые выражены социальными отношениями и внутриличностными конфликтами, подтвердилась.

Полученная в результате корреляционного анализа взаимосвязь отражает наличие у данной группы студентов самоотчуждения, они находятся в состоянии переживания бессмысленности собственной деятельности, что негативно сказывается на учебной, профессиональной и личной сферах их жизни, в силу неудовлетворения своих актуальных потребностей и нужд из-за нехватки времени, которое отводится на иные виды занятости.

Заключение. В результате эмпирического исследования субъективного отчуждения у студентов были выявлены особенности данного феномена, проявляющиеся в негативном аспекте сфер отчуждения от собственной личности и отчуждения в межличностных отношениях, проявляющиеся через психические состояния личности, выраженные социальными отношениями и внутриличностными конфликтами.

Проведенное эмпирическое исследование и его прогностическая ценность заключены в возможностях использования результатов и разработанной программы для снижения негативных эффектов влияния отчуждения на утрату важных и значимых для человека социальных связей в межличностной, учебной сферах, восприятии и переживании своего «Я».

Социальный статус проблемы отчуждения и ее эвристичность в психологических исследованиях связаны с анализом далеко идущих социальных и психологических последствий отчуждения и возникающих в связи с этим проявлений отчужденной и/или самоотчужденной личности.

Полученные результаты могут использоваться педагогом-психологом для работы со студентами; в центрах медико-психолого-педагогической и социальной помощи, семейных центрах; при разработке содержания дисциплин в образовательных программах подготовки психологов; для разработки программ сопровождения и коррекции личностных проявлений студентов с высоким уровнем отчуждения в учебной, семейной и межличностной сферах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. М. : Смысл ; Академия, 2007. 526 с.
2. Бойкина Е. Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований // Психология и право. 2019. № 3. С. 127–140. DOI: 10.17759/psylaw.201909031.
3. Винокуров Л. В., Кожина А. А. Отчуждение от работы как объект и предмет психологического исследования: феноменологические аспекты проблемы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 4. С. 359–373. DOI: 10.21638/spbu16.2019.403.
4. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений : учебник для бакалавриата и специалитета. М. : Юрайт, 2017. 341 с.
5. Исаева А. Н., Старовойтенко Е. Б. Метод кино-кейсов в преподавании современной персонологии // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2016. № 4. С. 177–189.

6. Косырев В. Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otchuzhdenie-uchebnogo-truda-studenta-1>.
7. Кудрявцева Е. В. Критерии отчужденности в юношеском возрасте // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2010. Вып. 11 (91). С. 150–158.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М. : Государственное издательство политической литературы, 1956. 696 с.
9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. 672 с.
10. Мухина В. С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
11. Мухина В. С. Отчужденные: абсолют отчуждения // Развитие личности. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kniga-otchuzhdennye-absolyut-otchuzhdeniya>.
12. Мухина В. С. Отчуждение от себя: О саморазрушающих страстях человеческих : монография / В. С. Мухина, А. А. Хвостов. М. : МПГУ, 2011. 200 с.
13. Мухина В. С., Хвостов А. А. Отчуждение от других: от ярости и цинизма до хамства // Развитие личности. 2012. № 4. С. 69–105.
14. Новикова Е. Ю. Отчуждение в труде как междисциплинарная проблема // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 4.
15. Осин Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 79–88.
16. Осин Е. Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика : дис. ... к. психол. н. / МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва, 2007. 217 с.
17. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 1. С. 55–81.
18. Подвойский Д. Г., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Отчуждение // Большая российская энциклопедия Т. 24: Океанариум – Оясио. М., 2014. С. 706–707.
19. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / авт. и сост. А. О. Прохоров. М. : ПЕР СЭ, 2004. 176 с.
20. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. С. 382.
21. Силяева А. А. Структурно-функциональная модель отчуждения подростков // Вестник Московского гос. областного ун-та. Серия: Психологические науки. 2007. № 3. С. 155–159.
22. Фромм Э. Человек одинок // Иностранная литература. 1966. № 1. URL: http://scepis.net/library/id_898.html (дата обращения: 25.09.2019).
23. APA dictionary of psychology. Gary R. VandenBos, 2015. P. 1221.
24. Alienation. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Leopold D., Zalta E. N. (ed.). 2018. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/alienation> (date accessed: 15.12.2020).
25. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education, 2014. Vol. 68. № 6. Pp. 789–805
26. Kellner M. I., Becker-Kornstaedt U., Riddle W. E., Tomal J., Verlage M. Process Guides: Effective Guidance for Process Participants. New Jersey : The International. Software Process Association Press, 1998. Pp. 1–19.
27. Osin E. N. Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015. Vol. 20. № 4. Pp. 57–74. DOI: 10.17759/pse.2015200406. (In Russ., abstr. in Engl.).
28. Rabiee F. Focus-group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society. 2004. № 63. Pp. 655–660.

Psychological features of subjective alienation in students

A. V. Chernaya¹, A. Yu. Bodrukhina²

¹Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Developmental Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University.

Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0001-5985-2126. E-mail: avchernaya@sfedu.ru

²specialist in educational and methodological work of the Department of Developmental Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University.

Russia, Rostov-on-Don. E-mail: bodrukhina@sfedu.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of subjective alienation in students. The article shows the status of the study of the problem of alienation in psychology in connection with the increased social consequences of alienation and the psychological manifestations of alienated and/or self-alienated personality that arise in connection with them. In this context, the tasks of studying the subjective alienation of students are updated.

The ontological and existential aspects of the category "alienation" are discussed. The philosophical argumentation in the studies of alienation is given, the review of the objective and subjective characteristics of alienation in psychology is presented; the bipolarity and ambivalence of alienation are revealed.

The methods and procedures used in the empirical investigation of subjective alienation among students are described; the resources used in the study of techniques – "Questionnaire of subjective alienation" by E. N. Osin ("OSOTC") and "Questionnaire of mental states of the person" by A. T. Jersild – are given. The procedure for creating and using the electronic form of E-forms questionnaires using the resources of the Microsoft platform is described.

The article presents the results of an empirical study, a correlation analysis of the psychological features of the manifestation of alienation from society, alienation from study, alienation in interpersonal relationships, alienation in the family, alienation from one's own personality and mental states of the individual in students. In conclusion, the research capabilities and predictive value of the conducted research and the developed program are described.

Keywords: subjective alienation, alienated personality, ostracism, psychological support of alienation, focus group, psychological guide.

References

1. Asmolov A. G. *Psichologiya lichnosti: Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality psychology: Cultural and historical understanding of human development]. M. Smysl ; Akademiya. 2007. 526 p.
2. Bojkina E. E. *Ostrakizm i rodstvennyye fenomeny: obzor zarubezhnyh issledovaniy* [Ostracism and related phenomena: a review of foreign studies] // *Psichologiya i pravo – Psychology and law*. 2019. No. 3. Pp. 127–140. DOI: 10.17759/psylaw.201909031.
3. Vinokurov L. V., Kozhina A. A. *Otchuzhdenie ot raboty kak ob'ekt i predmet psichologicheskogo issledovaniya: fenomenologicheskie aspekty problemy* [Alienation from work as an object and subject of psychological research: phenomenological aspects of the problem] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya – Herald of the Saint Petersburg University. Psychology*. 2019. Vol. 9. Is. 4. Pp. 359–373. DOI: 10.21638/spbu16.2019.403.
4. Gulevich O. A. *Psichologiya mezhrupkovykh otnosheniy : uchebnik dlya bakalavriata i specialiteta* [Psychology of intergroup relations : textbook for undergraduate and specialist studies]. M. Yurayt. 2017. 341 p.
5. Isaeva A. N., Starovojtenko E. B. *Metod kino-kejsov v prepodavanii sovremennoj personologii* [The method of film cases in teaching modern personology] // *Mir psichologii. Nauchno-metodicheskij zhurnal – The world of psychology. Scientific and Methodological journal*. 2016. No. 4. Pp. 177–189.
6. Kosyrev V. N. *Otchuzhdenie uchebnogo truda studenta* [Alienation of the student's educational work] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2009. No. 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otchuzhdenie-uchebnogo-truda-studenta-1>.
7. Kudryavceva E. V. *Kriterii otchuzhdenosti v yunosheskom vozraste* [Criteria of alienation in the youth age] // *Vestnik TGU. Seriya: Gumanitarnye nauki. Pedagogika i psichologiya – Herald of TSU. Series: Humanities. Pedagogy and psychology*. 2010. Is. 11 (91). Pp. 150–158.
8. Marx K., Engel's F. *Iz rannih proizvedenij* [From early works]. M. State Publishing House of Political Literature. 1956. 696 p.
9. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. *Bolshoy psichologicheskij slovar'* [Big psychological dictionary]. SPb. Prime-Euroznak. 2004. 672 p.
10. Muhina V. S. *Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty)* [Personality: Myths and reality (Alternative view. A systematic approach. Innovative aspects)] / V. S. Mukhina. Yekaterinburg. IntelFlay. 2007. 1072 p.
11. Muhina V. S. *Otchuzhdeniye: absolyut otchuzhdeniya* [Alienated: the absolute of alienation] // *Razvitie lichnosti – The development of personality*. 2010. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kniga-otchuzhdeniye-absolyut-otchuzhdeniya>.
12. Muhina V. S. *Otchuzhdenie ot sebya: O samorazrushayushchih strastyah chelovecheskih : monografiya* [Alienation from oneself: About self-destructive human passions : monograph] / V. S. Mukhina, A. A. Khvostov. M. MPSU. 2011. 200 p.
13. Muhina V. S., Hvostov A. A. *Otchuzhdenie ot drugih: ot yarosti i cinizma do hamstva* [Alienation from others: from rage and cynicism to rudeness]. 2012. No. 4. Pp. 69–105.
14. Novikova E. Yu. *Otchuzhdenie v trude kak mezhdisciplinarnaya problema* [Alienation in labor as an interdisciplinary problem]. 2018. No. 4.
15. Osin E. N. *Kategoriya otchuzhdeniya v psichologii obrazovaniya: istoriya i perspektivy* [The category of alienation in the psychology of education: history and prospects]. 2015. Vol. 11. No. 4. Pp. 79–88.
16. Osin E. N. *Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika : dis. ... kand. psihol. n.* [Loss of sense as an experience of alienation: structure and diagnostics : dis. ... PhD in Psychol. Sciences] / Lomonosov Moscow State University. M. 2007. 217 p.
17. Osin E. N., Leont'ev D. A. *Differencial'nyj oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svoystva* [Differential questionnaire of loneliness experience: structure and properties] // *Psichologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2013. No. 1. Pp. 55–81.

