

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

**№ 3 (141)**

Киров  
2021

**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, 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 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. Счастливецова, 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 хабилизат 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

**№ 3 (141)**

Kirov  
2021

**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 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. Schastliltseva, 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>Ромащенко М. А., Ромащенко А. А.</i> Нейроэстетика в поле философской рефлексии.....   | 7  |
| <i>Краузе А. А., Шишигин А. В.</i> Риски и возможности социально-цифровой среды в контексте образования: философско-социологическое исследование..... | 16 |
| <i>Петрунин В. В.</i> О некоторых особенностях социально-политической философии С. Л. Франка.....   | 27 |
| <i>Романов П. А.</i> Рациональность как метидальность.....  | 33 |

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Воевода Е. В., Соколова Е. В.</i> Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по материалам экспериментального исследования) .....                                | 41  |
| <i>Тестов В. А., Бабкин А. А.</i> Феномены симметрии и фрактальности в трансдисциплинарном тренде современного образования .....  | 49  |
| <i>Ненонен О. В.</i> Лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка в финляндском университете .....   | 58  |
| <i>Сычугова Л. П., Белозёрова А. В.</i> Технология педагогических мастерских в условиях онлайн-обучения: лингвосинергетический подход .....   | 69  |
| <i>Шерехова О. М., Юсупова Л. Н.</i> Педагогические условия и психологические предпосылки развития коммуникативной инициативы студентов средствами иноязычного образования в процессе дистанционного обучения ..... | 79  |
| <i>Логина А. Д.</i> Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку студентов-билингвов в образовательной онлайн-системе .....  | 90  |
| <i>Зайкова В. Д.</i> Анализ результатов ОГЭ по математике учащихся Кировской области за 2017–2019 гг. ....  | 105 |

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Petru Jelescu, Толоченко Д.</i> Утверждение и отрицание детьми раннего возраста истинности и/или ложности суждений взрослого ..... | 119 |
| <i>Ледовская Т. В.</i> Факторы выбора брачного партнера на разных возрастных этапах.....  | 131 |
| <i>Гиниятова З. М., Тулитбаева Г. Ф., Нигматзянова Г. С.</i> Личностные особенности женщин с нарушением репродуктивной сферы .....    | 139 |

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Помелов В. Б.</i> Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога..... | 149 |
|--|-----|

---

---

# CONTENTS

---

---

## PHILOSOPHICAL SCIENCES

|   |    |
|---|----|
| <i>Romashchenko M. A., Romashchenko A. A.</i> Neuroaesthetics in the field of philosophical reflection .....  | 7  |
| <i>Krause A. A., Shishigin A. V.</i> Risks and opportunities of the socio-digital environment in the context of education: philosophical and sociological research..... | 16 |
| <i>Petrinin V. V.</i> On some features of S. L. Frank's socio-political philosophy.....   | 27 |
| <i>Romanov P. A.</i> Rationality as a metiality.....  | 33 |

## PEDAGOGICAL SCIENCES

|  |     |
|--|-----|
| <i>Voevoda E. V., Sokolova E. V.</i> Socio-cultural specifics of the image of a teacher in the educational space of Russia and Israel (based on the materials of an experimental study) .....  | 41  |
| <i>Testov V. A., Babkin A. A.</i> The phenomena of symmetry and fractality in the transdisciplinary trend of modern e ducation .....   | 49  |
| <i>Nenonen O. V.</i> Linguoculturological approach to teaching Russian at the University of Finland.....   | 58  |
| <i>Sychugova L. P., Belozerova A. V.</i> Technology of pedagogical workshops in the conditions of online learning: a linguosynergetic approach.....  | 69  |
| <i>Sherehova O. M., Yusupova L. N.</i> Pedagogical conditions and psychological prerequisites for the development of students' communicative initiative by means of foreign language education in the process of distance learning ..... | 79  |
| <i>Loginova A. D.</i> Linguoculturological approach to teaching Russian to bilingual students in the online educational system .....   | 90  |
| <i>Zaikova V. D.</i> Analysis of the results of the OGE (the main state exam) in mathematics of students of the Kirov region for 2017–2019 .....   | 105 |

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

|  |     |
|--|-----|
| <i>Petru Jelescu, Tolochenko D.</i> Affirmation and denial by young children of the truth and/or falsity of adult judgments .....  | 119 |
| <i>Ledovskaya T. V.</i> Factors of choosing a marriage partner at different age stages .....                                       | 131 |
| <i>Giniyatova Z. M., Tulitbaeva G. F., Nigmatzyanova G. S.</i> Personal characteristics of women with reproductive disorders ..... | 139 |

## SCIENTIFIC LIFE

|   |     |
|---|-----|
| <i>Pomelov V. B.</i> William Hurd Kilpatrick and his method of projects: to the 150th anniversary of the birth of the teacher ..... | 149 |
|---|-----|

## Нейроэстетика в поле философской рефлексии

**М. А. Ромащенко<sup>1</sup>, А. А. Ромащенко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>кандидат философских наук, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина. Россия, г. Саратов. ORCID: 0000-0003-4860-4017. E-mail: filos\_sstu@mail.ru  
<sup>2</sup>кандидат философских наук, доцент, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина. Россия, г. Саратов. ORCID: 0000-0002-2557-5404. E-mail: romaschenko.al@gmail.com

**Аннотация.** В статье анализируются некоторые особенности «когнитивной революции» в современной науке и специфика формирования корпуса когнитивных наук на примере нейроэстетики. Авторы обращают внимание на методологическую и концептуальную проблему определения нейроэстетики как науки и ее основных понятий. Целью статьи является анализ специфики нейроэстетики как науки и ее философских оснований. Для достижения данной цели формулируется ряд задач. Во-первых, выявить специфику определений самого понятия нейроэстетики. Во-вторых, раскрыть трансдисциплинарные особенности нейроэстетики в контексте классификации наук. В-третьих, показать значение философской рефлексии для определения основных понятий нейроэстетики.

Авторы статьи анализируют концепции нейроэстетики в зарубежной и отечественной науке. Это позволяет рассматривать когнитивные науки и нейроэстетику в частности как переход к трансдисциплинарному знанию. Особое внимание уделяется различиям междисциплинарных и трансдисциплинарных оснований когнитивных наук. В этом контексте нейроэстетика определяется в качестве особого трансдисциплинарного проекта науки. Это влияет на методологию исследований в нейроэстетике и на определение ее объекта исследований.

Авторы приходят к выводу о том, что нейроэстетика в современном состоянии имеет достаточно размытый объект исследований и нуждается в философской рефлексии своих оснований. Особенно это касается отечественной науки, где пока не выработано собственного категориального аппарата нейроэстетики, который отражал бы специфику российских культурных и языковых особенностей.

**Ключевые слова:** философия науки, когнитивные науки, когнитивная революция, нейронауки, эстетика, методология познания, история философии.

В последние десятилетия все чаще внимание методологов и философов науки концентрируется на проблемах науки в контексте парадигмального сдвига. В частности, особую актуальность приобретают проблемы формирования корпуса трансдисциплинарного знания. Процесс интеграции наук во многих областях дал отличный результат, который способствовал методологическому расширению концептуального поля исследований. Оказалось, что междисциплинарности знания, в контексте слияния методологического корпуса, недостаточно. Междисциплинарный подход к синтезу методологического инструментария показал одновременно и необходимость синтеза проблемного поля наук. Синтез проблематики, в свою очередь, позволил не просто выстроить подходы различных наук и их методологию, но создал потребность в появлении нового концептуального поля, в котором будут формироваться специфические интерпретационные структуры и смыслы. Таким образом, назрел переход от междисциплинарности знания к его трансдисциплинарности. Особенно ярко такие тенденции проявились тогда, когда гуманитарные исследования были методологически синтезированы с науками о природе на проблемном поле технической науки. Не случайно сегодня формируется такое мощное направление, как когнитивные исследования.

Идея «когнитивной революции», родившаяся в 50-х – 60-х гг. XX в., в современной науке стала преобладающей. Ее основной принцип и заключается в интегральной трансформации знания не только на основе методологических принципов, но и концептуально. Именно таким образом трактуют когнитивную революцию В. Ю. Ивлев, М. Л. Ивлева и В. А. Иноземцев [2].

Исследователи утверждают, что «эти трансформации способствуют преобразованию господствовавших на тот момент парадигм знания и созданию новой интегральной когнитивной парадигмы знания, в которой оказываются представленными результаты когнитивных наук и достаточно близких им компьютерных наук и исследований в области искусственного интеллекта» [2, с. 93]. Такая парадигмальная трансформация не просто позволяет интегрировать исследования различной направленности, определенные общностью предмета, но генерирует особенное концептуальное поле, требующее применения специальных методов исследований, а также обновления базовых концептов. Институализация и концептуализация корпуса когнитивных наук оказывается одним из самых актуальных событий современной цивилизации. Об этом свидетельствует не только большое количество исследований, объединенных когнитивной тематикой, активных дискуссий о специфике и методологии когнитивных наук, но и создание научных лабораторий, исследовательских центров и периодических изданий как локального, так и международного масштаба.

Существенным признаком институализации определенной области знания становится, главным образом, появление образовательных программ. Когда в исследованиях происходит кардинальный сдвиг к систематизации своего предмета, объекта и методолого-понятийного аппарата, появляется и возможность институализировать эту область знания в образовательных практиках. Именно в поле этих практик знание обретает научную легитимность, последовательность и системность в передаче самих этих знаний. Сегодня этот процесс активно идет в российской науке, когда высшая школа начинает формировать уникальные для нее магистерские программы междисциплинарного типа под эгидой когнитивных наук различного плана.

Общее название «когнитивные науки» объединяет в себе обширные области и направления исследований. Эти области были сформированы в разное время и, соответственно, имеют различную степень разработанности и изученности. Особый интерес в контексте когнитивных наук представляет нейроэстетика, которая ставит перед собой задачу изучения эстетического опыта.

Прекрасное – одна из основополагающих категорий философского знания, начиная с его возникновения. История философии представляет немало концепций эстетического опыта и диалектики понятий прекрасного и безобразного. Однако изучение эстетического опыта в качестве концептуального компонента именно когнитивной науки – это существенная трансформация концептуального поля исследований информации. На современном этапе развития нейроэстетика находится в стадии своего оформления в качестве научной дисциплины. Ее предметные и концептуальные границы весьма размыты. Нейроэстетика рождается не из предметного поля эстетики, как будет показано, а скорее, из методологической ориентации ученых на исследование когнитивных процессов. Именно новые методы исследования познавательных процессов, в том числе и компьютерной томографии мозга, становятся источником формирования нейроэстетики как научной дисциплины. Поэтому в большинстве работ, посвященных нейроэстетике, встречается размытость ее концептуальных оснований и основных понятий. Исследователи сталкиваются с необходимостью изучения особенных когнитивных структур. Так, в статье, посвященной анализу Оксфордского руководства по когнитивному литературоведению, Е. В. Лозинская обращает внимание на то, что нейроэстетика использует понятие *brain default network*, которое автор не переводит с точностью, но указывает, что оно отображает специфику изучения такого состояния мозга, когда перед испытуемым не ставится какой-то конкретной когнитивной задачи. В данном случае речь не идет об изучении мозговых реакций на определенные визуальные или смысловые образы. Напротив, сознание человека проявляет свободно фантазию. Лозинская указывает, что в этом случае «активируется своего рода сеть, составленная областями мозга, которые работают при воспоминаниях, планировании будущего, моделировании чужого сознания или ирреальных, выдуманных ситуаций (*daydreaming*), т. е. в ситуации «свободного плавания» человеческий мозг уходит от «здесь и сейчас»» [5, с. 11].

Таким образом, можно обнаружить, что поле исследований нейроэстетики очень широко. Оно включает в себя и эстетический опыт человека, и принципы визуализации прекрасного, и лингвистический аспект восприятия, и изучение «свободного фантазирования», и попытку концептуального объединения науки и искусства. Как видно, задачи очень разнятся, но предполагается определенное методологическое единство внутри нейроэстетики. Это и представляет собой главную сложность при попытках дать определение нейроэстетики как



научной дисциплины, так как она имеет поливариантную концептуальную матрицу, поддерживаемую определенным методологическим единством. Другим словами, методы исследования нейроэстетики определены, а границы предмета размыты.

Нейроэстетика – одна из самых молодых дисциплин в сонме когнитивных наук, ее история насчитывает не более 20 лет. Нейроэстетика находится еще на стадии своего дисциплинарного оформления и оказывается предметом активных дискуссий и в области своей предметности, и в области методологии. Основная доля исследований в данной области знания приходится на зарубежную науку. Исходя из целей и задач данной статьи, можно упомянуть только некоторые работы иностранных исследователей. Конечно, нельзя обойти вниманием исследования пионеров нейроэстетики С. Зеки и В. Рамачандрана. Именно благодаря этим ученым нейроэстетика оформилась в качестве отдельной дисциплины в конгломерате когнитивных наук. Сегодня исследователи обращаются к концептуальной стороне нейроэстетики, обнаруживая недостаточность лишь методологического единства. На эту черту обращает внимание, например, М. Марин (M. Marin), которая предлагает разрабатывать общую модель нейроэстетики. Она видит такую возможность концептуализации исследований, с одной стороны, через «сравнение различных классов объектов в пределах одной области восприятия», а с другой – через «сопоставление перцептивных, когнитивных и аффективных процессов в области восприятия одного и того же объекта» [19]. Также исследователь обращает внимание на то, что нейроэстетика требует трансдисциплинарных знаний и формирования особенного понятийного аппарата.

Интересные результаты получил также французский ученый Ж.-П. Шанжу (J.-P. Changeux), который отразил их в ряде публикаций начиная с конца 90-х годов XX века. Он вводит понятие глобального нейронного рабочего пространства, которое позволяет описывать эстетический опыт как синтез внешних восприятий, воспоминаний и особенных эмоций. Эти процессы, по его мнению, можно подвергать изменениям при воздействии некоторых препаратов и изучать при помощи томографии головного мозга [16]. Материалы исследований Ж.-П. Шанжу также использует и С. Налбантян (S. Nalbantian), которая исследует эстетический опыт в визуальных искусствах в контексте «архитектуры мозга» [20].

Большой корпус исследовательских работ в области нейроэстетики также посвящен проблематике искусства «иных», то есть тех творческих актов, которые формируются у людей с различными повреждениями мозга и нервной системы. Например, А. Чаттерджи (A. Chatterjee) посвящает этой проблеме ряд статей, в которых анализирует то, каким образом неврологические расстройства могут повлиять на творчество художника, создать его уникальный творческий «словарь» и преобразить в творчестве средства выразительности [17].

Таким образом, даже поверхностный анализ зарубежных публикаций в области нейроэстетики показывает разнообразие ее концептуальных полей и объектов изучения. Однако во всех работах представленных авторов прослеживается мысль о том, что нейроэстетика стоит на пороге своего дисциплинарного преобразования и нуждается в новом трансдисциплинарном подходе к формированию собственных концептуальных схем.

В отечественной научной литературе также начинает складываться собственный подход к проблемам нейроэстетики. В российском научном сегменте публикации из этой области в большинстве своем представляют собой рассмотрение работ зарубежных ученых, в частности основателей нейроэстетики С. Зеки и В. Рамачандрана, а также исследователей в области нейропсихологии и нейробиологии. В этом смысле перед отечественными исследователями встает задача выработки четкой понятийной структуры новых областей знания таким образом, чтобы она могла отражать современные российские культурные и языковые особенности. Именно в этом плане и появляются первые трудности, которые определяют смешение базовых понятий и определений нейроэстетики. Эта трудность также усугубляется еще и тем, что нейроэстетика носит не только междисциплинарный, но и трансдисциплинарный характер.

Российские ученые в своих работах используют несколько терминов, описывающих нейроэстетику. Чаще всего встречается именно понятие «нейроэстетика», но также можно обнаружить и такие термины, как «когнитивная эстетика», «нейрокультурные исследования», «эмпирическая эстетика». Чаще всего в российских исследованиях очень сложно обнаружить терминологическую демаркацию, а иногда встречается и однозначная синонимичность данных терминов.

Однако следует отметить, что все указанные понятия имеют различные смысловые контексты и должны быть четко отграничены друг от друга. Исследователь М. Фаликман в

своей статье о перспективах развития когнитивных наук описывает нейронауку как проявление избыточности когнитивной науки, выход к проблематике «социальных и эмоциональных аспектов познания» [10, с. 2], а также их мозгового субстрата. Таким образом, нейронаука становится той областью исследований, в которой совершается попытка выявить «мозговые механизмы возникновения сознательного опыта» [10, с. 10]. В другой работе исследователя Е. Князевой можно встретить еще более однозначное определение нейронауки, в котором акцент ставится на изучении «биологической основы познания... нейронного субстрата ментальных процессов» [4, с. 297].

Подобные определения четко фиксируют такую особенность любого типа нейронауки, как жесткая взаимосвязь между мозгом, мышлением и опытом. Это касается и нейроэстетики, предмет которой часто сводят к поиску мозговых коррелятов для эстетического удовольствия, что в самом общем виде можно описать как поиски универсальной биологической основы для индивидуального опыта прекрасного. Т. Е. Фадеева определяет нейроэстетику следующим образом: «Нейроэстетика изучает то, как мозг реагирует на “эстетические стимулы” (фотографии, произведения живописи и др.) и обрабатывает их, находя прекрасными или уродливыми» [9, с. 92]. Однако такая концептуализация нейроэстетики упускает по крайней мере два важных фактора. С одной стороны, речь идет о жестком биологизме эстетического опыта, а с другой – нейроэстетика апеллирует лишь к опыту удовольствия от прекрасного или отвращения, обходя молчанием эстетический опыт в целом, эстетический вкус. Оба эти факторы должны быть трансформированы в поле современных российских исследований.

Во-первых, нейроэстетика не должна пониматься сквозь призму жесткой корреляции мозгового субстрата и опыта красоты. Такое определение не только сильно сужает область исследования, но и существенно обедняет предмет изучения. В статье о когнитивных науках в 2011 году российский ученый И. В. Черникова четко обозначает мысль о том, что когнитивные науки выходят на новый этап, когда «познание не сводится к тому, что происходит в мозгу, а включает постоянное взаимодействие организма и его окружения» [12, с. 104]. Для нейроэстетики это крайне важное замечание, которое позволяет существенно расширить не только границы ее применения, но и экспериментальные основания исследований. Действительно, в работах многих российских исследователей, например в статье Д. А. Спивака, Л. Д. Бугаева, М. А. Степанова и А. В. Венкова, можно встретить критику экспериментальной базы современной нейроэстетики, в частности экспериментов В. Рамачандрана, когда «процедура выведения принципов обработки из массы нейрофизиологических данных и эстетического опыта не является строго формализованной. Она в большой степени зависит от установок теоретика, в том числе скрытых» [8, с. 134].

Более того, диалектика интерсубъективного и индивидуального в данном контексте также оказывается предметом возможных интерпретаций, в которых необходимо учитывать мировоззренческие позиции, средовое воздействие, а также физическое состояние опытного субъекта. Сам В. Рамачандран в своей книге не раз четко указывает такие мировоззренческие установки, практически не фиксируя их в научном дискурсе и отводя им роль определенного рода предрассудков. Например, он указывает на установку «эпистемологического разрыва» науки и искусства: «Я уверен, что решение эстетических проблем заключается в более глубоком понимании связей между 30 зрительными центрами мозга и эмоциональными лимбическими структурами. Как только мы достигнем ясного понимания этих связей, мы окажемся ближе к огромной пучине, которая отделяет две культуры – науку, с одной стороны, и искусство и философию – с другой» [7, с. 71].

Во-вторых, нейроэстетика не может быть сведена лишь к исследованию опыта красоты и биологическим законам ее восприятия. Необходимо исследование целостного чувственно-когнитивного пространства. В этом контексте можно упомянуть исследования Г. А. Иванниченко, который ставит своей задачей создание карт нейроэстетического пространства [21, с. 193]. При этом следует отметить, что эстетика начинает пониматься в своем исходном значении как учение о чувственном восприятии, что дает возможность выхода именно в трансдисциплинарное поле исследований, где возникает не просто междисциплинарная связь между биологией, нейробиологией и эстетикой. Такие попытки соединения предметности наук случались и ранее, но как возможность эстетизации науки, соединения когнитивных матриц, стилей мышления.

В этом смысле следует особенно остановиться на трансдисциплинарности нейроэстетики как на ее современной особенности и дальнейшей перспективе развития. Дискуссии о

междисциплинарности и трансдисциплинарности современного научного знания остаются актуальными для российских философов науки уже на протяжении нескольких лет. Уже очевидно, что по мере развития науки происходят постоянные трансформации и смещения знания, которые не всегда могут быть описаны принципами парадигмального смещения. Любые попытки описания процесса познания в категориях транс-, мульти- и междисциплинарности приводят исследователя к определенному типу синкретизма, обусловленного теми или иными процессами необходимой взаимосвязи наук. Однако следует отметить, что междисциплинарность и трансдисциплинарность знания имеет существенные различия.

Междисциплинарность уже не отвечает тем методологическим запросам и вызовам, перед которыми оказываются когнитивные науки. Безусловно, именно междисциплинарность таких когнитивных наук, как нейробиология, нейропсихология, нейролингвистика и другие, стала одной из особенностей зарождающегося концептуального поля. Такая междисциплинарность знания, которая была демонстративно положена в основу корпуса когнитивных наук, составила и их концептуальный каркас.

Сегодня хорошо известна схема, позиционирующая шесть базовых дисциплин, взаимосвязь которых дала концептуальное и методологическое поле для реализации когнитивных наук [11, с. 351]. Такая схема приведена, например, в статье М. Фаликман «Когнитивная наука: основные положения и перспективы». Она содержит уже ставшие классическими элементы: экспериментальная психология, философия сознания, нейронаука, когнитивная антропология, лингвистика, компьютерные науки и создание искусственного интеллекта [10, с. 5]. Именно такое соединение смежных дисциплин оказывается для когнитивных наук манифестацией междисциплинарности ее базовых принципов и оснований.

Можно привести несколько примеров того, насколько сегодня актуальны требования подобной междисциплинарности и насколько очевидным и неудобным для определения концептуального поля нейронауки становится формальный перенос понятий общенаучного дискурса. Французский исследователь Д. Лакру в своей небольшой заметке «История философии и нейронауки: междисциплинарность – трудно, но возможно» указывает на то, каким образом можно обнаружить междисциплинарные связи между такими на первый взгляд несоевместимыми науками, как история философии и нейробиология. Лакру отмечает, что, например, научная парадигма времен Декарта, объясняющая проблему соотношения души и тела, оказывается совершенно невозможной с позиций современных нейронаук. Однако эту трудность можно преодолеть благодаря, по его выражению, функциональному переводу понятий. Он предлагает не искать параллелей и точных моделей совпадений между достижениями нейронауки и той анатомической структурой, которую предлагает Декарт. В этом случае расхождение будет очевидно, то есть обнаружится невозможность междисциплинарных связей.

Но существует и другой выход, который уже отсылает исследователя не к междисциплинарности, а к трансдисциплинарности концептуального поля современной науки. Д. Лакру предлагает такой выход через рассмотрение понятий декартовой философии, функционально находящей отражение в нейробиологии. Другими словами, исследователь предлагает не искать полного совпадения, доказывая неистинность или ошибочность устаревших знаний, но увидеть функциональность методологии, подхода, который обогатит и современную научную парадигму. Д. Лакру пишет: «...это позволит развеять аргумент о том, что физиология, как ее описывал Декарт, сегодня уже устарела и не может ничего дать нейробиологам. Особенность нашего метода в том, чтобы историки нейробиологии читали тексты Декарта, не считая их устаревшими» [18]. Такой подход концептуален, он позволяет формировать действительно трансдисциплинарные связи и оказывается востребованным.

Сходные установки прослеживаются не только в работах философов, но и со стороны нейробиологов. Примером может служить небольшая статья нейробиологов Д. Бужаки и Д. Тингли «Пространство и время: гиппокамп как генератор последовательности». Авторы указывают на то, что при исследованиях функций гиппокампа для процессов памяти и ориентации в пространстве используется модель пространства и времени такой, как она была представлена в классической физике, то есть субстанциональная модель. Авторы указывают, что такая установка существенно ограничивает и обедняет подобные исследования. Именно поэтому необходимо обнаружить новое трансдисциплинарное поле в нейробиологических исследованиях, которое позволит осуществить «разрыв» концептуальных и понятийных границ. Авторы пишут: «...мы бросаем вызов общей структуре описания функций гиппокампа как с концептуальной, так и с экспериментальной точки зрения. Современные концептуаль-

ные рамки нейробиологии основаны на понятиях пространства и времени с точки зрения классической физики. Однако в современной физике больше нет пространства, которое “содержит” мир, и нет времени, в котором происходят события. Мы считаем, что нейробиология также должна обновить свою парадигму» [15, с. 853].

Однако очевидно, что такая междисциплинарность возникает тогда, когда общность объекта исследования, а иногда отчасти и методология этого исследования требуют знаний, результатов и принципов в качестве достижений прочих наук. Следует отметить, что в чем бы ни обнаруживалось отличие этих научных дисциплин друг от друга, они в своем основании остаются прежде всего научными дисциплинами, имеют научный стиль мышления и сходные в основных принципах когнитивные матрицы. Это важный момент, который необходимо подчеркнуть, так как междисциплинарность знания позволяет осуществить своеобразный синергетический синтез внутри самой науки, где дисциплины, между которыми налаживаются концептуальные и методологические связи, постольку и являются собственно дисциплинами, поскольку используют определенные когнитивные схемы и матрицы.

Об этом пишет в своей статье В. Бажанов, который описывает междисциплинарность научных исследований как «кооперацию различных областей научного знания в смысле циркуляции и использования некоторого семейства близких по своему содержанию понятий и представлений» [1, с. 138]. Все это вполне правомерно определять и для начального этапа формирования когнитивных наук. Однако уже в самом начале, в первых выступлениях основателей когнитивных наук Д. Миллера, Н. Хомски, А. Ньюэлла и Г. Саймона, становится очевидным, что междисциплинарности в таком виде, как она представлялась в науке ранее, будет для когнитивных наук недостаточно.

В статье «Философия трансдисциплинарности: подходы к определению» Л. Киященко дает методологически ценное и точное определение трансдисциплинарности. Она пишет: «Термином трансдисциплинарности в отличие от междисциплинарности мы будем называть такие познавательные ситуации, в которых по разным причинам <...> научный разум (как в науке, так и в философии) вынужден в поисках целостности и собственной обоснованности (прояснения условий возможного опыта) осуществить трансцендирующий сдвиг в пограничную сферу с жизненным миром» [3, с. 110]. Именно в этом смысле в когнитивных науках, с самого начала их появления, обнаружилась необходимость такого трансцендирующего сдвига, который помог бы не просто расширить концептуальное и номологическое поле, но позволил бы науке обогатиться за счет переноса в нее иных, не свойственных ей, когнитивных схем.

Следует отметить, что неправомерно в данном случае сводить все снова лишь к научному мышлению и его внутренней дисциплинарности. Если допустить именно это, то никакого трансдисциплинарного сдвига осуществить будет невозможно, так как такой сдвиг не может быть реализован в условиях доминирования номологического поля науки.

Например, В. Бажанов видит в принципе трансдисциплинарности именно перенос стиля мышления, синтез различных когнитивных схем. Он пишет: «Основание трансдисциплинарности – стиль мышления, который рождается в контексте той или иной дисциплины, а затем осуществляет экспансию в широкое пространство культуры» [1, с. 139]. Именно перенос когнитивных схем и стилей мышления позволяет получить новую целостность знания не только благодаря его объектно-предметному и методологическому единству. В современной ситуации именно когнитивные науки оказались на пороге подобной трансдисциплинарности. Нейроэстетика становится ярким примером подобного переноса когнитивных схем и концептов.

Нейронауки в последние годы своего развития получают новое методологическое основание. Многие исследователи еще придерживаются такой позиции, что нейронауки изучают исключительно мозговые корреляции определенных эмоциональных состояний и деятельности человека. По сути, эта изначальная позиция, сыгравшая огромную роль в появлении нейронаук, стала своеобразным ярлыком для них. А. Писарев обращает внимание на эту особенность, указывая, что приставка «нейро-» в науке сразу же позволяет, в силу определенного социально-мифологического контекста, повысить объяснительную силу любой дисциплины [6, с. 301]. В таком утверждении просматривается определенная идеологическая установка на новый тип вульгарного отождествления сознания человека, его самости и материального субстрата мозга. Идея крайне привлекательная, но не новая и, как показывает история, тупиковая.

Именно от этого ярлыка сегодня и необходимо избавиться нейроэстетике. Хотя в самом общем виде именно в этой одежде «новой френологии» и начинает воспринимать ее обыва-

тель. Все более очевидным становится то, что нейроэстетика может быть гораздо шире, нежели поиск однозначных корреляций процессов в субстрате мозга и поведенческих, познавательных и эмоциональных аспектов деятельности человека.

И. В. Черникова в своей статье о когнитивных науках и технологиях напрямую указывает на то, что на современном этапе развития когнитивных наук изучение познания уже давно не сводится к тому, чтобы понять только то, что происходит в определенных зонах мозга при различного рода деятельности человека [12, с. 104]. Это не выяснение мозговой механики действий или эмоций, не только пространственная картография мозга. Проблема обозначается гораздо шире, а именно как изучение познания в пространственном и временном, то есть в процессе становления, аспекте. Мозг и тело не оказываются в данном случае ведущими акторами, играющими главные роли, целостность опыта, контекст, взаимодействие с внешним окружением, историчность сознания – вот те основные элементы, которые выходят на первый план. Это и позволяет теперь говорить о попытках трансдисциплинарного прорыва в нейроэстетике и нейронауках в целом.

Таким образом, уже сегодня становится очевидным, что соединение эстетического и научного познания, а в более широком смысле искусства и науки, дает возможность открытия нового трансдисциплинарного знания, обнаруживающего синтез когнитивных схем. Нейроэстетика имеет в себе огромный потенциал именно такого трансдисциплинарного знания.

### Список литературы

1. Бажанов В. О феномене трансдисциплинарной научной революции // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. М.: Издательский дом «Навигатор», 2015. С. 136–145.
2. Ивлев В. Ю., Ивлева М. Л., Иноземцев В. А. Когнитивная революция как фактор становления новой эпистемологической парадигмы и методологии исследования знания в современной науке // Известия МГТУ. 2013. № 1 (15). С. 91–99.
3. Киященко Л. Философия трансдисциплинарности: подходы к определению // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. М.: Издательский дом «Навигатор», 2015. С. 109–136.
4. Князева Е. Трансдисциплинарность: в поисках оснований синтеза научного знания // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. М.: Издательский дом «Навигатор», 2015. С. 281–302.
5. Лозинская Е. В. Направления и тенденции в современном литературоведении и литературной критике. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия: 7. Литературоведение: реферативный журнал. 2016. № 4. С. 6–17.
6. Писарев А. Пинки и Брейн опять захватывают мир: генеалогия и приключения церебрального субъекта // Логос. 2018. № 5. Т. 28. С. 299–311.
7. Рамачандран В. С. Рождение разума. Загадки нашего сознания. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2006. 224 с.
8. Искусство и мозг: актуальные направления изучения / Д. Л. Спивак, Л. Д. Бугаева, М. А. Степанов, А. В. Венкова // Международный журнал исследований культуры. 2016. № 1 (22). С. 130–141.
9. Фадеева Т. Е. Концептуальные стратегии сближения науки и искусства: синтопия против индустрии образов // Коммуникации. Медиа. Дизайн. Т. 2. № 4. 2017. С. 91–104.
10. Фаликман М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос. 2014. № 1(97). С. 1–18.
11. Фаликман М. Нейропоэтика как область когнитивных исследований: методы регистрации активности мозга и движений глаз в исследованиях восприятия и порождения поэтического текста // Труды института русского языка имени В. В. Виноградова. М.: «Нестор – История». 2017. Т. 14. С. 349–368.
12. Черникова И. В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии. // Epistemology & Philosophy of Science. 2011. № 1. С. 101–116.
13. Шестакова М. А. Нейроэстетика В. Рамачандрана и философия науки // Философские науки. 2015. № 11. С. 40–47.
14. Шестакова М. А. О возможности широкого толкования законов нейроэстетики. // Актуальные вопросы нейрофилософии – 2015: ежегодник: материалы международного междисциплинарного семинара «Нейрофилософия». М.: ИИнтелл, 2016. С. 196–201.
15. Buzsáki G., Tingley D. Space and Time: The Hippocampus as a Sequence Generator // Trends in Cognitive Sciences. 2018. October. Vol. 22. № 10. Pp. 853–869.
16. Changeux J. P. The Neuroscience of Art: A Research Program for the Next Decade? // Mind, Brain, and Education. 2011. 5(1). Pp. 3–4. DOI: 10.1111/j.1751-228x.2011.01102.x.
17. Chatterjee A. The Neuropsychology of Visual Art: Conferring Capacity. The Neurobiology of Painting // International Review of Neurobiology. 2006. Vol. 74. Pp. 39–49. DOI: 10.1016/s0074-7742(06)74003-x.
18. Lacroux D. Histoire de la philosophie et des neurosciences: une interdisciplinarité difficile mais possible // Questionner la recherche. Contributions des jeunes chercheurs aux systèmes complexes. Nancy: Presses universitaires de Nancy-Editions Universitaires de Lorraine, 2018. Pp. 43–46.

19. Marin M. M. Crossing boundaries: toward a general model of neuroaesthetics // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2015. № 9. DOI: 10.3389/fnhum.2015.00443.

20. Nalbantian S. Neuroaesthetics: neuroscientific theory and illustration from the arts. // *Interdisciplinary Science Reviews*. 2008. 33(4). Pp. 357–368. DOI: 10.1179/174327908x392906.

21. Roik A. O., Ivanitskii G. A. A Neurophysiological Model of the Cognitive Space // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. 2013. Vol. 43. № 2. Pp. 193–199. DOI: 10.1007/s11055-013-9713-4.

## Neuroesthetics in the field of philosophical reflection

M. A. Romashchenko<sup>1</sup>, A. A. Romashchenko<sup>2</sup>

<sup>1</sup>PhD in Philosophical Sciences, Saratov State Technical University n. a. Yu. A. Gagarin.  
Russia, Saratov. ORCID: 0000-0003-4860-4017. E-mail: filos\_sstu@mail.ru

<sup>2</sup>PhD in Philosophical Sciences, associate professor, Saratov State Technical University n. a. Yu. A. Gagarin.  
Russia, Saratov. ORCID: 0000-0002-2557-5404. E-mail: romaschenko.al@gmail.com

**Abstract.** The article analyzes some features of the "cognitive revolution" in modern science and the specifics of the formation of the corpus of cognitive sciences on the example of neuroesthetics. The authors draw attention to the methodological and conceptual problem of defining neuroesthetics as a science and its basic concepts. The purpose of the article is to analyze the specifics of neuroesthetics as a science and its philosophical foundations. To achieve this goal, a number of tasks are formulated. First, to identify the specifics of the definitions of the very concept of neuroesthetics. Secondly, to reveal the transdisciplinary features of neuroesthetics in the context of the classification of sciences. Thirdly, to show the importance of philosophical reflection for defining the basic concepts of neuroesthetics.

The authors of the article analyze the concepts of neuroesthetics in foreign and domestic science. This allows us to consider cognitive sciences and neuroesthetics in particular as a transition to transdisciplinary knowledge. Special attention is paid to the differences between interdisciplinary and transdisciplinary foundations of cognitive sciences. In this context, neuroesthetics is defined as a special transdisciplinary project of science. This affects the methodology of research in neuroesthetics and the definition of its object of research.

The authors come to the conclusion that neuroesthetics in its current state has a rather vague object of research and needs philosophical reflection on its foundations. This is especially true of Russian science, where its own categorical apparatus of neuroesthetics has not yet been developed, which would reflect the specifics of Russian cultural and linguistic features.

**Keywords:** philosophy of science, cognitive sciences, cognitive revolution, neuroscience, aesthetics, methodology of cognition, history of philosophy.

### References

1. Bazhanov V. *O fenomene transdisciplinarnoj nauchnoj revolyucii* [The phenomenon of transdisciplinary scientific revolution] // *Transdisciplinarnost' v filosofii i nauke: podhody, problemy, perspektivy* – Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects. M. Navigator. 2015. Pp. 136–145.

2. Ivlev V. Yu., Ivleva M. L., Inozemcev V. A. *Kognitivnaya revolyuciya kak faktor stanovleniya novoj epistemologicheskoy paradigmy i metodologii issledovaniya znaniya v sovremennoj nauke* [Cognitive revolution as a factor in the formation of the new epistemological paradigm and research methodology knowledge in modern science] // *Izvestiya MGTU* – Proceedings of the MSTU. 2013. No. 1 (15). Pp. 91–99.

3. Kiyashchenko L. *Filosofiya transdisciplinarnosti: podhody k opredeleniyu* [Philosophy of transdisciplinarity: approaches to definition] // *Transdisciplinarnost' v filosofii i nauke: podhody, problemy, perspektivy* – Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects. M. Navigator. 2015. Pp. 109–136.