18. Podvojskij D. G., Leont'ev D. A., Osin E. N. *Otchuzhdenie* [Exclusion] // *Bol'shaya russijskaya enciklopediya T. 24: Okeanarium – Oyasio* – Great Russian encyclopedia. Vol. 24. Ocenarium – Oasio. M. 2014. Pp. 706–707.
19. Prohorov A. O. *Metodiki diagnostiki i izmereniya psihicheskijh sostoyanij lichnosti* [Methods of diagnosis and measurement of mental states of the person] / ed. and comp. A. O. Prokhorov. M. PER SE. 2004. 176 p.
20. Rubinstein S. L. *Chelovek i mir. Problemy obshchej psihologii* [Man and the world. Problems of general psychology]. M. Pedagogika. 1973. P. 382.
21. Silyaeva A. A. *Strukturno-funkcional'naya model' otchuzhdeniya podrostkov* [Structural and functional model of alienation of adolescents] // *Vestnik Moskovskogo gos. oblastnogo un-ta. Seriya: Psihologicheskie nauki* – Herald of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2007. No. 3. Pp. 155–159.
22. Fromm E. *Chelovek odinok* [The man is lonely] // *Inostrannaya literatura* – Foreign literature. 1966. No. 1. Available at: http://scepsis.net/library/id_898.html (date accessed: 25.09.2019).
23. APA dictionary of psychology. Gary R. VandenBos, 2015. P. 1221.
24. *Alienation*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Leopold D., Zalta E. N. (ed.). 2018. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/alienation> (date accessed: 15.12.2020).
25. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // *Higher Education*, 2014. Vol. 68. No. 6. Pp. 789–805
26. Kellner M. I., Becker-Kornstaedt U., Riddle W. E., Tomal J., Verlage M. *Process Guides: Effective Guidance for Process Participants*. New Jersey : The International. Software Process Association Press, 1998. Pp. 1–19.
27. Osin E. N. Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20. No. 4. Pp. 57–74. DOI: 10.17759/pse.2015200406. (In Russ., abstr. in Engl.).
28. Rabiee F. Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*. 2004. No. 63. Pp. 655–660.

Формирование социальных компетенций у младших школьников в условиях инклюзивного обучения

З. М. Усова¹, Н. Ю. Флотская²

¹директор, Ресурсный центр инклюзивного образования; старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. Россия, г. Архангельск. E-mail: z.usova@narfu.ru

²доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, директор высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. Россия, г. Архангельск. E-mail: n.flotskaya@narfu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социальных компетенций «сотрудничество», «адаптивное поведение», «эмпатия», «толерантность» у обучающихся младшего школьного возраста из инклюзивных классов. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью разработки новых инклюзивных практик в образовании, учитывающих особенности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья при совместном обучении. В процессе исследования использованы психодиагностические методики: «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой, опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е. Н. Васильевой, опросник копинг-стратегий детей школьного возраста Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского, опросник копинг-стратегий школьного возраста И. М. Никольской и Р. М. Грановской, «Рукавички» Г. А. Цукерман, модифицированный опросник А. Мехрабиана, «Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» Я. А. Батрак. В исследовании приняли участие 233 обучающихся в возрасте 9–11 лет из инклюзивных и общеобразовательных классов. Выявлено, что социальная компетенция «сотрудничество» характеризуется средними показателями вовлеченности в совместную деятельность, недостаточной мотивацией, непринятием ролей. Для социальной компетенции «адаптивное поведение» характерна стратегия эффективного разрешения проблемы с помощью социальной поддержки. Социальная компетенция «эмпатия» носит гуманистическо-эгоцентрический характер. Социальная компетенция «толерантность» характеризуется своеобразием коммуникативной компетентности и эмоциональной неустойчивостью по отношению к сверстникам. На основе результатов констатирующего эксперимента разработана программа формирования социальных компетенций обучающихся младшего школьного возраста из инклюзивных классов. Выявленные особенности социальных компетенций младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, и представленная программа формирования социальных компетенций могут быть использованы в работе педагогов начальной школы, реализующих инклюзивные практики.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, социальные компетенции, сотрудничество, адаптивное поведение, эмпатия, толерантность, младшие школьники.

В рамках модернизации российского образования актуальной является проблема реализации долгосрочной инклюзивной стратегии с комплексным подходом к организации деятельности всей общеобразовательной системы. Согласно данным Министерства просвещения Российской Федерации, в российских школах более 1,15 миллиона обучающихся с ОВЗ [13], в «Федеральном реестре инвалидов» Федеральной государственной информационной системы численность детей-инвалидов на 1 марта 2020 года составляла 693 016 человек, что на 59 532 человека больше, чем на 1 марта 2017 года [25]. Увеличение количества детей-инвалидов и школьников с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации указывают на необходимость внедрения новых инклюзивных практик в образовательный процесс.

Инклюзивный подход сопоставляется с современными тенденциями в образовании и сталкиваются с определенными препятствиями в своей реализации (В. З. Кантор, Ю. Т. Мата-сов, Г. Н. Пенин, А. П. Антропов) [7]. Одним из таких препятствий является организация социального взаимодействия обучающихся (С. В. Алехина [1], Н. Н. Малофеев [11], Л. М. Шипицына [27] и др.). Учеными доказано, что взаимодействие разных категорий обучающихся (младших школьников, развитие которых в диапазоне возрастной нормы, и учащихся с ограниченными возможностями здоровья) – это определяющее условие успешности реализации инклюзивного образования.

Опираясь на требования освоения образовательной программы основного общего образования, необходимо отметить, что развитие социальных компетенций обучающихся является обязательным для организации обучения [24]. В психологической науке проблемой изучения социальных компетенций занимались такие ученые, как М. И. Шнайдер [28], А. В. Хуторской [26], Т. П. Гаврилова [3] и др. В своем исследовании понятие «социальная компетенция» рассматриваем как способность обучающихся ориентироваться в жизненных ситуациях, решать возникающие задачи, используя приобретенные умения и навыки, учебный и жизненный опыт [6]. Исследование посвящено изучению таких социальных компетенций у младших школьников, как сотрудничество, адаптивное поведение, эмпатия, толерантность, которые, на наш взгляд, являются необходимыми для организации успешного взаимодействия участников образовательного процесса в инклюзивных классах [14].

Одной из важных социальных компетенций является эмпатия. Многочисленные исследования в области психологии показывают разные интерпретации данного понятия. В 50-е годы XX в. термин рассматривали как процесс «вчувствования» (эмоционального проникновения одного человека в состояние другого человека) [4]. К концу XX века исследователями Т. П. Гавриловой [3], В. П. Кузьминой [9], Ю. А. Менджерицкой [12] эмпатия рассматривалась как способность индивида эмоционально откликаться на переживания других людей, сочувствие. В исследованиях А. П. Стрелковой [20] и Т. П. Гавриловой [3] наряду с понятием «эмпатия» используются синонимичные термины «доброжелательность», «чуткость», «сопереживание». В настоящий период эмпатия рассматривается как многоуровневый феномен (Ю. А. Менджерицкая), как процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и действенные компоненты (Н. Н. Обозов), как способность сочувствия другому человеку, его мыслям и переживаниям (В. Г. Крысько, В. А. Лабунская). Опираясь на подходы Л. П. Стрелковой и Т. П. Гавриловой, мы считаем возможным трактовку эмпатии как социальной компетенции, поскольку эмпатийный процесс рассматривается именно в контексте переживания чувств и эмоций в результате взаимодействия субъектов в социуме [20].

Значимой социальной компетенцией является «адаптивное поведение». Изучением адаптивного поведения занимались такие ученые, как Н. В. Степанова [19], Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский [18] и др. В науке существуют различные подходы к трактовке этого понятия. Адаптивное поведение в широком смысле рассматривается как совокупность процессов, которые обеспечиваются психофизиологическими и психическими механизмами (врожденными или приобретенными). Эти процессы лежат в основе той деятельности, которая составляет поведение, она направлена на достижение результата. Р. Лазарус рассматривает адаптивное поведение как копинг-действия [30], поэтому в психологической литературе можно встретить синонимичные понятия – копинг-реакция, копинг-поведение.

«Сотрудничество» является важной социальной компетенцией. В российской науке термин «сотрудничество» встречается в рамках педагогики сотрудничества, которая представляет собой систему воспитания и обучения, основанную на принципах гуманизма, творческого подхода к развитию личности. Выделяется учебное сотрудничество детей друг с другом и взрослым – учителем как особая форма взаимодействия, обладающая комплексом специфических психологических особенностей [23].