4. Knyazeva E. *Transdisciplinarnost': v poiskah osnovanij sinteza nauchnogo znaniya* [Transdisciplinarity: in search of the foundations of the synthesis of scientific knowledge] // *Transdisciplinarnost' v filosofii i nauke: podhody, problemy, perspektivy* – Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects. M. Navigator. 2015. Pp. 281–302.

5. Lozinskaya E. V. *Napravleniya i tendencii v sovremennom literaturovedenii i literaturnoj kritike* [Trends and tendencies in modern literary criticism and literary criticism] // *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Series: 7. Literaturovedenie : referativnyj zhurnal* – Social and Humanitarian Sciences. Domestic and foreign literature. Ser. 7. Literary studies : an abstract journal. 2016. No. 4. Pp. 6–17.

6. Pisarev A. *Pinki i Brejn opyat' zahvatyvayut mir: genealogiya i priklyucheniya cerebral'nogo sub'ekta* [Pinky and Brain are taking over the world again: genealogy and adventures of a cerebral subject] // *Logos*. 2018. No. 5. Vol. 28. Pp. 299–311.

7. Ramachandran V. S. *Rozhdenie razuma. Zagadki nashego soznaniya* [The Birth of Reason. Riddles of our consciousness]. M. Olymp-Business CJSC. 2006. 224 p.

8. *Iskusstvo i mozg: aktual'nye napravleniya izucheniya* – Art and the brain: current directions of study / D. L. Spivak, L. D. Bugaeva, M. A. Stepanov, A. V. Venkova // *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury* – International Journal of Cultural Studies. 2016. No. 1 (22). Pp. 130–141.
9. *Fadeeva T. E. Konceptual'nye strategii sblizheniya nauki i iskusstva: sintopiya protiv industrii obrazov* [Conceptual strategies for the convergence of science and art: syntopia versus the image industry] // *Kommunikacii. Media. Dizajn* – Communications. Media. Design. Vol. 2. No. 4. 2017. Pp. 91–104.
10. *Falikman M. Kognitivnaya nauka: osnovopolozheniya i perspektivy* [Cognitive science: fundamentals and prospects] // *Logos*. 2014. No. 1(97). Pp. 1–18.
11. *Falikman M. Nejropoetika kak oblast' kognitivnyh issledovaniy: metody registracii aktivnosti mozga i dvizhenij glaz v issledovaniyah vospriyatiya i porozhdeniya poeticheskogo teksta* [Neuropoetics as a field of cognitive research: methods of registering brain activity and eye movements in the research of perception and generation of poetic text] // *Trudy instituta russkogo yazyka imeni V. V. Vinogradova* – Proceedings of the Vinogradov Institute of the Russian Language. M. Nestor – History. 2017. Vol. 14. Pp. 349–368.
12. *Chernikova I. V. Kognitivnye nauki i kognitivnye tekhnologii v zerkale filosofskoj refleksii* [Cognitive sciences and cognitive technologies in the mirror of philosophical reflection] // *Epistemology & Philosophy of Science* – Epistemology & Philosophy of Science. 2011. No. 1. Pp. 101–116.
13. *Shestakova M. A. Nejroestetika V. Ramachandrana i filozofiya nauki* [V. Ramachandran's neuroaesthetics and philosophy of science] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2015. No. 11. Pp. 40–47.
14. *Shestakova M. A. O vozmozhnosti shirokogo tolkovaniya zakonov nejroestetiki* [On the possibility of a broad interpretation of the laws of neuroaesthetics] // *Aktual'nye voprosy nejrofilosofii – 2015 : ezhegodnik : materialy mezhdunarodnogo mezhdisciplinarnogo seminara "Nejrofilosofiya"* – Topical issues of neurophilosophy – 2015 : yearbook : materials of the international interdisciplinary seminar "Neurophilosophy". M. Intell. 2016. Pp. 196–201.
15. *Buzsáki G., Tingley D. Space and Time: The Hippocampus as a Sequence Generator* // *Trends in Cognitive Sciences*. 2018. October. Vol. 22. No. 10. Pp. 853–869.
16. *Changeux J. P. The Neuroscience of Art: A Research Program for the Next Decade?* // *Mind, Brain, and Education*. 2011. 5(1). Pp. 3–4. DOI: 10.1111/j.1751-228x.2011.01102.x.
17. *Chatterjee A. The Neuropsychology of Visual Art: Conferring Capacity. The Neurobiology of Painting* // *International Review of Neurobiology*. 2006. Vol. 74. Pp. 39–49. DOI: 10.1016/s0074-7742(06)74003-x.
18. *Lacroux D. Histoire de la philosophie et des neurosciences : une interdisciplinarité difficile mais possible* // *Questionner la recherche. Contributions des jeunes chercheurs aux systèmes complexes*. Nancy : Presses universitaires de Nancy-Editions Universitaires de Lorraine, 2018. Pp. 43–46.
19. *Marin M. M. Crossing boundaries: toward a general model of neuroaesthetics* // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2015. No. 9. DOI: 10.3389/fnhum.2015.00443.
20. *Nalbantian S. Neuroaesthetics: neuroscientific theory and illustration from the arts* // *Interdisciplinary Science Reviews*. 2008. 33(4). Pp. 357–368. DOI: 10.1179/174327908x392906.
21. *Roik A. O., Ivanitskii G. A. A Neurophysiological Model of the Cognitive Space* // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. 2013. Vol. 43. No. 2. Pp. 193–199. DOI: 10.1007/s11055-013-9713-4.

## Риски и возможности социально-цифровой среды в контексте образования: философско-социологическое исследование

А. А. Краузе<sup>1</sup>, А. В. Шишигин<sup>2</sup>

<sup>1</sup>кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии и общественных наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Россия, г. Пермь. E-mail: krauze@pspu.ru

<sup>2</sup>кандидат социологических наук, доцент кафедры философии и общественных наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Россия, г. Пермь. E-mail: shish02@yandex.ru

**Аннотация.** Данная статья носит характер междисциплинарного исследования. В ней рассматривается феномен цифровизации с точки зрения философского и социологического подходов в контексте сложившихся условий в современном российском обществе. Авторы выделяют основные аспекты, раскрывающие природу и специфику «цифровой среды» в сфере образования, характеризуют цифровую среду как институт и рассматривают как предмет социальной практики. В исследовании с точки зрения философско-социологического анализа раскрываются субъектные трансформации и динамика ценностных ориентаций личности в условиях развития цифрового и сетевого общества. Дается анализ современного дискурса образования в контексте включенности субъектов образовательного процесса в цифровые реалии. Свои выводы авторы подкрепляют данными социологического опроса учителей, проведенного в крупных городах семи регионов РФ для определения интериоризации цифрового дискурса субъектами системы современного образования. Основываясь на результатах исследования, авторы приходят к выводу, что педагогическое сообщество взвешенно и объективно оценивает риски и возможности цифровизации современного общества, видит необходимость стратегического, методического и ценностного обоснования ее осуществления.

**Ключевые слова:** цифровая среда, цифровизация, информационно-коммуникативное пространство, традиция, субъект, образование, дискурсное сознание, практическое сознание.

**Введение.** Виртуализация и цифровизация бытия, фрагментация современного мира, кризис идентичности, размывание традиций и ценностей социума позволяют говорить о сложности, многомерности и динамичности этих важнейших феноменов современности.

В настоящее время проблемы цифровизации социума оказываются в центре внимания ученых, представляющих самые разные академические дисциплины: от экономики и юриспруденции до педагогики и политологии.

Применительно к производственно-экономической сфере цифровизация рассматривается с позиции деятельности, показателем которой является широкое внедрение цифровых технологий в производство и различные сферы жизни [19]. В гуманитарном аспекте цифровизация связана со сферами науки и образования. Для науки в цифровизации важны новые технологии, направленные на ускорение расчетов и вычислений, что дает возможность «в кратчайшие сроки обмениваться данными ученым, находящимся в разных уголках мира, в автоматическом режиме. Любые открытия будут делаться и проверяться быстрее» [19]. В образовании цифровизация означает «переход на электронную систему обучения» [18]. Однако среди исследователей нет единства в трактовке понимания структуры и прикладного значения цифровизации. Недостаточно пока разработаны и изучены закономерности и подходы к изучению внутрисистемных и межсистемных общественных отношений, опосредованных цифровизацией. Исследование данных процессов привело бы к осознанию того, что цифровизация должна включать антропологический уровень осмысления, снимающий узкий подход к цифровизации как к цифровой технологии и позволяющий рассматривать ее в контексте субъекта социального действия и степени ее влияния на развитие человеческой сущности.

Философско-социологический подход к исследованию цифровой среды позволяет дополнить и расширить ее характеристику антропологическим аспектом, определить границы человеческой природы [17; 20], характер вовлеченности индивида в систему коммуникативных связей [5; 12; 14], составить представление о новых формах коммуникаций и их влиянии



на будущее человечества [11; 15; 16]. С практической точки зрения философско-социологический анализ позволяет на предельно общем уровне сфокусировать внимание на аспектах субъектных изменений и динамике ценностных ориентаций личности в условиях развития цифрового и сетевого общества.

В антропологическом контексте цифровую среду и информационные технологии можно рассматривать как важный институт современности, на основе которого грядут глубокие субъектные трансформации. Однако цифровая среда и применение информационных технологий все чаще рассматриваются как предмет социальной практики. Социальная практика является воспроизводимой в определенное время и точке пространства частью социальной системы, которая обусловлена действиями людей [8, с. 82]. В результате возрастания роли цифровизации в повседневной практике людей происходит дистанцирование от традиций и общепринятых правил, символов, социальных ориентиров и идеалов. Более того, есть основания полагать, что современное общество и формируемая им цифровая система перешли на уровень взаимоотношения, когда оказываются причиной и следствием друг для друга. Общим является и содержание, связанное с субъектной составляющей, проясняющее модель рационализации и действий субъектов.

**Методы.** В процессе работы применялось сочетание общенаучных и социологических методов, что выступает основой системного подхода к исследованию социально-цифровой среды.

**Результаты и обсуждение.** При очевидных позитивных технологических возможностях развития общества в направлении цифровизации следует отметить тревожные тенденции социально-личностного характера. С одной стороны, цифровизация усиливает материально-технический потенциал развития человеческой индивидуальности, осуществления перехода от универсального к уникальному; с другой стороны, в практической жизни мы сталкиваемся с проблемами стереотипного и массового сознания, отсутствия культуры критического мышления, большего интереса к тому, что говорится, а не делается, ориентации на «дискурсивное сознание» [8, с. 45]. В результате дискурсивное сознание берет верх над практическим. Виртуализация общества ведет к замещению реальных вещей и социальных явлений на симуляции: «При этом происходит замещение реального исполнения социальных ролей симуляцией, создается образ реальных атрибутов институциональности» [10, с. 15]. Цифровую реальность можно сравнить с крупным торговым центром, где происходит сублимация реальности в образы, которые маскируют отсутствие подлинной реальности [6].

Претерпевает трансформацию и концепция индивидуальности. По замечанию З. Баумана, «индивидуализация» заключается «в преобразении человеческой идентичности из “данности” в “задачу” и в наделении действующих лиц ответственностью как за решение данной задачи, так и за последствия исполнения ими их ролей» [2, с. 181]. Ориентация на собственную индивидуальность, обусловленная поиском сходства и различия с миром, все же не исключает причастности к общечеловеческому началу, исходя из того, что собственное «я» «без «другого» невозможно. Взаимосвязь индивидуального и социального здесь ориентирована на воспроизводство общественной системы и осознается индивидом как значимая цель. Однако в цифровых реалиях социализация и идентификационные процессы порождаются практикой дискурсивного сознания и абстрактными структурами, где индивид ориентирован на утилитарные ценности и удовлетворение собственных потребностей, без учета общественного запроса. Для цифровой субъектности подходит характеристика, данная Л. Дюмоном: «Он покидает социальный мир и его обязательства... Этот отказник самодостаточен, он озабочен только самим собой» [9, с. 35]. Процесс идентификации переносится в коммуникативно-виртуализированное пространство, где привычные механизмы зачастую спутываются и симулируются, воображение и иллюзия захватывают сознание субъекта. Имитировать соответствие видимой реальности помогают технологии, воссоздающие на компьютерном экране трехмерные изображения [1, с. 24–57]. Утилитаризация и цифровизация современного социального дискурса ведет к расширению возможностей индивида на структурирование социальной реальности без соотнесения с устоявшимися и общепринятыми правилами, ценностями и смыслами, отражая интерес к возможности быть творцом, а не к тому, каковы будут причинно-следственные результаты. Происходит выведение субъекта не только из противопоставления объекту, но и из противопоставления субъекту. Деконструкция субъекта ведет к потере идентичности, а структурирование новых ценностей без обращения к фундаменту общечеловеческой этики и морали формирует повседневность бытия.

Особой сферой общества, где подобные процессы цифровизации приобретают динамический и процессуальный характер, является система образования. Так как знание становится важнейшим ресурсом производства, сфера образования становится основным источником воспроизводства общественных отношений [4]. Именно в ней очевидны антропологические аспекты проблемы цифровизации современного общества. Прежде всего, это касается вопроса мобильности учителя и переопределения функций между учителем и учеником в рамках новой цифровой коммуникации: наблюдается процесс высвобождения от ограничений и статусного положения. Цифровое общество расширяет возможность индивида стать экспертом [3] за границами своей узкопрофессиональной деятельности, способствует тому, что индивид более самостоятелен в освоении технологий [3]. В системе образования эта цифровая реальность затрагивает прежде всего проблему методики обучения, где учитель из транслятора знаний переходит в осуществление функции куратора, модератора, тьютора по освоению знаний учащимся. Теряется стационарность и завершенность процесса обучения, формируется новый тип коммуникации учитель – ученик: с одной стороны, упрощающий и делающий доступным коммуникацию субъектов образовательного процесса, с другой – повышающий требования к их самостоятельности, ответственности, включенности и заинтересованности. В системе общего образования все отчетливее на первый план выходит запрос на доступность, упрощенность, эффективность, «упакованность» учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление знаний и умений и извлечение из них коммерческой выгоды.

Однако справедливо и то, что пока цифровой курс образования существует на уровне объяснения словами. В плане «практического сознания» он еще не устоялся и только находит свое применение. Для определения динамики проникновения цифрового дискурса в систему современного образования нами был проведен социологический опрос учителей из разных городов и регионов РФ. Опрос проводился с 29.01 по 09.03 2021 г. через онлайн-форум Microsoft Forms (сервис создания онлайн-опросников). Выборка целевая (учителя), доступная (опрошены те, кто сам изъявил желание ответить на вопросы). Всего ответил на вопросы анкеты 1621 педагог. В дальнейшем, в целях сравнительного анализа ситуации в региональных центрах, из общего массива данных были отобраны ответы респондентов семи региональных столиц. В результате отбора в данные, подлежащие статистической обработке, были включены ответы респондентов из Перми (N = 221), Екатеринбурга (N = 487), Ижевска (N = 212), Челябинска (N = 340), Тюмени (N = 149), Ярославля (N = 122) и Иваново (N = 45). Таким образом, объем выборки составил 1576 человек. При вероятности (P) равной 0,95 величина допустимой ошибки (m) составляет 2,5 %. Доля учителей-мужчин (120 человек) составила 7,5 %. Почти половину респондентов составили педагоги со стажем более 20 лет (779 человек). Молодых педагогов со стажем менее 5 лет в выборке 264 человека. Педагогов со стажем от 5 до 10 лет – 222 человека, а со стажем от 10 до 20 лет – 311 человек. В ответах на большинство вопросов педагогов-мужчин и педагогов-женщин статистический анализ значимых различий не выявил.

Несмотря на то что исследование носило прикладной характер и было направлено на определение степени вовлеченности субъектов образовательного процесса в практику применения цифровых технологий в проектно-исследовательской деятельности, в анкету были включены и некоторые вопросы более широкого плана, позволяющие судить об отношении учителей к цифровизации в целом. В частности, респондентам предлагалось определить свое отношение к высказываниям, характеризующим возможное влияние цифровой среды на современную молодежь. Ответы на данные вопросы позволяют судить об ожиданиях педагогов на фоне продвигающейся цифровизации социума, позволяют оценить тот эмоциональный настрой, с которым встречаются и будут встречаться неизбежные перемены.

Респондентам предлагалось высказать суждение в отношении того, что под влиянием цифровой среды у нового поколения молодежи снимаются коммуникативные барьеры. Понятно, что в действительности проблемы коммуникации имеют сложную социально-психологическую и технологическую природу, а цифровая среда, действительно прекрасно решающая технологическую составляющую проблем коммуникации, не способна решить социально-психологические проблемы общения. Признавая, что и в случае с социально-психологическими проблемами цифровая среда в ряде случаев может способствовать их решению, следует признать и то, что сама эта среда способна порождать новые проблемы – например, если речь идет о травле в социальных сетях, исключении из сообщества и т. д. Особенно тяжело это может переживаться подростками с их ограниченным социальным опытом, большей зависимостью от одобрения со стороны сверстников и другими особенностями, имеющими

преимущественно характер возрастных. Принимая во внимание всю сложность и неоднозначность влияния цифровой среды на коммуникацию, подчеркнем, что ответ на данный вопрос позволяет судить о соотношении «оптимистов» и «пессимистов» среди учителей. Под «оптимистами» в данном случае можно понимать тех, кто в цифровой среде склонен видеть плюсы и новые возможности.

Результаты показывают (рис. 1), что в целом по выборке «оптимистов» больше, чем «пессимистов», – почти 60 % учителей «полностью согласны» и «скорее согласны, чем не согласны» с данным утверждением.



Рис. 1

Более неожиданным и более интересным оказался факт отсутствия статистически значимых различий при ответе на этот вопрос у учителей с разным педагогическим стажем. Среди педагогов, чей стаж превышает 20 лет, «полностью согласных» и «скорее согласных, чем не согласных» 59,5 %, а среди учителей со стажем менее 5 лет таковых 62,5 %. Меньше всего (54,7 %) «оптимистов» среди учителей со стажем от 10 до 20 лет. Проверка с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона позволяет принять нулевую гипотезу, т. е. позволяет говорить об отсутствии статистической взаимосвязи между ответами на этот вопрос и педагогическим стажем учителей. Отсутствует статистическая взаимосвязь между ответом на этот вопрос и профилем преподаваемых дисциплин. Например, «оптимистов» среди учителей-гуманитариев (преподавателей истории, литературы, русского и иностранного языка) 59,7 %, а среди преподавателей естественно-научных дисциплин таковых 62,4 %.

Не выявлено статистической взаимосвязи между ответами на этот вопрос и городом, в котором проживают и работают респонденты (см. табл. 1). На первый взгляд может показаться, что тех, кто выбрал вариант ответа «полностью согласен», в Иваново (26,7 %) гораздо больше, чем таковых в Ижевске (14,2 %), но, принимая во внимание малое число респондентов из Иваново (45 человек), говорить о значимости этих различий не представляется возможным. Вместе с тем проверка значимости различий процентов [формулы расчета по: 13, с. 191–195] показала, что учителей полностью согласных с данным утверждением в Ижевске действительно меньше, чем в Перми и Тюмени.

Далее респондентам предлагалось высказать свое отношение к утверждению, что «под влиянием цифровой среды у нового поколения молодежи возрастает стремление получать как можно больше положительных эмоций». В том, что под влиянием цифровой среды происходит определенная трансформация общения, сомневаться не приходится. Широкое распространение в социальных сетях разного рода смайликов и эмодзи можно рассматривать как ответную реакцию на вытеснение живого общения общением дистанционным, попытками компенсировать выпадающую эмоциональную составляющую непосредственного межличностного контакта. О том, как к нему относятся, как его воспринимают и оценивают пользо-

ватели социальных сетей (и интернет-пространства в целом), судят по лайкам/дизлайкам, смайликам и эмодзи. Естественно, что в силу возрастных особенностей молодежь и особенно подростки оказываются в большей зависимости от этих внешних символов выражения одобрения, принятия и поддержки. Следует учесть, что в цифровом пространстве эмоциональному оцениванию может подлежать все что угодно: от новой прически до предметов потребления и стиля жизни. В некоторых случаях зависимость от внешнего одобрения посредством поставленных лайков может подталкивать подростков к девиантному, а порой и делинквентному поведению. В свою очередь, большое количество дизлайков может способствовать развитию депрессии, снижению самооценки и т. п. Все это заставляет отказаться от упрощенного взгляда на распространенные в интернете символические системы выражения эмоций как на суррогат эмоций реальных, поскольку смайлики и лайки/дизлайки вполне по-настоящему могут радовать людей или, наоборот, вызывать гнев и слезы. Необходимо учитывать и технические возможности, позволяющие быстро переключаться на «позитив», игнорируя или удаляя все неприятное, возможность самому формировать более или менее комфортную среду общения (например, через возможность отключать комментарии или делать сообщения доступными для просмотра только избранным в своем блоге). Но действительно ли современная цифровая среда подталкивает подростков к получению как можно большего числа положительных эмоций? О том, как выглядит ответ на этот вопрос с точки зрения учителей, можно судить по круговой диаграмме (рис. 2).

Таблица 1

**Отношение учителей семи крупных городов РФ к утверждению о том, что под воздействием цифровой среды у нового поколения молодежи снимаются коммуникативные барьеры (100 % по столбцу)**

| Точка зрения                     | Екатеринбург | Иваново | Ижевск | Пермь | Тюмень | Челябинск | Ярославль |
|----------------------------------|--------------|---------|--------|-------|--------|-----------|-----------|
| Полностью согласен               | 19,3         | 26,7    | 14,2   | 22,2  | 22,1   | 17,4      | 22,1      |
| Скорее согласен, чем не согласен | 39           | 35,6    | 38,7   | 39,4  | 37,6   | 39,7      | 44,3      |
| Скорее не согласен, чем согласен | 24,2         | 24,4    | 25,0   | 21,3  | 24,2   | 19,4      | 21,3      |
| Абсолютно не согласен            | 8,6          | 6,7     | 12,3   | 11,8  | 7,4    | 14,1      | 8,2       |
| Затрудняюсь ответить             | 8,8          | 6,7     | 9,9    | 5,4   | 8,7    | 9,4       | 4,1       |

Отношение респондентов к высказыванию, что под влиянием цифровой среды у нового поколения молодежи возрастает стремление получать как можно больше положительных эмоций

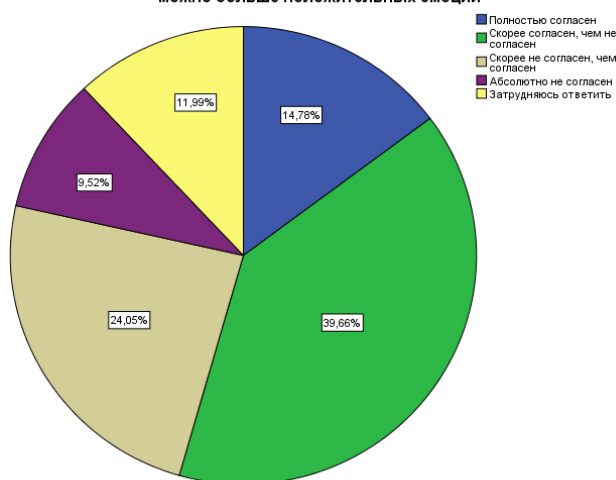


Рис. 2

Как видим, 55 % педагогов в той или иной степени («полностью согласен» и «скорее согласен, чем не согласен») разделяют данную точку зрения. Некоторая разница в ответах учителей-мужчин и учителей-женщин заключается лишь в том, что мужчины были более категоричны

в согласии с данным утверждением (чаще выбирали подсказку «полностью согласен»), а женщины были более осторожны (чаще выбирали подсказку «скорее согласен, чем не согласен»). Педагогический стаж также не оказывает влияния на мнение учителей по данному вопросу.

Фактором, влияющим на мнение учителей по данному вопросу, оказывается профиль преподаваемых дисциплин. Если среди учителей-математиков и преподавателей гуманитарных дисциплин 56 и 57 % в той или иной степени согласились с данным утверждением («полностью согласен» и скорее согласен, чем не согласен»), то среди преподавателей физкультуры и труда таковых оказалось лишь 42 %. Проверка значимости процентных различий подтверждает ( $P = 0,95$ ;  $m = 5$  %), что согласных в той или иной степени с данным утверждением среди учителей математики и преподавателей гуманитарных дисциплин действительно больше, чем среди учителей физкультуры и труда. Среди преподавателей естественно-научных дисциплин в той или иной степени согласных с данным утверждением оказалось 48,5 %. Проверка значимости процентных различий ( $P = 0,99$ ;  $m = 5$  %) позволяет говорить, что преподаватели естественно-научных дисциплин действительно в меньшей степени согласны с данным утверждением по сравнению с преподавателями гуманитарного профиля.

Имеется взаимосвязь между ответами на данный вопрос и местом проживания респондентов. Проверка с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона ( $\chi^2 = 50,703$ ,  $p = 0,001$ ) позволяет отвергнуть нулевую гипотезу, т. е. позволяет говорить о наличии статистической взаимосвязи между ответами на этот вопрос и местом проживания респондентов. И, хотя коэффициент сопряженности ( $C = 0,177$ ) говорит о слабой связи, различия в ответах на данный вопрос учителей, проживающих в разных региональных центрах, представляются весьма интересными (табл. 2).

Таблица 2

**Отношение учителей семи крупных городов РФ к утверждению о том, что под влиянием цифровой среды у нового поколения молодежи возрастает стремление получать как можно больше положительных эмоций (100 % по столбцу)**

| Точка зрения                     | Екатеринбург | Иваново | Ижевск | Пермь | Тюмень | Челябинск | Ярославль |
|----------------------------------|--------------|---------|--------|-------|--------|-----------|-----------|
| Полностью согласен               | 11,1         | 6,7     | 10,4   | 21,3  | 21,5   | 15,9      | 17,2      |
| Скорее согласен, чем не согласен | 40,0         | 51,1    | 39,2   | 41,6  | 35,6   | 38,5      | 39,3      |
| Скорее не согласен, чем согласен | 26,7         | 13,3    | 27,4   | 20,8  | 26,8   | 20,3      | 24,6      |
| Абсолютно не согласен            | 8,6          | 15,6    | 11,3   | 7,2   | 8,7    | 9,4       | 13,1      |
| Затрудняюсь ответить             | 13,6         | 13,3    | 11,8   | 9,0   | 7,4    | 15,9      | 5,7       |

Проверка значимости различий процентов показала, что в Перми количество учителей в той или иной степени согласных с данным утверждением («полностью согласен» и «скорее согласен, чем не согласен») действительно больше, чем в Екатеринбурге, Ижевске ( $P = 0,99$ ;  $m = 5$  %), и больше, чем в Челябинске ( $P = 0,95$ ;  $m = 5$  %). Разница в ответах учителей в парах «Пермь – Тюмень», «Пермь – Ярославль» и «Пермь – Иваново» в той или иной степени согласных с данным утверждением не является статистически значимой.

В третьем высказывании утверждалось, что под влиянием цифровой среды новое поколение молодежи перестает заниматься долгосрочным планированием своей жизни. Отказ от долгосрочного планирования как одна из характеристик современного общества был тонко подмечен Зигмунтом Бауманом. «Возникает ощущение, – пишет Бауман, – “разъединенности времени”, идущего от неожиданного эпизода к непредвиденному и угрожающему способности человека составить из отдельных фрагментов целостное повествование. Представители старшего поколения помнят, что в годы их юности люди строили жизненные планы с расчетом на длительную перспективу, долгосрочными были и их обязательства, и отношения с окружающими; сегодня, однако, даже они задумываются о том, осталось ли какое-то реальное содержание в идее долгосрочности. Они не могут доходчиво объяснить ее значение молодежи, которая не вникает в их воспоминания, а черпает свои знания о мире из того, что видит вокруг» [2]. Отказ от долгосрочного планирования собственного жизненного пути характеризуется Бауманом как культурный тренд новой эпохи. Естественно, что цифровая среда, порождающая новые виды деятельности и одновременно «убивающая» старые специальности,

является тем местом, где данный тренд прослеживается наиболее отчетливо. Распределение ответов на этот вопрос по выборке в целом представлено на круговой диаграмме (рис. 3).

Отношение респондентов к точке зрения, согласно которой под влиянием цифровой среды новое поколение молодежи перестает осуществлять долгосрочное планирование собственной жизни

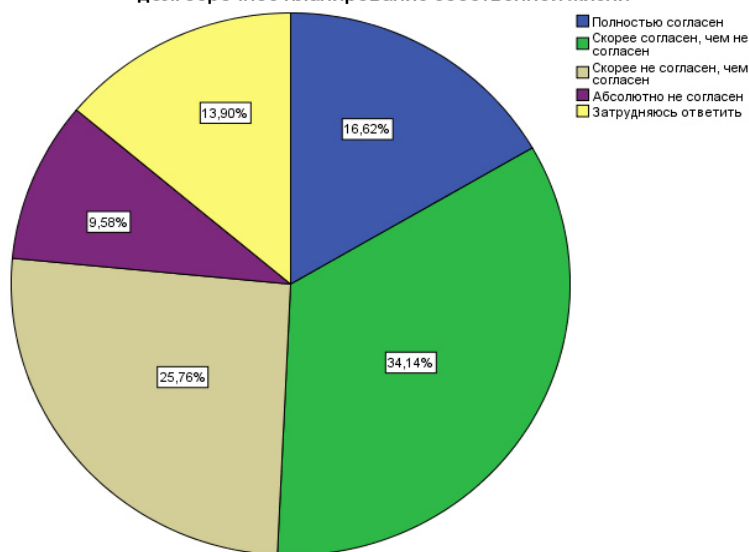


Рис. 3

Хотя проверка с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона ( $\chi^2 = 9,09$ ,  $p = 0,694$ ) и не позволяет говорить о существовании статистической взаимосвязи между ответами на этот вопрос и педагогическим стажем учителей, есть один момент, на который следует обратить внимание. Речь идет о том, что среди молодых педагогов со стажем менее 5 лет полностью согласился с данным утверждением почти каждый пятый (21,6 %), тогда как в группе педагогов со стажем более 20 лет таковых оказалось 14,9 %. Проверка показала, что различия с высокой степенью вероятности являются статистически значимыми ( $P = 0,99$ ;  $m = 5$  %).

Учителя, преподающие математические дисциплины, и преподаватели гуманитарных дисциплин гораздо чаще, по сравнению с преподавателями естественно-научных дисциплин и дисциплин, связанных с искусством, выражали полное согласие с данным утверждением. 20,8 % учителей математики и 17,5 % преподавателей-гуманитариев полностью согласны с данным утверждением. В то же время среди преподавателей естественно-научных дисциплин полностью согласны с данным утверждением только 10 %, а среди учителей музыки и рисования – 13,8 %. Проверка показала, что процентные различия между учителями математики и преподавателями естественно-научных дисциплин с высокой степенью вероятности являются статистически значимыми ( $P = 0,99$ ;  $m = 5$  %). Точно такая же высокая вероятность значимости процентных различий фиксируется между «физиками» и «лириками». По доле учителей в той или иной степени согласных с данным утверждением («полностью согласен» и «скорее согласен, чем не согласен») Пермь опережает все остальные города.

Таблица 3

Отношение педагогов семи крупных городов РФ к утверждению о том, что под влиянием цифровой среды новое поколение молодежи перестает осуществлять долгосрочное планирование собственной жизни (100 % по столбцу)

| Точка зрения                     | Екатеринбург | Иваново | Ижевск | Пермь | Тюмень | Челябинск | Ярославль |
|----------------------------------|--------------|---------|--------|-------|--------|-----------|-----------|
| Полностью согласен               | 17,2         | 11,1    | 17,0   | 17,2  | 19,5   | 13,2      | 20,5      |
| Скорее согласен, чем не согласен | 31,8         | 37,8    | 35,4   | 39,8  | 30,2   | 35,6      | 30,3      |
| Скорее не согласен, чем согласен | 25,3         | 26,7    | 26,4   | 25,3  | 26,8   | 25,6      | 26,2      |
| Абсолютно не согласен            | 11,3         | 8,9     | 9,4    | 5,4   | 10,7   | 8,8       | 11,5      |
| Затрудняюсь ответить             | 14,4         | 15,6    | 11,8   | 12,2  | 12,8   | 16,8      | 11,5      |

Последний вопрос в данном блоке представлял собой утверждение, согласно которому под влиянием цифровой среды у нового поколения молодежи наблюдается несформированность моральных ценностей. Вопрос о влиянии цифровой среды на морально-нравственное состояние молодежи довольно сложный. Главными угрозами нормальному морально-нравственному развитию молодежи со стороны цифровой среды являются иллюзия анонимности, провоцирующая во многих случаях вседозволенность, дистанцированность, порождающая уверенность в том, что за свои слова и поступки не придется отвечать, погоня за лайками и выставление напоказ личной жизни как формы проявления тщеславия и т. п. Но не преувеличенны ли эти опасности? Как показывает наше исследование, более половины педагогов в той или иной степени согласны с данным утверждением (рис. 4).

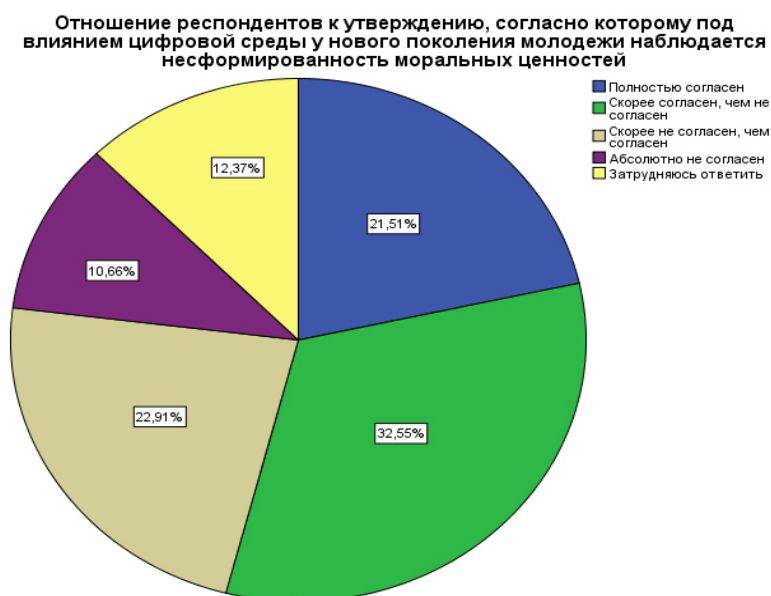


Рис. 4

Ответы на этот вопрос не показали зависимости ни от педагогического стажа (следовательно, и от возраста респондентов), ни от пола, ни от профиля преподаваемых дисциплин. Можно отметить только, что преподаватели естественно-научных дисциплин продемонстрировали большую осторожность, в результате чего в этой группе заметно меньше тех, кто выбрал вариант «полностью согласен», и заметно больше тех, кто выбрал вариант «скорее согласен, чем не согласен».

Проверка с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона ( $\chi^2 = 37,403$ ,  $p = 0,040$ ) позволяет говорить о существовании статистической взаимосвязи между ответами на этот вопрос и местом проживания респондентов. Наибольший процент тех, кто в той или иной степени согласен с данным утверждением, среди пермских учителей (табл. 4). Проверка значимости процентных различий показала, что доля тех, кто в той или иной степени согласен с данным высказыванием, в Перми больше, чем в Екатеринбурге, Ижевске, Челябинске ( $P = 0,99$ ;  $m = 5$  %).

Таблица 4

**Отношение педагогов семи крупных городов РФ к утверждению о том, что под влиянием цифровой среды у нового поколения молодежи наблюдается несформированность моральных ценностей (100 % по столбцу)**

| Точка зрения                     | Екатеринбург | Иваново | Ижевск | Пермь | Тюмень | Челябинск | Ярославль |
|----------------------------------|--------------|---------|--------|-------|--------|-----------|-----------|
| Полностью согласен               | 21,4         | 20,0    | 22,6   | 24,9  | 24,2   | 17,1      | 23,8      |
| Скорее согласен, чем не согласен | 31,0         | 44,4    | 28,8   | 38,0  | 29,5   | 33,5      | 32,0      |
| Скорее не согласен, чем согласен | 21,6         | 17,8    | 24,5   | 22,2  | 29,5   | 23,8      | 18,0      |
| Абсолютно не согласен            | 11,7         | 15,6    | 9,9    | 6,8   | 8,1    | 10,9      | 15,6      |
| Затрудняюсь ответить             | 14,4         | 2,2     | 14,2   | 8,1   | 8,7    | 14,7      | 10,7      |



**Заключение.** Анализ приведенного исследования показывает, что субъекты образовательного пространства со стороны педагогического сообщества взвешенно и объективно оценивают процессы цифровизации современного общества, его риски и возможности. Они принимают взаимопроникновение глобального, связанного с цифровыми технологиями, и частного, касающегося деятельности конкретного индивида либо образовательного учреждения, и выражают заинтересованность в этом процессе. Характер их ответов свидетельствует о том, что процессы цифровизации требуют определения четкой государственной стратегии, которые стали бы ориентиром для педагогического сообщества. Прежде всего, это определение того, чем обусловлена цифровизация в образовании – является она целью или средством. Если цифровизацию рассматривать как средство, то она является технологическим ресурсом, дополняющим методические инструменты в обучении, соответственно, не имеющим глобальных социальных трансформаций прежде всего в самом образовании. Это всего лишь новая технология, инновация, повышающая эффективность процесса. В данном аспекте требуется «рефлексивное переосмысление равновесия между издержками новых технологий и их преимуществами с целью создания адекватных этому равновесию этических, правовых и политических концепций для регулирования сферы публичных коммуникаций» [7, с. 80]. Если же цифровизация выступает как цель, то это затрагивает глубокую трансформацию всей парадигмы образования и общества. Она предполагает изменения бытийности, объединяет процессы не только в образовании, но и в культуре, экономике, политике, социальной сфере, а также затрагивает сущностные основания субъектов современного общества. Можно предположить, что на какой-то период социальная реальность может выйти из-под контроля.