Одной из значимых социальных компетенций младших школьников является «толерантность». Основа толерантности как социального качества личности – признание прав других на отличие, индивидуальность. Процесс формирования толерантности обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий [8].

Младший школьный возраст является актуальным для формирования способности ребенка к продуктивному взаимодействию со сверстниками, успешному выполнению социальной роли учащегося. Одновременно с этим инклюзивное образование в школьном возрасте обеспечивает максимальное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в социум в соответствии с индивидуальными психофизическими возможностями каждого ребенка.

Таким образом, формирование социальных компетенций «сотрудничество», «адаптивное поведение», «эмпатия», «толерантность» в младшем школьном возрасте является необходимым и значимым для успешности инклюзивного обучения. В связи с этим целью нашего исследования было выявление особенностей социальных компетенций «сотрудничество», «адаптивное поведение», «эмпатия», «толерантность» у младших школьников и разработка программы формирования данных социальных компетенций в условиях инклюзивного обучения.

Методы. Для изучения характера эмпатии использовали методику Т. П. Гавриловой «Неоконченные рассказы» [3]. Для выявления наличия/отсутствия эмпатийных переживаний и уровня развития эмпатии обратились к опроснику Е. Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику» [5]. Для изучения особенностей социальной компетенции «адаптивное поведение» у младших школьников, обучающихся в инклюзивных и общеобразовательных классах, были использованы следующие методики: опросник копинг-стратегий школьного возраста И. М. Никольской и Р. М. Грановской [15], опросник копинг-стратегий детей школьного возраста Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского [18]. Для изучения показателей социальной компетенции «сотрудничество» были использованы методика «Рукавички» Г. А. Цукерман [16] и модифицированный опросник А. Мехрабиана [31]. Для исследования сформированности социальной компетенции «толерантность» у младших школьников была использована «Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» Я. А. Батрак [2].

Исследование проводилось в общеобразовательных школах г. Архангельска и г. Северодвинска. Респондентами явились 233 младших школьника в возрасте 9–11 лет, из них 112 младших школьника обучались в общеразвивающих классах и 121 ребенок – в инклюзивных классах. В своем исследовании инклюзивный класс рассматривали как класс, осуществляющий образовательную деятельность по основной общеобразовательной программе, в котором обучаются школьники с ограниченными возможностями здоровья; под общеобразовательным классом понимали класс, осуществляющий образовательную деятельность по основной общеобразовательной программе, в котором отсутствуют обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Результаты экспериментального исследования. В ходе проведения исследования проанализированы такие показатели социальной компетенции, как характер проявления эмпатии, наличие/отсутствие эмпатийных переживаний в проблемных ситуациях, уровень эмпатии.

Анализ данных, полученных в ходе проведения методики Т. П. Гавриловой «Неоконченные рассказы», показал, что у младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, отмечается преобладание гуманистического характера эмпатии над эгоцентрическим. Обучающиеся склонны к проявлению эмпатии и оказанию помощи другому; реакция на вмешательство в затрудненных ситуациях определяется как в свою пользу, так и в пользу другого, что говорит о неустойчивости характера эмпатии.

Анализ данных, полученных в ходе проведения опросника Е. Н. Васильевой, позволил проанализировать уровень развития эмпатии, который определяли на основании таких критериев, как: восприятие и понимание внутреннего мира сверстника, распознавание эмоциональных состояний другого сверстника, способность к установлению межличностного взаимодействия со сверстниками, стремление к оказанию помощи. Результаты представлены на рисунке 1.

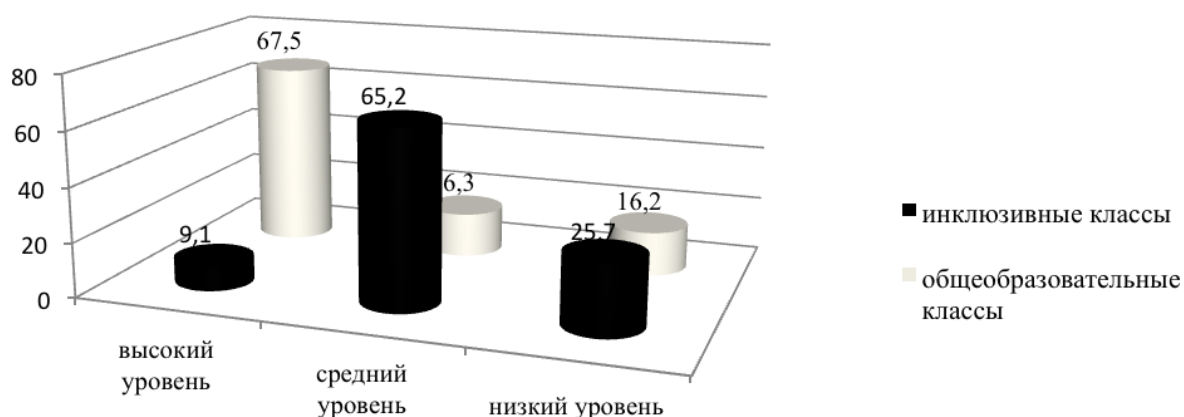


Рис. 1. Уровень развития эмпатии обучающихся в общеобразовательных классах и инклюзивных классах (%)

Как видно на рисунке 1, у школьников из инклюзивных начальных классов преобладает средний уровень развития эмпатии. Обучающиеся имеют некоторые знания об эмоциях и чувствах, распознают эмоции и настроение окружающих, проявляют интерес к одноклассникам, но ограничивают взаимодействие с ними. Младшие школьники способны проявлять реакцию на переживания другого, прежде всего, для того, чтобы получить одобрение взрослого. Обучающиеся не стремятся взаимодействовать со сверстниками, эмоционально реагировать на переживания другого.

В качестве показателей сформированности социальной компетенции «адаптивное поведение» у младших школьников выделены следующие: разрешение проблемы, необходимость поиска социальной поддержки, избегание проблем. Анализ данных, полученных в ходе проведения опросника копинг-стратегий Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского, показал, что у младших школьников из инклюзивных начальных классов наблюдается равное процентное соотношение в выборе стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки, то есть для этих детей характерно в равной степени адаптивное и частично адаптивное поведение. Поиск социальной поддержки характеризуется активной поведенческой стратегией, при которой для разрешения проблемы индивид обращается за помощью и поддержкой к семье, друзьям, значимым другим. Анализ данных, полученных в ходе проведения опросника копинг-стратегий И. М. Никольской и Р. М. Грановской, позволил выделить варианты поведения обучающихся на три группы по критерию адаптивности: адаптивное поведение, частично адаптивное поведение, неадаптивное поведение. Результаты исследования адаптивности поведения младших школьников представлены на рисунке 2.

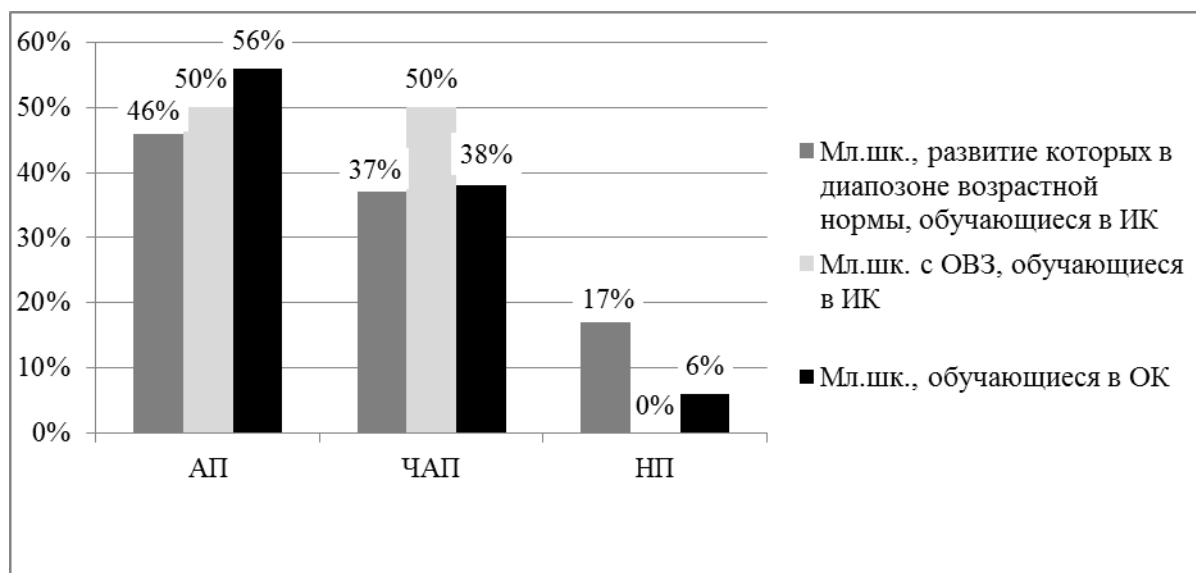


Рис. 2. Адаптивность поведения младших школьников в общеобразовательных классах и инклюзивных классах (%)

Примечание: АП – адаптивное поведение; ЧАП – частично адаптивное поведение; НП – неадаптивное поведение

У обучающихся инклюзивных классов, развитие которых находится в диапазоне возрастной нормы, отмечается преобладание адаптивного поведения. Предполагаем, что причиной этого может быть наличие благоприятных условий обучения, индивидуальный подход, благоприятные факторы семейного воспитания. Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья из инклюзивных классов показали равное процентное соотношение адаптивного поведения и частично адаптивного поведения. При частично адаптивном поведении выбор обучающихся был обусловлен обращением к близкому, животному или к любимой вещи, выполнением сопутствующих отвлекающих действий (гулять, мечтать, рисовать, бегать и др.). Данные способы поведения направлены на отвлечение школьника от имеющейся проблемы, в результате данных способов поведения у него появляются силы и возможности для преодоления трудностей. Наличие неадаптивного поведения у младших школьников, развитие которых находится в диапазоне возрастной нормы, можно обосновать факторами семейного воспитания, трудностями обучения, что было выявлено в ходе беседы с родителями и учителем. Таким образом, социальная компетенция «адаптивное поведение» у младших

школьников, обучающихся в условиях инклюзивного обучения, характеризуется стратегией эффективного разрешения проблемы с помощью поиска социальной поддержки. В реакциях на трудности и в реакциях на изменения прослеживается потребность младших школьников включить взрослого в свою деятельность. У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии наблюдается в равной степени адаптивное и частично адаптивное поведение.