Следует также отметить, «новая эра подвижной реальности» [2, с. 180] все же не исключает того, что индивид, как и прежде, телесен, социален и реальная общественная практика по-прежнему имеет для него большое значение. Обращает на себя внимание и тот факт, что, несмотря на интегрирующие и упрощающие возможности цифрового пространства, социальные и технологические различия между субъектами растут в арифметической прогрессии. Вследствие этого технологическая, гуманитарная и нравственная разобщенность современных субъектов расширяется и становится барьером на пути построения гармонизации социального взаимодействия.

### Список литературы

1. Алексеева И. Ю. Интернет и проблема субъекта. Влияние Интернета на сознание и структуру сознания // Влияние Интернета на сознание и структуру знания : сб. ст. / Ин-т философии Рос. акад. наук ; отв. ред. В. М. Розин. М., 2004. С. 24–56.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. М. : Логос, 2005. 390 с.
3. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М. : Асадемия, 2004. 944 с.
5. Бергер П. Культурная динамика глобализации // Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире / под ред. П. Бергера, С. Хантингтона. М. : Аспект Пресс, 2004. С. 8–27.
6. Бодрийяр Ж. Система вещей. М. : Рудомино, 1995. 212 с.
7. Винник Д. В. Социальная феноменология цифровой эпохи: риторика ненависти, анонимусы, копирайт и полицейский надзор // Философия образования. 2014. № 4 (55). С. 79–88.
8. Гиденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М. : Академ. Проект, 2003. 528 с.
9. Дюмон Л. Эссе об индивидуализме. Дубна : Феникс, 1997. 301 с.
10. Иванов Д. В. Виртуализация общества. СПб. : Петербург. Востоковедение, 2002. 96 с.
11. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. – М. : Высш. шк., 2000. 608 с.
12. Лысак И. В. Проблема сохранения культурной идентичности в условиях глобализации // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2010. № 4. С. 91–94.
13. Паниотто В. И., Максименко В. С. Количественные методы в социологических исследованиях. Киев : Наукова думка, 1982. 272 с.
14. Смол Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху интернета. М. : Колибри, 2011. 352 с.
15. Тоффлер Э. Шок будущего. М. : АСТ 2001. 560 с.
16. Тоффлер Э. Революционное богатство. М. : АСТ, 2008. 569 с.
17. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. Последствие биотехнологической революции. М. : АСТ, 2004. 349 с.
18. Цифровизация и ее место в современном мире // Генеральный Директор : персон. журнал руководителя. URL: <https://www.gd.ru/articles/10334-tsifrovizatsiya> (дата обращения: 18.01.2021).
19. Что такое цифровизация и какие сферы жизни она заденет // Центр 2М. URL: <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (дата обращения: 12.01.2021).
20. Юдин Б. Г. Человек: выход за пределы. М. : Прогресс-Традиция, 2018. 472 с.



## Risks and opportunities of the socio-digital environment in the context of education: philosophical and sociological research

A. A. Krause<sup>1</sup>, A. V. Shishigin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>PhD in Philosophical Sciences, associate professor, Head of the Department of Philosophy and Social Sciences, Perm State Humanitarian Pedagogical University. Russia, Perm. E-mail: krauze@pspu.ru

<sup>2</sup>PhD in Sociological Sciences, associate professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Perm State Humanitarian Pedagogical University. Russia, Perm. E-mail: shish02@yandex.ru

**Abstract.** This article is in the nature of an interdisciplinary study. It examines the phenomenon of digitalization from the point of view of philosophical and sociological approaches in the context of the prevailing conditions in modern Russian society. The authors identify the main aspects that reveal the nature and specifics of the "digital environment" in the field of education, characterize the digital environment as an institution and consider it as a subject of social practice. In the study, from the point of view of philosophical and sociological analysis, the subjective transformations and dynamics of value orientations of the individual in the conditions of development of digital and networked society are revealed. The analysis of the modern discourse of education in the context of the inclusion of the subjects of the educational process in digital realities is given. The authors support their conclusions with the data of a sociological survey of teachers conducted in large cities of seven regions of the Russian Federation to determine the internalization of digital discourse by the subjects of the modern education system. Based on the results of the study, the authors conclude that the pedagogical community carefully and objectively assesses the risks and opportunities of digitalization of modern society, sees the need for strategic, methodological and value justification of its implementation.

**Keywords:** digital environment, digitalization, information and communication space, tradition, subject, education, discourse consciousness, practical consciousness.

### References

1. Alekseeva I. Yu. *Internet i problema sub'ekta. Vliyaniye Interneta na soznanie i strukturu soznaniya* [Internet and the problem of the subject. The influence of the Internet on consciousness and the structure of consciousness] // *Vliyaniye Interneta na soznanie i strukturu znaniya : sb. st. – The influence of the Internet on consciousness and the structure of knowledge : collection of articles / Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences; resp. ed. V. M. Rozin. M. 2004. Pp. 24–56.*
2. Bauman Z. *Individualizirovannoe obshchestvo* [Individualized society]. M. Logos. 2005. 390 p.
3. Beck U. *Obshchestvo riska: na puti k drugomu modernu* [Risk Society: on the way to another modern]. M. Progress-Traditsiya. 2000. 384 p.
4. Bell D. *Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya* [The coming post-industrial society. The experience of social forecasting]. M. Academia. 2004. 944 p.
5. Berger P. *Kul'turnaya dinamika globalizatsii* [Cultural dynamics of globalization] // *Mnogolikaya globalizatsiya. Kul'turnoe raznoobrazie v sovremennom mire – Multifaceted globalization. Cultural diversity in the modern world / ed. by P. Berger, S. Huntington. M. Aspect Press. 2004. Pp. 8–27.*
6. Baudrillard J. *Sistema veshchey* [The system of things]. M. Rudomino. 1995. 212 p.
7. Vinnik D. V. *Social'naya fenomenologiya cifrovoy epohi: ritorika nenavisti, anonimusy, kopirajt i policejskiy nadzor* [Social phenomenology of the digital age: hate rhetoric, anonymuses, copyright and police surveillance] // *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education. 2014. No. 4 (55). Pp. 79–88.*
8. Gidens E. *Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturatsii* [Organization of society: An essay on the theory of structuration]. M. Akadem. Project. 2003. 528 p.
9. Dumont L. *Esse ob individualizme* [An essay on individualism]. Dubna. Phenix. 1997. 301 p.
10. Ivanov D. V. *Virtualizatsiya obshchestva* [Virtualization of society]. SPb. Petersburg. Oriental Studies. 2002. 96 p.
11. Castels M. *Informacionnaya epoha: ekonomika, obshchestvo, kul'tura* [The information age: economy, society, culture]. M. Vysshaya Shkola. 2000. 608 p.
12. Lysak I. V. *Problema sohraneniya kul'turnoy identichnosti v usloviyakh globalizatsii* [The problem of preserving cultural identity in the context of globalization] // *Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki – Humanities and socio-economic sciences. 2010. No. 4. Pp. 91–94.*
13. Paniotto V. I., Maksimenko V. S. *Kolichestvennye metody v sociologicheskikh issledovaniyakh* [Quantitative methods in sociological research]. Kiev Naukova dumka. 1982. 272 p.
14. Smol G., Vorgan G. *Mozg onlajn. Chelovek v epohu interneta* [Brain online. Man in the Internet age]. M. Kolibri. 2011. 352 p.
15. Toffler E. *Shok budushchego* [Shock of the future]. M. AST 2001. 560 p.
16. Toffler E. *Revolucionnoe bogatstvo* [Revolutionary wealth]. M. AST. 2008. 569 p.
17. Fukuyama F. *Nashe postchelovecheskoe budushchee. Posledstvie biotekhnologicheskoy revolyucii* [Our posthuman future. The consequence of the biotechnological revolution]. M. AST. 2004. 349 p.

18. *Cifrovizaciya i ee mesto v sovremennom mire* – Digitalization and its place in the modern world // *General'nyj Direktor : person. zhurnal rukovoditelya* – CEO : person. supervisor's journal. Available at: <https://www.gd.ru/articles/10334-tsifrovizatsiya> (date accessed: 18.01.2021).

19. *Chto takoe cifrovizaciya i kakie sfery zhizni ona zadenet* – What is digitalization and what areas of life it will affect // *Centr 2M* – Center 2M. Available at: <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (date accessed: 12.01.2021).

20. *Yudin B. G. Chelovek: vyhod za predely* [Man: going beyond]. M. Progress-Tradition. 2018. 472 p.

УДК 101.1:316(092)

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.030

## О некоторых особенностях социально-политической философии С. Л. Франка

**В. В. Петрунин**

кандидат философских наук, доцент кафедры теологии, религиоведения и культурных аспектов национальной безопасности, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева.  
Россия, г. Орёл. ORCID: 0000-0001-8552-6527. E-mail: petrugin@list.ru

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей социально-политических воззрений С. Л. Франка. На примере трактата «Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии» раскрывается актуальность идей Франка для современной социальной/политической теологии православного христианства, особенно в контексте постсекулярной парадигмы. Цель исследования заключается, с одной стороны, в актуализации русского религиозно-философского наследия для современного православного богословия, с другой стороны, в необходимости религиоведческого осмысления религиозной социологии/политологии, что обусловило использование автором междисциплинарного подхода к указанной проблеме. Основное внимание в работе автор акцентирует на следующих концептуальных моментах: 1) Франк критически относится к исключению религии из социально-политической жизни общества, что является для него характерным признаком секуляризма; 2) основные идеи Франка строятся на признании взаимосвязи личной и социальной этики, что позволяет философу говорить о необходимости активных действий христианина в секулярном мире; 3) целью христианской активности в мире является не только личное спасение, но и нравственное преображение всего социума, результатом такого преображения должно стать изменение политико-правовых основ жизни современного государства. Важность франковского наследия для современной православной теологии подчеркивает необходимость, с одной стороны, сравнительного изучения социально-политического учения С. Л. Франка в контексте социальной этики православного христианства, с другой стороны, показывает важность религиоведческого анализа христианского видения социально-политической проблематики. Последнее делает актуальным исследовательский интерес к религиозной социологии/политологии в рамках таких религиоведческих дисциплин, как социология религии и политология религии.

**Ключевые слова:** С. Л. Франк, социальное/политическое богословие, секулярный мир, христианская политика, постсекулярность, религиоведение.

**Введение.** Современность, характеризующаяся неоднозначным переходом от секуляризма к постсекулярности, не только актуализирует необходимость осмысления новой социально-политической реальности, но и задает перспективу формирования иной эпистемологической парадигмы, призванной адекватно описать реалии постсекулярного мира.

Данное обстоятельство формирует определенные исследовательские процедуры, которые позволяют провести экспликацию социальных перспектив секуляризации в различных контекстах. В нашем случае речь идет о философском наследии С. Л. Франка, представившего свое видение проблемы христианского действия (индивидуального, социального) в секулярном мире.

Теоретической базой исследования является наиболее важное произведение для понимания франковской интерпретации социально-политической проблематики – трактат «Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии», который, по словам самого философа, представляет собой попытку религиозного осмысления обмирщенной действительности [18, с. 19–20]. Данный труд, имеющий «характер богословского трактата» [18, с. 17], можно рассматривать как своеобразную пропедевтику к социальной/политической теологии православного христианства.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый в статье концепт социального/политического богословия репрезентует дальнейшее религиоведческое осмысление социальной/политической теологии русского православия. Автор продолжает рассмотрение теоретических оснований социально-политической этики православного христианства в рамках постсекулярной действительности [см.: 12; 14; 15], что актуализирует эпистемологическое внимание к религиозной социологии/политологии в рамках религиоведческого знания [см.: 13].

При обращении к франковскому интеллектуальному наследию всегда вспоминается Василий Зеньковский, назвавший Семена Франка «самым выдающимся русским философом вообще» [2, с. 802]. Кроме того, важным представляется и другое замечание Зеньковского о том, что «мы имеем в произведениях Франка очень стройную, продуманную систему <...> логика, гносеология, метафизика, антропология, этика – разработаны им (в духе метафизики всеединства) очень глубоко» [2, с. 802]. На наш взгляд, данное утверждение применимо и к социальной философии Франка. Речь идет прежде всего о его книге «Свет во тьме», которая может стать необходимым теоретическим основанием для решения актуальной проблемы в современной православной теологии – институализации социального богословия [см.: 16].

В данной статье мы сознательно оставляем за пределами нашего рассмотрения онтологические основания социальной философии С. Л. Франка, которая требует специальной экспликации [см.: 4]. Проблемные моменты франковской онтологии и ее соотношение с православной догматикой не только направляют нас в русло «метафизики всеединства», но и поднимают проблему динамической онтологии [см.: 23] либо репрезентуют однозначное неприятие социального проекта Франка по причине его эссенциального, а не энергийного характера [20, с. 287–288].

В то же время стоит отметить, что, несмотря на непреходящий интерес к творчеству Семена Франка как в России, так и за рубежом [см.: 1; 4; 8; 9; 10; 17; 22], мы можем согласиться с С. Н. Куриловым в том, что научное осмысление франковских социально-политических идей требует более основательного исследовательского подхода [5, с. 118].

Центральная проблема статьи будет раскрыта в контексте этико-антропологического понимания социальных проекций Франка, так как квинтэссенция «Света во тьме» заключается в постулировании необходимости религиозного осмысления социально-политической жизни человека. Философ, размышляя о современном ему состоянии человечества, приходил к выводу, что потеря веры проявляется в кризисных явлениях в жизни социума, грозящих всеобщей гибелью. В этих обстоятельствах, писал Франк, «особенно существенно напоминать людям о необходимости во всей их жизни – в том числе и жизни общественной, в общем порядке их бытия – руководствоваться, в уяснившемся нам смысле, идеалом Христовой правды, совершенствовать мир через блюдение и ограждение вечных, незабываемых нравственных основ бытия» [18, с. 250].

На основе анализа франковского трактата можно сделать несколько выводов об особенностях его социально-политической философии.

Во-первых, философ критикует характерное для секуляризма исключение социально-политической жизни человека из состава христианского сознания, что рассматривается им как проявление духовного провинциализма. Франк говорит о том, что религиозный опыт неотделим от жизненного опыта. Религиозная жизнь христианина есть его бытие во всей полноте, включая социально-политическую активность человека в мире. По мнению мыслителя, невозможно различить две сферы человеческой жизни – религиозную и мирскую, подобное раздвоение нравственного сознания именуется им духовным уродством. Исходя из единственной цели христианина, заключающейся в искании Царства Божия, мы не можем быть равнодушными к земным нуждам ближних. Подобное равнодушие Франк рассматривает как искажение христианской веры.

Поэтому духовное совершенство человека должно выражаться в нравственной активности христианина в этом мире, что является вторым важным моментом в социальной философии Франка. Индивидуальное нравственное совершенствование и нравственный прогресс окружающего нас мира суть два параллельных процесса. Исходя из этого, философ говорит о необходимости творческой христианизации общественной жизни посредством христианской политики, которая может быть, в его представлении, только политикой любви. Франк поясняет, что «для духовно более углубленного взора понятие политики любви во всей полноте его признаков – и в качестве “политики”, и в качестве политики любви – есть именно то, чего от нас требует христианская совесть в нашем действенном отношении к миру» [18, с. 169].

Здесь можно отметить созвучие идей Франка, раскрывающих христианское понимание политики, представлениям о ней С. Н. Булгакова [см.: 11], который также характеризует политику исключительно через призму реализации заповеди о любви к ближнему. Кроме того, стоит отметить важность «любви» как социальной добродетели для построения всей православной социальной этики, потому что «социальные взгляды Православной Церкви проистекают из нового понятия заповеди братской любви (*agape*), которая является подражанием Божией любви к людям, особым образом явленной в Воплощении» [3].

Кроме того, Франк говорит о том, что спасением человека проповедь Христа не ограничивается, в конечном итоге речь идет о спасении всего тварного мира: «нравственная активность в мире, этот общий императив заповеди любви, совпадает, таким образом, с задачей совершенствования мира в самом широком и общем смысле этого понятия <...> человек имеет еще насущную задачу действительно соучаствовать в солидарном оздоровлении и спасении мира» [18, с. 208, 139]. В этом мыслитель солидарен с В. Н. Лосским, который писал, что «на пути своего соединения с Богом человек не отстраняет от себя тварного, но собирает в своей любви весь раздробленный грехом космос, чтобы был он в конце концов преображен благодатью» [6, с. 123].

По мнению Франка, задачи спасения человеческой души и мира не противоречат друг другу, а совпадают. Деятельность по спасению мира уже есть программа политическая. Выполнение заповеди о любви к ближнему имеет четкую социально-политическую направленность и сопряжено с личной аскезой и молитвенной практикой. Иными словами, личный религиозный опыт, который является, по мнению А. Фёрстера – немецкого исследователя творчества Франка, центральным понятием философии Франка [7, с. 84], имеет социально-политические последствия, призванные реформировать секулярную действительность на христианских началах.

В-третьих, философ раскрывает необходимость законодательной реформы социальных отношений, призванной христианизировать общие условия и порядок жизни человека. По мнению Франка, подобная реформа призвана способствовать нравственному воспитанию людей. Поэтому прямая обязанность государства – положительное воздействие на общественную жизнь граждан, а не только охрана их личной безопасности. В то же время мыслитель ясно указывает на тот факт, что все эти законодательные изменения должны быть своеобразным путем изнутри наружу – от личного совершенствования к социальному нравственному прогрессу. В качестве примера Франк приводит раннехристианскую эпоху, когда первые христиане не ставили вопроса о радикальном изменении порядка жизни (существование рабства, конкубината), но само нравственное совершенствование человека посредством распространения христианства привело к законодательному закреплению этих изменений, ставших возможными благодаря эволюции ценностных установок социума.

**Заключение.** Идеи Франка получают особое звучание в рамках постсекулярной парадигмы, когда публичное политическое пространство становится местом диалога верующих и неверующих граждан, а демократические инструменты позволяют изменять политико-правовую систему государства [см.: 19].

Анализ трактата «Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии» позволяет сделать следующие выводы: в философских изысканиях С. Л. Франка ясно представлена оригинальная концепция христианского видения социально-политических проблем современности, что позволяет рассматривать интеллектуальное наследие мыслителя как необходимое основание для современных попыток построения социальной/политической теологии православного христианства. Особенно важными представляются следующие концептуальные выводы Франка: 1) религия, в нашем случае христианство, имеет право на свое видение решения современных социально-политических вопросов; 2) христиане должны вернуться в публичное политическое пространство, которое необходимо сделать открытым для христианского нравственного активизма и 3) общественный диалог секуляризма и христианства должен привести к реальным изменениям в политико-правовой сфере государства.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении социально-политических взглядов С. Л. Франка в контексте социального учения православного христианства. Тем более актуализирует эту исследовательскую перспективу тот факт, что, например, в немецком франковедении достаточно широко представлено сравнение философии Франка с католической мыслью XX в. (Э. Штайн, К. Ранер, Х. У. фон Бальтазар, Э. Корет) [21, с. 146].

### Список литературы

1. Аляев Г. Е. «Живое знание» в философии С. Франка: гносеологический, онтологический и этико-антропологический контекст // Мысль. Журнал Петербургского философского общества. Вып. 16. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. С. 19–32.
2. Зеньковский В. В. История русской философии. М. : Академический Проект, Раритет, 2001. 880 с.
3. Константелос Д., прот. Богословские основания социальных взглядов Православной Церкви (часть 1). URL: <https://www.catgallery.ru/rondtb/history/orthodox-social-ethos.html> (дата обращения: 16.02.2021).

4. *Краснухина Е. К.* Религиозная метафизика любви С. Л. Франка // Мысль. Журнал Петербургского философского общества. Вып. 16. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. С. 128–137.
5. *Курилов С. Н.* Проблема личности, общества и государства в социальной философии С. Л. Франка // Соловьевские исследования. 2015. Вып. 4 (48). С. 117–123.
6. *Лосский В. Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. Свято-Троицкая Сергиева Лавра : Б. и., 2010. С. 5–291.
7. *Назарова О.* О формах осмысления философского наследия С. Л. Франка в Германии (Александр Ферстер М. А.) // Соловьевские исследования. 2018. Вып. 1 (57). С. 82–87.
8. *Назарова О.* Рецепция русской религиозной философии в современной западноевропейской христианской философии // Соловьевские исследования. 2015. Вып. 4 (48). С. 148–157.
9. *Назарова О.* Современные немецкие исследования творчества С. Л. Франка // Мысль. Журнал Петербургского философского общества. Вып. 16. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. С. 161–174.
10. *Налдониова Л.* Об идее сверхчеловечества и богочеловечества у С. Л. Франка в контексте исторического процесса // Мысль. Журнал Петербургского философского общества. Вып. 16. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. С. 90–94.
11. *Петрунин В. В.* Концепция христианской политики С. Н. Булгакова // Булгаковские чтения : сб. науч. ст. по материалам IX Всерос. науч. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Л. И. Пахарь. Орел : Картуш, 2016. С. 52–53.
12. *Петрунин В. В.* Проблема гражданского неповиновения в социальной доктрине русского православия // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 1 (51). 2013. С. 206–208.
13. *Петрунин В. В.* Религия и политика: религиозоведческая перспектива // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2018. Т. 7. № 6А. С. 218–223.
14. *Петрунин В. В.* Церковь и средства массовой информации: проблема взаимоотношений // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 6 (44). 2011. С. 294–297.
15. *Петрунин В. В.* Экофильные идеи социального учения русского православия // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 2 (40). 2011. С. 93–96.
16. *Рязанцев И. П.* Социальное богословие и социальные науки // XXIV Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. С. 309–311.
17. *Тарабанов А. Г.* Правовые идеи в контексте социальной философии С. Л. Франка // Мысль. Журнал Петербургского философского общества. Вып. 16. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. С. 148–160.
18. *Франк С. Л.* Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии. М. : Изд-во «Факториал», 1998. 256 с.
19. *Хабермас Ю.* Дополитические основы демократического правового государства? // Хабермас Ю., Ратцингер Й. (Бенедикт XVI). Диалектика секуляризации. О разуме и религии / пер. с нем. М. : Библийско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. С. 39–75.
20. *Хоружий С. С.* Социум и синергия: колонизация интерфейса. Казань : Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), 2016. 452 с.
21. *Цыганков А. С.* На пути к возрождению метафизики: С. Л. Франк и Э. Корет // История философии. 2018. Т. 23. № 2. С. 139–147. DOI: 10.21146/2074-5869-2018-23-2-139-147.
22. *Цыганков А. С., Оболевич Т.* Современные немецкие мыслители о творчестве С. Л. Франка: «правила игры» философской рецепции // Соловьевские исследования. 2015. Вып. 4 (48). С. 136–147.
23. *Штаммер Д.* Динамическая онтология, отправной точкой которой является опыт субъекта: С. Л. Франк и А. Н. Уайтхед // Мысль. Журнал Петербургского философского общества. Вып. 16. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. С. 95–105.

## On some features of S. L. Frank's socio-political philosophy

V. V. Petrunin

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Theology,  
Religious Studies and Cultural Aspects of National Security,  
Orel State University n. a. I. S. Turgenev. Russia, Orel. ORCID: 0000-0001-8552-6527. E-mail: petrunin@list.ru

**Abstract.** The article is devoted to the study of the peculiarities of S. L. Frank's socio-political views. On the example of the treatise "Light in darkness. The experience of Christian Ethics and Social Philosophy" reveals the relevance of Frank's ideas for the modern social/political theology of Orthodox Christianity, especially in the context of the post-secular paradigm. The purpose of the research is, on the one hand, to actualize the Russian

religious and philosophical heritage for modern Orthodox theology, on the other hand, the need for a religious understanding of religious sociology /political science, which led the author to use an interdisciplinary approach to this problem. The author focuses on the following conceptual points in the work: 1) Frank is critical of the exclusion of religion from the socio-political life of society, which is a characteristic sign of secularism for him; 2) Frank's main ideas are based on the recognition of the relationship between personal and social ethics, which allows the philosopher to talk about the need for active Christian actions in the secular world; 3) the goal of Christian activity in the world is not only personal salvation, but also the moral transformation of the entire society, the result of such a transformation should be a change in the political and legal foundations of the life of the modern state. The importance of the Frankish heritage for modern Orthodox theology emphasizes the need, on the one hand, for a comparative study of S. L.'s socio-political teachings. Frank in the context of the social ethics of Orthodox Christianity, on the other hand, shows the importance of religious studies analysis of the Christian vision of socio-political issues. The latter makes the research interest in religious sociology/political science relevant within the framework of such religious studies disciplines as sociology of religion and political science of religion.

**Keywords:** S. L. Frank, social/political theology, secular world, Christian politics, postsecularity, religious studies.

### References

1. Alyaev G. E. "Zhivoe znanie" v filosofii S. Franka: gnoseologicheskij, ontologicheskij i etiko-antropologicheskij kontekst ["Living knowledge" in the philosophy of S. Frank: epistemological, ontological and ethical-anthropological context] // *Mysl'. Zhurnal Peterburgskogo filosofskogo obshchestva* – Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society. Vol. 16. SPb. St. Petersburg University. 2014. Pp. 19–32.
2. Zen'kovskij V. V. *Istoriya russkoj filosofii* [History of Russian philosophy]. M. Academicheskij Project, Raritet. 2001. 880 p.
3. Konstantelos D., prot. *Bogoslovskie osnovaniya social'nyh vzglyadov Pravoslavnoj Cerkvi (chast' 1)* [The theological foundations of the social views of the Orthodox Church (Part 1)]. Available at: <https://www.cathgallery.ru/rondtb/history/orthodox-social-ethos.html> (date accessed: 16.02.2021).
4. Krasnukhina E. K. *Religioznaya metafizika lyubvi S. L. Franka* [Religious metaphysics of love S. L. Frank] // *Mysl'. Zhurnal Peterburgskogo filosofskogo obshchestva* – Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society. Vol. 16. SPb. St. Petersburg University. 2014. Pp. 128–137.
5. Kurilov S. N. *Problema lichnosti, obshchestva i gosudarstva v social'noj filosofii S. L. Franka* [The problem of personality, society and the state in S. L. Frank's social philosophy] // *Solov'evskie issledovaniya* – Solovyov Studies. 2015. Is. 4 (48). Pp. 117–123.
6. Losskij V. N. *Ocherk misticheskogo bogosloviya Vostochnoj Cerkvi* [An essay on the mystical theology of the Eastern Church] // *Losskij V. N. Ocherk misticheskogo bogosloviya Vostochnoj Cerkvi. Dogmaticheskoe bogoslovie* [An essay on the Mystical Theology of the Eastern Church. Dogmatic theology]. Holy Trinity Serгиеv Lavra: B. I., 2010. Pp. 5–291.
7. Nazarova O. *O formah osmysleniya filosofskogo naslediya S. L. Franka v Germanii (Aleksandr Ferster M. A.)* [On the forms of understanding the philosophical heritage of S. L. Frank in Germany (Alexander Ferster M. A.)] // *Solov'evskie issledovaniya* – Solovyov studies. 2018. Is. 1 (57). Pp. 82–87.
8. Nazarova O. *Receptiya russkoj religioznoj filosofii v sovremennoj zapadnoevropejskoj hristianskoj filosofii* [Reception of Russian religious philosophy in modern Western European Christian philosophy] // *Solov'evskie issledovaniya* – Solovyov studies. 2015. Is. 4 (48). Pp. 148–157.
9. Nazarova O. *Sovremennye nemeckie issledovaniya tvorchestva S. L. Franka* [Modern German studies of S. L. Frank's creativity] // *Mysl'. Zhurnal Peterburgskogo filosofskogo obshchestva* – Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society. Vol. 16. SPb. St. Petersburg University. 2014. Pp. 161–174.
10. Naldoniova L. *Ob idee sverhchelovechestva i bogochelovechestva u S. L. Franka v kontekste istoriosofskogo processa* [On the idea of superhumanity and God-manhood in S. L. Frank in the context of the historiographical process] // *Mysl'. Zhurnal Peterburgskogo filosofskogo obshchestva* – Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society. Vol. 16. SPb. St. Petersburg University. 2014. Pp. 90–94.
11. Petrunin V. V. *Koncepciya hristianskoj politiki S. N. Bulgakova* [The concept of Christian politics of S. N. Bulgakov] // *Bulgakovskie chteniya : sb. nauch. st. po materialam IX Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem* – Bulgakov readings : collection of scientific articles based on the materials of the IX All-Russian scientific conference with international participation / under the gen. ed. of L. I. Plowman. Orel. Kartush. 2016. Pp. 52–53.
12. Petrunin V. V. *Problema grazhdanskogo nepovinoventiya v social'noj doktrine russkogo pravoslaviya* [The problem of civil disobedience in the social doctrine of Russian Orthodoxy] // *Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. No. 1 (51). 2013. Pp. 206–208.
13. Petrunin V. V. *Religiya i politika: religiovedcheskaya perspektiva* [Religion and politics: a religious perspective] // *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* – Context and reflection: philosophy about the world and man. 2018. Vol. 7. No. 6A. Pp. 218–223.

14. Petrunin V. V. *Cerkov' i sredstva massovoj informacii: problema vzaimootnoshenij* [Church and mass media: the problem of relationships] // *Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. No. 6 (44). 2011. Pp. 294–297.
15. Petrunin V. V. *Ekofil'nye idei social'nogo ucheniya russkogo pravoslaviya* [Ecophilic ideas of the social teaching of Russian Orthodoxy] // *Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. No. 2 (40). 2011. Pp. 93–96.
16. Ryazancev I. P. *Social'noe bogoslovie i social'nye nauki* [Social theology and social sciences] // *XXIV Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta – XXIV Annual Theological Conference of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities*. M. PSU. 2014. Pp. 309–311.
17. Tarabanov A. G. *Pravovye idei v kontekste social'noj filosofii S. L. Franka* [Legal ideas in the context of S. L. Frank's social philosophy] // *Mysl'. Zhurnal Peterburgskogo filosofskogo obshchestva* – Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society. Vol. 16. SPb. St. Petersburg University. 2014. Pp. 148–160.
18. Frank S. L. *Svet vo t'me. Opyt hristianskoj etiki i social'noj filosofii* [Light in darkness. The experience of Christian ethics and social philosophy]. M. Factorial. 1998. 256 p.
19. Habermas Yu. *Dopoliticheskie osnovy demokraticeskogo pravovogo gosudarstva?* [Pre-political foundations of a democratic rule of law?] // *Habermas Yu., Ratzinger J. (Benedikt XVI). Dialektika sekulyarizacii. O razume i religii* [The dialectic of secularization. On reason and religion] / Transl. from German. M. The Biblical and Theological Institute of St. Andrew the Apostle. 2006. Pp. 39–75.
20. Horuzhij S. S. *Socium i sinergiya: kolonizaciya interfejsa* [Society and synergy: colonization of the interface]. Kazan. Kazan Innovative University n. a. V. G. Timiryasov (IEUP). 2016. 452 p.
21. Cygankov A. S. *Na puti k vozrozhdeniyu metafiziki: S. L. Frank i E. Koret* [On the way to the revival of metaphysics: S. L. Frank and E. Koret] // *Istoriya filosofii* – History of philosophy. 2018. Vol. 23. No. 2. Pp. 139–147. DOI: 10.21146/2074-5869-2018-23-2-139-147.
22. Cygankov A. S., Obolevich T. *Sovremennye nemeckie mysliteli o tvorchestve S. L. Franka: "pravila igry" filosofskoj recepcii* [Modern German thinkers about the work of S. L. Frank: "rules of the game" of philosophical reception] // *Solov'evskie issledovaniya* – Solovyov studies. 2015. Is. 4 (48). Pp. 136–147.
23. Shtammer D. *Dinamicheskaya ontologiya, otpravnoj tochkoj kotoroj yavlyetsya opyt sub'ekta: S. L. Frank i A. N. Uajthed* [Dynamic ontology, the starting point of which is the experience of the subject: S. L. Frank and A. N. Whitehead] // *Mysl'. Zhurnal Peterburgskogo filosofskogo obshchestva* – Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society. Vol. 16. SPb. St. Petersburg University. 2014. Pp. 95–105.



## Рациональность как метидальность

П. А. Романов

кандидат философских наук, доцент, Марийский государственный университет.  
Россия, г. Йошкар-Ола. ORCID: 0000-0002-1189-9686. E-mail: pavel.rmny@gmail.com

**Аннотация.** Вряд ли есть необходимость объяснять ценность рациональности и ее значение для духовной культуры человеческого общества. Возникнув в эпоху «осевого времени» в качестве философского, а впоследствии и научного феномена, рациональность в XXI веке стала важнейшим основанием не только общественного сознания, но и общественного бытия. Актуализации проблемы рациональности способствовало выявление различных типов и подтипов рациональности и появление концепций, их объясняющих.

Предмет исследования данной статьи – рациональность, осмысленная в контексте практически-духовного освоения мира человеком.

Автор статьи приходит к выводу, что рациональность выходит за границы познавательного отношения. Несмотря на то что в триаде Истины, Добра и Красоты доминирует Истина и ее основной «носитель» – знание, последнее, по мысли автора, не существует, да и в принципе не может существовать в «чистом виде». В целостном процессе практически-духовного освоения человеком объективной действительности и в его органической части – процессе познания – знание, по мнению автора статьи, представлено как основание комплекса других форм субъективного отражения объективной действительности: веры, убеждения, понимания, мнения, оценки и т. д. Назвав эти комплексы *метидами* в честь греческой богини мудрости Метиды, автор статьи приходит к выводу о том, что рациональность по своей сущности является метидальностью, под которой он понимает характеристику знания, рассмотренного в его диалектическом единстве с верой, мнением, убеждением, оценкой и другими формами субъективного отражения объективной действительности.

Полученные результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе преподавания курсов философии и философии и методологии науки.

**Ключевые слова:** классическая рациональность, неклассическая рациональность, постнеклассическая рациональность, иррациональность, знание, вера, метида, метидальность.

Свободное от предпосылок рациональное мышление заканчивается мистицизмом.

*Альберт Швейцер*

Проблема рациональности является актуальной на протяжении всей истории философской мысли, включая ее современное состояние. Получившая свое первоначальное объяснение и понимание внутри философского, а впоследствии и научного познания, эта проблема сегодня осмысливается уже в контексте всего процесса практически-духовного освоения мира человеком. Именно в этом контексте принято рассуждать о рациональности знания, действия и бытия [9, с. 48], а общественно-производственную практику рассматривать как «парадигму всего рационального» [14, с. 85]. Данное обстоятельство и определяет, на наш взгляд, необходимость рассмотрения рациональности не только в качестве феномена философии или науки, но прежде всего в качестве феномена культуры в целом, то есть не только в границах ее когнитивного компонента, но и за пределами этих границ.

Становление рациональности в культуре начинается с периода «осевого времени». Именно в этот период, по мнению К. Ясперса, приходит конец мифологической эпохе и начинается «борьба рациональности и рационально проверенного опыта против мифа (логоса против мифа)» [23, с. 31]. Это был период зарождения того типа рациональности, который В. С. Степин назвал «классической рациональностью» [17, с. 7].

На наш взгляд, главной особенностью классической, или «когнитивной», рациональности является иллюзия возможности полного исключения влияния человека в качестве субъекта познания на познавательный процесс и, следовательно, иллюзия возможности получения «чисто» объективного знания, которое при этом рассматривается еще и вне исторического и социокультурного контекста как некий абсолют. Истоки подобного понимания знания

следует, по нашему мнению, искать у Платона с его идеей разграничения всегда истинного знания и «правильного мнения» [15, с. 609] или у его ученика Аристотеля, говорившего о тождестве истины и бытия [1, с. 95].

Согласно классической концепции рациональности такое «чисто» объективное знание добывается с помощью рассудка. Идея отнесения рационального к области рассудочной деятельности встречается у многих выдающихся представителей философской мысли. В частности, мы обнаруживаем ее у Н. Кузанского [13, с. 226] или Г. В. Ф. Гегеля, который писал, что «то, что мы называем *рациональным*, принадлежит на самом деле области рассудка» [6, с. 415–416]. Общеизвестно, что именно Г. В. Ф. Гегель разработал концепцию, которая, безусловно, воплощает в себе quintessence классической рациональности – концепцию тождества мышления и бытия [6, с. 226].