В качестве показателей сформированности социальной компетенции «сотрудничество» у младших школьников выделены следующие: активность в продвижении начинаний; мотивация к сотрудничеству; вовлеченность как эмоциональное и интеллектуальное состояние; инициативность; *принятие роли* как процесс вхождения в роль, заключающийся в определении индивидом своего положения в группе.

Данные, полученные в ходе проведения методики «Рукавички» Г. А. Цукерман, позволили сделать вывод, что социальная компетенция «сотрудничество» у обучающихся младшего школьного возраста из инклюзивных классов характеризуется низкими показателями продуктивной совместной деятельности, отсутствием умения договариваться, приходиться к общему мнению, неумением осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности. Данные, полученные в ходе проведения модифицированного опросника А. Мехрабиана, показали, что социальная компетенция «сотрудничество» характеризуется средними показателями вовлеченности в совместную деятельность, недостаточной мотивацией выполнять работу, неприятием ролей. Межличностные отношения младших школьников в процессе сотрудничества характеризуются агрессивными тенденциями, нежеланием учащихся приспосабливаться к окружению. Таким образом, исследование у младших школьников таких показателей социальной компетенции «сотрудничество», как вовлеченность, мотивация к сотрудничеству, *принятие роли, инициативность, продуктивность совместной деятельности* свидетельствует о том, что у младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного обучения, практически все показатели социальной компетенции «сотрудничество» имеют свою специфику и значительно ниже, чем у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных классах.

Критериями сформированности социальной компетенции «толерантность» у младших школьников являлись: коммуникативная компетентность, асертивность, ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость. Результаты исследования социальной компетенции «толерантность», полученные в ходе проведения методики «Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» Я. А. Батрак, представлены на рисунке 3.

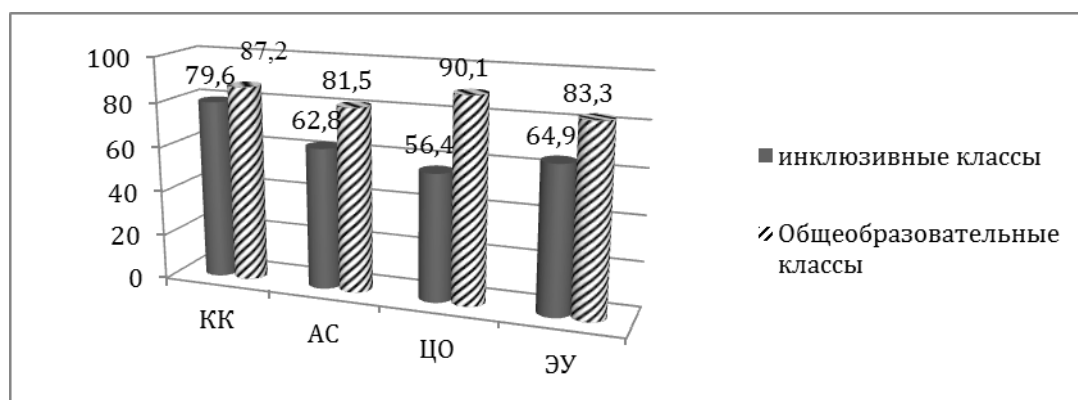


Рис. 3. Сравнение компонентов толерантности обучающихся в общеобразовательных и инклюзивных классах

Примечание: КК – коммуникативная компетентность; АС – асертивность; ЦО – ценностные ориентации; ЭУ – эмоциональная устойчивость


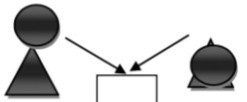
Как видно на рисунке 3, в инклюзивных классах наблюдаются сниженные показатели по всем компонентам толерантности. Самые низкие показатели выявлены по компонентам толерантности «ценностные ориентации» и «асертивность». В свою очередь, социальная компетенция «толерантность» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения характеризуется своеобразием коммуникативной компетентности и эмоциональной устойчивости к сверстникам. Своеобразие данных компонентов толерантности обучающихся

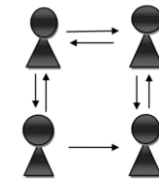
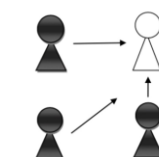
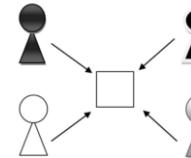
проявляется в избирательности общения, частичном принятии права на другую точку зрения, проявлении уважения не во всех жизненных ситуациях, недостаточном понимании и принятии чужой индивидуальности.

Выявленные особенности социальных компетенций «эмпатия», «сотрудничество», «толерантность», «адаптивное поведение» у младших школьников из инклюзивных начальных классов позволили разработать программу формирования данных социальных компетенций. Разработанная программа может применяться в рамках учебных дисциплин или внеклассной работе. Программа предназначена для реализации в начальных классах в рамках подгрупповой работы, численность группы 5–10 человек. Рекомендуемый график проведения занятий – не реже 1-2 раз в неделю. Программа включает три модуля: модуль 1 – формирование социальной компетенции «адаптивное поведение» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения; модуль 2 – формирование социальной компетенции «сотрудничество» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения; модуль 3 – формирование социальных компетенций «толерантность» и «эмпатия» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения. В каждом модуле программы выделены несколько этапов: начальный, основной, заключительный. Этапы, задачи и рекомендуемые методы и приемы программы указаны в таблице 1.

Таблица 1

Программа формирования социальных компетенций младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного обучения

Формирование социальной компетенции «адаптивное поведение»			
Этап	Задачи	Методы, приемы	
Модуль 1	Начальный	Создать положительный эмоциональный фон у участников, способствовать сплочению группы; развивать умение передавать свои чувства с помощью цвета	Беседа, упражнение, методы арт-терапии, обсуждение; прослушивание и анализ сказок, рефлексия
	Основной	Тренировать младших школьников в выражении эмоций; способствовать получению опыта общения, недоступного в повседневной жизни; учить обучающихся преодолевать стрессовые ситуации; развивать навыки вербального и невербального общения; способствовать осознанию трудностей лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья	Коллективные упражнения, беседа; игры, прослушивание и анализ сказок, уроки доброты
	Заключительный	Развивать умение понимать друг друга без слов; учить младших школьников преодолевать трудности; организовать совместный поиск путей решения проблем людей с ограниченными возможностями здоровья	Игры, упражнения, квест, беседа, работа в группах и создание «проектов», рефлексия
Формирование социальной компетенции «сотрудничество»			
Этап	Задачи	Методы и приемы	
Модуль 2	Начальный	Познакомить с правилами работы в малой группе (схема 1, 2); формировать умения помогать друг другу в выполнении учебных задач; освоение умения слышать другого и договариваться с ним	Беседа, коллективные упражнения, совместная деятельность-игра, групповой просмотр видеофильмов  Схема 1. Выполнение заданий поочередно  Схема 2. Выполнение задания одновременно парой

	Основной	Обучить способам внутригруппового и межгруппового сотрудничества при решении учебной задачи в группе в парах сменного состава (схема 3, 4): в каждой паре ученики поочередно выполняют две роли (схема 3), учащиеся определяют и различают функции разных членов группы (схема 4)	<p>Коллективный рисунок / объемная аппликация на заданную тему, игра, квест</p>  <p>Схема 3. «Цепочка». Выплатнение учебных заданий в парах сменного состава</p>  <p>Схема 4. «Один за всех и все за одного». Выплатнение заданий при определении алгоритма действий всей группой, а затем их выплатнение одним членом групп</p>
	Заключительный	Способствовать формированию активного сотрудничества в групп, члены которых имеют разные возможности (схема 5)	<p>Моделирование, игра, анкетирование</p>  <p>Схема 5. «Мы такие разные». Выплатнение заданий группой с выплатнением своей роли каждым членом при решении одного общего задания.</p>
Модуль 3	Формирование социальных компетенций «толерантность» и «эмпатия»		
	Этап	Задачи	Методы и приемы
	Начальный	Способствовать формированию группового сплочения: знакомству членов групп, снятию коммуникативных барьеров	Разъяснение, обсуждение, чтение рассказов и сказок, этическая беседа
	Основной	Формировать знания о нравственных ценностях, способствовать выбору поведения с учетом нравственных норм и правил поведения	Уроки доброты, тренинговые упражнения, совместное выплатнение поручений, коллективная игра, творческий кукольный спектакль, игра-беседа с персонажами, творческая ролевая игра по сюжету сказки, анализ воспитывающих ситуаций, презентации, импровизация, рефлексия
Заключительный	Способствовать формированию действенной эмпатии; принятию индивидуальности другого человека; формировать взаимопонимание и эффективное взаимодействие в групп; формировать оценку себя как толерантной личности	Анкетирование, игра, квест, поощрение, соревнование, методы арт-терапии	

В основе разработанной программы лежит использование групповой творческой деятельности на уроках и во внеурочное время. Программа определяет способ организации работы с младшими школьниками, темы занятий могут быть различными. На наш взгляд, для реализации представленной программы в образовательных организациях отсутствует необходимость введения дополнительных учебных часов и внесения изменений в содержание учебных планов.

Обсуждение результатов. Полученные в ходе проведения исследования результаты совпадают с выводами о необходимости формирования социальных компетенций, отраженные в работах Н. Б.-Ц. Содномовой [17]. Выявленные особенности социальных компетенций у младших школьников, с одной стороны, препятствуют эффективному взаимодействию участников образовательного процесса, что подтверждают исследования С. В. Алехиной [1]. С другой стороны, специальная коррекционно-педагогическая работа, учитывающая особенности социальных компетенций младших школьников в инклюзивном образовательном процессе, является рекомендуемым психолого-педагогическим условием включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в коллектив сверстников при совместном обучении в начальной школе (Т. А. Юдина) [27]. Основные теоретические положения, выявленные в ходе исследования, и разработанная программа формирования социальных компетенций у младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, подчеркивают проблему необходимости разработки теоретической и практической базы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, отраженную в исследованиях О. А. Денисовой и О. Л. Лехановой [10].

Заключение. Итак, в ходе проведенного исследования у младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, были выделены следующие особенности социальных компетенций: социальная компетенция «сотрудничество» характеризуется средними показателями вовлеченности в совместную деятельность, недостаточной мотивацией, непринятием ролей. Для социальной компетенции «адаптивное поведение» характерна стратегия эффективного разрешения проблемы с помощью социальной поддержки. Социальная компетенция «эмпатия» носит гуманистическо-эгоцентрический характер, а «толерантность» характеризуется своеобразием коммуникативной компетентности и эмоциональной неустойчивостью по отношению к сверстникам. Результаты, полученные в исследовании, могут быть использованы в работе педагогов начальной школы, реализующих инклюзивные практики, представленная программа формирования социальных компетенций у младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии, будет эффективной для устранения препятствий взаимодействия участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Батрак Я. А. Развитие толерантности младших школьников. Братск : Гимнц, 2010. 97 с.
3. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. М. : Педагогика, 1981. С. 122–139.
4. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–68.
5. Григорьев П. Е., Васильева И. В. Статистические методы в психологических исследованиях : учебное пособие / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2018. 216 с.
6. Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / Н. Ю. Флотская [и др.] ; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. Архангельск : САФУ, 2015.
7. Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация / В. З. Кантор, Ю. Т. Матасов, Г. Н. Пенин, А. П. Антропов // Universum: Вестник Герценовского университета / РГПУ. СПб., 2012. № 1. С. 44–49.
8. Кашапов М. М. Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25. Вып. 4. С. 75–80.
9. Кузьмина В. П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии / В. П. Кузьмина // Вестник ВятГУ. 2007. № 17.
10. Инклюзивное образование : учеб. пособие / Н. А. Борисова, И. А. Букина, И. А. Бучилова и др. ; сост. О. Л. Леханова. Череповец : ЧГУ, 2016. 162 с.
11. Малофеев Н. Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? / Н. Н. Малофеев // Специальное образование. 2015. № XI. С. 9–15.
12. Менджерцицкая Ю. А. Эмпатия личности и ее роль в возникновении ситуаций затрудненного и незатрудненного общения // Психология затрудненного общения / под ред. В. А. Лабунской. Москва : Академия, 2001. С. 165–179.
13. Министерство просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) // Правительство Российской Федерации : сайт. URL: <http://government.ru/department/390/events> (дата обращения: 01.09.2019).

14. Особенности социальных компетенций педагогов, реализующих инклюзивные практики / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, О. В. Вольская, З. М. Усова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16654> (дата обращения: 18.02.2021).
15. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 340 с.
16. Психологическое обследование младших школьников : практическое пособие / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. М. : Владос, 2001. 160 с.
17. Содномова Н. Б.-Ц. Особенности формирования социальных компетенций у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н. Б.-Ц. Содномова // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12. С. 195–200.
18. Сирота И. Л., Ялтонский В. А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обзор. психиатр. и мед. психол. 1994. № 1. С. 63–75.
19. Степанова Н. В. Особенности адаптивного поведения в межличностных конфликтах // Концепт. 2016. № 9. С. 119–124.
20. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. П. Стрелкова. М., 1987. 218 с.
21. Усова З. М., Флотская Н. Ю. Характеристика социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 195–201.
22. Усова З. М., Флотская Н. Ю. Проблема формирования социальной компетенции «адаптивное поведение» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования : сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов (23 апреля 2020 г., г. Киров). Вып. 8. Киров : Изд-во МЦИТО, 2020.
23. Характеристика социальной компетенции «сотрудничество» у младших школьников в условиях реализации инклюзивного обучения / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, З. М. Усова // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 2 (38). С. 66–75.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2010. 31 с.
25. Федеральный реестр инвалидов // публичный информационный ресурс : сайт. URL: <https://sfri.ru> (дата обращения: 01.07.2020).
26. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. М. : Владос, 2005. 383 с.
27. Шипицына Л. М. Социокультурная парадигма в развитии инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы 4-го междунар. теоретико-методол. семинара, 4 апр. 2012 г. : в 2-х т. / ред. кол. : Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, Т. Г. Богданова, Е. В. Ушакова, А. А. Гусейнова, Е. В. Колтакова, О. В. Титова, Ю. А. Покровская. М., 2012. Т. 1. С. 174–178.
28. Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека / М. И. Шнайдер // Гуманизация образования. 2016. № 2.
29. Юдина Т. А. Роль педагога в организации взаимодействия младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах / Т. А. Юдина // Педагогическое образование в России. 2017. № 11. С. 158–163.
30. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation / R. S. Lazarus // New York : Oxford University Press, 1991.
31. Mehrabian A. Nonverbal Communication / A. Mehrabian // Nebraska Symposium on Motivation. 1971. Vol. 19. Pp. 107–161.

Formation of social competencies in primary school students in the context of inclusive education

Z. M. Usova¹, N. Yu. Flotskaya²

¹director, Resource Center for Inclusive Education; Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Culture, Northern (Arctic) Federal University n. a. M. V. Lomonosov. Russia, Arkhangelsk. E-mail: z.usova@narfu.ru

²Doctor of Psychological Sciences, associate professor, Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Director of the Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Culture, Northern (Arctic) Federal University n. a. M. V. Lomonosov. Russia, Arkhangelsk. E-mail: n.flotskaya@narfu.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of social competencies "cooperation", "adaptive behavior", "empathy", "tolerance" in primary school students from inclusive classes. The relevance of this problem is due to the need to develop new inclusive practices in education that take into account the

characteristics of younger students with disabilities in co-education. In the course of the study, psychodiagnostic methods were used: "Unfinished stories" by T. P. GavriloVA, the questionnaire "Manifestation of empathy for a peer" by E. N. Vasilyeva, the questionnaire of coping strategies for school-age children N. A. Orphans and V. M. Altonaga, the questionnaire of coping strategies in school-age Nikolskaya I. M. and R. M. Granovsky, "Mittens" by G. A. Zuckerman, a modified questionnaire A. Mehrabian, "Profile self-assessment skills of tolerant behavior of younger schoolchildren" J. A. Laborer. The study involved 233 students aged 9-11 years from inclusive and general education classes. It is revealed that the social competence "cooperation" is characterized by average indicators of involvement in joint activities, insufficient motivation, and non-acceptance of roles. The social competence "adaptive behavior" is characterized by a strategy of effective problem resolution with the help of social support. The social competence "empathy" has a humanistic-egocentric character. The social competence "tolerance" is characterized by the peculiarity of communicative competence and emotional instability in relation to peers. Based on the results of the ascertaining experiment, a program for the formation of social competencies of students of primary school age from inclusive classes was developed. The identified features of the social competencies of primary school students studying in inclusive classes and the presented program for the formation of social competencies can be used in the work of primary school teachers implementing inclusive practices.

Keywords: inclusive learning, social competencies, cooperation, adaptive behavior, empathy, tolerance, primary school students.