Если говорить о классической рациональности относительно философии и науки, то ее следует рассматривать прежде всего как понятийную деятельность, самыми характерными особенностями которой являются доказательность и системность. Данные особенности открывают возможности логической детерминации знания и рефлексивного контроля исходных оснований процесса познания посредством дедуктивного, индуктивного или даже традиционного вывода. Дедуктивистская модель рациональности получила развитие в рационализме Нового времени, особенно в метафизике Р. Декарта с его идеей единства интеллектуальной интуиции и дедукции [8, с. 85].

Однако идеал рациональности Нового времени не сводился, да и не мог быть сведен к дедуктивистской модели, ведь эпоха «науки-логос» заканчивалась и наступала эпоха «науки-сайенс» с ее экспериментальным естествознанием, непосредственно связанным с эмпирико-сенсуалистической философской традицией. Бэконовский метод элимитативной индукции открыл возможность поиска новых оснований научного знания, на этот раз не только логических, но и эмпирических, представленных результатами наблюдения и эксперимента.

Предложенная Ф. Бэконом индуктивистская модель рациональности явилась по своей сущности диалектическим дополнением дедуктивистской модели, что впоследствии позволило сформировать понимание таких важнейших критериев научности, как доказательность, достоверность, опытная проверяемость. Выработка этого понимания явилась, на наш взгляд, основным достижением, «основной ценностью» классической рациональности, ибо позволила провести относительно четкую границу не только между знанием, верой и мнением, но и между различными видами знаний: обыденно-практическим, философским, научным, художественным и т. д. Таким образом, главное достижение философии и науки на этапе классической рациональности состояло в осознании необходимости создания таких средств, норм и идеалов познания, которым должны соответствовать различные теоретические построения, претендующие на гордое звание «научных» и ведущие к объективной истине. Традиция поиска средств, методов, норм и идеалов познавательной деятельности нашла свое продолжение на этапах неклассической и постнеклассической рациональности. Огромную роль в этих поисках сыграл критический рационализм в лице таких его представителей, как К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, П. Фейерабент. Принцип фальсификации К. Поппера с его *modus tollens*, идея парадигмы Т. Куна с ее метафизической компонентой, «твердого ядра» исследовательских программ И. Лакатоса, принципа пролиферации научных теорий в методологии П. Фейерабента, его идеи методологического анархизма и контриндукции – все эти идеи и концепции развития науки определили новое видение научной рациональности, выходящее за границы ее общепринятых стандартов и норм.

Общеизвестно, что неклассическая рациональность была связана с осознанием невозможности исключить влияние субъекта познания с его средствами, методами, подходами, гносеологическими нормами и идеалами на объект познания и сам познавательный процесс. Данное осознание и позволило преодолеть отмеченное выше заблуждение относительно возможности получения абсолютно объективного научного знания, начисто свободного от каких-либо влияний субъекта познавательной деятельности. Однако это новое понимание природы научного знания еще не было связано с идеей детерминированности научного, равно как и любого другого познания, мировоззрения с его разнообразными духовно-культурными компонентами: негносеологическими ценностями, верованиями, убеждениями, социальными нормами, принципами, идеалами и т. д. Идея мировоззренческой детерминации знания и познания становится популярной на этапе постнеклассической рациональности с ее осознанием специфики ценностной рациональности (то, что рационально относительно ис-

тины, может оказаться нерациональным с позиций добра, красоты или справедливости) и необходимости «синтеза» когнитивной и ценностной рациональности. Фундаментальная идея постнеклассического этапа научной рациональности – это идея необходимости гармонизации трех великих ценностей духовной культуры: Истины, Добра и Красоты. Опираясь на эту идею, наука начинает генерировать знание, нацеленное на нравственные и эстетические нормы, одновременно осознавая себя органической частью процесса практически духовного освоения объективной действительности, и в этом своем новом качестве все чаще ориентироваться на вненаучный контекст, связанный с решением социальных, экономических, политических и иных общественных задач. Иными словами, если классическая и отчасти неклассическая рациональность характеризуются ориентацией по преимуществу на гносеологические нормы, на логико-эмпирическую детерминированность процесса научного познания, то постнеклассическая рациональность в качестве своих оснований принимает еще и практические и ценностные нормы: целесообразность, эффективность, экономичность, представления о добром, прекрасном, справедливом и т. д.

На наш взгляд, различие между классическим и неклассическими типами научной рациональности прекрасно объясняется в концепции В. С. Швырева, предложившего различать закрытую и открытую рациональность, отличие между которыми состоит в их отношении к структурным основаниям научного знания. Если рационально-познавательная деятельность проходит внутри «пространства», координируемого этими предпосылками (например, дедуктивный вывод), то мы имеем дело с закрытой рациональностью, а если эта деятельность выходит за пределы данного «пространства» и ориентируется на рефлексивный критический анализ оснований рационального познания, на выявление границ и перспектив рационально-познавательной деятельности, создание и развитие новых научных моделей рациональности, то перед нами открытая рациональность [21, с. 50].

Вместе с тем у нас нет никаких сомнений в том, что на фоне постнеклассической плюрализации самого понятия «рациональность» любая, пусть даже «ультрамодернизированная», ее модель с необходимостью предполагает сохранение и совершенствование инструментов когнитивной рациональности как универсальных предпосылок любой рациональности. Помимо когнитивной и ценностной рациональности появились представления о рациональности инструментальной, консенсуальной, конструктивистской, глобальной, локальной, несовершенной, материальной, диалогической и т. д. [17, с. 127–138] Подобное истолкование рациональности, с одной стороны, достаточно уязвимо, ибо с неизбежностью ведет к концепции «рациональности без берегов» [21, с. 32], заключающей в себе угрозу «растворения» различий между рациональным и иррациональным. Такая релятивизация и плюрализация понятия рациональности не просто является отрицанием классического ее понимания, но связана с риском утраты последней как фундаментальной ценности культуры. Как справедливо отметила П. П. Гайденко, «вместо одного разума возникло много типов рациональности. В результате была поставлена под вопрос всеобщность и необходимость научного знания, скептицизм и релятивизм, столь характерные для историзма и философии, распространились теперь и на естествознание» [3, с. 11]. Но, с другой стороны, данное понимание рациональности вполне объяснимо и обоснованно, если принять во внимание тот факт, что когнитивный компонент культуры не существует в духовном вакууме, ибо теснейшим образом переплетается с другими ее компонентами: ценностно-оценочным, коммуникативным, регулятивным и т. д.

Нам представляется, что преодоление опасности потери рациональности как, безусловно, наиважнейшей ценности культуры возможно через определение качественных границ любой рациональности, в том числе и научной. Эти границы должны определяться необходимостью адекватного постижения субъектом той реальности, в которую он погружен. Они детерминированы существующими в конкретной социокультурной действительности правилами, нормами, методами познания, которые обеспечивают получение истинного знания в качестве цели и результата познавательной деятельности, ибо, даже если мы допускаем существование различных типов, подтипов и видов рациональности, мы должны отдавать себе ясный отчет в том, что «первопредпосылкой» любой рациональности, ее квинтэссенцией является когнитивная, направленная на достижение объективной истины.

Иными словами, в триаде ценностей Истины, Добра и Красоты должна доминировать Истина, поскольку для нас бесконечно важным является именно истинное знание и понимание сущности этих ценностей. Достаточно вспомнить старушку, бросившую вязанку хвороста

в костер со сгорающим Яном Гусом, убежденную, очевидно, в справедливом и добром характере своего поступка, и оценку этого поступка идеологом чешской Реформации, представленную вошедшим навсегда в историю высказыванием *Sancta simplicitas!*

Поскольку когнитивная рациональность неотделима от знаний обыденных, философских, научных, художественных, то важно определиться с пониманием того, что такое знание и чем оно отличается, допустим, от веры или мнения. А определиться с этим пониманием нам поможет логический закон достаточного основания, открытый Г. В. Лейбницем еще в XVII в. Как известно, это единственный логический закон, который не может быть формализован. Одна из формулировок закона звучит так: всякая мысль признается истинной, если она имеет достаточное основание. Если этот закон отнести к истолкованию сущности знания, то мы должны согласиться с тем, что главным признаком любого знания является его обоснованность, то есть знание можно определить как суждение или совокупность суждений, истинность которых либо доказана (обоснована) логически, эмпирически, экспериментально, практически, либо не нуждается в доказательстве в силу аксиоматичности. Допустим, мы высказываем суждение «На Марсе имеется вода». Данное суждение имеет статус достоверного, так как эмпирически обосновано и, следовательно, признается суждением знания. А вот суждение «На Марсе была (есть) жизнь» по своему статусу определяется как вероятностное, так как не имеет достаточного, прежде всего эмпирического, обоснования и является типичным суждением мнения. Суждения, находящиеся в границах веры («Бог есть троица»), в принципе не подлежат доказательству или опровержению и тем самым радикально отличаются не только от суждений знания, но и суждений мнения. В идеале отличие рациональности любого типа от иррациональности должно заключаться в том, что первая всегда целеустремлена на знание и является важнейшей характеристикой знания, а вторая – на веру или, в крайнем случае, на мнение. И если бы это действительно было так, то можно было бы сравнительно легко определить качественную границу рациональности как границу знаний. Можно было бы утверждать, что область рациональности – это «Вселенная знаний», модель которой по своей сути соответствует инфляционной модели физической Вселенной в том смысле, что ее границы постоянно расширяются, что соответствует непрерывному увеличению имеющейся у человечества суммы знаний. Несмотря на то что границы «Вселенной знаний» подвижны, как линия горизонта, они существуют, манифестируя нам актуальную ограниченность наших знаний и, соответственно, возможностей рациональности, что, разумеется, не исключает потенциального отсутствия всяких границ для знания и возможностей рациональности. Признавая существование рациональности только с «внутренней стороны» «Вселенной знаний», мы должны были бы категорически исключить саму возможность наличия последней за ее пределами, ибо только свет знаний, сказали бы мы, может защитить нас от тьмы веры и дать надежду избавления от монстров иррациональности с офорта Франсиско Гойи, порождаемых сном нашего разума. Вопрос, однако, заключается в том, насколько обоснована эта надежда, является ли свет наших знаний «светом невечерним» или он органично дополняется таинственной темнотой веры.

Проблема отношения знания и веры была и остается актуальной и интереснейшей философской и научной проблемой. Проводя разграничение между ними, Платон отмечал, что в отличие от всегда истинного знания вера может быть истинной и ложной [15, с. 486]. Аналогично понимал природу веры Дж. Локк, который отмечал, что, соглашаясь принять какое-либо положение веры в качестве истинного, мы не имеем «относительно его истинности... достоверного знания» [12, с. 92]. Идею единства знания и веры мы находим у Г. В. Лейбница, который говорит о согласии знания с верой как о «великой желанной цели» [10, с. 177]. «...Веру, – пишет он, – можно сравнить с опытом (т. е. с опытным знанием. – П. Р.), потому, что вера (в отношении к мотивам, оправдывающим ее) зависит от опыта» [11, с. 75]. Иными словами, вера, по мнению Г. В. Лейбница, зависит от знания.

Рассуждая о философском характере знания и веры, Ф. В. Й. Шеллинг отмечает, что «вера и знание мыслятся в единстве» [22, с. 541]. Подчеркивая единство знания и веры, Г. В. Ф. Гегель называл последнюю «непосредственным знанием» [6, с. 175]. Объясняя взаимосвязь веры и знания, он указывал на их общую основу. «Вера или знание существуют только *через посредство* предмета, а иначе это пустое тождество, вера ни во что и знание ни о чем» [5, с. 355]. Г. В. Ф. Гегель всячески подчеркивал, что вера не является противоположностью знанию. Их кажущуюся противоположность он называет «пустой» [4, с. 294]. «Вера, – говорит он, – не противоположна знанию, что скорее напротив, вера есть знание – и что она представляет со-

бой только особую форму последнего» [7, с. 382]. Весьма интересны рассуждения об отношении веры и знания Н. А. Бердяева. Последнее он называет «низшей и частной формой веры» [2, с. 122].

Итак, знание и вера неразрывно взаимосвязаны. Остается выяснить, чем детерминирована эта взаимосвязь. Но для начала определимся с нашим пониманием веры. Когда мы говорим о вере, то мы имеем в виду не ее конкретный вид – религиозную веру, но веру как особую форму субъективного отражения объективной действительности. Веру как форму свободного принятия нами какого-либо суждения в качестве истинного для нас. Этим любая вера: религиозная, философская, художественная, политическая, правовая, научная – радикально отличается от знания. «Знание, – пишет Н. А. Бердяев, – принудительно, вера – свободна» [2, с. 45]. Вера свободна, ибо, как уже отмечалось, не нуждается в доказательстве, и, следовательно, она начинается там, где заканчивается доказательство. Знание, напротив, начинается с доказательства. Именно доказательство позволяет нам оценивать суждения как достоверные, называть их на этом основании суждениями знания и принимать в качестве истинных. Но что такое достоверность? Как правило, достоверность определяют в качестве характеристики знания как суждения обоснованного, доказанного, то есть как синоним истины [20, с. 176]. Иными словами, если наши суждения получили логическое или эмпирическое обоснование, если их соответствие сущностной стороне объективной действительности подтверждается общественно-исторической и общественно-производственной практикой, то они признаются истинными.

Однако у данного истолкования истинности есть свое слабое место. Оно не учитывает того обстоятельства, что истина прежде всего объективна и объективное содержание наших суждений не зависит не только от человека и человечества, но и от любого доказательства. Так, суждение «На спутнике Юпитера Европа существует микроскопическая жизнь» не является достоверным, так как не является доказанным, и, следовательно, формально мы не можем признать его истинным. Но если истинность суждения не установлена, то от этого оно не перестанет быть истинным, если объективно является таковым, и микроскопическая жизнь на спутнике Юпитера действительно существует. Вспомните замечательный фрагмент романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», в котором описывается спор Берлиоза с Воландом относительно реальности существования Иисуса Христа. «...Но требуется же какое-нибудь доказательство... – начал Берлиоз. И доказательств никаких не требуется, – ответил профессор... – Все просто: в белом плаще...» Таким образом, истина не зависит от доказательства. Другое дело, что бытие истины, выражаясь гегелевским языком, как «в себе и для-себя-бытие» становится «бытием-для-нас» через процедуру доказательства, что, будучи объективной, она являет себя через разнообразные субъективные формы своего существования, одной из которых является достоверность и связанное с ней знание. Поскольку объективная истина не зависит от доказательства, она, разумеется, не тождественна достоверности как форме ее существования. Иначе как объяснить тот факт, что порой фундаментально обоснованный тезис оказывается заблуждением, а слабо обоснованный или даже совсем не обоснованный – истинной. Так, тезис о Земле как неподвижном центре Вселенной помимо того, что он полностью соответствовал обыденному опыту и здравому смыслу, был еще и фундаментально обоснован Клавдием Птолемеом в его геоцентрической модели мира и на протяжении сотен лет мог оцениваться не только как истинный, но и как безусловно достоверный, ибо его теория эпических циклов была для своего времени математически совершенной и опиралась на богатейший, многовековой материал наблюдений вавилонских астрономов [18, с. 184]. А вот созданную восемнадцать веков спустя модель Вселенной Николая Коперника нельзя признать совершенным образцом достоверного знания, если внимательно посмотреть на аргументы великого польского астронома против Аристотеля и перипатетиков, сформулированные им в духе телеологизма и основанные на вере пифагорейца Филолая в фундаментальную природу кругового движения. Весьма любопытен один из его главных аргументов в пользу гелиоцентризма: «В середине всех этих орбит находится Солнце; ибо может ли прекрасный этот светоч быть помещен в столь великолепной храмине, в другом, лучшем месте, откуда он мог бы все освещать собой?» [16, с. 59–60]

История с Клавдием Птолемеом и Николаем Коперником является, на наш взгляд, не только убедительной иллюстрацией различия истины и достоверности, но и ярким свидетельством глубоко органичного единства знания и веры в процессе познания человеком объективной действительности. Вера в этом процессе выполняет двоякую роль. Во-первых, ее

следует рассматривать как начало познания (наивная вера в истинность чувственного познания) и важнейшее основание системы философских и научных знаний. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить образ «древа познания», созданный в XVII в. Р. Декартом. «Таким образом, – писал он, – вся философия подобна дереву, корни которого метафизика, ствол – физика, а ветви, исходящие из этого ствола, – все прочие науки, сводящиеся к трем главным: механике, медицине и этике» [8, с. 309]. Эта идея Р. Декарта является, на наш взгляд, принципиально важной для понимания отношения знания и веры, ведь если мы признаем, что философия и ее фундамент – метафизика является генетической и субстанциальной основой системы научного знания, то некоторыми «краеугольными камнями» этой основы являются суждения философской веры, например вера в истину, добро, справедливость, красоту (красота спасет мир), вера в первичность материального и вторичность духовного и т. д.

Во-вторых, в процессе практически-духовного освоения человеком объективной действительности вера выполняет роль компенсатора недостающих нам знаний. Как уже отмечалось выше, «Вселенная знаний» имеет границы, за которыми находится «великая пустота» нашего незнания, которая и заполняется различными видами веры.

Таким образом, в процессе практически-духовного освоения объективной действительности и в его органической составной части – процессе познания – вера и знание идут «рука об руку». Они в принципе неотделимы друг от друга, и это диалектическое единство «тьмы и света» приводит нас к новому пониманию природы рациональности. Коротко объясним сущность этого понимания. Поскольку гносеологическое отношение к объективной действительности является органической частью ее практически-духовного освоения, постольку в нем наряду со знаниями задействованы самые разные формы субъективного отражения объективной действительности: вера, убеждение, мнение, понимание, оценка и т. д. В отношении к знанию все они (а не только вера) способны выполнять функцию компенсатора недостатка последнего, а если выразиться точнее, то речь идет о диалектической «взаимокомпенсации» этих форм, их постоянном гегелевском «переходе в некое другое» [4, с. 422]. Знание, таким образом, не существует, да и в принципе не может существовать в «чистом виде», а только во взаимодействии с другими формами отражения. Единство знания, веры, убеждения, мнения, понимания, оценки и т. д. детерминировано, в свою очередь, объективно существующим единством практического, познавательного, ценностно-оценочного и коммуникативного отношения человека к миру. Это системное отношение к действительности и обуславливает существование в духовной культуре человечества не отдельно знаний, верований или мнений, а целостных комплексов, особых формообразований, которые мы в свое время назвали «метидами» в честь древнегреческой богини Метиды, жены Зевса, являвшейся олицетворением мудрости, разума и рассудительности [19, с. 26]. Для того чтобы метида соответствовала имени жены Зевса, доминирующее место в ней, безусловно, должно занимать знание.

Невозможность существования знания в чистом виде и определяет необходимость понимания рациональности как «метидальности», под которой мы понимаем характеристику знания, находящегося в отношении взаимодействия, постоянного «взимоперехода» не только с верой, но и с любыми другими формами субъективного отражения объективной действительности, включая смыслообразы. Метидальность наших знаний, как и самого процесса познания, не только связана с включенностью последнего в процесс практически-духовного освоения объективной действительности, но определяется органической целостностью всей духовной культуры человечества. На наш взгляд, рассмотрение рациональности как метидальности позволяет понять ее подлинную качественную специфику, что открывает возможность преодоления опасности «безграничной» релятивизации и плюрализации понятия «рациональность» и является естественным дополнением и актуализацией ее постнеклассического понимания.

### Список литературы

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 1 / под ред. В. Ф. Асмуса. М. : Мысль, 1976. 550 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М. : Правда, 1989. 607 с.
3. Гайденко П. П. Рациональность на перепутье. Кн. 2. Введение. М. : РОССПЭН, 1999. 463 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1976. 532 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1977. 573 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 1 : Наука логики / под ред. Е. П. Ситковского [и др.]. М. : Мысль, 1974. 452 с.

7. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 3 : Философия духа / под ред. Е. П. Ситковского [и др.]. М. : Мысль, 1977. 471 с.
8. Декарт Р. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. В. В. Соколова. М. : Мысль, 1989. 654 с.
9. Желнов М. В. Предмет философии в истории философии. Предыстория. М. : Из-во Моск. ун-та, 1981. 720 с.
10. Лейбниц Г. В. Сочинения : в 4 т. Т. 1 / под ред. В. В. Соколова. М. : Мысль, 1982. 636 с.
11. Лейбниц Г. В. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / под ред. Б. Э. Быховского [и др.]. М. : Мысль, 1989. 554 с.
12. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Т. 1 / под ред. А. Л. Субботина. М. : Мысль, 1985. 621 с.
13. Николай Кузанский. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. З. Ф. Тажуризиной. М. : Мысль, 1979. 448 с.
14. Ойзерман Т. И. Рациональное и иррациональное // Вопросы философии. 1977. № 2. С. 82-95.
15. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1990. 860 с.
16. Польские мыслители эпохи Возрождения / под ред. И. С. Нарского. М. : Акад. наук СССР, 1960. 318 с.
17. Рациональность и ее границы : материалы междунар. науч. конф. «Рациональность и ее границы» в рамках заседания Международного института философии в Москве (15-18 сентября 2011 г.) Рос. акад. наук, ин-т философии / под ред. А. А. Гусейнова [и др.]. М. : ИФРАН, 2012. 233 с.
18. Рожанский И. Д. Античная наука. М. : Наука, 1980. 199 с.
19. Романов П. А. Понимание как специфическая форма субъективного отражения объективной действительности // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 7. С. 20-27.
20. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева [и др.]. М. : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
21. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры: традиция и современность. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.
22. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1989. 636 с.
23. Ясперс К. Истоки истории и ее цель. Вып. 1. М. : АН СССР, 1991. 216 с.

## Rationality as a metiality

P. A. Romanov

PhD in Philosophical Sciences, associate professor, Mari State University.  
Russia, Yoshkar-Ola. ORCID: 0000-0002-1189-9686. E-mail: pavel.rmnv@gmail.com

**Abstract.** There is hardly any need to explain the value of rationality and its significance for the spiritual culture of human society. Having emerged in the era of "axial time" as a philosophical and later scientific phenomenon, rationality in the XXI century has become the most important foundation not only of public consciousness, but also of social existence. The actualization of the problem of rationality was facilitated by the identification of various types and subtypes of rationality and the emergence of concepts explaining them.

The subject of the research of this article is rationality, meaningful in the context of practical and spiritual development of the world by man.

The author of the article comes to the conclusion that rationality goes beyond the boundaries of cognitive attitude. Despite the fact that the triad of Truth, Goodness and Beauty is dominated by Truth and its main "carrier" – knowledge, the latter, according to the author, does not exist, and in principle cannot exist in "pure form". In the integral process of practical and spiritual development of objective reality by a person and in its organic part – the process of cognition – knowledge, according to the author of the article, is presented as the basis of a complex of other forms of subjective reflection of objective reality: faith, belief, understanding, opinion, evaluation, etc. Having named these complexes metides in honor of the Greek goddess of wisdom Metis, the author of the article comes to the conclusion that rationality in its essence is a metiality, by which he understands the characteristic of knowledge considered in its dialectical unity with faith, opinion, conviction, evaluation and other forms of subjective reflection of objective reality.

The obtained results of the conducted research can be used in the process of teaching courses of philosophy and philosophy and methodology of science.

**Keywords:** classical rationality, non-classical rationality, post-non-classical rationality, irrationality, knowledge, faith, metida, metiality.

## References

1. Aristotle. *Sochineniya* : v 4 t. T. 1 [Works : in 4 vols. Vol. 1] / ed. by V. F. Asmus. M. Mysl' (Thought). 1976. 550 p.
2. Berdyaev N. A. *Filosofiya svobody. Smysl tvorchestva* [Philosophy of freedom. The meaning of creativity]. M. Pravda (Truth). 1989. 607 p.
3. Gajdenko P. P. *Racional'nost' na pereput'e. Kn. 2. Vvedenie* [Rationality at the crossroads. Book 2. Introduction]. M. ROSSPEN. 1999. 463 p.

4. Hegel G. V. F. *Filosofiya religii* : v 2 t. T. 1 [Philosophy of religion : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by A. V. Gulygi. M. Mysl' (Thought). 1976. 532 p.
5. Hegel G. V. F. *Filosofiya religii* : v 2 t. T. 2 [Philosophy of religion : in 2 vols. Vol. 2] / ed. by A. V. Gulygi. M. Mysl' (Thought). 1977. 573 p.
6. Hegel G. V. F. *Enciklopediya filosofskih nauk* : v 3 t. T. 1: *Nauka logiki* [Encyclopedia of Philosophical Sciences : in 3 vols. Vol. 1: The Science of Logic] / ed. by E. P. Sitkovsky [et al.]. M. Mysl' (Thought). 1974. 452 p.
7. Hegel G. V. F. *Enciklopediya filosofskih nauk* : v 3 t. T. 3 : *Filosofiya duha* [Encyclopedia of Philosophical Sciences : in 3 vols. Vol. 3 : Philosophy of the Spirit] / ed. by E. P. Sitkovsky [et al.]. M. Mysl' (Thought). 1977. 471 p.
8. *Descartes R. Sochineniya* : v 2 t. T. 1 [Essays : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by V. V. Sokolov. M. Mysl' (Thought). 1989. 654 p.
9. Zhelnov M. V. *Predmet filosofii v istorii filosofii. Predystoriya* [The subject of philosophy in the history of philosophy. Prehistory]. M. Moscow University. 1981. 720 p.
10. *Leibniz G. V. Sochineniya* : v 4 t. T. 1 [Essays : in 4 vols. Vol. 1] / ed. by V. V. Sokolov. M. Mysl' (Thought). 1982. 636 p.
11. *Leibniz G. V. Sochineniya* : v 4 t. T. 4 [Essays : in 4 vols. Vol. 4] / ed. by B. E. Bykhovskiy [et al.]. M. Mysl' (Thought). 1989. 554 p.
12. *Locke J. Sochineniya* : v 3 t. T. 1 [Essays : in 3 vols. Vol. 1] / ed. by A. L. Subbotin. M. Mysl' (Thought). 1985. 621 p.
13. *Nicholas of Cusa. Sochineniya* : v 2 t. T. 1 [Essays : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by Z. F. Tazhurizina. M. Mysl' (Thought). 1979. 448 p.
14. *Ojzerman T. I. Racional'noe i irracional'noe* [Rational and irrational] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 1977. No. 2. Pp. 82–95.
15. *Plato. Sobranie sochinenij* : v 4 t. T. 1 [Collected works : in 4 vols. Vol. 1] / ed. by A. F. Losev. M. Mysl' (Thought). 1990. 860 p.
16. *Pol'skie mysliteli epohi Vozrozhdeniya* – Polish thinkers of the Renaissance / ed. by I. S. Narskiy. M. Academy of Sciences of USSR. 1960. 318 p.
17. *Racional'nost' i ee granicy : materialy mezhdunar. nauch. konf. "Racional'nost' i ee granicy" v ramkah zasedaniya Mezhdunarodnogo instituta filosofii v Moskve (15–18 sentyabrya 2011 g.) Ros. akad. nauk, in-t filosofii* – Rationality and its boundaries : materials of the international scientific conference "Rationality and its boundaries" at the meeting of the International Institute of Philosophy in Moscow (September 15–18, 2011) Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy / ed. by A. A. Huseynov [et al.]. M. IF RAS. 2012. 233 p.
18. *Rozhanskij I. D. Antichnaya nauka* [Ancient science]. M. Nauka (Science). 1980. 199 p.
19. *Romanov P. A. Ponimanie kak specificheskaya forma sub'ektivnogo otrazheniya ob'ektivnoj dejstvitel'nosti* [Understanding as a specific form of subjective reflection of objective reality] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2017. No. 7. Pp. 20–27.
20. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'* – Philosophical Encyclopedic Dictionary / ed. by L. F. Ilyichev [et al.]. M. Sov. encykl. 1983. 840 p.
21. *Shvyrev V. S. Racional'nost' kak cennost' kul'tury: tradiciya I sovremennost'* [Rationality as the value of culture: tradition and modernity]. M. Progress-Traditsiya. 2003. 176 p.
22. *Schelling F. V. Y. Sochineniya* : v 2 t. T. 2 [Essays : in 2 vols. Vol. 2] / ed. by A.V. Gulyga. M. Mysl' (Thought). 1989. 636 p.
23. *Jaspers K. Istoki istorii i ee cel'. Vyp. 1* [The origins of history and its purpose. Is. 1]. M. USSR Academy of Sciences. 1991. 216 p.



## Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по материалам экспериментального исследования)

Е. В. Воевода<sup>1</sup>, Е. В. Соколова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии,  
Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России,  
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-5141-8074. Researcher ID: E-S5478-2017. E-mail: elenavoevoda@yandex.ru

<sup>2</sup>аспирант кафедры педагогики и психологии,  
Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России,  
Россия, г. Москва. E-mail: zheniott.spb@yandex.ru

**Аннотация.** Интернационализация высшего образования и связанный с ней рост мировой академической мобильности акцентируют внимание на вопросах социокультурной адаптации иностранных студентов к особенностям повседневной и академической коммуникации в условиях иноязычной и инокультурной среды. Авторы гипотетически предположили, что существующие социокультурные стереотипы и принадлежность студентов к разным типам культур могут оказать влияние на восприятие личности преподавателя и стать социокультурным барьером в учебном процессе. В статье предлагается анализ результатов анкетирования израильских и российских студентов, проведенного в 2020 г. с целью выявления отношения к образу преподавателя в каждой из стран и определения личностно-профессиональных характеристик, необходимых для построения эффективного взаимодействия между студентами и преподавателями.

Проведенное исследование позволило выявить коммуникационные барьеры в общении иностранных студентов и академического сообщества принимающей страны и получить оценку профессионально-личностных качеств и компетенций преподавателей университетов в России и Израиле.

Результаты показали положительные авто- и гетеростереотипы у обеих групп с принципиально разным содержанием стереотипного образа; позволили сформировать стереотипный образ педагога в обеих группах и выявить конкретные профессионально-личностные характеристики преподавателя, необходимые для построения эффективного общения и взаимодействия между иностранным студентом и преподавателем. Полученные результаты могут быть применены в педагогической практике по подготовке профессорско-педагогического, административного и студенческого состава вузов к взаимодействию с иностранными студентами, педагогическому сопровождению адаптации, преодолению стереотипов и развитию знаний в области межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, академическая мобильность, социокультурная адаптация, академический дискурс, анкетирование, коммуникационные барьеры, коммуникация.

**Введение.** Сегодня все ощущают, что интернационализация высшего образования и академическая мобильность стали реальностью: «только за первое десятилетие XXI в. число абитуриентов, поступивших в высшие учебные заведения мира, увеличилось со 100 до 150 миллионов человек» [2, с. 85]. Рост образовательной миграции ставит перед университетами и административными органами вопрос о подготовке студентов к новым условиям повседневной и академической жизни – к обучению в условиях отрыва от привычной среды проживания и общения, а также вопрос разработки инструментов фасилитации процесса социокультурной адаптации как иностранных студентов в России, так и российских студентов за рубежом.

Социокультурную адаптацию иностранных студентов можно рассматривать как один из аспектов межкультурной коммуникации, то есть взаимодействия представителей разных народов и культур, целью которого является достижение взаимопонимания и осуществление эффективного общения между участниками учебного процесса [7, с. 37]. Фундаментальные раз-

работки в области изучения межкультурной коммуникации относятся к 50–70-м гг. XX в., когда были разработаны типология культурных измерений Г. Хофстеде и теория высоко- и низко-контекстных культур Э. Холла, явившегося одним из основоположников теории межкультурной коммуникации. Обе теории предлагают параметры, на основе которых возможно определить особенности и характер влияния родной для человека культуры на его/ее взаимодействие и адаптацию в инокультурном сообществе. Актуальность изучения особенностей социокультурной адаптации сохраняется до нынешнего дня, когда образовательное, научное, политическое, экономическое и профессиональное взаимодействие разных народов стало чрезвычайно востребованным и необходимым в условиях современного глобализированного мира.

В настоящее время существует обширная база теоретических знаний в вопросах адаптации иностранных студентов: изучены психологическая, социокультурная и языковая составляющие, а также стратегии процесса адаптации (Глебова 2019; Фисоченко 2017; Bergu 1997; Ward & Kennedy 1994), объективные и субъективные стрессоры, усложняющие этот процесс (Smith & Khawaja 2011); разработана классификация типов адаптации; исследована важность педагогического сопровождения, поддержания контактов с родиной и взаимодействия в условиях новой страны и культуры (Shu et al. 2019; Ward et al. 2010); изучается роль средств массовой коммуникации и цифровых технологий в этих процессах (Li & Peng 2019; Rui & Wang 2015; Sandel 2014); разработаны модели помощи в адаптации.

Логично будет предположить, что в условиях активного взаимодействия студентами в современном высшем образовании иностранные студенты должны быть подготовлены к встрече с новой культурой и её особенностями в области как повседневного, так и академического общения, поскольку успешная адаптация позволяет более эффективно осваивать образовательные программы вуза.

Анализ научно-педагогических исследований по проблеме адаптации студентов за рубежом позволяет говорить о следующих *противоречиях*:

1) наряду с ростом числа студентов, отправляющихся на обучение за рубеж, наблюдается недостаточная готовность иностранных студентов к проживанию и обучению в условиях иной культуры;

2) с одной стороны, для успешного обучения в зарубежном университете необходимо наличие хорошего уровня академической подготовки, с другой стороны, необходимо знание социокультурных особенностей жизни в стране обучения;

3) хотя большинство государств заинтересовано в расширении интернационализации высшего образования и притоке иностранных студентов в университеты страны, педагогическое сопровождение их социокультурной адаптации в подавляющем большинстве случаев организовано недостаточно эффективно.

Основными носителями новой академической культуры для иностранных студентов являются преподаватели. Именно они вводят студентов в академический дискурс со всеми присущими ему лингвосоциокультурными особенностями, и именно на преподавателя во многом ложится ответственность по оказанию помощи и поддержки иностранным студентам [6, с. 125]. Однако довольно часто преподаватели университетов не пытаются понять культурно обусловленные проблемы восприятия и поведения студентов-иностранцев, полагая, что единственной коммуникационной проблемой для них является языковой барьер. При этом за рамками академического общения остается культурное разнообразие как один из принципов кросс-культурной психологии и педагогического общения в поликультурной среде вуза. Адекватное восприятие повседневно-бытовых и академических реалий (логики поведения и реакций представителей академического сообщества, системы норм и ценностей новой академической среды) положительно сказывается на образовательном процессе и позволяет иностранным студентам сосредоточиться на профессиональном становлении, которое является основной целью их обучения в зарубежном университете. В связи с этим в Московском государственном институте международных отношений (Университете) МИД России было проведено исследование, позволившее выявить социокультурные барьеры в академическом общении иностранных студентов из России и Израиля и представителей университетов принимающей страны.

Авторы *выдвинули гипотезу*, что фигуры российского и израильского педагогов соберут разный набор профессионально-личностных черт по причине разного восприятия роли и личности педагога в России и Израиле, основанного на социокультурной специфике, в рамках которой происходит взаимодействие между иностранным студентом и преподавателем.

*Цель* статьи – определить различия в восприятии образа педагога высшей школы российскими и израильскими студентами-иностранцами в контексте академической коммуникации. Для этого потребовалось решить следующие *задачи*: выявить коммуникационные барьеры в академическом общении иностранных студентов и принимающей стороны; определить, какие профессионально-личностные качества и компетенции преподавателей высшей школы оцениваются наиболее высоко.

О *новизне исследования* свидетельствуют результаты проведенного анкетирования, выявившие наличие у российских и израильских студентов положительных авто- и гетеростереотипов, отличающихся принципиально разным содержанием стереотипного образа. Исследование дало возможность впервые выстроить характерный для каждой группы респондентов стереотипный образ преподавателя университета и выявить профессионально-личностные качества педагога, необходимые для осуществления эффективного общения и взаимодействия между иностранными студентами и преподавателями. В *теоретическом плане* исследование вносит вклад в развитие педагогической компаративистики и теории педагогической стереотипизации, способствует дальнейшему развитию знания в области межкультурной коммуникации.

**Методы и методология.** Методологическую базу исследования составляют социокультурный подход к профессиональной подготовке в поликультурной среде университета и принцип культурного разнообразия, обеспечивающий возможность получения «качественного образования и профессиональной подготовки в условиях полного уважения <...> культурной самобытности» личности\*. Исследование опирается на теории высокого и низкого контекста культур (Э. Холл) и культурных измерений (Г. Хофстеде).

В качестве методов исследования использовались: анализ психолого-педагогической литературы и публикаций в области социологии и культурологии, анкетирование и анализ полученных результатов. В качестве респондентов выступили студенты, имеющие опыт обучения в России и Израиле: всего  $n = 196$ , в том числе  $n = 100$  (Израиль) и  $n = 96$  (Россия). Анкета, представленная в формате Google form, включала два вопроса, в каждом из которых предлагался список из 40 черт, относящихся к профессионально-личностным характеристикам преподавателя, необходимым для построения эффективного взаимодействия между студентами и преподавателями. Респондентов попросили отметить черты личности и характера, наиболее характерные для российских и израильских педагогов. Для выявления профессионально-личностных характеристик, важных для создания благоприятных и эффективных взаимоотношений между преподавателем и студентом, участникам анкетирования были заданы два взаимопересекающихся открытых вопроса: «Какие качества израильским преподавателям (или образовательной системе в целом) было бы полезно перенять у российских коллег?» и «Какие качества российским преподавателям (или образовательной системе в целом) было бы полезно перенять у израильских коллег?»

**Результаты.** Вполне естественно, что социокультурные различия порождают коммуникационные барьеры, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся за рубежом [10, с. 60–61; 3, с. 200–201]. Иностранцам студентам приходится сталкиваться с лингвокультурными и социокультурными коммуникационными барьерами [4, с. 112–113, 116]. Рассмотрим подробнее особенности коммуникационных барьеров, препятствующих эффективному освоению образовательных программ.

Российские студенты, отправляющиеся на учебу в Израиль, как правило, не владеют ивритом: в ходе его изучения им приходится осваивать не только новую лексико-грамматическую систему, но и новую графику – консонантное письмо (отсутствие гласных, система огласовок) с написанием слов справа налево. Хотя, по официальной статистике, в Израиле примерно 16 % жителей владеют русским языком, современные израильские студенты слабо владеют им, поскольку большинство из них выросло в условиях ивритоязычного дискурса [11, с. 162–164; 13, с. 430–432]. Практика показывает, что в России израильские студенты, владеющие русским языком на уровне повседневно-бытового общения, не понимают лекции и требования преподавателя, предъявляемые на языке обучения. Более того, они испытывают трудности с письменной речью, поскольку русское кириллическое письмо разительно от-

\* Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (Статья 5). Принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/cultural\\_diversity.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml).

личается от иврита и не совпадает с латиницей, присущей английскому языку, который изучают все израильские школьники.

Еще одно препятствие в процессе адаптации – «специфика общения студентов и преподавателей, обусловленная этнопсихологическими и поведенческими особенностями страны обучения, а также особенностями речевого этикета» [4, с. 113]. По типологии Герта Хофстеде, Россия относится к культурам, значительно дистанцированным от власти, а Израиль – к культурам, незначительно дистанцированным от власти. Это обычно проявляется в отношениях между преподавателями и студентами. В академическом общении это означает, что российские студенты воспринимают преподавателя как носителя знаний, Учителя, не вступают с ним в спор и не позволяют себе посторонних занятий на уроке. Израильские студенты воспринимают преподавателя как равного себе человека, могут спорить с ним или заниматься на уроке чем-нибудь посторонним (например, принимать пищу).

Не секрет, что молодежь России и Израиля мало знает о культуре друг друга. К тому же Россия и Израиль обладают разным историческим и культурным прошлым и настоящим. Поэтому общение студентов и преподавателей, не подготовленных к межкультурной коммуникации, может привести к коммуникативным проблемам. К ним относятся:

- лингвокультурные барьеры (непонимание языковой и культурной специфики высказываний);
- непривычные требования преподавателей;
- непривычная форма общения преподаватель – студент;
- отсутствие учебного и исследовательского опыта в формате требований страны обучения.

Подавляющее большинство опрошенных считают, что российские и израильские педагоги отличаются друг от друга. В результате опроса наиболее характерными чертами российского педагога названы следующие: образованный – 66,3 %, пунктуальный – 66,3 %, ответственный – 57 %, трудолюбивый – 41,9 %, воспитанный – 41,9 %, холодный – 41,9 %, вежливый – 40,7 %, старомодный – 39,5 % (рис. 1).

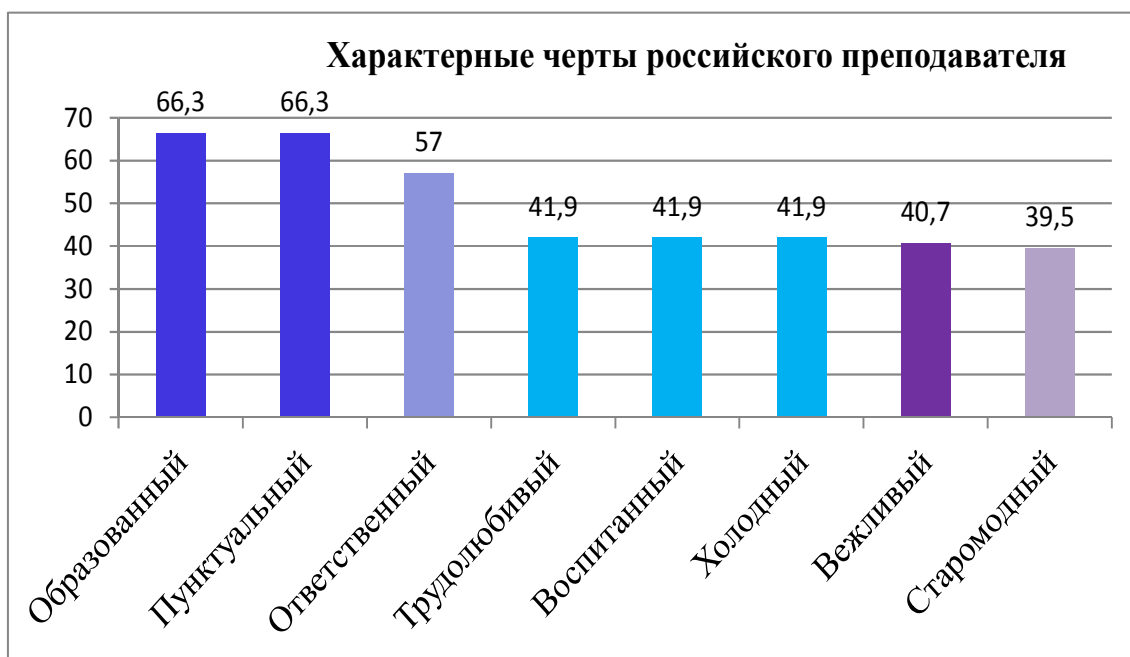


Рис. 1. Характерные черты российского преподавателя

Наиболее частыми для образа израильского преподавателя оказались следующие характеристики: общительный – 61,6 %, уверенный в себе – 58,1 %, эмоциональный – 57 %, оптимистичный – 57 %, дружелюбный – 52,3 %, обладающий хорошим чувством юмора – 51,2 %, образованный – 50 %, патриот – 45,3 % (см. рис. 2).

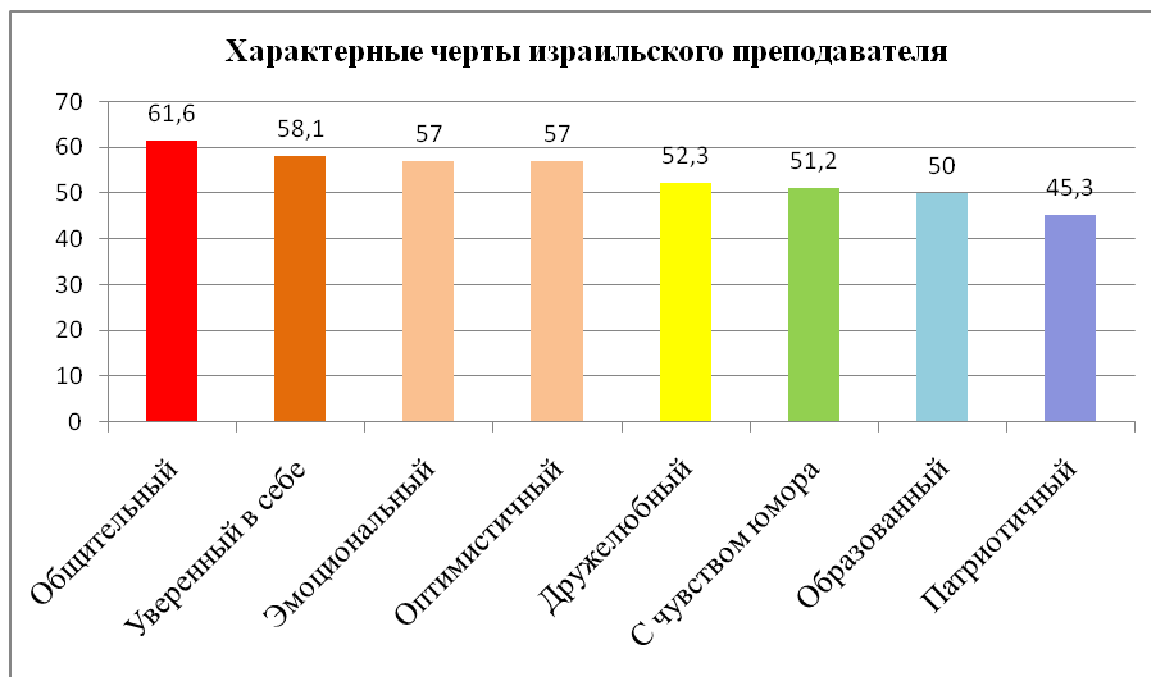


Рис. 2. Характерные черты израильского преподавателя

**Дискуссия.** Анализ проведенного анкетирования показал следующее:

- *израильским преподавателям* было бы полезно перенять у российских коллег следующие качества:
  - большую организованность, ответственность;
  - более системный, поступательный, логичный способ организации материала и манеру его подачи;
  - глубину подхода (интердисциплинарность, профессионализм);
  - большую требовательность;
  - большой объем заданий учащимся;
  - четкость, пунктуальность, педантичность;
  - серьезность, строгость, порядок;
- *российским преподавателям* было бы полезно перенять у израильских коллег следующие профессионально-личностные качества:
  - открытость, доброжелательность, дружелюбие, гибкость;
  - милосердие, любовь к детям, сострадание;
  - улыбчивость, легкость, радость, расслабленность;
  - эмоциональный контакт с учащимися, теплоту в общении, меньший консерватизм;
  - позитивное мышление, открытость к новому;
  - допущение и принятие собственного мнения и точки зрения студента;
  - юмор, поддержка, свобода, непосредственность и простота в общении со студентом как с равным, как с личностью;
  - энергичность;
  - увлеченность своей сферой деятельности, постоянное чтение новых источников;
  - большее количество творческих и практико-ориентированных заданий, использование проблемного подхода;
  - использование опыта преподавания в других странах, освоение новых методов преподавания, усовершенствование технической стороны преподавания;
  - стремление быть интересным и понятным.

Таим образом, мы видим, что в России педагог воспринимается в первую очередь как *высококласный специалист* с развитым набором профессионально-академических качеств, а в Израиле – как *человек, обладающий более глубокими знаниями в определенной области* и способный передать эти знания в условиях равноправного, открытого, дружеского взаимодействия со студентом.

Для того чтобы обучение иностранных студентов проходило успешней и эффективней, необходимо готовить будущих студентов к общению с представителями иной культуры, сре-

ди которых им придется прожить несколько лет. Не случайно «предварительную подготовку человека к встрече с другой культурой исследователи иногда называют “нулевым этапом” социокультурной адаптации» [1, с. 9].

Для успешного преодоления социально-психологических и учебно-организационных барьеров можно воспользоваться опытом работы европейских вузов, в частности Университета Восточной Англии (University of East Anglia), который разработал целевые четырехнедельные программы интеграции и адаптации для студентов-иностранцев, способствующие формированию навыков коммуникации в учебном и обыденно-бытовом дискурсе в условиях инокультурной среды.

**Выводы.** В ходе исследования были выявлены коммуникационные барьеры в академическом общении иностранных студентов и представителей университетов принимающей страны. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Характер положительной оценки педагогов, с точки зрения российских и израильских студентов, отличается:

а) у российских преподавателей высоко ценится их *профессионально-академическая подготовка*. При этом даже те из выбранных черт, которые имеют более личностный характер, в большинстве своем заключают в себе некие оттенки профессионализма;

б) у израильских педагогов респонденты в первую очередь отмечают именно *личностные характеристики*, которые в целом сводятся к более легкой, дружелюбной манере общения, поведения и позитивному настрою в процессе обучения.

2. Что касается характеристик, которые было бы полезно перенять представителям двух групп друг у друга, то результаты продолжили тенденцию, обозначенную в процессе создания образа педагога:

а) израильским преподавателям полезно позаимствовать у российских коллег черты *дисциплинарно-организационного характера*;

б) российским преподавателям полезно перенять у израильских коллег черты более *личностного характера*, в том числе несколько изменить стиль взаимоотношений с учащимися: сделать его менее формальным и консервативным, более открытым, эмоционально насыщенным и более личностным.

Полученные в ходе анкетирования результаты подтверждают положение о том, что Россия относится к культурам, значительно дистанцированным от власти, в то время как Израиль – это культура, незначительно дистанцированная от власти. Ответы респондентов указывают на то, что израильские преподаватели являются носителями более высококонтекстной культуры, чем их российские коллеги. Однако это утверждение можно отнести к разряду *ограничений*, поскольку оно требует дальнейшего подтверждения по результатам более широкой выборки.

Полученные результаты могут быть использованы при подготовке профессорско-преподавательского состава, административных работников и студентов вузов к взаимодействию с иностранными студентами с целью педагогического сопровождения и фасилитации процесса адаптации, преодоления стереотипов и формирования межкультурной компетенции.

### Список литературы

1. Аргунова В. Н., Лондаджим Т. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. № 4 (12). С. 7–12.
2. Бенсон Г. Ф. Компетенции современного преподавателя высшей школы в контексте интернационализации образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 12 (189). С. 85–91.
3. Бондарь Е. А. Адаптационная готовность иностранных граждан к обучению в вузе // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 12 (209), 26. С. 198–202.
4. Воевода Е. Коммуникационные барьеры образовательного пространства БРИКС // Международные процессы. 2015. Т. 13. № 4 (43). С. 108–121.
5. Глебова Т. А. Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев : дис. ... канд. пед. наук / Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. М., 2019.
6. Мариненко О. П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 124–133.
7. Микаберидзе И. А. Национально-культурная специфика взаимодействия вербального и невербального компонентов коммуникации (на материале русской и еврейской лингвокультур). Пятигорск, 2008.

8. Фисоченко О. Н. Математическое и программное обеспечение для поддержки принятия решений при управлении процессом адаптации иностранных студентов российских вузов : дис. ... канд. техн. наук / Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Юргинский технологический институт (филиал). Томск, 2017.
9. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. 1997. 46 (1). Pp. 5–68.
10. Cole J., Allen F., Green J. Survey of health problems of overseas students // *Social Science and Medicine*. 2000. № 14. Pp. 627–31.
11. Kopeliovich S. Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework // *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 2010. 4. Pp. 162–178.
12. Li L., Peng W. Transitioning through social media: International students' SNS use, perceived social support, and acculturative stress // *Computers in Human Behavior*. 2019. 98. Pp. 69–79.
13. Remennick L. Language acquisition, ethnicity and social integration among former P Soviet immigrants of the 1990s in Israel // *Ethnic and Racial Studies*. 2004. 27 (3). Pp. 428–451.
14. Rui J. R., Wang H. Social network sites and international students' cross-cultural adaptation // *Computers in Human Behavior*. 2015. 49. Pp. 400–411.
15. Sandel T. "Oh, I'm Here!": Social Media's Impact on the Cross-cultural Adaptation of Students Studying Abroad // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2014. 43:1. Pp. 1–29.
16. Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment / F. Shu, S. F. Ahmed, M. L. Pickett, R. Ayman, S. T. McAbee // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. 74. Pp. 136–148.
17. Smith R. A., Khawaja N. G. A review of the acculturation experiences of international students // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. 35. Pp. 699–713.
18. Contextual Influences on Acculturation Processes: The Roles of Family, Community and Society / C. Ward, S. Fox, J. Wilson, J. Stuart, L. Kus // *Psychological Studies*. 2010. 55(1). Pp. 26–34.
19. Ward C., Kennedy A. Acculturation strategies, psychological adjustment and socio-cultural competence during cross-cultural transitions // *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. 18. Pp. 329–343.
20. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education / Y. Zhou, D. Jindal-Snape, K. Topping, J. Todman // *Studies in Higher Education*. 2008. 33:1. Pp. 63–75.

## **Socio-cultural specifics of the image of a teacher in the educational space of Russia and Israel (based on the materials of an experimental study)**

**E. V. Voevoda<sup>1</sup>, E. V. Sokolova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology,  
Moscow State Institute of International Relations (University) The Russian Foreign Ministry.  
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-5141-8074. Researcher ID: E-S5478-2017. E-mail: elenavoevoda@yandex.ru

<sup>2</sup>postgraduate student of the Department of pedagogy and psychology,  
Moscow State Institute of International Relations (University) The Russian Foreign Ministry.  
Russia, Moscow. E-mail: zheniott.spb@yandex.ru

**Abstract.** The internationalization of higher education and the associated growth of global academic mobility focus on the issues of socio-cultural adaptation of foreign students to the peculiarities of everyday and academic communication in a foreign language and foreign cultural environment. The authors hypothesized that existing socio-cultural stereotypes and students belonging to different types of cultures can influence the perception of the teacher's personality and become a socio-cultural barrier in the educational process. The article offers an analysis of the results of a survey of Israeli and Russian students conducted in 2020 in order to identify attitudes to the image of a teacher in each of the countries and determine the personal and professional characteristics necessary to build effective interaction between students and teachers.

The conducted research made it possible to identify communication barriers in communication between foreign students and the academic community of the host country and to assess the professional and personal qualities and competencies of university teachers in Russia and Israel.

The results showed positive auto- and heterostereotypes in both groups with fundamentally different content of the stereotypical image; allowed to form a stereotypical image of a teacher in both groups and to identify specific professional and personal characteristics of a teacher necessary for building effective communication and interaction between a foreign student and a teacher. The results obtained can be applied in pedagogical practice to prepare the teaching, administrative and student staff of universities for interaction with foreign students, pedagogical support for adaptation, overcoming stereotypes and developing knowledge in the field of intercultural communication.

**Keywords:** international students, academic mobility, socio-cultural adaptation, academic discourse, questionnaires, communication barriers, communication.

## References

1. Argunova V. N., Londadjim T. Bar'ery sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov, obuchayushchihsya v rossijskikh vuzah [Barriers of socio-cultural adaptation of foreign students studying in Russian universities] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki* – Herald of Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky. Social Sciences series. 2008. No. 4 (12). Pp. 7–12.
2. Benson G. F. Kompetencii sovremennogo prepodavatelya vysshej shkoly v kontekste internacionalizacii obrazovaniya [Competencies of a modern high school teacher in the context of internationalization of education] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Tomsk State Pedagogical University. 2017. No. 12 (189). Pp. 85–91.
3. Bondar' E. A. Adaptacionnaya gotovnost' inostrannyh grazhdan k obucheniyu v vuze [Adaptive readiness of foreign citizens to study at a university] // *Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific Vedomosti. Humanities series. 2015. No. 12 (209). 26. Pp. 198–202.
4. Voevoda E. Kommunikacionnye bar'ery obrazovatel'nogo prostranstva BRIKS [Communication barriers of the BRICS educational space] // *Mezhdunarodnye processy* – International processes. 2015. Vol. 13. No. 4 (43). Pp. 108–121.
5. Glebova T. A. Sociokul'turnye osobennosti professional'noj yazykovoj podgotovki studentov-inostrancev : dis. ... kand. ped. nauk [Socio-cultural features of professional language training of foreign students : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences] / Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. M. 2019.
6. Marinenko O. P. Rol' prepodavatelya vuza v okazanii pomoshchi inostrannym studentam [The role of a university teacher in helping foreign students] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2019. Vol. 28. No. 4. Pp. 124–133.
7. Mikaberidze I. A. Nacional'no-kul'turnaya specifika vzaimodejstviya verbal'nogo i neverbal'nogo komponentov kommunikacii (na materiale russkoj i evrejskoj lingvokul'tur) [National-cultural specifics of interaction of verbal and nonverbal components of communication (based on the material of Russian and Jewish linguocultures)]. Pyatigorsk. 2008.
8. Fisochenko O. N. Matematicheskoe i programnoe obespechenie dlya podderzhki prinyatiya reshenij pri upravlenii processom adaptacii inostrannyh studentov rossijskikh vuzov : dis. ... kand. tekhn. nauk [Mathematical and software for decision-making support in managing the process of adaptation of foreign students of Russian universities : dis. ... PhD in Technical Sciences] / National Research Tomsk Polytechnic University. Yurga Institute of Technology (branch). Tomsk. 2017.
9. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. 1997. 46 (1). Pp. 5–68.
10. Cole J., Allen F., Green J. Survey of health problems of overseas students // *Social Science and Medicine*. 2000. No. 14. Pp. 627–31.
11. Kopeliovich S. Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework // *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 2010. 4. Pp. 162–178.
12. Li L., Peng W. Transitioning through social media: International students' SNS use, perceived social support, and acculturative stress // *Computers in Human Behavior*. 2019. 98. Pp. 69–79.
13. Remennick L. Language acquisition, ethnicity and social integration among former P Soviet immigrants of the 1990s in Israel // *Ethnic and Racial Studies*. 2004. 27 (3). Pp. 428–451.
14. Rui J. R., Wang H. Social network sites and international students' cross-cultural adaptation // *Computers in Human Behavior*. 2015. 49. Pp. 400–411.
15. Sandel T. "Oh, I'm Here!": Social Media's Impact on the Cross-cultural Adaptation of Students Studying Abroad // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2014. 43:1. Pp. 1–29.
16. Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment / F. Shu, S. F. Ahmed, M. L. Pickett, R. Ayman, S. T. McAbee // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. 74. Pp. 136–148.
17. Smith R. A., Khawaja N. G. A review of the acculturation experiences of international students // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. 35. Pp. 699–713.
18. Contextual Influences on Acculturation Processes: The Roles of Family, Community and Society / C. Ward, S. Fox, J. Wilson, J. Stuart, L. Kus // *Psychological Studies*. 2010. 55(1). Pp. 26–34.
19. Ward C., Kennedy A. Acculturation strategies, psychological adjustment and socio-cultural competence during cross-cultural transitions // *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. 18. Pp. 329–343.
20. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education / Y. Zhou, D. Jindal-Snape, K. Topping, J. Todman // *Studies in Higher Education*. 2008. 33:1. Pp. 63–75.



## Феномены симметрии и фрактальности в трансдисциплинарном тренде современного образования

В. А. Тестов<sup>1</sup>, А. А. Бабкин<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор педагогических наук, профессор, Вологодский государственный университет.  
Россия, г. Вологда. ORCID: 0000-0002-3573-574X. E-mail: vladafan@inbox.ru

<sup>2</sup>кандидат педагогических наук, доцент, Вологодский институт права и экономики ФСИН России.  
Россия, г. Вологда. ORCID: 0000-0001-8033-1747. E-mail: aleksei\_babkin@mail.ru

**Аннотация.** В современном образовании и науке преобладающей тенденцией становится трансдисциплинарный синтез знания. В связи с этим переосмысливаются и ранее известные научные понятия, в частности такие, как симметрия и фрактальность. Феномены симметрии и фрактальности стали одними из лидеров трансдисциплинарного тренда в образовании, синтезатором идей и методов различных дисциплин. Эти понятия являются ведущими в процессах познания человеком гармонии окружающего мира. Цель исследования состоит в обосновании гипотезы о трансдисциплинарной роли феноменов симметрии и фрактальности в современном школьном и вузовском образовании, в интеграции этих двух феноменов в единую трансдисциплинарную концепцию постижения гармонии окружающего мира. Методологической основой исследования являются постнеклассическая методология, синергетическое мировидение, трансдисциплинарный и культурологический подходы. В исследовании также использовалась тринитарная методология.

Симметрия воплощает в окружающем мире устойчивый порядок, а фрактальность в соответствии с тринитарной методологией является необходимым третьим элементом для разрешения противоречия между двумя оппозициями – симметрией (порядком) и хаосом. Эти два феномена взаимно дополняют друг друга, являются основой постижения гармонии мироздания, чем определяется их значение в обучении. По мнению авторов, знакомство с такой единой концепцией будет способствовать формированию научной картины мира обучающихся, а также развитию у них творческих способностей и эстетической составляющей личности.

**Ключевые слова:** симметрия, самоподобие, фрактальность, трансдисциплинарность, хаос, порядок, золотое сечение.

В образовании и науке в настоящее время преобладающей тенденцией становится более глубокий, чем междисциплинарный, трансдисциплинарный синтез знания, выходящий на новый, более высокий уровень познания. Нарождается новая универсальная методология, способная решать сложные междисциплинарные проблемы природы и общества. Появляются трансдисциплинарные концепции (кибернетика, синергетика, искусственный интеллект и др.) и трансдисциплинарные категории, которые отличает принципиальное игнорирование междисциплинарных границ.

Переосмысливаются и ранее известные научные понятия, их роль в образовании. Становится ясной трансдисциплинарная роль таких понятий, как число, величина, вероятность и др. По мнению авторов, к числу таких трансдисциплинарных понятий относятся феномены симметрии и фрактальности, тесно связанные с понятиями гармонии и красоты мироздания. Такой взгляд является новым научным видением этих феноменов.

Задача исследования – обоснование тесной взаимосвязи этих понятий в мироздании, возможности их интеграции в единую трансдисциплинарную концепцию.

Гармония мира в человеческом сознании является продуктом отражения реально существующих некоторых свойств объектов. Благодаря гармонии в сознании у человека развивается эстетическая культура, способность к творчеству, складывается понимание красоты окружающей природы и творений человеческих рук. Гармония мироздания по-своему освещается в каждой науке. В частности, она находит отражение в универсальности математических теорем и формул. Математика как наука сама по себе является стройной, гармоничной системой теорем, методов и задач. Но она также является и уникальным средством для описания гармонии окружающего мира. Изучая математику, учащиеся постигают всё новые элементы гармонии мира, продвигаясь к ее созиданию в окружающем мире.

Особым вниманием ученых с древних времен пользуются феномены симметрии и золотого сечения. В науке симметрия обычно отождествляется с порядком в окружающем мире, а в искусстве – с гармонией человеческих творений. В настоящее время феномен симметрии широко применяется в различных науках: физике, химии, кристаллографии, психологии и др.

В последние десятилетия во многом благодаря трудам Б. Мандельброта в дополнение к гармонии симметрии открылась природная гармония фракталов. Помимо разных видов человеческого творчества данное явление обнаруживается повсюду в природе, как в живой, так и неживой, и тесно связано с законами гармонии. Фракталы порождают оригинальные картины, похожие на произведения абстрактной живописи.

Фрактальные множества, их эстетика и гармония способствуют появлению нового взгляда на привлекательность математики. Фракталы содействуют возникновению и развитию способности «видеть» математические закономерности в окружающем мире. Новая фрактальная графика привлекает внимание обучающихся, а программные средства позволяют им проявить в создании фракталов настоящее творчество.

Следует отметить, что процесс познания человеком гармонии мира, самоорганизация его знания представляют собой сложную, слабо изученную процедуру. В этом процессе феномены симметрии и фрактальности являются определяющими. Цель нашего исследования состоит в обосновании трансдисциплинарной роли феноменов симметрии и фрактальности в школьном и вузовском образовании, в интеграции этих двух феноменов в единую трансдисциплинарную концепцию постижения гармонии окружающего мира. Знакомство с такой единой концепцией будет способствовать формированию научной картины мира обучающихся, а также развитию у них творческих способностей и эстетической составляющей личности.

**Обзор литературы.** Проблема роли математических понятий в постижении мироздания, в достижении им гармонии рассматривалась во многих работах. Древнегреческие ученые порядок в окружающем мире называли космосом, оппозицией к которому являлся хаос. С древнейших времен важнейшим понятием, лежащим в основе гармонии мира, считался феномен симметрии. Как отмечал известный немецкий математик Г. Вейль, «симметрия... является той идеей, посредством которой человек на протяжении веков пытался постичь и создать порядок, красоту и совершенство» [6].

В литературе помимо зеркальной и центральной симметрии рассматриваются и другие виды симметрии, такие как поворотная симметрия, винтовая (устройство кожуры ананаса) и т. д. В упомянутой книге Г. Вейль под симметрией понимает инвариантность определенных свойств объекта при выполнении преобразований некоторого класса. Эти преобразования могут быть самых разных видов. В этой книге Г. Вейль, в частности, рассмотрел симметрию орнаментов и узоров. Анализируя узоры, он отмечает: «Операция, относительно которой данный узор остается неизменным, не обязательно должна быть движением, она может быть и подобием» [6]. В качестве примера Г. Вейль приводит симметрию относительно преобразования растяжения, у которой в мире природы есть олицетворение в виде реальной раковины.

Идеи симметрии в настоящее время широко применяются не только в математике, но и в самых разных научных областях (кристаллографии, квантовой физике и др. [15; 24; 29; 30], в том числе и образовании [25]). Большое внимание авторов, кроме понятия симметрии, привлекает близкое ему понятие «золотое сечение». Это соотношение деления отрезка на две части равно числу  $\frac{1+\sqrt{5}}{2} \approx 1,6180339\dots$ , которое обычно обозначают греческой буквой  $\Phi$ . Этому удивительному понятию немецкий ученый Адольф Цейзинг в 1855 г. дал новую жизнь. В своей работе «Aesthetische Forschungen» он представил золотое сечение как универсальное понятие для всех явлений и объектов как в природе, в частности в человеческом теле, так и в искусстве, живописи, архитектуре. Современные авторы находят все новые применения этому понятию [5; 11].

Понятие гармонии математических объектов пытались раскрыть ученые-математики, особое внимание придавая присутствию в таком объекте меры порядка. Так, А. Пуанкаре отмечал, что «в систему математических знаний вносит порядок симметрия, понимаемая как гармония отдельных составляющих этой системы, их счастливое равновесие, сообщая ее компонентам внутреннее содержательное единство» [18]. Г. Биркгоф степень гармонии объекта  $M$  предложил находить по формуле:  $M = O/C$ , где  $O$  – степень порядка в объекте, а  $C$  – степень сложности объекта (степень усилий для его понимания) [4].

В последнее время благодаря развитию компьютерной техники и бурному распространению цифровых технологий появилось много исследований, посвященных фракталам [26; 28; 9],

а также их применению в самых разных областях [16; 27]. Целый ряд авторов исследований по методике обучения математике (В. С. Секованов, Е. И. Смирнов, А. А. Бабкин и др.) пишут о различных аспектах изучения фрактальной геометрии обучающимися школ, колледжей и вузов [2; 3; 20]. Ряд авторов отмечает и тот факт, что современные программные средства позволяют учащимся и студентам постепенно включиться в фрактальное творчество и помогают в формировании креативных качеств личности, способствуют формированию и развитию у них творческих способностей [8; 19; 34; 36].

Многие авторы совершенно справедливо относят феномены симметрии и фрактальности к междисциплинарным понятиям и пишут о необходимости при изучении этих понятий применять междисциплинарный подход. В реализации междисциплинарности в образовании большую роль играет математика [17]. Однако в настоящее время междисциплинарность образования выходит на новый, более высокий трансдисциплинарный уровень. Термин «трансдисциплинарность» впервые был предложен Жаном Пиаже [31] полвека назад для обозначения методологии в научных исследованиях будущего, которая со временем выведет науку за рамки границ классических дисциплин. Эту его идею сразу поддержал французский математик А. Лихнерович и некоторые другие ученые. Но широкое распространение этот термин получил лишь в последние полтора десятилетия.

Как отметила Е. Н. Князева, «трансдисциплинарность свойственна исследованиям, которые идут “через”, “сквозь” границы многих научных дисциплин и выходят за их пределы на более высокий уровень» [10]. Свои трактовки терминов «междисциплинарность», «мультидисциплинарность» и «трансдисциплинарность» раскрывает D. Alvargonzales [23]. Проблемы подготовки студентов в вузах с применением трансдисциплинарного подхода изучались разными авторами. В частности, С. Pohl, P. Krutli, M. Stauffacher, L. Modolo поднимают проблему преподавания трансдисциплинарности с учетом уровня образования студентов [32]. Как отмечают В. В. Андреев, Р. Я. Гибадулин, Р. И. Жданов, «трансдисциплинарный подход в учебном процессе в вузах способствует раскрытию творческого потенциала студентов» [1].

Как обосновано в статье [22], будущее страны напрямую зависит от наличия в содержании образования фундаментальной составляющей. В частности, в школе и вузе необходимо знакомить обучающихся с фрактальностью как новым важным направлением в науке, составляющим красоты в математике [21].

**Методы.** В исследовании использовались анализ научной, педагогической и методической литературы, сравнительно-сопоставительный, исторический и логический виды анализа проблемы роли феноменов симметрии и фрактальности в науке и образовании. В качестве методологической основы исследования были использованы трансдисциплинарный и культурологический подходы, синергетическая и тринитарная методология. В соответствии с трансдисциплинарным подходом симметрия и фрактальность рассматриваются в исследовании как структуры в содержании образования, для которых определяющей является их наддисциплинарная роль.

В соответствии с культурологическим подходом феномены симметрии и фрактальности выделены как наиболее значимые, базовые составляющие «всечеловеческой» математической культуры. Эти феномены стали общенаучными, важными для подготовки современных специалистов.

В статье также используется методология, которую называют «тринитарная» и которая находит широкое применение в постнеклассической науке [14]. Этот вид методологии предполагает снятие противоречия между двумя оппозициями, в качестве которых в статье рассматриваются симметрия и хаос. Третий элемент (фрактальность) является необходимым для разрешения противоречия оппозиций, их интеграции, как условие их сосуществования. В некотором смысле обобщением тринитарной методологии является новое направление в философии – нейтрософия, созданное недавно Флорентином Смарандаке [35], которое вместо одного третьего элемента рассматривает целое множество нейтральных элементов. Преимуществом этого философского направления является его опора на целый ряд новых математических теорий, в основе которых лежит нестандартный анализ, созданный Абрахамом Робинсоном [33].

**Результаты.** В полной мере осознать феномены симметрии и фрактальности в современной науке и образовании можно только путем вывода их междисциплинарных связей на новый, более высокий трансдисциплинарный уровень, предполагающий интеграцию теоретико-методологического потенциала естественных и многих других наук. Трансдисципли-

нарный подход в цифровом обществе становится ведущей тенденцией в науке и образовании. Использование трансдисциплинарной методологии позволяет провести целостное исследование сложных объектов, явлений и процессов окружающего мира.

Новое понимание гармонии во Вселенной рассматривается научным сообществом с конца XX в. Основой гармонии с древних времен считался феномен симметрии, который, безусловно, относится к числу трансдисциплинарных понятий. Понятие симметрии характеризуется тем, что при определенных преобразованиях проявляются инвариантность, пропорциональность частей. Но в природе такая инвариантность, пропорциональность частей, а значит, и симметрия не бывает абсолютной. Между тем в математике это понятие, наоборот, определяется с присущей математике точностью. В частности, в геометрии симметрия определяется как свойство фигур при заданном геометрическом преобразовании оставлять без изменения свою форму и характеристики.

Одним из наиболее общих видов симметрии, как отмечалось выше, является преобразование подобия. Необходимо заметить, что понятие «самоподобие» лежит в основе другого важного понятия – понятия фрактальности. Толчок в развитии этого понятия (и возникновение на его базе самостоятельной научной отрасли – фрактальной геометрии, геометрии фракталов) произошел благодаря формированию нового синергетического мировидения, а также бурному развитию программирования и различной компьютерной техники. Сегодня это понятие, а также понятие фрактальной графики стали общеупотребительными.

Слово фрактал было предложено в 1975 г. американским математиком Бенуа Мандельбротом [12]. Он обозначил этим словом структуры, которым были посвящены его исследования. Имеются разные определения фрактальности. Наиболее часто фрактальность определяют через самоподобие. Вообще говоря, самоподобными называются части некоторого объекта, похожие на сам этот объект и друг на друга. Самоподобие является основным характеристическим свойством любого фрактала. Другими словами, содержать информацию обо всем фрактале будет даже незначительная часть всего множества. Идея самоподобия означает, что организация фрактальных структур по иерархическому принципу существенно не меняется при рассмотрении их с различным увеличением. Эти структуры выглядят на малых масштабах в целом так же, как и на больших.

По определению число самоподобий частей фрактала будет стремиться к бесконечности. Но практика показывает, что обычный человек способен различить до семи самоподобий фрактальных множеств. Однако в современную эпоху, применяя специальные инструменты (компьютерные программы и др.), мы можем увидеть значительно большее количество самоподобий.

«Строителем» первых фрактальных множеств принято считать Георга Кантора. Но в те времена (конец XIX – начало XX в.) фракталы могли вызвать лишь неприязнь и отвергались большинством ученых-математиков. Однако ситуация стала постепенно меняться в лучшую сторону, когда красота и эстетическая привлекательность фракталов, которая была давно открыта в симметрии, обнаружилась позже, при построении целой плеяды фрактальных множеств (треугольник Серпинского, снежинка Коха и др.).