References

1. Alekhina S. V. *Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike* [Inclusive education: from politics to practice] / S. V. Alyokhina // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and Education. 2016. Vol. 21. No. 1. Pp. 136–145.
2. Batrak Ya. A. *Razvitie tolerantnosti mladshih shkol'nikov* [Development of tolerance of junior schoolchildren]. Bratsk. Hymns. 2010. 97 p.
3. GavriloVA T. P. *Analiz empatijnyh perezhivaniy mladshih shkol'nikov i mladshih podrostkov* [Analysis of empathic experiences of younger schoolchildren and younger adolescents] // *Psihologiya mezhlchnostnogo poznaniya* – Psychology of interpersonal cognition / ed. A. A. Bodaleva. M. Pedagogika. 1981. Pp. 122–139.
4. Gippenrejtser Yu. B., Karyagina T. D., Kozlova E. N. *Fenomen kongruentnoj empatii* [The phenomenon of congruent empathy] // *Voprosy psikhologii* – Questions of psychology. 1993. No. 4. Pp. 61–68.
5. Grigor'ev P. E., Vasil'eva I. V. *Statisticheskie metody v psikhologicheskikh issledovaniyah : uchebnoe posobie* [Statistical methods in psychological research : textbook] / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Tyumen State University, Institute of Psychology and Pedagogy. Tyumen. Tyumen State University. 2018. 216 p.
6. *Inklyuzivnoe obuchenie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : uchebnoe posobie* – Inclusive education of persons with disabilities : textbook / N. Y. Flotskaya [et al.]; Northern (Arctic) Feder. Lomonosov University. Arkhangelsk. SAFU. 2015.
7. *Inklyuziya razumnaya: integraciya i differenciaciya* – Inclusion reasonable: integration and differentiation / V. Z. Kantor, Yu. T. Matasov, G. N. Penin, A. P. Antropov // *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Universum: Herald of the Herzen University / RSPU. SPb. 2012. No. 1. Pp. 44–49.
8. Kashapov M. M. *Kognitivnye osnovy formirovaniya tolerantnosti shkol'nikov v kontekste inklyuzivnogo obrazovaniya* [Cognitive foundations of the formation of tolerance of schoolchildren in the context of inclusive education] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Psihologiya. Pedagogika* – Herald of the Udmurt University. Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy. 2015. Vol. 25. Is. 4. Pp. 75–80.
9. Kuz'mina V. P. *Teoreticheskij aspekt issledovaniya empatii kak aktual'naya problema sovremennoj psikhologii* [Theoretical aspect of empathy research as an actual problem of modern psychology] / V. P. Kuz'mina // *Vestnik VyatGU* – Herald of VyatGU. 2007. No. 17.
10. *Inklyuzivnoe obrazovanie : ucheb. posobie* – Inclusive education : textbook / N. A. Borisova, I. A. Bukin, A. I. Budilova etc.; comp. O. L. Lekhanova. Cherepovets. ChSU. 2016. 162 p.
11. Malofeev N. N. *Korrekcija, integraciya, inklyuziya, chto dal'she?* [Correction, integration, inclusion, what's next?] / N. N. Malofeev // *Special'noe obrazovanie* – Special education. 2015. No. XI. Pp. 9–15.
12. Mendzherickaya Yu. A. *Empatiya lichnosti i ee rol' v vozniknovenii situacij zatrudnennogo i nezatrudnennogo obshcheniya* [Empathy of the individual and its role in the occurrence of situations of difficult and uncomplicated communication] // *Psihologiya zatrudnennogo obshcheniya* – Psychology of difficult communication / ed. by V. A. Labunskaya. M. Akademiya. 2001. Pp. 165–179.
13. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii (Minprosveshcheniya Rossii)* – Ministry of Education of the Russian Federation (Ministry of Education of Russia) // *Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii : sajt* – Government of the Russian Federation : website. Available at: <http://government.ru/department/390/events> (date accessed: 01.09.2019).
14. *Osobennosti social'nyh kompetencij pedagogov, realizuyushchih inklyuzivnye praktiki* – Features of social competencies of teachers implementing inclusive practices / N. Yu. Flotskaya, S. Yu. Bulanova, O. V. Vol'skaya, Z. M. Usova // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2014. No. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16654> (date accessed: 18.02.2021).

15. *Psichologicheskaya zashchita u detej* – Psychological protection in children / I. M. Nikolskaya, R. M. Granovskaya. SPb. Rech. 2006. 340 p.
16. *Psichologicheskoe obsledovanie mladshih shkol'nikov : prakticheskoe posobie* – Psychological examination of younger schoolchildren : practical guide / A. L. Wenger, G. A. Zukerman. M. Vldos. 2001. 160 p.
17. *Sodnomova N. B.-C. Osobennosti formirovaniya social'nyh kompetencij u doshkol'nikov s ogranichennymi voz-mozhnostyami zdorov'ya* [Features of formation of social competence of preschoolers with disabilities] / N. B.-C. Sodnomov // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* – Theory and practice of social development. 2013. No. 12. Pp. 195–200.
18. *Sirota I. L., Yaltonskij V. A. Koping-povedenie i psihoprofilaktika psihosocial'nyh rasstrojstv u podrostkov* [Coping-behavior and psychoprophylaxis of psychosocial disorders in adolescents] // *Obozr. psihiatr. i med. psihol.* – Review of psychiatrist. and med. psychol. 1994. No. 1. Pp. 63–75.
19. *Stepanova N. V. Osobennosti adaptivnogo povedeniya v mezhlichnostnyh konfliktah* [Features of adaptive behavior in interpersonal conflicts] // *Koncept* – Concept. 2016. No. 9. Pp. 119–124.
20. *Strelkova L. P. Psichologicheskie osobennosti razvitiya empatii u doshkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological features of the development of empathy in preschool children : abstr. dis. ... PhD in Psychol. Sciences] / L. P. Strelkova. M. 1987. 218 p.
21. *Usova Z. M., Flotskaya N. Yu. Harakteristika social'noj kompetencii "empatiya" u mladshih shkol'nikov v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya* [Characteristics of social competence "empathy" in younger schoolchildren in the conditions of inclusive education] // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* – Kazan Pedagogical Journal. 2020. No. 3 (140). Pp. 195–201.
22. *Usova Z. M., Flotskaya N. Yu. Problema formirovaniya social'noj kompetencii "adaptivnoe povedenie" u mladshih shkol'nikov v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya* [The problem of formation of social competence "adaptive behavior" in primary school students in the conditions of inclusive education] // *Pedagogika i psihologiya v XXI veke: sovremennoe sostoyanie i tendencii issledovaniya : sbornik materialov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh pedagogov (23 aprelya 2020 g., g. Kirov* – Pedagogy and psychology in the XXI century: the current state and trends of research : collection of materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference of students, undergraduates, postgraduates, young teachers (April 23, 2020, Kirov). Is. 8. Kirov. ICITO. 2020.
23. *Harakteristika social'noj kompetencii "sotrudnichestvo" u mladshih shkol'nikov v usloviyah realizacii inklyuzivnogo obucheniya* – Characteristic of the social competence "cooperation" in junior schoolchildren in the conditions of implementation of inclusive education / N. Yu. Flotskaya, S. Yu. Bulanova, Z. M. Usova // *Gumanitarnye nauki* – Humanities (Yalta). 2017. No. 2 (38). Pp. 66–75.
24. Federal state educational standard of primary general education / Ministry of education and science of Russia. M. Prosveshchenie. 2010. 31 p. (in Russ.)
25. *Federal'nyj reestr invalidov* – Federal register of disabled persons // public information resource: website. Available at: <https://sfri.ru> (date accessed: 01.07.2020).
26. *Hutorskoj A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? : posobie dlya uchitelya* [Methodology of personality-oriented learning. How to train everyone differently? : manual for teachers] / A. V. Khutorskoy. M. Vldos. 2005. 383 p.
27. *Shipicyna L. M. Sociokul'turnaya paradigma v razvitii inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Sociocultural paradigm in the development of inclusive education of children with disabilities] / L. M. Shipitsyna // *Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii : materialy 4-go mezhdunar. teoretiko-metodol. seminara, 4 apr. 2012 g. : v 2-h t.* – Special pedagogy and special psychology: modern problems of theory, history, methodology : materials of the 4th International theoretical and methodological workshop, 4th April 2012, in 2 vols. / ed. board: N. M. Nazarova, O. G. Prikhodko, T. G. Bogdanova, E. V. Ushakov, A. A. Huseynova, E. V. Koltakova, O. V. Titova, Yu. A. Pokrovskaya. M.. 2012. Vol. 1. Pp. 174–178.
28. *Shnajder M. I. Empatiya kak forma otrazheniya drugogo cheloveka.* [Empathy as a form of reflection of another person] / M. I. Schneider // *Gumanizaciya obrazovaniya* – Humanization of education. 2016. No. 2.
29. *Yudina T. A. Rol' pedagoga v organizacii vzaimodejstviya mladshih shkol'nikov, obuchayushchihsvya v inklyuzivnyh klassah* [The role of the teacher in the organization of interaction of younger schoolchildren studying in inclusive classes] / T. A. Yudina // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2017. No. 11. Pp. 158–163.
30. *Lazarus R. S. Emotion and Adaptation* / R. S. Lazarus // New York : Oxford University Press. 1991.
31. *Mehrabian A. Nonverbal Communication* / A. Mehrabian // Nebraska Symposium on Motivation. 1971. Vol. 19. Pp. 107–161.

Психология в решении социально-демографических вызовов современности: итоги межрегионального форума

О. В. Бельтюкова¹, Т. А. Втюрина², Е. П. Кириллова³, Н. А. Низовских⁴

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: usr19880@vyatsu.ru

²старший преподаватель кафедры психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: vttanja@gmail.com

³кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: ekaterina_pk@mail.ru

⁴доктор психологических наук, доцент кафедры психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается содержание межрегионального форума «Психология в решении социально-демографических вызовов современности», состоявшегося 21 ноября 2020 года в Вятском государственном университете. Отмечается, что работа форума строилась как обсуждение актуальных социально-демографических проблем, а также как определение путей психологического сопровождения их решения. В числе проблем социально-демографического спектра, рассматриваемых на панельной дискуссии: человеческий потенциал как фактор реализации национальных проектов; использование современных методов работы с данными при исследовании социально-демографических вызовов; социально-экономический обмен как фактор рождаемости и воспитания детей; проблема психического здоровья в период пандемии COVID-19. Значительное внимание на форуме уделено вопросам оказания адресной психологической помощи детям, их родителям и учителям в условиях широкого применения дистанционного обучения. В статье представлено содержание прошедших в рамках форума интерактивных лекций, посвященных проблемам репродуктивных выборов женщин; психического здоровья современных подростков; принципу «заботы о себе» в семейном строительстве. Представлены мастер-классы и семинар-практикум, продемонстрировавших в рамках форума эффективные психотехники работы с проблемами социального-демографического спектра. Приводится описание инновационного мероприятия, организованного как брич-интервью с выпускниками факультета педагогики и психологии, поделившихся уникальными историями профессионального успеха.

Отмечается значимость состоявшегося форума, который подвел итоги и дал старт новым начинаниям работы психологов, нацеленной на содействие решению социально-демографических вызовов современности, прежде всего, в целях укрепления психического и психологического здоровья населения, продвижения в решении репродуктивных проблем, конструктивного развития и саморазвития личности в новых культурных и социально-экономических условиях.

Ключевые слова: социально-демографические вызовы современности, психологическое сопровождение, психологическая помощь, психотехники, Вятский государственный университет.

21 ноября 2020 г. в Точке Кипения ВятГУ Вятского государственного университета состоялся межрегиональный с международным участием форум на тему «Психология в решении социально-демографических вызовов современности».

Понятие вызова «получило широкое распространение в гуманитарных науках благодаря работам историка А. Тойнби, обозначившего с его помощью изменение условий жизни, выступающее в качестве “задачи”, требующей “ответа” культур, сообществ, людей. Важнейшим условием адекватного ответа, благодаря которому “вызовы” становятся источником развития, является осознание “вызова» [1, с. 18].

Форум «Психология в решении социально-демографических вызовов современности» был задуман как междисциплинарный, нацеленный на осознание задач социально-демогра-

фического спектра, настоятельно требующих ответа от психологического и других профессиональных сообществ. К участию в форуме были приглашены психологи, психотерапевты, психиатры, социологи, педагоги, социальные работники, представители сферы образования, ученые, практики, студенты, члены общественных организаций и профессиональных сообществ, лидеры социального предпринимательства, чиновники, деятели искусства и культуры.

Определяя направления работы форума, организаторы, в частности, исходили из содержания Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 01.07.2014 г. № 483), в которой говорится о том, что «демографическая политика Российской Федерации направлена на увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения и улучшение на этой основе демографической ситуации в стране» [2].

Социально значимая тема форума была представлена разнообразными мероприятиями программы, подготовленной кафедрой психологии педагогического института ВятГУ. Удобный гибридный формат проведения форума (офлайн и онлайн) позволил сделать широкой его географию: Кировская область, Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Пенза, Вологда, Пермь, Рязанская область, Архангельская область, Смоленская область, Ростовская область, Калининградская область, Самарская область, республика Коми, Удмуртская республика, Ямало-Ненецкий автономный округ, Беларусь, Канада, Молдова, Испания и др. Для участия в форуме на платформе Leader-ID зарегистрировалось более 450 участников. Форум, получивший широкое освещение в социальных сетях и на канале YouTube стал пространством межвузовского и межрегионального взаимодействия специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение реализации социально-демографических задач, стоящих перед современным обществом.

С приветствием к участникам форума обратился проректор по стратегическому развитию и проектной деятельности ВятГУ К. С. Бажин, сделав в своем выступлении акцент на важности психологических исследований и психологической практики в решении вопросов человеческого счастья и развития личности, подчеркнув, что форум отражает эти современные тренды и является важным вкладом в решение поставленных задач. Директор педагогического института ВятГУ Г. И. Симонова, приветствуя участников, отметила, что форум, который проводится во второй раз, становится точкой коллаборации специалистов разных сфер, ученых, практиков, которые нацелены на содействие государству и обществу в решении важнейших социально-демографических вызовов современности. Большую роль при этом играют междисциплинарный подход, интеграция разных наук. Декан факультета педагогики и психологии ВятГУ В. В. Утёмов говорил об изменении подходов к обучению студентов направления подготовки «Психология» в связи с принятием ФГОС-3++, обогащении образовательной программы актуальным содержанием, необходимости постоянного обновления форм организации обучения. И. о. заведующего кафедрой психологии О. В. Бельтюкова отметила, что вызовы современности – это задачи, требующие ответа науки, культуры, общества, людей, пересмотра ценностей и перестройки систем сложившихся отношений. Разностороннее рассмотрение социально-демографических вызовов, определение путей их решения будет способствовать благополучию и развитию личности в стремительно меняющемся мире.

Содержание программы форума было представлено панельной дискуссией, заседанием рабочей группы практических психологов образования региона, интерактивными лекциями, мастер-классами, видеомарафоном.



Участники и модераторы панельной дискуссии
О. В. Бельтюкова, Г. И. Симонова, Н. Н. Ершова
(слева направо)

В ходе панельной дискуссии на тему «Социально-демографические вызовы современности: проблемы и решения» обсуждались актуальные междисциплинарные проблемы. Модераторами дискуссии выступили Г. И. Симонова, директор педагогического института Вятского государственного университета, и Н. Н. Ершова, член общественной палаты Кировской области, директор ЧУДОРСП «Центр социально-психологической помощи», доцент кафедры психологии ВятГУ.

Министр социального развития Кировской области О. Ю. Шулятьева в докладе «Человеческий потенциал – главный фактор в реализации национальных проектов» представила и охарактеризовала систему социальных мер и услуг, оказываемых различным возрастным и социальным группам населения в регионе. Акцентировала внимание на том, что национальные проекты направлены на достижение нового качества жизни людей, обеспечение естественного роста численности населения и его доходов.

Проректор по развитию на основе анализа данных ВятГУ Е. В. Митягина раскрыла вопросы использования методов работы с данными при исследовании социально-демографических вызовов современности. Е. В. Митягина рассказала об участии ВятГУ в Университетском консорциуме исследователей больших данных и открытии в 2020 году на базе ВятГУ Центра прикладного анализа данных, задача которого состоит не только в проведении исследований, но и предоставлении доступа к данным широкому кругу лиц, занимающихся социально-психологической проблематикой. В качестве примера работы с данными при исследовании социально-демографических вызовов современности Е. В. Митягина сослалась на два проведенных исследования, посвященных проблеме динамики и мерам, направленным на повышение рождаемости в Кировской области (метод: факторный анализ мотивов женщин иметь детей и причин отказа от рождения), а также на выявление случаев супружеского насилия в социальных медиа (метод: создание русскоязычного корпуса текстов о супружеском насилии методом волонтерского краудсорсинга).

Выступление доцента кафедры культурологии, социологии и философии ВятГУ Э. В. Бушковой-Шиклиной было посвящено социально-экономическому обмену как фактору рождаемости и воспитания. Э. В. Бушкова-Шиклина отметила, что решение о рождении детей обусловлено множеством факторов (материальные условия, возраст и здоровье родителей, уровень жизни семьи и пр., это так называемые первичные факторы), но существуют также «фоновые» (вторичные) факторы, которые способны существенно влиять на принятие решения о расширении семьи в условиях, когда первичные условия деторождения уже созданы. Особое внимание Э. В. Бушкова-Шиклина уделила явлению «социальной солидарности», сущностным выражением которой является развитый социальный обмен, создающий основу социального капитала населения. Также Э. В. Бушкова-Шиклина представила данные исследования, проведенного под ее руководством в 2020 году на базе кафедры культурологии, социологии и философии ВятГУ. Исследование социального капитала россиян было проведено методом сетевого анализа данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (RLSM, НИУ ВШЭ), были проанализированы данные



Э. В. Бушкова-Шиклина
Доклад «Социально-экономический обмен
как фактор рождаемости и воспитания»

2008 г. (3815 домохозяйств) и 2018 г. (4824 домохозяйства). Анализ результатов позволил сделать некоторые выводы, в числе которых, в частности, следующие: в настоящее время происходит повышение доли домохозяйств, не участвующих в обмене друг с другом; доля экономических отношений между домохозяйствами увеличивается в большей степени, чем социальный обмен; наблюдается увеличение социально-экономической нагрузки на взрослое поколение, которое несет ответственность как за своих детей, так и за своих пожилых родителей; происходит медленный сдвиг общественных установок в сторону развития широких социальных сетей взаимопомощи (появление групп совместного потребления, волонтерские движения и др.).

Заведующая кафедрой психиатрии Кировского государственного медицинского университета М. В. Злоказова рассказала участникам панельной дискуссии о проблемах психиче-

ского здоровья в период пандемии COVID-19. Были раскрыты факторы, вызывающие рост психической травматизации населения, выделены социальные группы, наиболее подверженные психическим расстройствам. Характеризуя состояние психического здоровья в условиях пандемии, М. В. Злоказова назвала наиболее распространенные, в числе которых депрессивное расстройство, расстройство адаптации, острая психотическая симптоматика, злоупотребление алкоголем, а также предупредила об опасностях таких состояний как причин возможных осложнений течения других заболеваний.

Панельная дискуссия получилась в итоге содержательной, экспертами по обсуждаемым проблемам выступили проректор по стратегическому развитию и проектной деятельности ВятГУ К. С. Бажин, а также доцент кафедры психологии ВятГУ Н. А. Низовских и и. о. заведующего кафедрой психологии ВятГУ О. В. Бельтюкова.