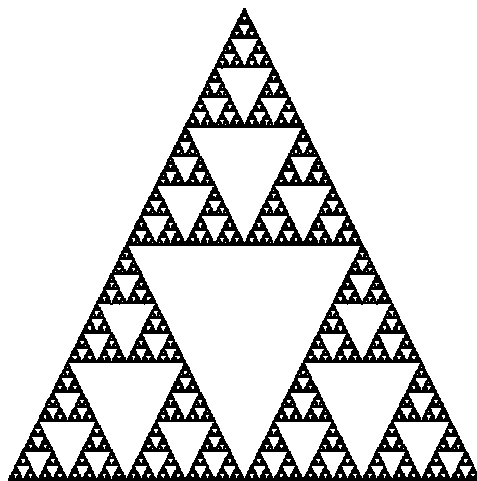


Рис. 1. Треугольник Серпинского

Не случайным является тот факт, что известный в элементарной математике треугольник Паскаля после закрашивания в нем нечетных чисел в один цвет, а четных – в другой цвет превращается в треугольник Серпинского, если число строк в этом треугольнике стремится к бесконечности.

Фрактальность в науке тесно связана с новым мировоззрением, которое получило название синергетического. Это мировоззрение позволило оценить конструктивную роль хаоса, его способность при определенных условиях содействовать самоорганизации сложных систем. Исторически сложилось так, что хаос в классической науке на протяжении столетий относился к дезорганизующим факторам. Поэтому гармония мироздания в науке рассматривалась как замена первородного хаоса порядком. Согласно синергетическому мировидению надо не заменять одно другим, а необходимо научиться правильно использовать конструктивную роль хаоса.

Фрактальность в природе, ее объектах и явлениях является всеобщим принципом организации структуры окружающего мира. Вся наша Вселенная, по последним физическим данным, есть не что иное, как большое количество вложенных друг в друга фрактальных (подобных между собой) уровней материи.

Учебная информация, представленная наглядно в виде самоподобной модели и отражающая в самоподобии наиболее существенные стороны объекта изучения, является доступно воспринимаемой, удобной для работы с этой моделью. Поэтому, создавая искусственные самоподобные модели, мы, в сущности, используем фрактальность геометрии природы для организации восприятия изучаемого объекта. На самом деле самоподобных объектов в окружающем мире намного больше, чем мы представляем: к ним относятся растения и кровеносная система, горы и галактики и т. д.

В математике фрактальные (самоподобные) структуры есть не только в геометрии. В алгебре и теории чисел также есть примеры самоподобных структур. Самоподобие наглядно просматривается уже в самой первой числовой системе, с которой познакомилось человечество в своем историческом развитии – натуральными числами. Первое натуральное число 1 изображается одной черточкой |, число 2 – двумя черточками ||, число 3 – тремя черточками ||| и т. д.

В других случаях самоподобие увидеть немного сложнее. Так, в десятичной записи числа 6,137137371373737137... закономерность самоподобия состоит в определенном чередовании цифр. В записи этого числа найдется комбинация цифр «3737...37» любой конечной длины, заключенная между двумя единицами.

Самоподобные структуры в алгебре и теории чисел могут представляться и многоступенчатыми радикалами:

$$\sqrt{a + \sqrt{a + \sqrt{a + \sqrt{a + \dots}}}} \quad \text{и цепными дробями:} \quad a + \frac{1}{a + \frac{1}{a + \frac{1}{\dots}}}$$

Такие примеры самоподобных структур из разных областей математики можно продолжать. В математике построение таких структур обычно называют рекурсией, причем встречаются конечные и бесконечные рекурсии. Например, в школьной математике построение факториала основано на конечной рекурсии:  $\begin{cases} n! = n \cdot (n-1)! , & \text{если } n > 0 \\ n! = 1 , & \text{если } n = 0 \end{cases}$ , а математическая индукция – на бесконечной рекурсии.

Рассмотрим наиболее известный случай численной самоподобной структуры – структуру последовательности чисел Фибоначчи. Как известно, в этой последовательности каждое число, начиная с третьего, образуется из суммы двух предыдущих чисел: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, ... . Рекурсию в этой последовательности можно задать с помощью рекуррентного соотношения:

$$\begin{cases} a_1 = 0 \\ a_2 = 1 \\ a_n = a_{n-2} + a_{n-1} , n > 2 \end{cases}$$

Отметим еще одну из особенностей чисел Фибоначчи. Если найти отношение любого числа  $a_n$ , из этой последовательности к предыдущему числу  $a_{n-1}$ , то предел этого отношения при  $n \rightarrow \infty$  будет равен уже знакомому нам числу  $\Phi$  из золотого сечения. Как мы видим, золотое сечение совершенно не случайно называют божественной пропорцией. Это понятие является одним из ключевых не только в гармонии математики, но во всем мироздании, оно встречается в самых разных сферах жизни.

Как отмечалось выше, преобразование подобия (а значит, и самоподобия) является частным случаем преобразования симметрии. Отсюда вытекает, что фрактальность и связанные с ней явления можно считать одним из проявлений симметрии. Примерно такого же понимания симметрии в расширительном смысле придерживается и А. В. Волошинов: «Поскольку симметрия сегодня понимается расширительно как сохранение (инвариантность) некоторой характеристики, то к разновидностям симметрии следует отнести и *пропорцию* как инвариант роста, и *золотое сечение* как геометрическую пропорцию, обладающую аддитивным свойством, и *ритм* как переносную симметрию в пространстве или во времени, и, наконец, *фракталы* как самоподобные структуры» [7].

Фрактальность все шире используется современными науками. Некоторые философы рассматривают фрактальность как одно из наиболее общих фундаментальных свойств бытия [13]. В окружающем мире находится все больше объектов, описываемых на языке фракталов. Фрактальная геометрия – это не только и не столько одно из современных направлений математики, это трансдисциплинарное научное направление, которое проникает в геологию, геохимию, гидродинамику, океанологию, биологию, гидрологию и другие науки. Одно из главных применений фракталов относится к современной компьютерной графике. Таким образом, понятие фрактальности наряду с понятием симметрии является общенаучным, выходящим за рамки отдельных дисциплин на более высокий уровень, стоящий над конкретными дисциплинами. Тем самым это понятие является трансдисциплинарным, и несомненно, что фракталы наряду с симметрией играют определяющую трансдисциплинарную роль не только в науке, но и в гармонии окружающего мира.

По мнению авторов, необходимость познакомить учащихся с фрактальными структурами состоит также и в том, чтобы по возможности в дальнейшем постараться понять и познать нелинейный мир, оценить по-своему значение и красоту хаоса. Кроме того, сам процесс научного постижения мироздания, несомненно, является определяющим для формирования качеств культурного человека современности. Поэтому преподаватели, ведущие вузовский и школьный курсы математики, должны постепенно внедрять и использовать значительный развивающий, методологический и прикладной потенциал геометрии фракталов – этого нового направления в математике и в науке в целом.

Для понимания смысла гармонии в мироздании важное место играют тринитарная методология и нейтрософия. С позиций данных методологий двумя противоположностями в гармонии мироздания выступают симметрия и хаос. Фрактальность является третьим элементом, который необходим для разрешения противоречия этих двух оппозиций, их интеграции, как условие их сосуществования. Феномены симметрии и фрактальности тесно между собой взаимосвязаны, причем не только математически, но и эстетически. Симметрия представляет собой порядок в мироздании, а фрактальность является следствием самоорганизации хаоса окружающего мира или свободы мысли человека.

Как показывает проведенный анализ феноменов симметрии и фрактальности, эти понятия стали лидерами трансдисциплинарного тренда в образовании, синтезатором идей и методов огромного научного потенциала различных дисциплин. Тем самым эти феномены становятся основой переосмысления всей методологической деятельности по трансформации образования.

**Заключение.** Феномены симметрии и фрактальности по своей природе являются трансдисциплинарными, они лежат в основе постижения гармонии мироздания. Как показано в исследовании, симметрия и фрактальность математически взаимно переходят друг в друга, они тесно взаимосвязаны в мироздании, интегрируются в единую трансдисциплинарную концепцию. Отсюда вытекает трансдисциплинарная роль феноменов симметрии и фрактальности в школьном и вузовском образовании. При изучении этих феноменов у студентов формируются трансдисциплинарные умения преодолевать границы конкретных дисциплин, что способствует видению ими целостной картины происходящего процесса, ее научному пониманию.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем в соответствии с трансдисциплинарным подходом симметрия и фрактальность рассматриваются как структуры в содержании образования, для которых определяющей является их наддисциплинарная роль. Математическое представление соединяет различные фрагменты действительности в единую картину, тем самым способствует преодолению антагонизма между дисциплинарностью и трансдисциплинарностью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что интеграция феноменов симметрии и фракталов, их взаимосвязанное изучение способствуют как повышению интереса



школьников и студентов к изучению математики, так и эстетическому воспитанию подрастающего поколения. На основе рассмотренной концепции может быть построена методика изучения данных феноменов в школе и в вузе.

### Список литературы

1. Андреев В. В., Гибадулин Р. Я., Жданов Р. И. Формирование трансдисциплинарного подхода к научной и педагогической деятельности как основная миссия института перспективных исследований // Преподаватель XXI век. 2019. № 2-1. С. 9–22.
2. Бабкин А. А. Фракталы как новые математические объекты для изучения студентами педколледжа через интегративный курс «Элементы фрактальной геометрии» // Вестник Поморского университета. Серия: Физико-математические и психолого-педагогические науки. 2006. № 3. С. 191–195.
3. Байчорова А. А. Введение понятий «фрактал» и «фрактальная геометрия»: некоторые методические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 55–58.
4. Биркгоф Г. Математика и психология / пер. с англ. М. : Сов. радио, 1977. 96 с.
5. Васильев Ю. Н. Общее для «золотого сечения», совершенных, боковых чисел и уравнения Пелля // Вестник науки. 2019. Т. 3. № 7 (16). С. 44–52.
6. Вейль Г. Симметрия. М. : Наука, 1968. С. 37.
7. Волошинов А. В., Шиндель С. В. Гармония – симметрия – красота // Человек. 2017. № 4. С. 81–93.
8. Денисова Л. В., Дженджер В. О. Вокруг треугольника Серпинского. Игра в хаос и программирование в среде SCRATCH // Информатика в школе. 2020. № 4 (157). С. 20–26. DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-4-20-26.
9. Жихарев Л. А. Фрактальные размерности // Геометрия и графика. 2018. Т. 6. № 3. С. 33–48. DOI: 10.12737/article\_5bc45918192362.77856682.
10. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 193–201.
11. Коваленко В. И. «Золотое сечение» и геометрические методы пропорционирования объектов дизайна // Искусство и культура. 2019. № 2 (34). С. 83–90.
12. Мандельброт Бенуа Б. Фрактальная геометрия природы. М. : Институт компьютерных исследований, 2002. 656 с.
13. Меньчиков Г. П. Фрактальность – всеобщее свойство бытия // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2008. Т. 150. Кн. 4. С. 80–86.
14. Методология научного исследования в педагогике : коллективная монография / под ред. Р. С. Бознева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. М. : Планета, 2016. 208 с.
15. Овсецина Т. И., Чупрунов Е. В. Симметричные многогранники (простые формы) – орбиты некристаллических точечных групп симметрии // Кристаллография. 2017. Т. 62. № 5. С. 685–693. DOI: 10.7868/S0023476117040142.
16. Пац М. В. Фрактальный подход к актуализации профессиональной познавательной активности будущих педагогов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 12. С. 13–18.
17. Перминов Е. А., Тестов В. А. Методология моделирования как основа реализации междисциплинарного подхода в подготовке студентов педагогических направлений // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-9-30.
18. Пуанкаре А. О науке / пер. с франц. М. : Наука, 1990. 560 с.
19. Секованов В. С., Матыцина Т. Н., Пигузов А. А. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Математические основы синергетики» как средство формирования креативности студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 2. С. 155–159.
20. Смирнов Е. И., Секованов В. С., Миронкин Д. П. Повышение учебной мотивации школьников в процессе освоения понятий самоподобного и фрактального множеств на основе принципа фундирования // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 37–42.
21. Тестов В. А. Красота в математическом образовании: синергетическое мировидение // Образование и наука. 2019. 21(2). С. 9–26. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-9-26.
22. Тестов В. А. Содержание современного образования: выбор пути // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 29–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-29-46.
23. Alvargonzales D. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity and Sciences // International Studies in the Philosophy of Science. 2011. Vol. 25. № 4. Pp. 387–403. DOI: 10.1080/02698595.2011.623366.
24. Barnaveli A., Lucat S., Prokopec T. Inflation as a spontaneous symmetry breaking of Weyl symmetry // Journal of Cosmology and Astroparticle Physics. 2019. Vol. 2019. № 1. P. 022. DOI: 10.1088/1475-7516/2019/01/022.
25. An Innovative Approach to Education in the Context of Sustainable Development / N. A. Burmistrova, E. A. Kormiltseva, A. P. Shmakova, M. A. Loshchilova // In The European Proceedings of Social & Behavioural Science. 2017. № XXVI. Pp. 122–129. dx.doi.org-10.15405epsbs.2017.07.02.16.pdf.
26. Cantor set as a fractal and its application in detecting chaotic nature of piecewise linear maps / G. Choudhury, A. Mahanta, H. K. Sarmah, R. Paul // Proceedings of the National Academy of Sciences India Section A – Physical Sciences. 2019. DOI: 10.1007/s40010-019-00613-8.

27. Christopher W. Tyler. The Fundamental Nature of Time // Journal of Research in Philosophy and History. 2020. Vol. 3. № 1. DOI: 10.22158/jrph.v3n1p40.
28. Fang L., Michelucci D., Foufou S. Equations and interval computations for some fractals // Fractals. 2018. Vol. 26. № 4. P. 1850059.
29. Freire I., Muatjetjeja B. Symmetry analysis of a Lane-Emdem-Klein-Gordon-Fock system with central symmetry // Discrete and Continuous Dynamical Systems – Series S. 2018. Vol. 11. № 4. Pp. 685–691. DOI: 10.3934/dcdss.2018041.
30. Guo L., Chen Y., Yu P. Twelve limit cycles in 3D quadratic vector fields with  $Z_3$  symmetry // International Journal of Bifurcation and Chaos in Applied Sciences and Engineering. 2018. Vol. 28. № 11. P. 1850139. DOI: 10.1142/S0218127418501390.
31. Piaget Jean. «L'épistémologie des relations interdisciplinaires», in Léo Apostel et al., 1972. P. 144.
32. Teaching transdisciplinarity appropriately for students' education level / C. Pohl, P. Krutli, M. Stauffer, L. Modolo // GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society. 2018. 27(2). Pp. 250–252. DOI: 10.14512/gaia.27.2.14.
33. Robinson A. Non-standard analysis. Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1996.
34. Execution of mathematics and information multistep task «Building a fractal set with L-systems and information technologies» as a means of creativity of students / V. Sekovanov, V. Ivkov, A. Piguzov, A. Fateev // EUR Workshop Proceedings Selected Papers of the 11th International Scientific-Practical Conference Modern Information Technologies and IT-Education, SITITO 2016. 2016. Pp. 204–211.
35. Smarandache F. Neutrosophy/neutrosophic probability, set and logic. American Research Press, Rehoboth, 1998.
36. Smirnov E., Uvarov A. Synergetic Effects of Schwartz Cylinder's Computer Design in Mathematics Education // 2018 International Conference on Applied Mathematics & Computational Science. 2018. Pp. 77–775. DOI: 10.1109/ICAMCS.NET46018.2018.00022.

## The phenomena of symmetry and fractality in the transdisciplinary trend of modern education

V. A. Testov<sup>1</sup>, A. A. Babkin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Vologda State University.  
Russia, Vologda. ORCID: 0000-0002-3573-574X. E-mail: vladafan@inbox.ru

<sup>2</sup>PhD in Pedagogical Sciences, associate professor,  
Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia.  
Russia, Vologda. ORCID: 0000-0001-8033-1747. E-mail: aleksei\_babkin@mail.ru

**Abstract.** Transdisciplinary synthesis of knowledge is becoming the prevailing trend in modern education and science. In this regard, previously known scientific concepts are being rethought, in particular, such as symmetry and fractality. The phenomena of symmetry and fractality have become one of the leaders of the transdisciplinary trend in education, a synthesizer of ideas and methods of various disciplines. These concepts are leading in the processes of human cognition of the harmony of the surrounding world. The purpose of the study is to substantiate the hypothesis about the transdisciplinary role of the phenomena of symmetry and fractality in modern school and university education, in the integration of these two phenomena into a single transdisciplinary concept of understanding the harmony of the surrounding world. The methodological basis of the research is post-non-classical methodology, synergetic worldview, transdisciplinary and culturological approaches. The study also used a trinitarian methodology.

Symmetry embodies a stable order in the surrounding world, and fractality, in accordance with the trinitarian methodology, is a necessary third element for resolving the contradiction between two oppositions – symmetry (order) and chaos. These two phenomena complement each other, are the basis for understanding the harmony of the universe, which determines their importance in learning. According to the authors, familiarity with such a unified concept will contribute to the formation of a scientific picture of the world of students, as well as the development of their creative abilities and aesthetic component of personality.

**Keywords:** symmetry, self-similarity, fractality, transdisciplinarity, chaos, order, golden ratio.

### References

1. Andreev V. V., Gibadulin R. Ya., Zhdanov R. I. *Formirovanie transdisciplinarnogo podhoda k nauchnoj i pedagogicheskoj deyatel'nosti kak osnovnaya missiya instituta perspektivnyh issledovanij* [Formation of a transdisciplinary approach to scientific and pedagogical activity as the main mission of the institute for advanced studies] // *Prepodavatel' XXI vek – Teacher XXI century*. 2019. No. 2-1. Pp. 9–22.
2. Babkin A. A. *Fraktaly kak novye matematicheskie ob'ekty dlya izucheniya studentami pedkolledzha cherez integrativnyj kurs "Elementy fraktal'noj geometrii"* [Fractals as new mathematical objects to be studied by



students of the pedagogical college through the integrative course "Elements of fractal geometry" // *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: Fiziologicheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki* – Herald of the Pomor University. Series: Physiological and psychological-pedagogical sciences. 2006. No. 3. Pp. 191–195.

3. Bajchorova A. A. *Vvedenie ponyatij "fraktal" i "fraktal'naya geometriya": nekotorye metodicheskie aspekty* [Introduction of the concepts of "fractal" and "fractal geometry": some methodological aspects] // *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya* – Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 61–2. Pp. 55–58.

4. Birkhoff G. *Matematika i psihologiya* [Mathematics and psychology] / transl. from Eng. M. Soviet Radio. 1977. 96 p.

5. Vasiliev Yu. N. *Obshchee dlya "zolatogo secheniya", sovershennyh, bokovyh chisel i uravneniya Pellya* [General for the "golden section", perfect, lateral numbers and the Pell equation] // *Vestnik nauki* – Herald of Science. 2019. Vol. 3. No. 7 (16). Pp. 44–52.

6. Weil G. *Simmetriya* [Symmetry]. M. Nauka (Science). 1968. P. 37.

7. Voloshinov A. V., Shindel' S. V. *Garmoniya – simmetriya – krasota* [Harmony – symmetry – beauty] // *Chelovek* – Person. 2017. No. 4. Pp. 81–93.

8. Denisova L. V., Dzhenzher V. O. *Vokrug treugol'nika Serpinskogo. Igra v haos i programmirovaniye v srede SCRATCh* [Around the Serpinsky triangle. The game of chaos and programming in the SCRATCh environment] // *Informatika v shkole* – Computer Science at school. 2020. No. 4 (157). Pp. 20–26. DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-4-20-26.

9. Zhiharev L. A. *Fraktal'nye razmernosti* [Fractal dimensions] // *Geometriya i grafika* – Geometry and graphics. 2018. Vol. 6. No. 3. Pp. 33–48. DOI: 10.12737/article\_5bc45918192362.77856682.

10. Knyazeva E. N. *Transdisciplinarnye strategii issledovaniy* [Transdisciplinary research strategies] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Tomsk State Pedagogical University. 2011. No. 10. Pp. 193–201.

11. Kovalenko V. I. *"Zolotoe sechenie" i geometricheskie metody proporcionirovaniya ob'ektov dizajna* ["Golden section" and geometric methods of proportioning design objects] // *Iskusstvo i kul'tura* – Art and culture. 2019. No. 2 (34). Pp. 83–90.

12. Mandelbrot Benoit B. *Fraktal'naya geometriya prirody* [Fractal geometry of nature]. M. Institute of Computer Research. 2002. 656 p.

13. Men'chikov G. P. *Fraktal'nost' – vseobshchee svojstvo bytiya* [Fractality is a universal property of being] // *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* – Scientific notes of Kazan State University. Humanities. 2008. Vol. 150. Book 4. Pp. 80–86.

14. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike : kollektivnaya monografiya* – Methodology of scientific research in pedagogy : collective monograph / ed. by R. S. Boznev, V. K. Pichugina, V. V. Serikova. M. Planeta. 2016. 208 p.

15. Ovsecina T. I., Chuprunov E. V. *Simmetrichnye mnogogranniki (prostye formy) – orbity nekrystallicheskih tochechnykh grupp simmetrii* [Symmetric polyhedra – simple forms] – orbits of non-crystalline point groups of symmetry] // *Kristallografiya* – Crystallography. 2017. Vol. 62. No. 5. Pp. 685–693. DOI: 10.7868/S0023476117040142.

16. Pats M. V. *Fraktal'nyj podhod k aktualizacii professional'noj poznavatel'noj aktivnosti budushchih pedagogov* [Fractal approach to actualization of professional cognitive activity of future teachers] // *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* – News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. 2012. No. 12. Pp. 13–18.

17. Perminov E. A., Testov V. A. *Metodologiya modelirovaniya kak osnova realizacii mezhdisciplinarnogo podhoda v podgotovke studentov pedagogicheskikh napravlenij* [Modeling methodology as a basis for the implementation of an interdisciplinary approach in the training of students of pedagogical directions] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2020. Vol. 22. No. 6. Pp. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-9-30.

18. Poincare A. *O nauke* [About science] / trans. from French. M. Nauka (Science). 1990. 560 p.

19. Sekovanov V. S., Matycina T. N., Piguzov A. A. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informacionnogo zadaniya "Matematicheskie osnovy sinergetiki" kak sredstvo formirovaniya kreativnosti studentov vuza* [Performing a multi-stage mathematical and informational task "Mathematical foundations of synergetics" as a means of forming the creativity of university students] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2018. Vol. 24. No. 2. Pp. 155–159.

20. Smirnov E. I., Sekovanov V. S., Mironkin D. P. *Povyshenie uchebnoj motivacii shkol'nikov v processe osvoeniya ponyatij samopodobnogo i fraktal'nogo mnozhestv na osnove principa fundirovaniya* [Increasing the educational motivation of schoolchildren in the process of mastering the concepts of self-similar and fractal sets based on the principle of funding] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical Herald. 2015. No. 3. Pp. 37–42.

21. Testov V. A. *Krasota v matematicheskom obrazovanii: sinergeticheskoe mirovidenie* [Beauty in mathematical education: synergetic worldview] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2019. 21(2). Pp. 9–26. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-9-26.

22. Testov V. A. *Soderzhanie sovremennogo obrazovaniya: vybor puti* [The content of modern education: choosing a path] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2017. Vol. 19. No. 8. Pp. 29–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-29-46.

## Лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка в финляндском университете

**О. В. Ненонен**

доктор философских наук, преподаватель, Университет Тампере.  
Финляндия, г. Тампере. ORCID: 0000-0003-3967-6684. E-mail: olga.nenonen@tuni.fi

**Аннотация.** В статье рассказывается об опыте преподавания русского языка и культуры в финляндском университете. В частности, описываются методические приемы из области лингвострановедения, связанные с изучением и сопоставлением языков и культур. Автор признает важность решения проблемы обучения языку через призму культуры и необходимость более широкого охвата культурного компонента в ходе преподавания языковых дисциплин. Актуальность статьи заключается в том, что в работе обсуждаются вопросы построения интеркультурной коммуникации на гетерогенных курсах, рассматриваются способы развития культурно-языковой компетенции иностранных и двуязычных студентов, изучающих русский язык за пределами России. Таким образом, данное исследование актуально не только в одной стране, оно помогает внести вклад в разработку новых методов преподавания русского языка за рубежом. Цель исследования состоит в том, чтобы описать виды педагогической работы со студентами, применяя при этом лингвокультурологический подход, рассмотреть способы организации обучения языку с учетом его культурной составляющей. Использованные в работе теоретические методы исследования основаны на принципах сопоставительной лингвокультурологии; несмотря на это, они позволяют рассматривать русскую картину мира с позиций представителя финской культуры, носителя финского языка. Для решения поставленных задач также используются эмпирические методы анализа педагогической работы автора, критическое рассмотрение применяемых методик. Результаты исследования подтверждают целесообразность включения в обучение лингвокультурологических единиц, культурем. Автор дает конкретные примеры использования на занятиях невербальных и вербальных форм культурем. Выбор культурем определяется содержанием курса и культурно-языковой компетенцией студентов. В статье автор утверждает, что описанные формы работы целесообразно применять в гетерогенной аудитории со студентами, имеющими разную культурно-языковую компетенцию.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, культурно-языковая компетенция, межкультурная коммуникация, культурема, монолингвы, билингвы.

**Введение.** Финляндия и Россия – страны-соседи. В многонациональной и поликультурной Финляндии русский язык имеет особое значение. По распространенности в стране русский язык занимает третье место после официальных финского и шведского, таким образом, он лидирует среди негосударственных языков. По данным Статистического центра [24], в настоящий момент в Финляндии русский язык является родным для более чем 85 500 человек, что составляет практически 1,5 % населения. Этот показатель вырос почти в четыре раза за последние двадцать лет. Кроме того, по информации, предоставленной Посольством Российской Федерации в Финляндии, в стране насчитывается более 100 000 человек (включая переселенцев из России), владеющих в той или иной степени русским языком [17]. Таким образом, по численности населения русскоязычное меньшинство уже занимает второе место после шведоязычного (292 000 человек).

Многие русскоязычные жители Финляндии являются одновременно и двуязычными людьми, т. е. билингвами с языковой парой русский – финский. Сегодня двуязычие широко исследуется во многих странах, ученых интересуют разные аспекты этого явления, например детский билингвизм и связанное с ним становление и взаимодействие языковых систем; взрослый билингвизм, его разновидности; изменение языковой компетенции человека со временем и в зависимости от окружения; проявления билингвизма на разных уровнях языковой системы; индивидуальные различия и общие черты билингвов и многие другие связанные с данной тематикой вопросы. Язык двуязычных людей (в данном случае будем говорить о русском языке) часто описывается в виде своеобразной реорганизованной системы, имеющей, с одной стороны, черты исконного русского языка, с другой стороны, новые качества, вызванные иноязычным окружением [2; 14; 15; 23]. Исследователи русского языка за рубе-

жом отмечают явное разделение языков по сферам влияния: язык окружения используется в одних ситуациях, родной (русский) – в других [13; 14]. По мнению А. Мустайоки, русский язык проживающих за рубежом билингвов – это особая разновидность русского языка – «язык нерусских, свободно говорящих по-русски (near-nativespeakers)», отличающаяся от стандартного русского языка по выразительности и нюансированности речи [10]. Особое внимание в исследованиях уделяется носителям так называемого эритажного/херитажного [4], или «унаследованного», [22] языка, т. е. языка семьи, отличного от языка окружения. Отмечается, что эритажный язык является «функционально ограниченным» вариантом языка [16], существует преимущественно в устной форме, имеет ограниченные коммуникативно-прагматические возможности, грамматические и лексическо-семантические особенности, стилистически невариативен. Носители унаследованного языка, безусловно, имеют разную языковую биографию, что объясняет индивидуальные различия и множество траекторий языкового и речевого развития. Среди эритажных говорящих встречаются и представители сбалансированного билингвизма, способные с одинаковым успехом осуществлять на своих языках разные виды речевой деятельности, как письменной, так и устной. Тем не менее случаи сбалансированного билингвизма редки.

На фоне описанной языковой ситуации преподавание русского языка в стране не теряет актуальности. В Финляндии имеются возможности изучать русский язык на всех стадиях образования, начиная с дошкольной. В стране работают русскоязычные и двуязычные детские сады, а также несколько школ, в которых преподавание ведется на финском и на русском языках. В средней школе русский можно изучать не только в качестве иностранного, но и в качестве родного («домашнего») языка.

Возможности для изучения русского языка по программе высшего образования имеются в пяти финских университетах. Университет Хельсинки предлагает студентам две учебные программы: «русский язык как родной» и «русский язык как иностранный». В качестве иностранного русский язык преподается в университетах Тампере, Ювяскуля, университете Восточной Финляндии и шведоязычном университете «Обу Академи» г. Турку. В Финляндии есть и другие возможности изучать русский язык, например в центрах повышения квалификации в различных вузах, на курсах переводчиков и т. п.

Поскольку русский язык преподается в Финляндии как иностранный (РКИ) и как родной, в университеты на отделения русского языка и культуры (или русского языка и литературы) могут поступать абитуриенты с родным финским, родным русским или билингвы. В университет Тампере на отделение русского языка, культуры и переводоведения ежегодно поступают представители этих трех групп, в результате чего курсы являются крайне гетерогенными по составу. Перед преподавателями встают сложные задачи обучения разнородных групп студентов с разной языковой и культурной компетенцией, от начального этапа (три курса русского языка как иностранного в гимназии, базовый уровень) до высшего уровня (родной язык). Для осуществления успешной межкультурной коммуникации и достижения учебных целей важна кросс-культурная восприимчивость преподавателя и умение преподавать культуру, гибкость, хорошее владение не только русским, но и финским языком. Изучение культуры помогает студентам лучше познавать особенности носителей русского языка как родного, разрушать коммуникативные барьеры, устранять коммуникативные неудачи, воспитывает толерантность в отношении к поведению представителей другой культуры.

**Теоретические основы.** Нам представляется, что к обучению указанных групп студентов стоит подходить с точки зрения *лингвокультурологии*. Эта междисциплинарная наука возникла в конце XX в. на стыке лингвистики и культурологии, ее нередко описывают как часть этнолингвистики, посвященную отражению культуры в языке и дискурсе, изучающую национальную картину мира, языковое сознание [8; 9; 18]. По определению Е. И. Зиновьевой и Е. Е. Юркова, лингвокультурология – это наука, которая исследует «различные способы представления о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, что должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка» [6, с. 13]. При этом объектом лингвокультурологии является, с одной стороны, язык как отражение в нем культуры, с другой стороны, культура, рассматриваемая через призму языка. Предмет лингвокультурологии определяется как описание средств взаимодействия языка и культуры [там же]. В научном мире не прекращаются дискуссии о месте лингвокультуроло-

гии в ряду смежных гуманитарных дисциплин, таких как лингвострановедение, межкультурная коммуникация, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, лингвистическая антропология. Для нашего исследования особенно интересен вопрос о соотношении лингвострановедения и лингвокультурологии. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, эти термины обозначают одну и ту же область знания [3, с. 37]. Е. И. Зиновьева и Е. Е. Юрков, в свою очередь, предлагают развести эти понятия, отведя лингвокультурологии роль теоретического описания взаимодействия языка и культуры, в то время как лингвострановедение рассматривается как лингвометодическая дисциплина [6, с. 24]. Нам представляется целесообразным понимание В. А. Масловой, которая считает, что лингвострановедение является составной частью лингвокультурологии. В ее интерпретации эти две области знания отличаются тем, что лингвострановедение изучает собственно национальные реалии, нашедшие отражение в языке (например, безэквивалентные языковые единицы), названия специфических для данной культуры явлений. Объектом лингвокультурологии является не только собственно национальная культурная информация, но и информация общечеловеческая, например из Библии, т. е. универсалии, присущие разным культурам [9, с. 12].

Тема настоящего исследования относится к интеркультурной педагогике и преподаванию языков в многокультурной среде. В занятиях по русскому языку участвует множество студентов с разным уровнем лингвокультурной компетенции, среди которых особое место занимают группы с низким уровнем знания русской культуры, что провоцирует формирование и поддержание негативных этнических стереотипов и ярлыков. В связи с этим оправданно проведение мониторинга лингвокультурной компетенции студентов и изучение возможностей развития этой компетенции. Цель данного исследования – анализ предпосылок и средств, необходимых для построения успешной межкультурной коммуникации в гетерогенной аудитории и развития культурно-языковой компетенции студентов.

В статье представлены разные приемы преподавания языка и культуры студентам университета Тампере, в частности некоторые методические приемы из области лингвострановедения, связанные с лингвокультурологией, сопоставлением языков и культур. Целью статьи является представление и объяснение выбранных видов работы со студентами с точки зрения лингвокультурологии – рассмотрение того, как можно организовать обучение языку с учетом его культурной обусловленности. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- выяснить заинтересованность студентов в русском языке и русской культуре;
- исследовать их этностереотипические представления, свидетельствующие о принадлежности к финской или русской культуре;
- сделать обзор лингвокультурологических педагогических приемов, используемых на занятиях по русскому языку в финляндском университете;
- определить пригодность или непригодность использования рассматриваемых приемов для преподавания отдельных дисциплин и их направленность на разные группы студентов;
- рассмотреть, улавливаются ли студентами «культурные смыслы» языковых единиц.

Данная работа затрагивает такие вопросы лингвокультурологии, как культурно-языковая компетенция, национально-специфические языковые единицы, в этом состоит ее теоретическая значимость. Практическая значимость статьи состоит в том, что в ней рассматриваются методические вопросы преподавания русского языка в смешанных группах (одновременное преподавание языка как родного и как иностранного), в работе представлены приемы преподавания русского языка и культуры за пределами России, поэтому статья может быть полезной преподавателям, студентам и аспирантам, интересующимся данной проблематикой. Данное исследование является актуальным не только в одной стране, оно помогает внести вклад в разработку новых методов преподавания русского языка за рубежом. Использование лингвокультурологического подхода позволяет расширять культурный и языковой диапазон студентов, вызывает интерес к явлениям языка и культуры.

**Методы.** Используемый в работе метод теоретического исследования относится к сопоставительной лингвокультурологии. В широком смысле он позволяет рассматривать русский менталитет, русский язык и культуру с позиций носителя финского языка. Метод активно используется в работах, сопоставляющих русскую и финскую картину мира, например в исследованиях А. Мустайоки и Е. Ю. Протасовой [12; 14; 20; 21]. Сопоставлению коммуникативного поведения и языкового сознания русских и финнов посвящена серия сборников «Коммуникативное поведение. Русское и финское коммуникативное поведение» под редак-

цией И. А. Стернина, сборники вышли в 2000, 2001, 2002, 2004, 2006, 2007 годах [7]. С целью решения поставленных задач мы будем использовать также эмпирические методы анализа собственного педагогического опыта, речь идет о критическом осмыслении применяемых педагогических методик. В выборку включаются следующие методы: описание, наблюдение, беседа, интервью, опрос, тестирование, изучение продуктов деятельности студентов. Данные методы находятся в отношениях взаимодополнительности и в совокупности помогают выработать комплексный подход к оценке педагогического процесса, позволяют обнаружить присутствующую в нем проблематику.

**Результаты.** Работающему в гетерогенных группах педагогу важно знать уровень культурно-языковой компетенции отдельных студентов, их способность чувствовать языковые и культурные явления, заинтересованность в предмете, готовность осознанно относиться к языку и культуре. В пределах учебной программы после предварительного опроса и наблюдения удастся осуществить дифференциацию обучаемых по группам. Такая работа становится возможна на курсах разговорной практики.

На одном из таких курсов студентам был предложен опросник, включавший ряд вопросов о русском языке и культуре в Финляндии. Ставилась задача выявить отношение к предъявленным темам. Информантам были предложены следующие вопросы:

- 1) Где можно увидеть и услышать русский язык в Финляндии?
- 2) Ощущается ли в стране потребность в русском языке?
- 3) Советуете ли вы другим изучать русский язык? Обоснуйте свой ответ.
- 4) Какие стереотипы связаны с русским языком в Финляндии?
- 5) Какие стереотипы связаны с русской культурой в Финляндии?

Эти вопросы оказались релевантными для выяснения заинтересованности студентов в предмете, исследования их отношения к стереотипам в сравниваемых культурах. В опросе участвовали 20 студентов, из которых 11 финнов (MLF – Monolingual Finns), 8 носителей унаследованного русского языка: симультанные и сукцессивные (5 симультанных BL/sim – Bilingual, simultaneous и 3 сукцессивных BL/suc – Bilingual, successive) и один русский монолингв (MLR – Monolingual Russian) (см. таблицу).

#### Участники опроса, касающегося русского языка и культуры в Финляндии

| Номер | BL/ML  | Доминирующий язык | Пол | Возраст |
|-------|--------|-------------------|-----|---------|
| 1     | BL/suc | русский           | муж | 20-30   |
| 2     | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 3     | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 4     | BL/sim | русский           | жен | 20-30   |
| 5     | BL/sim | финский           | жен | 20-30   |
| 6     | BL/suc | финский           | муж | 20-30   |
| 7     | MLF    | финский           | жен | 30-40   |
| 8     | BL/sim | русский           | жен | 20-30   |
| 9     | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 10    | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 11    | MLF    | финский           | муж | 20-30   |
| 12    | BL/sim | финский           | жен | 20-30   |
| 13    | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 14    | BL/sim | финский           | жен | 20-30   |
| 15    | BL/suc | русский           | жен | 20-30   |
| 16    | MLF    | финский           | муж | 30-40   |
| 17    | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 18    | MLF    | финский           | муж | 30-40   |
| 19    | MLF    | финский           | жен | 20-30   |
| 20    | MLR    | русский + финский | жен | 30-40   |

Отвечая на первый вопрос (*Где можно увидеть и услышать русский язык в Финляндии?*), больше половины студентов (60 %) рассказали не только о том, где замечен русский язык в Финляндии, но и о том, в какой степени. Интересно, что мнения разделились: (1) 30 % студентов (назовем их «наблюдательными») ответили: «очень много; повсюду, где угодно, везде!»; (2) другие 30 % («ненаблюдательные») утверждали, что русского в их окружении «мало; довольно мало; почти нигде не заметно; меньше, чем раньше». Показательно, что в группу





– Да, потому что всегда нужно знать разные языки, чтобы можно говорить с людьми.