Особое место в Программе форума было отведено заседанию рабочей группы психологов образования Кировской области, на котором обсуждались возможности оказания психологической помощи детям, родителям и учителям в школах Кировской области. Интерес участников вызвал доклад уполномоченного по правам ребенка Кировской области В. В. Шабардина о возможностях межведомственного взаимодействия в организации психологической помощи детям, родителям и педагогам. Директор Кировского областного государственного общеобразовательного бюджетного учреждения «Центр дистанционного образования детей» Е. В. Трубицына в сообщении об организации службы психолого-педагогической помощи дистанционно обучающимся детям, их родителям и педагогам подчеркнула значимость такой работы, пригласила к сотрудничеству специалистов кафедры психологии. Педагоги-психологи данного центра Н. В. Распопова, О. Г. Шишкина, Е. О. Яковлева рассказали о наиболее эффективных дистанционных технологиях в индивидуальной и групповой психологической работе с детьми с ОВЗ. Модератором данного мероприятия стала Н. Н. Ершова, доцент кафедры психологии ВятГУ, которой были подхвачены инициативы коллег, намечены практические мероприятия по их реализации.

В рамках форума были организованы интерактивные лекции, которые провели: Н. А. Низовских, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии ВятГУ; И. В. Новгородцева, заведующая кафедрой психологии и педагогики КГМУ, кандидат педагогических наук; Н. В. Семакина, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии Кировского государственного медицинского университета.

В лекции на тему «Забота о себе как приоритет семейного строительства» Н. А. Низовских раскрыла положения концепции В. Сатир о семейном строительстве, кратко осветила историю и современное состояние вопроса о феномене «заботы о себе», представила правила и психотехнические упражнения заботы о себе в контексте семейных отношений. В обсуждении данной лекции прямым включением в эфир приняла участие доктор психологических наук, профессор кафедры социальной работы Брестского госуниверситета И. Е. Валитова, которая в своем выступлении подчеркнула значимость заботы о себе для матери ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассказала о своих исследованиях данной проблемы и практике работы с матерями особенных детей.

И. В. Новгородцева в лекции на тему «Ситуации репродуктивных выборов женщины: природа, проблемы, помощь» рассмотрела вопросы выбора в психологии и репродуктивного выбора (аспекты, симптомокомплексы, уровни), подробно раскрыла ситуации репродуктивного выбора женщинами (психологическое бесплодие, чайлдфри, репродуктивное насилие, репродуктивная потеря, искусственное прерывание беременности и постабортный синдром), привела алгоритмы оказания психологической помощи женщинам.

Н. В. Семакина провела лекцию на тему «Психическое здоровье современных подростков», в которой представила результаты внедрения скринингового тестирования старшеклассников г. Кирова в проведение профосмотров врачом-психиатром, а также рассказала про симптомы наиболее распространенных психических расстройств у подростков.



М. В. Злоказова
Доклад «Проблемы психического
здоровья в период пандемии COVID-19»

Лекции, как и другие мероприятия форума, были организованы на платформе ZOOM и транслировались параллельно в прямом эфире на канале YouTube. Были получены многочисленные положительные отклики не только от участников форума, но и от тех, кто смог посмотреть данные лекции в записи.

Работу форума продолжили мастер-классы, раскрывающие психотехники работы с различными психологическими проблемами, отражающими остроактуальные социально-демографические проблемы общества. О. В. Бельтюкова, и. о. заведующего кафедрой психологии ВятГУ, кандидат педагогических наук, в ходе игры «Трансформация» показала, как можно научиться лучше осознавать себя и свои поступки, выявлять иррациональные убеждения и изменять привычные способы взаимодействия с миром. В ходе мастер-класса «Формирование семейных ценностей подростков» Е. А. Буланова, старший преподаватель кафедры кадровой, воспитательной и психологической работы ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России рассмотрела вопросы ценностей семейной жизни, рождения и воспитания детей, находящихся на стыке ценностей частной и общественной жизни. Мастер-класс «Психологическое картирование: работа с границами личностного пространства» представила С. Т. Губина, доцент кафедры психологии ВятГУ, кандидат психологических наук. Участники, с учетом особенностей онлайн-взаимодействия, смогли проанализировать результаты трансформационно-интегративной игры с элементами ландшафтной арт-терапии. М. В. Злоказова, заведующая кафедрой психиатрии Кировского ГМУ, доктор медицинских наук, в ходе мастер-класса рассказала об эффективных способах снятия острого стресса и напряжения, участники смогли обучиться способам правильного дыхания, релаксации и приемам когнитивной терапии. На мастер-классе «Нейротрансформинг в развитии личностного потенциала» Е. П. Кириллова, доцент кафедры психологии ВятГУ, кандидат психологических наук, представила техники работы с целями клиента и рассказала о возможностях проработки мотивационных устремлений. И. В. Новгородцева, заведующая кафедрой психологии и педагогики Кировского ГМУ, кандидат педагогических наук, на мастер-классе «Арт-техники в работе с травмами привязанности» рассмотрела вопросы материнской сферы личности женщины, подчеркнула значимость привязанности в материнско-детских отношениях для всей последующей жизни человека. Представлены арт-терапевтические упражнения, иллюстрированные обсуждением случаев из консультативной практики. Г. И. Корчагина, доцент кафедры психологии ВятГУ, кандидат психологических наук, и выпускница факультета педагогики и психологии ВятГУ Е. Дуркина в ходе мастер-класса «Сторителлинг: история жизненного успеха» познакомили участников со структурой жизненной истории, приемами анализа и интерпретации для рефлексии механизмов личностного развития.

Заключительным мероприятием форума стал видеомарафон «История профессионального успеха: блиц-интервью с выпускниками кафедры психологии ВятГУ», работу которого инициировали и модерировали доценты кафедры психологии Г. И. Корчагина и Е. П. Ивутина. В онлайн-формате видеомарафона приняли участие выпускники разных лет, которые в рассказах о жизни и о себе представили траектории профессионального успеха, истории своих достижений, случаи из своей практики. Из блиц-интервью стало известно, что выпускники факультета успешно работают в различных профессиональных сферах, связанных с психологической практикой в качестве карьерных коучей, социальных работников, педагогов-психологов, логопедов, руководителей служб персонала, бизнес-тренеров, проектных менеджеров. Они любят свою профессию, счастливы и благополучны в личной жизни. По отзывам участников форума блиц-интервью выпускников тронуло своей искренностью, открытостью, человечностью и заботой в отношениях к людям.

При подведении итогов форума его участниками единодушно было отмечено, что успех прошедшего форума не подлежит сомнению. В профессиональных встречах рождались новые идеи, были определены возможности дальнейшего сотрудничества специалистов из разных сфер, определены перспективы работы. Форум дал старт новым начинаниям в работе психологов на благо психического и психологического здоровья населения, конструктивного развития и саморазвития личности в новых культурных и социально-экономических условиях.

Список литературы

1. Гришина Н. В. Социальная психология: вызовы XXI века (доклад на пленарном заседании) // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2011. Вып. 4. С. 18–24.
2. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. В редакции Указа Президента Российской Федерации от 01.07.2014 г. № 483.

Psychology in solving the socio-demographic challenges of our time: results of the interregional forum

O. V. Beltyukova¹, T. A. Vtyurina², E. P. Kirillova³, N. A. Nizovskikh⁴

¹PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: usr19880@vyatsu.ru

²senior lecturer of the Department of Psychology, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: vttanja@gmail.com

³PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: ekaterina_pk@mail.ru

⁴Doctor of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Abstract. The article reveals the content of the interregional forum "Psychology in Solving the socio-demographic Challenges of our Time", held on November 21, 2020 at Vyatka State University. It is noted that the work of the forum was built as a discussion of current socio-demographic problems, as well as as the definition of ways of psychological support for their solution. Among the problems of the socio-demographic spectrum discussed at the panel discussion: human potential as a factor in the implementation of national projects; the use of modern methods of working with data in the study of socio-demographic challenges; socio-economic exchange as a factor of fertility and child rearing; the problem of mental health during the COVID-19 pandemic. Considerable attention was paid to the issues of providing targeted psychological assistance to children, their parents and teachers in the context of the widespread use of distance learning. The article presents the content of interactive lectures held within the framework of the forum on the problems of women's reproductive choices; mental health of modern adolescents; the principle of "taking care of yourself" in family construction. Master classes and a workshop were presented, which demonstrated effective psychotechnics of working with the problems of the social and demographic spectrum within the framework of the forum. The article describes an innovative event organized as a blitz-interview with graduates of the Faculty of Pedagogy and Psychology, who shared unique stories of professional success.

Significant at the forum, which reviewed the results and gave a start to new beginnings to the work of psychologists, aimed at promoting the socio-demographic challenges, first of all, in order to strengthen mental health promotion in addressing reproductive problems, structural development and self-development into a new cultural and socio-economic conditions.

Keywords: socio-demographic challenges of our time, psychological support, psychological assistance, psychotechnics, Vyatka State University.

References

1. Grishina N. V. *Social'naya psihologiya: vyzovy XXI veka (doklad na plenarnom zasedanii)* [Social psychology: challenges of the XXI century (report at the plenary session)] // Herald of SPbU. Ser. 16. 2011. Is. 4. Pp. 18–24.
2. The concept of demographic policy of the Russian Federation for the period up to 2025. As amended by Decree of the President of the Russian Federation No. 483 of 01.07.2014. (in Russ.)

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 4 (138) (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 08.02.2021 г.
Дата выхода в свет 08.06.2021 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 17,0. Тираж 200 экз. Заказ № 6902.

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