### **Это расширяют кругозор.**

– Возможность читать **русских классиков** на оригинальном языке.

– Да, будущее за Россией. **Россия большая страна и там полно возможностей.**

– «Русский язык» тоже выгладит хорошо на **резюме** в Финляндии. Большие фирмы почти все как-то соединяют с Россией. Русский язык очень уважают **работодатели.**

Студенты из двух других групп либо не советуют изучать русский язык вообще (2), либо советуют, но с оговорками (3).

### **(2) Не советую – очень сложный язык**

– По моему мнению, хороший уровень можно достичь на многих языках намного быстрее, чем на русском.

– И ещё, **не хочу, чтобы многие знали русский язык в Финляндии**, хочу быть в меньшинстве. Русский язык – это моя сила по сравнению с другими.

### **(3) Советую при условии**

– Если человек нуждается в этом языке **в рабочей сфере**, которая ему интересна.

– Если он собирается много **путешествовать по России.**

– Если он **встречается или состоит в браке с русскоязычным.** Просто ради интереса я бы не советовала, потому что на это уйдут годы.

В ответах этих двух групп отражено широко распространенное представление о сложности русского языка. Интересны мысли нескольких студентов о том, что знание русского языка – это особое качество, делающее человека сильным, успешным и конкурентоспособным работником, для этих молодых людей русский язык уже стал существенным признаком их лингвокультурной идентичности.

Последние предложенные студентам вопросы связаны со *стереотипами*. Стереотипы имеют два важных свойства: являясь культурно детерминированными и имеют обобщающий характер, вследствие чего они позволяют экономить усилия, в том числе языковые средства. В лингвокультурологии стереотип относится к содержательной стороне языка и культуры и понимается как некий ментальный образ, который коррелирует с «наивной картиной мира». Языковой стереотип является выражением языковой картины мира. По мнению В. А. Масловой, языковой стереотип – это не только суждение об определенном объекте картины мира, но и любое устойчивое выражение, клише, состоящее из нескольких слов, типа *лицо кавказской национальности, новый русский*. Использование таких стереотипов упрощает общение за счет экономии сил участников коммуникации. [9, с. 109].

Вопросы о стереотипах были нацелены на то, чтобы выяснить представления студентов об этнокультурных стереотипах и сравнить эти представления по группам, в частности, проверить, есть ли различия между группой финнов и группой билингвов. На вопрос о том, какие стереотипы связаны с русским языком в Финляндии, все студенты ответили примерно одинаково, основное внимание было уделено негативным стереотипам; тем не менее были названы и позитивные стереотипы:

### **Негативные стереотипы**

– С русским языком связаны какие-то глупые стереотипы о **политике, коммунизме, войне** и т. д.

– Пожилые люди могут думать, что русский язык, так сказать, **язык врагов и политически окрашенный.**

– Слишком **трудный** язык, его невозможно выучить, буквы непонятные, слишком много разных звуков «с» и много мягких согласных, 7 букв «с» (буквами «с» в Финляндии называют русские шипящие и свистящие ж, ш, щ, з, с, ч, ц; для сравнения – в финском языке если лишь согласный звук s, изредка в заимствованных словах употребляется š, напоминающий русский согласный ш. – Прим. автора).

– Звучит **агрессивно**, «злой» язык, очень громкий, русские люди очень громкие и ругаются часто.

– В русском языке очень много используется **мат.**

– Если кто-то говорит по-русски он **не может знать финского языка** или **говорит с сильным акцентом.**

### **Позитивные стереотипы**

– Некоторые считают русский язык **привлекательным, интересным, забавным.**

– Он финнам такой **«деловой» язык.**

Одинаковые стереотипные представления о русском языке, наличие базового стереотипного ядра знаний свидетельствуют о принадлежности участников опроса к одной общей финской культуре. Этот вывод подтверждается ответами студентов на последний вопрос: какие стереотипы связаны с русской культурой в Финляндии? В ответах были названы примерно одинаковые стереотипы, в первую очередь негативные, на фоне которых доля позитивных стереотипов невелика.

#### **Негативные стереотипы**

– Стереотипы связаны с **политикой России, СССР, историей и войной**. «Все россияне любят Путина».

– **У более старшего поколения** Россия связана с **вражеской страной**, которая может напасть в любой момент. В общем, в разных финских кругах, ассоциации и стереотипы разные.

– В России **всё плохо**. Некоторые считают Россию **небезопасной** страной.

– **Ничего не работает. Бедность, преступность, коррупция.**

– **Отсталость**. По описанию некоторых, Россия до сих пор еще живет в 90-х годах. Время остановилась после того, когда Советский Союз развалился.

– В России всегда **холодно**. В России очень **грязно**.

– **Политика нечестная, дороги плохие.**

– На машинах ездить никто не умеет, постоянно происходят **аварии**.

– **Надменность**. Россияне (клиенты) смотрят на финнов сверху вниз.

– **Меха и шубы** (в Финляндии у меха дурная слава, защитники прав животных выступают против производителей пушнины. – Прим. автора).

– **Русские женщины всегда ходят на каблуках** (для финских женщин важнее комфорт и функциональность. – Прим. автора).

– Русские женщины **неприветливые**.

– **Злые люди, особенно мужчины**.

– Россия это **водка и огурцы**. Люди много пьют. Все пьют водку 24/7.

– **Медведи ходят по улице**.

#### **Позитивные стереотипы**

– **Качественная высокая культура, богатая культурная жизнь**.

– **Русское гостеприимство, приятные люди**, у россиян есть **много праздников**.

– **Самые красивые женщины** живут в России.

– **Самовар** вызывает у финнов умиление.

#### **Стереотипы о загадочности России**

– Вообще жизнь там финнам **непонятна**.

– По-моему, к России в Финляндии относятся как к чему-то **мифическому**, как к **совсем другому миру**.

Итак, как показывают ответы на последний вопрос, прежде всего упоминаются негативные стереотипы, подчеркиваются такие качества, как **воинственность, агрессивность, злость, неприветливость, надменность**; также говорится об **отсталости в развитии и слабой инфраструктуре**; о **преступности, пьянстве, незащищенности**. Среди позитивных стереотипов – **высокая культура, богатая культурная жизнь; приветливость и гостеприимство, умение наслаждаться жизнью, праздновать, умение ценить красоту**. С Россией и русскими связан этнокультурный стереотип **загадочности, непостижимости**: «в России все по-другому, ее трудно понять». Названные стереотипы характеризуют участников опроса прежде всего как представителей своей, финской, культуры, для них стереотипы – это точка опоры личности в диалоге двух культур. Студенты продемонстрировали способность сохранять некоторые доминантные составляющие финской культуры, чувство принадлежности к группе «своих». Это то общее качество, которое мы отметили у финских монолингвов и у большинства финско-русских билингвов.

Подобные опросы студентов в сочетании с методами наблюдения служат мониторингом, обнаруживающим уровень культурной компетенции, в том числе и ограниченные представления информантов о языке и культуре. Завершив рассмотрение результатов опроса, сделаем краткий обзор других используемых в преподавании приемов из области лингвострановедения, имеющих прямое отношение к сопоставлению языков и культур.

Лингвокультурологический подход предполагает не только теоретическое осмысление, но и эмпирические исследования рассматриваемых явлений. В качестве единицы описания таких исследований мы выбираем **культурему**. По определению В. Г. Гака, **культурема** – это



«определенный знак культуры, имеющий в том числе языковое выражение, при этом в культурах, имеющих языковое выражение, языковой знак является обозначающим, а реалия – обозначаемым (под реалиями в данном случае понимается все относящееся к культуре: предметы, функции, обычаи, факты поведения и т. п.)» [5, с. 142]. Формой существования культурем могут быть вербальная и невербальная субстанции. В невербальной форме культура представлена в предметах искусства (картины, памятники, архитектурные сооружения) и в предметах быта (сувениры, игрушки, открытки, поделки), а в речевой практике – в поведенческих формах речевой коммуникации. В вербальной форме культурема может выступать в виде устного или письменного текста, элемента речи (фраза, слово, прагматическое клише, этикетная формула, форма обращения, восклицания, эвфемизм и т. д.) или элемента языка (фразеологизм, словосочетание, слово, значение слова, форма слова) [1, с. 142].

**Невербальные формы культурем** широко используются нами на занятиях в университете. Например, на курсах разговорной практики студенты знакомятся с предметами искусства и быта, с другими значимыми для россиян символами, которые часто незнакомы иностранцам (например, *Волга* – не просто река, *береза* – не просто дерево). Эффективным видом педагогической работы являются доклады, темы которых студенты выбирают самостоятельно, выбранная тема должна относиться к стране, ее жителям, культуре. Приведем примеры тем презентаций, сделанных студентами в 2019–2021 годах: *Самовар, Катюша, Баба-яга, Русская баня, Сибирь, Кавказ, Волга, Санкт-Петербург, Выборг, Творчество Ильи Репина, Династия Романовых, Русский балет, Советские пропагандистские плакаты, Московское метро, Этнокультурные стереотипы, Русский характер, Суеверия, Русские народные праздники, Русское чаепитие, Мода в СССР*. На занятиях также регулярно проводятся лингвострановедческие мини-проекты, такие как «Путешествуем по России», «Народности России», «Великие русские», «Картины знаменитых русских художников», «Нечистая сила в русских народных сказках», «Русский рок». Вошло в традицию празднование русского Нового года с Дедом Морозом и Снегурочкой, а также Международного женского дня 8 Марта. Нам представляется, что подборка и разработка лингвострановедческих тем на разговорной и письменной практике, использование в процессе преподавания невербальных культурем помогают скорректировать или уточнить стереотипы, расширить представления финноязычных и двуязычных студентов о русской культуре.

**Вербальные формы культурем** естественным образом включены в программу всех курсов. Так, например, обучение этикетным формулам, формам обращения происходит повсеместно. На курсах фонетики используются тщательно отобранные тексты (стихи, потешки, скороговорки, другие элементы фольклора, басни, диалоги, анекдоты, песни, прозаические тексты), в которых отражается определенный блок русской национальной культуры. Многие из этих текстов являются сложными для понимания не только в группе финнов, но и в группе студентов-билингвов, поэтому перед преподавателем встают непростые вопросы: стоит ли использовать эффективный с точки зрения фонетики, но сложный для понимания текст? Надо ли подробно разбирать значение каждого слова? Стоит ли рассказывать (и одновременно объяснять) студентам анекдоты? По нашим наблюдениям, анекдоты – это одна из самых сложных для восприятия культурем, не каждая студенческая группа к ним подготовлена.

Вербальные формы культурем играют важную роль также на курсах морфологии и синтаксиса. Использование большого количества «культуроносных», лингвокультурологических единиц в качестве примеров, иллюстрирующих грамматические явления русского языка, позволяет сделать процесс обучения интересным, наполняет его новым глубоким содержанием. Целесообразно иногда отвлекаться от основной темы, чтобы объяснить содержание безэквивалентной единицы языка или фразеологизма. Эффективным видом работы является использование в качестве примеров пословиц и поговорок, а также поиск их соответствий в финском языке. В этом поиске участвуют все студенты: и монолингвы, и билингвы, обмениваясь друг с другом и с преподавателем культурно-языковой информацией. При этом в качестве помощников преподавателя активно выступают русские монолингвы, объясняя скрытый смысл и культурную коннотацию языкового материала, в то время как финские монолингвы умеют хорошо подбирать финские соответствия пословиц и поговорок. Это один из примеров успешной межкультурной коммуникации на занятии по русскому языку в университете.

**Обсуждение.** В данной работе мы рассмотрели некоторые приемы преподавания русского языка в финляндском университете. Были представлены виды работы, связанные с лингвокультурологией и нацеленные на сопоставление языков и культур. Переходя к обсуждению результатов исследования, отметим:

– в целом в ходе преподавания русского языка на разных курсах целесообразно широко и разносторонне представлять культурную информацию, заключенную в языковых единицах, т. е. использовать лингвокультурологические единицы, культуремы;

– выбор культурем определяется содержанием курса и культурно-языковой компетенцией студентов;

– чтобы рассмотреть способность студентов улавливать «культурные смыслы» языковых единиц, оценить их культурно-языковую компетенцию, можно проводить специально созданные для этой цели опросы, а также наблюдать за развитием знаний в течение всего курса;

– эффективными видами работы являются самостоятельно подготовленные студентами презентации, нацеленные на изучение культурем, тематические мини-проекты, праздники;

– менее удачным видом работы представляется использование анекдотов (требующих глубоких знаний культуры) и других текстов, предполагающих подробное разъяснение смысла в еще не подготовленной к этому аудитории;

– результаты данного исследования и опыт педагогической практики показывают, что описанные формы работы можно успешно применять в гетерогенной аудитории со студентами, имеющими разную культурно-языковую компетенцию;

– будущие исследования могут быть направлены на эксперименты с вербальными и невербальными формами культурем, предназначенные для студентов русского как иностранного и на студентов-билингвов; задача также состоит в том, чтобы продолжать исследовать лингвокультурные знания билингвов;

– также интересно проводить сопоставительное изучение национально-специфических культурем.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило рассмотреть приемы преподавания русского языка в финляндском университете с применением лингвокультурологического подхода. Россия и Финляндия – страны-соседи, поэтому знание русского языка и русской культуры имеет в Финляндии высокую ценность. В связи с тем что в стране проживает много русскоязычных, в университет на отделение русского языка и культуры поступают финские, русские и двуязычные абитуриенты. По нашим наблюдениям, несмотря на разнородный состав групп, уровень межкультурной компетенции и восприимчивости к явлениям культуры у финнов и двуязычных может заметно не отличаться. Например, исследование стереотипов и другие наблюдения показали, что и финны, и билингвы демонстрируют прежде всего принадлежность к финской культуре и относятся к русской культуре как сторонние наблюдатели. Безусловно, нельзя исключать из поля зрения индивидуальные различия. С учетом сказанного можно утверждать, что использование лингвокультурологического подхода в обучении языку возможно и эффективно в разнородной аудитории, этот подход способствует формированию лингвокультурной компетенции у студентов и положительно влияет на осуществление межкультурной коммуникации на занятиях. Новизна исследования состоит в том, что полученные результаты дополняют и обогащают способы формирования педагогической компетентности преподавателей РКИ. Практическая значимость работы в том, что рассмотренные методы помогают улучшить культурно-языковую компетентность студентов, и в связи с этим их можно тиражировать в педагогической практике. Перспектива дальнейших исследований направлена на эксперименты с сопоставительным изучением национально-специфических культурем и использование результатов в преподавании.

### Список литературы

1. Агаркова О. А. Культуремы французского языка сквозь призму этикетных формул. URL: [http://www.rusnauka.com/33\\_DWS\\_2013/Philologia/9\\_149855.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Philologia/9_149855.doc.htm) (дата обращения: 26.03.2021).

2. Ахапкина Я. Э. Отступления от речевого стандарта на письме у американских студентов из семей, говорящих по-русски // Проблемы онтолингвистики – 2013 : сб. ст. / отв. ред. Т. А. Круглякова. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 401–406.

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 2005.

4. Выренкова А. С., Полинская М. С., Рахилина Е. В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания, 2014. № 3. С. 3–19.

5. Гак В. Г. Языковые преобразования. М., 1998.

6. Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб. : МИРС, 2009.

7. Коммуникативное поведение. Вып. 26. Русское и финское коммуникативное поведение / отв. ред. И. А. Стернин. URL: [https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/comm-behavior/comm-behavior\\_2007-2.pdf](https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/comm-behavior/comm-behavior_2007-2.pdf) (дата обращения: 25.03.2021).

8. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М., 2002.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001.
10. Мустайоки А. Разновидности русского языка: анализ и классификация // Вопросы языкознания, 2013. № 5. С. 3–27.
11. Мустайоки А., Протасова Е. Ю. Финско-русские (не)соответствия // Многоликая Финляндия. Образ Финляндии и финнов в России : сб. ст. Серия «Научные доклады». Вып. 1 / науч. ред. А. Н. Цамутали, О. П. Илюха, Г. М. Коваленко. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. С. 375–396.
12. Никунласси А., Протасова Е. Ю. О важности ошибок для исследования многоязычия // Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие / общ. ред. А. Никунласси, Е. Ю. Протасова. Helsinki : Slavica Helsingiensia 45, 2014. С. 5–13.
13. Протасова Е. Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб. : Златоуст, 2004.
14. Протасова Е. Ю. Языковая компетенция студентов-билингвов // Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования : сб. ст. / ред. Е. Е. Юрков и др. СПб. : МИРС, 2012. С. 294–311.
15. Пуссинен О. Функционально-ограниченный русский язык: контактные разновидности, вариативность языкового сознания и типы коммуникации : дис. ... д-ра филос. наук. Helsinki : University of Helsinki, 2016.
16. Русский язык в Финляндии // Официальный сайт Посольства Российской Федерации в Финляндии. URL: [https://helsinki.mid.ru/ru\\_RU/russkij-azyk-v-finlandii?inheritRedirect=true](https://helsinki.mid.ru/ru_RU/russkij-azyk-v-finlandii?inheritRedirect=true) (дата обращения: 27.03.2021).
17. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
18. Mustajoki A. Kevyt kosketus venäjän kieleen. Helsinki : Gaudeamus, 2014.
19. Mustajoki A. Myrsky vodkalasissa: Kirjoituksia Suomesta, Venäjästä ja elämästä. Helsinki : Gaudeamus, 2016.
20. Polinsky M., Kagan O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom // Language and Linguistic Compass 1, 5, 2007. Pp. 368–395.
21. Ringblom N. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm : University of Stockholm, 2012.
22. Tilastokeskus / Statistics Finland / Статистический центр Финляндии. URL: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> (дата обращения: 22.03.2021).

## Linguoculturological approach to teaching Russian at the University of Finland

**O. V. Nenonen**

Doctor of Philosophy, lecturer, Tampere University.  
Finland, Tampere. ORCID: 0000-0003-3967-6684. E-mail: [olga.nenonen@tuni.fi](mailto:olga.nenonen@tuni.fi)

**Abstract.** The article describes the experience of teaching Russian language and culture at the University of Finland. In particular, methodological techniques from the field of linguistics related to the study and comparison of languages and cultures are described. The author recognizes the importance of solving the problem of language teaching through the prism of culture and the need for a broader coverage of the cultural component in the teaching of language disciplines. The relevance of the article lies in the fact that the paper discusses the issues of building intercultural communication in heterogeneous courses, discusses ways to develop cultural and linguistic competence of foreign and bilingual students studying Russian outside of Russia. Thus, this study is relevant not only in one country, it helps to contribute to the development of new methods of teaching Russian abroad. The purpose of the study is to describe the types of pedagogical work with students, while applying a linguoculturological approach, to consider ways of organizing language teaching taking into account its cultural component. The theoretical research methods used in the work are based on the principles of comparative linguoculturology; despite this, they allow us to consider the Russian picture of the world from the standpoint of a representative of Finnish culture, a native speaker of the Finnish language. Empirical methods of analysis of the author's pedagogical work, critical consideration of the applied techniques are also used to solve the tasks. The results of the study confirm the expediency of including linguistic and cultural units, culturemes in training. The author gives concrete examples of the use of nonverbal and verbal forms of culturemes in the classroom. The choice of culturemes is determined by the content of the course and the cultural and linguistic competence of students. In the article, the author argues that the described forms of work should be used in a heterogeneous audience with students with different cultural and linguistic competence.

**Keywords:** linguoculturology, cultural and linguistic competence, intercultural communication, cultureme, monolinguals, bilinguals.

## References

1. Agarkova O. A. *Kul'turemy francuzskogo yazyka skvoz' prizmu etiketnyh formul* [Cultures of the French language through the prism of etiquette formulas]. Available at: [http://www.rusnauka.com/33\\_DWS\\_2013/Philologia/9\\_149855.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Philologia/9_149855.doc.htm) (date accessed: 03.26.2021).
2. Ahapkina Ya. E. *Otstupleniya ot rechevogo standarta na pis'me u amerikanskih studentov iz semej, govoryashchih po-russki* [Deviations from the standard speech on the letter from the American students from families speaking in Russian] // *Problemy ontolingvistiki – 2013 : sb. st. – Problems of ecolinguistic – 2013 : collection of articles* / ed. by T. A. kruglyakova. SPb. Publ. of RGPU im. A. I. Gertsena. 2013. Pp. 401–406.
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. M. 2005.
4. Vyrenkova A. S., Polinskaya M. S., Rahilina E. V. *Grammatika oshibok i grammatika konstrukcij: "eritazhnyj" ("unasledovannyj") russkij yazyk* [Grammar mistakes and grammar structures: "inherited" Russian language] // *Voprosy yazykoznanija – Questions of linguistics*. 2014. No. 3. Pp. 3–19.
5. Gak V. G. *Yazykovye preobrazovaniya* [Language conversion]. M. 1998.
6. Zinov'eva E. I., Yurkov E. E. *Lingvokul'turologiya: teoriya i praktika* [Linguoculturology: theory and practice]. SPb. MIRS. 2009.
7. *Kommunikativnoe povedenie. Vyp. 26. Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie – Communicative behavior. Vol. 26. Russian and Finnish communicative behavior* / ed. by I. A. Sternin. Available at: [https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/comm-behavior/comm-behavior\\_2007-2.pdf](https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/comm-behavior/comm-behavior_2007-2.pdf) (date accessed: 03.25.2021).
8. Krasnyh V. V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya : kurs lekcij* [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology : a course of lectures]. M. 2002.
9. Maslova V. A. *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology]. M. 2001.
10. Mustajoki A. *Raznovidnosti russkogo yazyka: analiz i klassifikaciya* [Varieties of the Russian language: analysis and classification] // *Voprosy yazykoznanija – Questions of Linguistics*. 2013. No. 5. Pp. 3–27.
11. Mustajoki A., Protasova E. Yu. *Finsko-russkie (ne)sootvetstviya* [Finnish-Russian (not) correspondences] // *Mnogolikaya Finlyandiya. Obraz Finlyandii i finnov v Rossii : sb. st. Seriya: nauchnye doklady. Vyp. 1 – Diverse Finland. The image of Finland and Finns in Russia : collection of articles. Series: Scientific reports. Is. 1 / scient. ed. A. N. Tsamutali, O. P. Ilyukha, G. M. Kovalenko. Veliky Novgorod. NovSU im. Yaroslav the Wise. 2004. Pp. 375–396.*
12. Nikunlassi A., Protasova E. Yu. *O vazhnosti oshibok dlya issledovaniya mnogoyazychiya* [On the importance of errors for the study of multilingualism] // *Instrumentarij rusistiki: oshibki i mnogoyazychie – The toolkit of Russian studies: errors and multilingualism* / gen. ed. by A. Nikunlassy, E. Y. Protasov. Helsinki. Slavica Helsingiensia 45, 2014. Pp. 5–13.
13. Protasova E. Yu. *Fennorossy: zhizn' i upotreblenie yazyka* [Pennarossa: life and language use]. SPb. Zloust. 2004.
14. Protasova E. Yu. *Yazykovaya kompetenciya studentov-bilingvov* [Linguistic competence of students-bilingual] // *Formirovanie i ocenka kommunikativnoj kompetencii bilingvov v processe dvuyazychnogo obrazovaniya : sb. st. – Formation and evaluation of communicative competence of bilinguals in the process of bilingual education : collection of articles* / ed. by E. E. Yurkov, etc. SPb. MIRS. 2012. Pp. 294–311.
15. Pussinen O. *Funkcional'no-ogranichennyj russkij yazyk: kontaktnye raznovidnosti, variativnost' yazykovogo soznaniya i tipy kommunikacii : dis. ... d-ra filos. nauk* [Functionally-limited Russian language contact varieties, the variability of language consciousness and types of communication : dis. ... Dr. Philos. Sciences]. Helsinki. University of Helsinki. 2016.
16. *Russkij yazyk v Finlyandii – Russian language in Finland* // *Oficial'nyj sajt Posol'stva Rossijskoj Federacii v Finlyandii – Official website of the Embassy of the Russian Federation in Finland*. Available at: [https://helsinki.mid.ru/ru\\_RU/russkij-azyk-v-finlandii?inheritRedirect=true](https://helsinki.mid.ru/ru_RU/russkij-azyk-v-finlandii?inheritRedirect=true) (date accessed: 27.03.2021).
17. Teliya V. N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty* [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects]. M. 1996.
18. Mustajoki A. *Kevyt kosketus venäjän kieleen*. Helsinki : Gaudeamus, 2014.
19. Mustajoki A. *Myrsky vodkalisissa: Kirjoituksia Suomesta, Venäjältä ja elämästä*. Helsinki : Gaudeamus, 2016.
20. Polinsky M., Kagan O. *Heritage languages: In the "wild" and in the classroom* // *Language and Linguistic Compass* 1, 5, 2007. Pp. 368–395.
21. Ringblom N. *The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study of a Bilingual Child in Sweden*. Stockholm : University of Stockholm, 2012.
22. Tilastokeskus / Statistics Finland. Available at: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> (date accessed: 22.03.2021).

## Технология педагогических мастерских в условиях онлайн-обучения: лингвосинергетический подход

Л. П. Сычугова<sup>1</sup>, А. В. Белозёрова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор педагогических наук, доцент. Россия, г. Киров. E-mail: sychugoval@bk

<sup>2</sup>старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный»,  
Донской государственной технической университет.

Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0002-4239-420X. E-mail: belochka-04.80@mail.ru

**Аннотация.** В статье описан опыт работы с обучающимися (студентами-филологами ВятГУ, г. Киров, и слушателями Детского университета ДГТУ, г. Ростов-на-Дону) на занятиях по развитию речи в условиях онлайн-обучения. Лингвосинергетический подход, использованный авторами, позволяет рассматривать модель лингвистического постижения языка с учетом возможностей взаимосвязанной работы человеческого мозга, нелинейности в речевой деятельности.

В статье представлен опыт работы в рамках педагогической мастерской, которая позволяет организовывать занятие таким образом, чтобы в процессе образовательной деятельности осуществлялось развитие вербального, духовного, творческого, эмоционального, социального интеллекта на фоне сопричастности личности к русскому национальному менталитету.

В статье показан опыт работы по развитию лингвосинергетического мышления, описаны этапы педагогической мастерской по теме «Уроки русского Слова о русской душе», сформулированы способы работы в условиях режима онлайн, представлены средства обучения (когнитивные словари, лингвокультуроведческие дневники, тексты и кинотексты). В исследовании авторы применяют приёмы активизации речемыслительной и языковой деятельности участников мастерской на основе творческой работы с концептом «русская душа», показывают энергоинформационный потенциал данного словосочетания как хранителя информации о русском национальном характере.

Авторы приходят к выводу о том, что развитие речи обучающихся в свете лингвосинергетической методологии в формате онлайн-обучения является актуальным в условиях ограничительных мер, связанных с пандемией, и требует дальнейшего изучения.

Статья может представлять интерес для специалистов, занимающихся проблемами лингвосинергетики, учителей русского языка и литературы, преподавателей дополнительного образования, студентов-филологов.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, синергия, лингвосинергетический метод обучения, педагогическая мастерская, онлайн-обучение.

**Введение.** Теория современных учёных о синергетической взаимосвязи и согласовании явлений и вещей, например, в работах Г. Хакена, И. Стенгерса, Н. Князевой, С. Курдюмова и других, привлекает к себе внимание и реализуется исследователями разных наук (в трудах физиков, химиков, математиков, лингвистов). В педагогике идею взаимосвязи языковых знаний, знаний о культуре, а также об истории Отечества (Ф. И. Буслаев, 1844 г.) активно внедряют Н. Ф. Алефиренко [1], Е. О. Галицких [6], С. К. Гураль [9], А. Д. Дейкина [12], Л. К. Лыжова [19], Л. П. Сычугова [23], Л. А. Ходякова [27; 28] и многие другие учёные, разделяющие концепцию становления и развития духовного мира обучаемых при изучении русского языка посредством культуры. Педагогами-практиками применяются технологии личностно ориентированного образования, развивающего обучения, методы и приёмы аксиологического, лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов сквозь призму лингвосинергетики. Мы разделяем взгляд исследователей, утверждающих, что именно синергетика как общенаучное междисциплинарное направление позволяет формировать/развивать новый, синергетический, тип мышления и мировоззрения, а также осмысливать высказанные идеи в контексте целого и делать следующий шаг в понимании и объяснении общих принципов описания сложных и сверхсложных систем в природе, обществе, познании.

И. А. Герман связывает речевую деятельность с иными видами психической деятельности человека и соотносит язык как самоорганизующуюся систему с синергетическими представлениями о психике человека. Таким образом, «психическую деятельность (в том числе и речевую) как функцию личности (индивида) и саму личность (по тем же основаниям) можно рассматривать как синергетические системы» [8].

По словам Н. Ф. Алефиренко, «применение синергетической методологии к исследованию лингвокультурной природы ментальности востребовано самой природой лингвокультуры, обладающей всеми свойствами синергетических (самоорганизующихся) систем, исследованием которых и занимается синергетика: открытостью, нелинейностью, неустойчивостью, стохастичностью, когерентностью и др.» [1, с. 25].

А. Д. Дейкина и О. Н. Лёвушкина, подтверждая принципы развития лингвосинергетического мышления на уроках русского языка, заявляют о необходимости формирования у школьников представления о языке «не как о навсегда застывшей, а как о динамической системе, характеризующей полноценное функционирование языковой личности, способной выражать собственное отношение к авторскому высказыванию» [11].

Не вызывает сомнений тот факт, что язык является средством передачи культурно-исторического опыта от одного поколения другому. С. К. Гураль подчёркивает, что средой существования языка становится система взаимодействий, развитие которой «поддерживается языком, и структура взаимодействий, в которую включены и мышление, и психика, и ценностно-культурная ткань общества, система передачи культурного опыта и прочие параметры» [9, с. 9]. Таким образом, проявляется одна из составляющих синергетики – когерентность, которая, по словам исследователя, и создаёт непрерывную среду языка/речи.

О необходимости создания образовательных программ, улучшающих отношения между субъектами образовательного процесса и содержащих лингвосинергетический подход, заявляет М. А. Федорова [26]. Эту точку зрения разделяет и И. Н. Бабич, которая утверждает, что синергетический подход предполагает «создание единого информационного педагогического поля семьи и школы, позволяющее педагогическому коллективу эффективно организовать учебно-воспитательный процесс с учетом особенностей возрастного периода в развитии учеников, наладить позитивное педагогическое взаимодействие с учащимися и их родителями» [2].

Использование на занятиях методов и приёмов лингвосинергетического подхода способствует усвоению в сознании обучающихся хаотически воспринимаемых ими фактов окружающей действительности, т. е. конкретных чувственно-наглядных образов; систематизации и упорядочению полученной информации посредством мыслительных действий; закреплению в сознании знаний о мыслимом концептуальном образе мира на основе использования вербальных и невербальных знаков [22]; в данной работе предпринята попытка описать методику формирования лингвосинергетического мышления обучающихся посредством технологии педагогических мастерских в условиях онлайн-обучения.

**Цель.** Целью данной статьи является описание занятия с использованием технологии педагогических мастерских (тема «Уроки русского Слова о русской душе») в условиях онлайн-обучения. Актуальность поднятой темы определило высказывание Т. К. Донской о целенаправленном применении по отношению к народам России мощного консциентального оружия разложения национального самосознания, оружия, поражающего сознание, разрушающего менталитет не только русских, но и многонациональных народов, входящих в состав Российской Федерации и ощущающих себя её гражданами. Т. К. Донская отмечает: «Ярким примером этого явления <...> стало агрессивное наступление на священную память нашего народа о Великой Отечественной войне со стороны внутренних и внешних врагов нашего Отечества, его святынь...» [13] Вслед за учёным считаем, что основной задачей педагога-словесника (не только в рамках предвузовского, но и вузовского этапов обучения) является формирование у участников образовательного процесса ценностного осознания себя субъектом русской истории и культуры, частью народа-созидателя, народа-патриота. Знания и умения анализировать многовековой опыт предков, полученные в рамках занятий, позволят молодому поколению определить своё место и роль в жизни страны (созидатель или разрушитель). Технология педагогической мастерской, используемая нами в качестве инструмента развития русского национального самосознания на занятиях с будущими словесниками, студентами Вятского государственного университета (далее – ВятГУ), и слушателями Детского университета Донского государственного технического университета (далее – ДУ ДГТУ), позволяет реализовать задуманное.

**Методы и материалы исследования.** Лингвосинергетический подход в обучении языку и речи представляет собой единый процесс, включающий категоризацию, концептуализацию, вербализацию, развитие лингвистического и эмоционального интеллекта человека, духовно-нравственное воспитание как единый синергетический процесс. Выбранный нами в качестве ведущего подход помогает реализации системы творческих работ и гармонизации

восприятия произведений искусства, способствует глубокому освоению и выражению мыслей и чувств. Процесс создания обучающимися собственного текста побуждает их к упорядочиванию в своём сознании полученной информации о сложных и сверхсложных системах в мироустройстве природы, жизни человечества, способствует установлению взаимозависимости, взаимообусловленности существования данных систем и, в дальнейшем, поиску способов/форм материализации мыслей в невербальном или вербальном выражении. Так происходит перегруппировка прежних связей когнитивных структур участников мыслительного процесса [31].

Определим источники концепции, представим сущность понятий, объясняющих метод:

– *синергетика* (гр. synergetikos – совместный, согласованно действующий) – наука о единстве, изоморфизме природных законов и законов развития живых организмов, о самоорганизации физических, биологических и социальных систем [20];

– *синергия* слова – энергоинформационный потенциал слова как хранителя информации о русском национальном характере, об особенностях мышления;

– *слово* – в когнитивной лингвистике: центральная единица хранения и использования информации, доступа к ней и её извлечений из памяти говорящего. В слове закрепляются результаты познавательной деятельности людей, без слова невозможны не только выражение и передача понятий и представлений, но и их формирование [30];

– *менталитет* (нем. mentalität – склад ума) – совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности. <...> Знание преподавателем особенностей менталитета, т. е. способов мышления и поведения представителей определённой культуры (fixed mental impression), является важным условием эффективности учебного процесса и учёта на занятиях индивидуально-психологических особенностей учащихся [там же];

– *ментальность* – средство национального самосознания и способ создания традиционной картины мира, коренящиеся в категориях и формах родного языка [16, с. 148]. Ментальность представляет собой часть духовной культуры народа [17, с. 24];

– *педагогическая мастерская* – такая форма организации учебно-воспитательного процесса, при которой творческая атмосфера и психологический комфорт, созданные на занятии, способствуют личностному росту всех участников образовательного процесса, стимулируют активизацию творческого процесса [7, с. 25];

– *онлайн-обучение* – возможность получать знания «здесь и сейчас» посредством интернет-ресурсов. В данной работе мы не ставим цель охарактеризовать более подробно термины сферы коммуникационных технологий, мы покажем лишь практическую реализацию использования технологии педагогических мастерских в условиях онлайн-обучения.

В своём исследовании мы опирались на следующие методические принципы обучения:

– *принцип антропоцентризма* – это принцип ориентации на соблюдение единства обучения и развития вербального, логического, эмоционального, социального, духовного и творческого интеллекта обучающихся;

– *принцип духовно ориентированного воспитания* – в центре образовательного процесса находится субъект, «который можно определить следующим образом: духовно-нравственный, душевно и физически развитый, творческий и свободный человек, гражданин Отечества» [5];

– *принцип обеспечения единства психических, познавательных, эмоциональных и волевых процессов в деятельности человека;*

– *принцип преодоления кажущихся противоречий между языковой и речевой системами;*

– *принцип опоры на синестезию*, т. е. на связи языка и речи с другими семиотическими системами;

– *принцип признания значимости образа-представления* в концептуальной системе человеческого сознания – принцип обеспечения всестороннего развития мыслительных способностей человека с учётом взаимосвязи эмоционально-образного и абстрактно-логического способов мышления [14; 15; 18; 21; 24; 27; 28].

**Результаты и обсуждение.** Опыт проведения занятия с использованием технологии педагогической мастерской показал, что и в условиях онлайн-обучения выбранная форма позволяет эффективно работать с материалами вербального и невербального характера, а творческие работы участников мастерской доказывают, что если тема вызвала интерес, то формат (онлайн или офлайн) становится неважным. Однако считаем необходимым отметить,

что интернет-ресурсы способствуют более эффективному достижению целей процесса обучения: занятие вызывает эмоциональный отклик, формирует и развивает эмпатийные качества личности; проблемный характер обучения способствует интеллектуальному развитию обучающихся; самоконтроль на промежуточном этапе педагогической мастерской даёт возможность оценить личные достижения; взаимопроверка развивает социальный интеллект.

О необходимости использования учебных материалов, созданных с учётом современных реалий, говорит нейробиолог и психолингвист Т. В. Черниговская. В лекции «Как научить мозг учиться?» учёный обращает внимание на то, что сейчас необходимо учитывать разницу между человеком, умеющим читать «обычные книги, и человеком, который читает гипертексты», потому что «это – другой человек и у него другой мозг» [29]. В этой связи важным, на наш взгляд, становится умение преподавателя адаптироваться к современным реалиям и обеспечивать передачу знаний с помощью средств, понятных современным ученикам – представителям цифровой эпохи.

Считаем, что средствами, способствующими развитию вербального, эмоционального, духовного, творческого интеллекта и лингвосинергетического мышления, являются созданные авторами данного исследования когнитивные словари и лингвокультуроведческие дневники.

В когнитивных словарях литературы и искусства [21; 23; 32] демонстрируются примеры самоорганизации неравновесных языковой и речевой систем. Словарные статьи представлены в формате концептов, в которых отражаются отношения, связи реалий мира и языковой картины мира. В процессе работы со словарями обучаемые, используя типизированные в языке сочетания, смогут оформить собственное речевое высказывание и выйти на более высокий уровень речемыслительной деятельности.

Лингвокультуроведческие дневники [3; 4] являются эффективным способом реализации методической системы взаимосвязанного обучения, активизирующей все виды речевой деятельности. Личные записи индивидуума эксплицируют впечатления и размышления о познании законов жизни (во время занятия и за его пределами), составляются для себя (не по приказу преподавателя) и социализируются по желанию автора в различных ситуациях общения (в целях консультирования, обсуждения, осознания воспринятой информации).

Во время проведения педагогической мастерской мы использовали *тексты и кинотексты*, содержащие сведения об энергоинформационном потенциале русской лексики: научные публикации, тексты художественной литературы, фотографии, фрагменты художественных фильмов, специально подобранные к занятию по теме «Уроки русского Слова о русской душе», а также интернет-ресурсы («Национальный корпус русского языка», «Словари и энциклопедии на Академике», сайт «Облако слов», «Онлайн-карты слов и выражений русского языка» и др.).

Представим фрагменты педагогической мастерской на примере темы «Уроки русского Слова о русской душе», посвящённой концепту «русская душа». Обращение к данной теме – это отклик на высказывание Т. К. Донской о сохранении исторической памяти, о воспитании и преданности родной земле и народу, о гордости за его славное прошлое и деятельное участие в возрождении былого величия Родины, о духовно-нравственных ценностях русского народа.

### **Педагогическая мастерская «Уроки русского Слова о русской душе»**

*Индукция.* Начинаем занятие с объяснения, почему в одном предложении одно и то же слово употреблено дважды. Мы хотели, чтобы участники мастерской представили широкие русские просторы, мыслью и душой полетели над ними, почувствовали в энергии русского Слова красоту и мудрость народа, носителя русской Речи. После этого участники мастерской выполняют задание на составление из разрозненных букв, представленных беспорядочно в гугл-форме, словосочетания «русская душа». Данное задание помогает пониманию важного закона синергии: стремление человека систематизировать, упорядочить всё, с чем он сталкивается, превратить хаос в порядок.

На этом же этапе предлагаем провести ассоциативный эксперимент: назвать по три-пять слов в ответ на предъявленную лексическую единицу «душа».

С помощью «Облака слов», куда участники образовательного процесса вносят ассоциаты, мы можем понять языковую картину мира данной группы. Ниже приведены результаты работы студентов ВятГУ и слушателей ДУ ДГТУ (чем крупнее написано слово и ярче шрифт, тем чаще оно было названо).



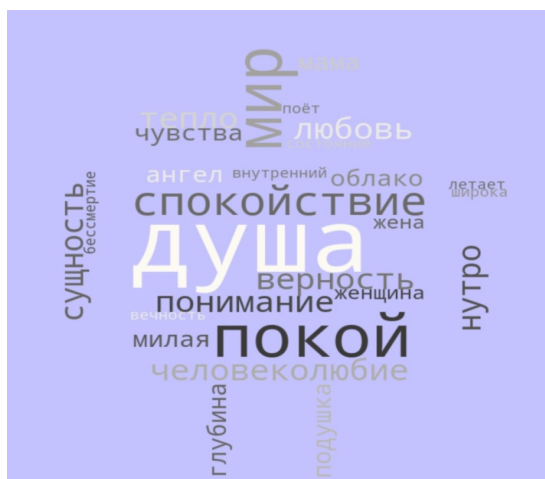


Рис. 1. Облако слов студентов ВятГУ

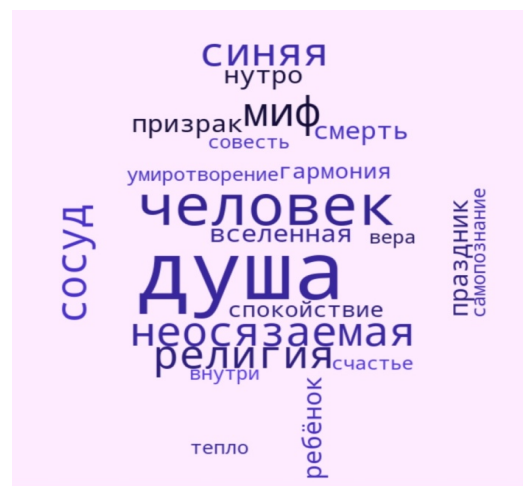


Рис. 2. Облако слов слушателей ДУ ДГТУ

Анализируя полученные данные, мы приходим к выводу о том, что ассоциативное поле отражает частичку образа мира, сохранённого в памяти и сознании человека. Приём выявляет особенности мироощущения составителя, способствует самоидентификации личности с Миром, человечеством, русской нацией, русским языком.

На первом этапе предлагаем заполнить лингвокультуроведческие дневники, объясняя словосочетание «русская душа», с использованием полученных облаков слов. Обучающиеся записывают по два-три предложения. Далее осуществляется афиширование и взаимопроверка. На основе схожих ответов участники мастерской объединяются в микрогруппы.

Используя интернет-ресурсы («Словари и энциклопедии на Академике», а также словари справочно-информационного портала «Грамота.ру», Национальный корпус русского языка и др.), предлагаем каждой группе составить лингвокультурологический портрет слова «душа» по следующему плану:

1. Ассоциативное поле концепта (связь с предыдущим этапом);
2. Словарный портрет (работа с толковыми, аспектными и энциклопедическими словарными статьями на сайте: <https://dic.academic.ru/>);
3. Отражение слова «душа» в пословицах, поговорках и фразеологизмах (работа со словарными статьями на сайте: <https://dic.academic.ru/>);
4. Употребление слова «душа» в контексте и его сочетаемость (работа с Национальным корпусом русского языка и когнитивными словарями);
5. Отражение слова «душа» в русской культуре (декоративно-прикладном искусстве, живописи, музыке, архитектуре и др.).

Изучая различные источники и исследуя ключевое понятие русской культуры, обучающиеся овладевают навыками лингвокультурологического анализа.

На втором этапе педагогической мастерской расширяем лингвокультурный кругозор участников образовательного процесса, предлагаем проследить взаимосвязь концептов «русский менталитет» и «русская душа». Сопоставляя данные словосочетания, обучающиеся приходят к выводу о том, что *национальный русский менталитет* является разновидностью понятий *менталитет*, *душа народа*, *национальный характер*, *дух народа*. Речь идёт о духовных и психических свойствах и состояниях русского народа, об общем для всех духовном осмыслении бытия. Вспомним вступление к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»: «Там русский дух, там Русью пахнет».

Далее, рассказывая о русском национальном характере, будем следовать традиционной тройственной модели действий человека: *мысль – дело – результат*. Уточняем: а) *мысль*, возникшая при восприятии мира; б) *деятельность*, осуществляемая для сохранения в памяти полученных образов, проявляемая в формировании внутренней речи и в дальнейшем переводимая во внешнюю речь, закреплённая в языковых или в иных семиотических знаках; *деятельность*, выражаемая в планировании и созидании задуманного; в) *результат* деятельности – предмет, созданный человеком: выращенный и сохранённый сельскохозяйственный продукт, архитектурное сооружение, деловое/публицистическое слово, произведение искусства...

Считаем уместным на данном этапе организовать *диалог* с миром, с жизнью, с собственным «Я». Приведём примеры стимулирующих вопросов, способствующих порождению высказывания:

*Каковы национальные особенности русского менталитета?* Над этим вопросом думало и думает несколько поколений. Все вместе, используя приём «из хаоса – к порядку», попробуем сказать о своём «счастливом и наболевшем». В комнатах для работы в малых группах на платформе Zoom обменяемся мыслями.

*Как русский человек реагирует на проблему? Что сначала, рассуждает или чувствует?* Наш философ отмечает: «Русский народ – народ чувства, и главный его творческий акт – созерцание сердцем и поиски прекрасного» (И. А. Ильин).

*Чем объясните безмерность жизненного порыва русского человека?* Сама природа дала России просторы бескрайние, равнины широкие, и мы готовы лететь в эти свободные дали ещё дальше и дальше. Мы летим! Нам хорошо, свободно и радостно от этого простора. Такие дали и лечат наши души, дают мысли шириться и развиваться. Русский народ привык к *терпению*, притом многовековому. Терпение воспитывает *стойкость*. Приведите примеры *стойкости русского человека*. Вспомним Великую Отечественную... Примеры религиозного мученичества... Светлая вам память!

*Какие важные черты русских как нации отразились в записанных вами ассоциатах на слово душа?* Только что отмечали: это народ чувства, созерцание сердцем, безмерность жизненного порыва, терпение, стойкость...

*Среди многих слов любимое слово – природа. Что для вас значит природа?* Это дом каждого из нас, наш общий дом, полёт души над просторами родных полей, тайна лесов, сказки дождя, травинка возле моей дорожки... *Какие фотографии хранятся в вашем сотовом, компьютере? Покажите.*

*Природу в наше время соотносят с понятиями «вселенная», «Бог», «создатель», «творец всего существующего».* Проиллюстрируйте это отношение, найдите в Интернете репродукции картин русских художников.

На завершающем этапе постараемся раскрыть содержательный смысл взаимосвязи слов *душа* и *молитва*, их языковую экспликацию, способы представления концепта в русском языке. Молитва освещает пути освоения духовно-нравственных ценностей русской православной цивилизации.

Преподаватель предлагает обучающимся проанализировать фрагмент художественного фильма «Два капитана» (1976) режиссёра Евгения Карелова, где Катя молится о спасении любимого Сани: «*Да коснётся тебя надежда моя! Да спасёт тебя любовь моя! Встанет рядом, заглянет в глаза, вдохнёт жизнь в помертвевшие губы! Прижмётся лицом к кровавым бинтам на ногах и скажет: это я, это я, твоя Катя!..*» [10] Почему эти слова можно назвать эмоциональными, бьющими в самое сердце? Каким образом смонтированы кадры, способствующие передаче внутреннего состояния героини? Участники мастерской приходят к выводу о том, что фильм ещё одно свидетельство высокой ценности русского характера, стремящегося к идеалу соборности, единству душ. С дохристианских времён сохранилось стремление русских к целостности. Каждого, всех зовём стать частью мира, частью всеобщего счастья на Земле, к духовному и нравственному единению силами любви.

На этом же этапе инициируем рефлекссию: *какие главные отличительные черты русских как нации хранит слово «душа» в языке и речи?* Обучающиеся отмечают понимающее, чувствующее сердце русского человека; сострадание; жажду красоты; безмерность жизненного порыва; терпение; стойкость; отождествление природных сил с высшими Божественными силами; соборность, сохранение русскими духовно-нравственных традиций, ориентацию на высокие личностные отношения...

Дидактическая тема занятия стала благодатным материалом для осознания обучающимися отношения к своим материальным и духовным ценностям, к национальным интересам. Приведём пример творческой работы участницы мастерской:

#### *Молитва о России*

*Всемогущий Боже! Ты милостив и добродетелен. Власть Твоя всецелая и безграничная. Воля Твоя добрая и справедливая. Закон Твой суров и благодатен. Прощение Твоё исцеляющее.*

*Молю Тебя, Боже, о родной земле, о матерях сынов и дочерей Твоих, о православной России. Спаси землю мою родную от погибели. От бед и несчастий. От тяжёлого бремени войн. От смертельного голода. От болезней неизлечимых.*

*Много бед натворили грешные люди. Не берегли, не ценили данное Тобой богатство. Издевались над родной землёй. Стали гибнуть сыны Твои в боях и сражениях. Не в защите родной земли гибнуть стали, а в жажде наживы корыстной. Обезумели люди. Вразуми человека, Тобою сотворённого. Пошли прощение и благословение Своё русскому народу. Вразуми о ценности земли родной.*

*Потерял народ веру истинную – нашёл веру ложную. Вразуми, Боже, человека, прости грешного и заблудшего, прими к Себе да не отлучай от Себя более.*

*И возрадуется Земля русская, и пойдёт колокольный звон благодатный по родной земле во славу Божию. И пойдёт народ русский в храмы православные. И восславит Господа Бога нашего. Не будет более ни бед, ни несчастий. Не будет Земля русская плакать о детях да сынах своих. (© Е. А. Шагова)*

**Заключение.** Тема русской души/национального менталитета – сложнейшая проблема, изучаемая в междисциплинарных масштабах. Поиск её решения, выявления смыслов, истоков, сущностных качеств русского характера продолжается со времён осознания человеком самого себя. Мы представили фрагменты педагогической мастерской, вызвавшей большой интерес у всех участников образовательного процесса, никого не оставившего равнодушным. Мы показали энергоинформационную силу слова «душа», через которое проявили взаимодействие русского характера с энергетическими полями одного и каждого, с системами всего мира и человечества. Частицей своей души, личным словом и делом мы расширили понимание концепта «душа»/«менталитет» и будем продолжать исследование. Считаем, что методика развития речи обучаемых в свете лингвосинергетической методологии в формате онлайн-обучения также требует дальнейшего её осмысления как единого изоморфного процесса взаимодействия всех жизненных систем человека в его пространстве, времени, движении с учётом технических достижений человечества.

### Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурная природа ментальности // Язык. Словесность. Культура. 2011. № 1. С. 23–43.
2. Бабич И. Н. Совершенствование учебно-воспитательного процесса школы в условиях функционирования образовательной среды, реализованной на базе информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 19 с.
3. Белозёрова А. В. Лингвокультуроведческий дневник как модель реализации методической системы взаимосвязанного обучения // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслая) : коллективная монография / отв. ред. В. Д. Янченко ; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. М. : МПГУ, 2018. С. 104–107.
4. Белозёрова А. В. Совершенствование письменной речи обучающихся на основе лингвокультуроведческого дневника // Современные технологии в преподавании русского языка: к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета : материалы междунар. науч.-практ. Конф. (2–3 октября 2020 года) / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко ; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов. М. : МПГУ, 2020. С. 204–208.
5. Власова Т. И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 08 ноября 2007. URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194531527&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194531527&archive=1195596857&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 08.01.2021).
6. Галицких Е. О. Духовное развитие личности : программа и модели занятий спецсеминара. Киров, 1997. 124 с.
7. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М. : Библиомир, 2016. 272 с.
8. Герман И. А. Лингвосинергетика. Барнаул : Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. 168 с.
9. Гураль С. К. Синергетика и лингвосинергетика // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 7–9.
10. Два капитана – художественный фильм, реж. Е. Карелов (1976 г.). URL: <https://www.culture.ru/movies/2029/dva-kapitana>.
11. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку // МИРС. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-teksta-kak-vida-uchebnoy-deyatelnosti-v-sovremennom-shkolnom-obuchenii-russkomu-yazyku> (дата обращения: 25.12.2020).
12. Дейкина А. Д. Русский язык как формирующая среда личности в её духовно-интеллектуальном и эмоциональном развитии // Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: ду-

ховное, интеллектуальное, эмоциональное : материалы Междунар. науч-практ. конф. (20–21 марта 2014 г.) / науч. ред. и сост. А. Д. Дейкина и др. М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕРЭ, 2014. 480 с.

13. Донская Т. К. Светочи русской культуры в историко-культурном диалоге народов России // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 4. С. 25.

14. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.

15. Жогова И. Г. Образ как интегративный элемент концептуальной системы человеческого сознания // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2010. № 6 (25). Ч. 2. С. 75–78.

16. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб. : Златоуст, 1999. 368 с.

17. Колесов В. В., Пименова М. В. Введение в концептологию : учеб. пособие. 4-е изд., стер. М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. 248 с.

18. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 556 с. (Язык. Семиотика. Культура). URL: <https://rucont.ru/efd/175156>.

19. Лыжова Л. К. Использование поэтического текста при обучении русскому языку как средство формирования интереса к нему // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации : материалы Междунар. науч-практ. конф. (18–19 марта 2010 г.) / А. Д. Дейкина и др. М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕР, 2010. 516 с.

20. Словари культуры. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_culture/649/СИНЕРГЕТИКА](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/649/СИНЕРГЕТИКА).

21. Сычугова Л. П. Архитектурные образы на уроках русского языка: лингвокогнитивный подход. Киров : Изд-во ВятГУ, 2011. 156 с.

22. Сычугова Л. П. Изучение слова как единицы языка и речи в свете лингвокогнитивного и синергетического подходов // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий : материалы Междунар. науч. конф., 28–29 октября 2017 г. Воронеж, 2017. С. 332–337.

23. Сычугова Л. П. Методика обучения речи: культуроведческий подход : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. ; под ред. д-ра пед. наук Л. А. Ходяковой. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2012. 323 с.

24. Сычугова Л. П., Белозёрова А. В. Образы в синергетической модели обучения языку и речи // Язык и культура : сб. ст. XXX Междунар. науч. конф. (16–19 сентября 2019 г.) / отв. ред. С. К. Гураль. Томск : Изд. дом Томского государственного университета, 2020. С. 223–228.

25. Технология педагогических мастерских: вхождение в ценности : метод. пособие / Н. И. Белова, О. В. Орлова ; под общ. ред. Н. И. Беловой. М. : РУДН, 2019. 320 с. : ил.

26. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. 170 с.

27. Ходякова Л. А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности : монография. М. : МПГУ, 2020. 214 с.

28. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика : монография. М. : МПГУ, 2018. 188 с.

29. Черниговская Т. Как научить мозг учиться? URL: <https://yandex.ru/video/preview>.

30. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. 746 с.

31. Sumina N. V. at al. Linguosynergetic potential of the pedagogical workshop. E3S Web Conf., 210 (2020) 18044. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018044>.

32. Sychugova L. P. at al. Synergetic basis of author's educational, cognitive dictionaries. SHS Web of Conf., 69, 00017 CILDIAN-2019. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900017>.

## Technology of pedagogical workshops in the conditions of online learning: a linguosynergetic approach

L. P. Sychugova<sup>1</sup>, A. V. Belozeroва<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor. Russia, Kirov. E-mail: [sychugoval@bk](mailto:sychugoval@bk)

<sup>2</sup>senior lecturer of the department "Russian as a foreign language", Don State Technical University.

Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0002-4239-420X. E-mail: [belochka-04.80@mail.ru](mailto:belochka-04.80@mail.ru)

**Abstract.** The article describes the experience of working with students (students of philology of Vyatka State University, Kirov, and students of the Children's University of DSTU, Rostov-on-Don) in classes on speech development in online learning. The linguosynergetic approach used by the authors allows us to consider the model of linguistic comprehension of language taking into account the possibilities of the interconnected work of the human brain, non-linearity in speech activity.

The article presents the experience of working in the framework of a pedagogical workshop, which allows organizing classes in such a way that in the process of educational activity the development of verbal, spir-

itual, creative, emotional, social intelligence is carried out against the background of the person's involvement in the Russian national mentality.

Russian Russian language development experience is shown in the article, the stages of the pedagogical workshop on the topic "Lessons of the Russian Word about the Russian soul" are described, ways of working in the online mode are formulated, teaching tools are presented (cognitive dictionaries, linguistic and cultural diaries, texts and film texts). Russian Russian Soul In the study, the authors use techniques to activate the speech-thinking and language activities of the workshop participants based on creative work with the concept of "Russian soul", show the energy-informational potential of this phrase as a keeper of information about the Russian national character.

The authors conclude that the development of students' speech in the light of linguosynergetic methodology in the online learning format is relevant in the context of restrictive measures related to the pandemic and requires further study.

The article may be of interest to specialists dealing with the problems of linguosynergetics, teachers of Russian language and literature, teachers of additional education, philology students.

**Keywords:** cognitive linguistics, synergy, linguosynergetic teaching method, pedagogical workshop, online learning.

### References

1. Alefirenko N. F. *Lingvokul'turnaya priroda mental'nosti* [Linguocultural nature of mentality] // *Yazyk Slovesnost'. Kul'tura* – Language. Literature. Culture. 2011. No. 1. Pp. 23–43.
2. Babich I. N. *Sovershenstvovanie uchebno-vospitatel'nogo processa shkoly v usloviyah funkcionirovaniya obrazovatel'noj sredy, realizovannoj na baze informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Improvement of the educational process of the school in the conditions of functioning of the educational environment implemented on the basis of information and communication technologies : abstract. dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.02]. M. 2006. 19 p.
3. Belozyorova A. V. *Lingvokul'turovedcheskij dnevnik kak model' realizacii metodicheskoy sistemy vzaimosvyazannogo obucheniya* [Linguocultural diary as a model for the implementation of a methodological system of interconnected learning] // *Uchitel' dlya budushchego: yazyk, kul'tura, lichnost' (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya F. I. Buslaeva) : kollektivnaya monografiya* – Teacher for the future: language, culture, personality (to the 200th anniversary of the birth of F. I. Buslaev) : collective monograph / ed. by V. D. Yanchenko; comp. and scientific ed. by A. D. Deikin, A. Y. Ustinov, V. D. Yanchenko. M. MPSU. 2018. Pp. 104–107.
4. Belozyorova A. V. *Sovershenstvovanie pis'mennoj rechi obuchayushchihsya na osnove lingvokul'turovedcheskogo dnevnika* [Improving the written speech of students on the basis of a linguistic and cultural diary] // *Sovremennye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka: k 60-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya russkogo yazyka Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. Konf. (2–3 oktyabrya 2020 goda)* – Language teaching modern technologies: to the 60th anniversary of the Department of Methods of Teaching Russian at Moscow Pedagogical State University : materials of the International Scientific and Practical. Conf. (October 2–3, 2020) / ed. by A. D. Deikin, V. D. Yanchenko; comp. and ed. by A. D. Deikin, V. D. Yanchenko, O. N. Levushkina, O. E. Drozdova, A. Y. Ustinov. M. MPSU. 2020. Pp. 204–208.
5. Vlasova T. I. *Duhovno orientirovannaya paradigma vospitaniya v otechestvennoj pedagogike* [The spiritually oriented paradigm of education in Russian pedagogy] // M. Scientific Digital Library PORTALUS.RU . Update date: November 08, 2007. Available at: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194531527&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194531527&archive=1195596857&start_from=&ucat=&) (date accessed: 08.01.2021).
6. Galitskikh E. O. *Duhovnoe razvitie lichnosti : programma i modeli zanyatij specseminara* [Spiritual development of personality: program and models of special seminar classes]. Kirov. 1997. 124 p.
7. Galitskikh E. O. *Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with passion: workshops of life creation]. M. Bibliomir. 2016. 272 p.
8. Herman I. A. *Lingvosinergetika* [Linguosynergetics]. Barnaul. Altai Academy of Economics and Law. 2000. 168 p.
9. Gural' S. K. *Sinergetika i lingvosinergetika* [Synergetics and linguosynergetics] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Tomsk State University. 2007. No. 302. Pp. 7–9.
10. *Dva kapitana – hudozhestvennyj fil'm, rezh. E. Karelov (1976 g.)* – Two Captains – a feature film, directed by E. Karelov (1976). Available at: <https://www.culture.ru/movies/2029/dva-kapitana>.
11. Dejkina A. D., Levushkina O. N. *Harakteristika teksta kak vida uchebnoj deyatel'nosti v sovremennom shkol'nom obuchenii russkomu yazyku* [Characterization of text as a type of educational activity in modern school teaching of the Russian language] // MIRS. 2011. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-teksta-kak-vida-uchebnoy-deyatelnosti-v-sovremennom-shkolnom-obuchenii-russkomu-yazyku> (date accessed: 12.05.2020).
12. Dejkina A. D. *Russkij yazyk kak formiruyushchaya sreda lichnosti v eyo duhovno-intellektual'nom i emocional'nom razvitii* [Russian language as a formative environment of personality in its spiritual, intellectual and emotional development] // *Razvitie lichnosti uchashchihsya v processe obucheniya russkomu yazyku: duhovnoe, intellektual'noe, emocional'noe : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20–21 marta 2014 g.)* – Personality

development of students in the process of learning the Russian language: spiritual, intellectual, emotional : materials of the International Scientific and Practical Conference (March 20–21, 2014) / scient. ed. and comp. A. D. Dejkina et al. M. MPSU ; Yaroslavl. REMDERE. 2014. 480 p.

13. Donskaya T. K. *Svetochi russkoj kul'tury v istoriko-kul'turnom dialoge narodov Rossii* [The lights of Russian culture in the historical and cultural dialogue of the peoples of Russia] // *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura – Science. Art. Culture*. 2014. No. 4. P. 25.

14. Zhinkin N. I. *O kodovyh perekhodah vo vnutrennej rechi* [On code transitions in internal speech] // *Vo-prosy yazykoznanija – Questions of linguistics*. 1964. No. 6. Pp. 26–38.

15. Zhogova I. G. *Obraz kak integrativnyj element konceptual'noj sistemy chelovecheskogo soznaniya* [Image as an integrative element of the conceptual system of human consciousness] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*. Gorno-Altaysk. 2010. No. 6 (25). Part 2. Pp. 75–78.

16. Kolesov V. V. "Zhizn' proiskhodit ot slova..." ["Life comes from the word ..."]. SPb. Zlatoust. 1999. 368 p.

17. Kolesov V. V., Pimenova M. V. *Vvedenie v konceptologiju : ucheb. posobie. 4-e izd., ster.* [Introduction to conceptology : textbook. 4th ed., ster.] M. FLINT : Nauka. 2017. 248 p.

18. Kubryakova E. S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira* [Language and knowledge. On the way to gaining knowledge about language: parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world]. M. Languages of Slavic culture. 2004. 556 p. (Language. Semiotics. Culture). Available at: <https://rucont.ru/efd/175156>.

19. Lyzhova L. K. *Ispol'zovanie poeticheskogo teksta pri obuchenii russkomu yazyku kak sredstvo formirovaniya interesa k nemu* [Use of the poetic text in teaching Russian language as a means of formation of interest to him] // *Prepodavanie russkogo yazyka v shkole i vuze v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii : materialy Mezhdunar. nauch-prakt. konf. (18–19 marta 2010 g.) – Teaching the Russian language in schools and universities in the context of intercultural communication : materials of the Intern. scientific-pract. conf. (18–19 Mar 2010)* / A. D. Dakin, etc. M. MPSU ; Yaroslavl. REMDER. 2010. 516 p.

20. *Slovari kul'tury – Dictionaries of culture*. Available at: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_culture/649/СИНЕРГЕТИКА](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/649/СИНЕРГЕТИКА).

21. Sychugova L. P. *Arhitekturnye obrazy na urokah russkogo yazyka: lingvokognitivnyj podhod* [Architectural images in Russian language lessons: a linguocognitive approach]. Kirov. VyatSU. 2011. 156 p.

22. Sychugova L. P. *Izuchenie slova kak edinicy yazyka i rechi v svete lingvokognitivnogo i sinergeticheskogo podhodov* [Studying the word as a unit of language and speech in the light of linguocognitive and synergetic approaches] // *Problemy izucheniya zhivogo russkogo slova na rubezhe tysyacheletij : materialy Mezhdunar. nauch. konf., 28–29 oktyabrya 2017 g. – Problems of studying the living Russian word at the turn of the millennium : Proceedings of the International Scientific Conference, October 28–29, 2017 Voronezh*. 2017. Pp. 332–337.

23. Sychugova L. P. *Metodika obucheniya rechi: kul'turovedcheskij podhod : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. ; pod red. d-ra ped. nauk L. A. Hodyakovoj* [Methods of teaching speech: cultural approach : textbook for students of higher. ped. Institution]; ed. by Dr. of Pedagogical Sciences L. A. Hodyakova. Kirov. Raduga-PRESS. 2012. 323 p.

24. Sychugova L. P., Belozyorova A. V. *Obrazy v sinergeticheskoy modeli obucheniya yazyku i rechi* [Images in a synergetic model of language and speech teaching] // *Yazyk i kul'tura : sb. st. XXX Mezhdunar. nauch. konf. (16–19 sentyabrya 2019 g.) – Language and culture : collection of art. XXX International Scientific Conference (September 16–19, 2019)* / ed. by S. K. Gural. Tomsk. Tomsk State University. 2020. Pp. 223–228.

25. *Tekhnologiya pedagogicheskikh masterskih: vhozhdenie v cennosti : metod. posobie – Technology of pedagogical workshops: entering into values : method. manual / N. I. Belova, O. V. Orlova; under the gen. ed. of N. I. Belova*. M. Russian University of Peoples' Friendship. 2019. 320 p.: ill.

26. Fedorova M. A. *Pedagogicheskaya sinergetika kak osnova modelirovaniya i realizacii deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Pedagogical synergetics as a basis for modeling and implementing the activities of a higher school teacher : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Stavropol. 2004. 170 p.

27. Hodyakova L. A. *Metodika ovladeniya analitiko-sinteticheskimi umeniyami v kontekste kul'tury na urokah russkogo yazyka i vo vneurochnoj deyatel'nosti : monografiya* [Methodology of mastering analytical and synthetic skills in the context of culture in Russian language lessons and extracurricular activities : monograph]. Moscow. MPSU. 2020. 214 p.

28. Hodyakova L. A. *Metodika rechevogo razvitiya tvorcheskoy lichnosti shkol'nika v kontekste kul'tury: teoriya i praktika : monografiya* [Methods of speech development of a student's creative personality in the context of culture: theory and practice : monograph]. M. MPSU. 2018. 188 p.

29. Chernigovskaya T. *Kak nauchit' mozg uchit'sya?* [How to teach the brain to learn?] Available at: <https://yandex.ru/video/preview>.

30. Shchukin A. N. *Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic* [Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units]. M. Astrel : AST : Hranitel' (Keeper). 2008. 746 p.

31. Sumina N. V. atal. Linguosynergetic potential of the pedagogical workshop. E3S Web Conf., 210 (2020) 18044. Available at: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018044>.

32. Sychugova L. P. at al. Synergetic basis of author's educational, cognitive dictionaries. SHS Web of Conf., 69, 00017 CILDIAN-2019. Available at: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900017>.

## **Педагогические условия и психологические предпосылки развития коммуникативной инициативы студентов средствами иноязычного образования в процессе дистанционного обучения**

**О. М. Шерехова<sup>1</sup>, Л. Н. Юсупова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет.

Россия, г. Петрозаводск. ORCID: 0000-0002-2817-7700. E-mail: olmili@mail.ru

<sup>2</sup>старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет.

Россия, г. Петрозаводск. ORCID: 0000-0002-1336-5303. E-mail: english.tutor.lnyusupova@gmail.com

**Аннотация.** В связи с тотальным переходом вузов на дистанционное обучение актуальным становится поиск новых подходов к организации удаленного учебного процесса, применение которых позволит студентам в рамках дисциплины «Иностранный язык» в нелингвистическом вузе проявлять инициативность в процессе формирования универсальных компетенций, а также предоставит возможность преподавателям поддерживать и развивать коммуникативную инициативу обучающихся при освоении иноязычных компетенций. Цель статьи – представить результаты сравнительного анализа влияния педагогических условий и психологических предпосылок на проявление коммуникативной инициативы при традиционном и дистанционном форматах обучения иностранным языкам. Методологическую основу исследования составил коммуникативный подход при обучении иностранному языку на основе коллаборативных образовательных технологий, используемых в дистанционном формате обучения. Основными методами исследования являются анализ научной литературы российских и зарубежных ученых по проблеме, диагностические методики (анкетирование, наблюдение). Опытное-экспериментальное обучение проходило на базе Петрозаводского государственного университета среди бакалавров первого года обучения с марта по декабрь 2020 г. Проведенный анализ показал, что коммуникативную инициативу обучающихся возможно развивать в дистанционном режиме обучения с помощью проектной деятельности, учитывая психологические предпосылки ее проявления и соблюдая определенные педагогические условия (роль педагога, коммуникативный подход, коллаборативные технологии). Теоретические результаты данного исследования могут заинтересовать педагогов и психологов разных уровней образования. Практический опыт, описанный в статье, может быть использован в процессе обучения иностранным языкам как в традиционном, так и дистанционном форматах обучения.

**Ключевые слова:** синхронное и асинхронное дистанционное обучение, сравнение онлайн- и офлайн-обучения, инициатива обучающихся, коммуникативная инициатива, коллаборативные образовательные технологии.

Развитие цифровой образовательной среды является одной из стратегических государственных задач правительства Российской Федерации. Поэтапная цифровизация образовательной системы началась еще в 2005 г. [6, с. 38], а в 2016 г. был утвержден приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [9]. Национальный проект Министерства образования и науки отвечал быстро меняющимся запросам современного общества, процесс информатизации которого развивается ускоренными темпами, однако настоящую проверку качества образования в созданной цифровой образовательной среде как школ, так и вуза система прошла в условиях пандемии 2020 г. и срочного перехода на дистанционное обучение.

Несмотря на то что в педагогической науке активно изучается опыт внедрения дистанционного обучения, до сих пор до конца не определен понятийный аппарат данного явления. При попытке дать определение онлайн-обучению можно встретить множество терминов не только в зарубежной, но и в отечественной литературе (А. М. Галимов, Р. Р. Хадиуллина, Y. Taunton): «ресурсное обучение (resource-based learning)», «дистанционное обучение (distance education)», «веб-обучение (web-based training/instruction)», «обучающие курсы на базе Интернета (Internet delivery)», «электронное обучение (e-learning)» [18]. Анализ педагогических терминологических словарей [1; 8] показал, что в российской дидактике употребляются понятия «электронное обучение» и «дистанционное обучение», а термин «онлайн-обучение»

отсутствует совсем. При наличии нескольких толкований ключевого понятия в данной статье авторы придерживаются следующих терминов. Под «офлайн-обучением» подразумевается традиционное обучение в аудитории. «Дистанционное обучение» – это «форма обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения), и реализуемая посредством интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [11, с. 28]. Кроме того, с точки зрения взаимодействия между участниками образовательной деятельности различаются *асинхронные* и *синхронные* форматы дистанционного обучения [2, с. 4]. При *асинхронном обучении* коммуникационные процессы между участниками осуществляются без привязки ко времени и местоположению, происходят посредством электронной почты, в асинхронных онлайн-группах (например, в соцсетях) или на онлайн-платформах (Moodle, Blackboard). При этом обучающиеся самостоятельно изучают учебный материал, следуя инструкциям. *Синхронное обучение* предполагает, что обучающиеся «активно, в онлайн-режиме, взаимодействуют с преподавателями» [4], прием и передача материала, его обсуждение происходят по видеосвязи (например, вебинары, онлайн-конференции на платформах Skype, Zoom, TrueConf или в мессенджерах Discord, Viber, WhatsApp). Такой формат обучения позволяет участникам активно себя проявить (обсуждая, задавая вопросы, уточняя детали), включиться в общее взаимодействие, что максимально приближает процесс обучения к естественному, живому общению. Согласно авторам пособия по методике дистанционного обучения, термин «онлайн-обучение» является синонимом «синхронного взаимодействия, при котором занятия проводятся с использованием Интернета в реальном режиме времени» [3, с. 14].

Несмотря на длительный срок реализации проекта и амбициозную цель о масштабном внедрении нового формата обучения, как отечественные, так и зарубежные эксперты отмечают ряд нерешенных проблем и подвергают критике современное онлайн- или дистанционное обучение (И. В. Бушуев, Ю. Б. Нектаревская, О. Н. Толстокопа, В. Е. Зубов, R. Fojtik, V. P. Mahlangu), среди них: отсутствие у студентов условий для сохранения мотивации к обучению, отсутствие эмоциональной подачи материала и незамедлительной реакции со стороны обучающихся, а также возможности строить взаимоотношения «вживую» [15]. Поскольку опыт полного перехода на дистанционный режим обучения ранее отсутствовал, реализация учебных планов и рабочих программ осуществлялась в различных форматах. В первую волну пандемии (март – июнь 2020 г.) преподаватели вузов и учителя школ самостоятельно выбрали методы, способы и формы проведения занятий в дистанционном режиме. При этом согласно опросу, проведенному в ПетрГУ, всего лишь 31 % преподавателей осуществлял процесс обучения в живом онлайн-режиме. К сожалению, в процессе дистанционного обучения зачастую все сводится к тому, что студентам выдается учебный материал, который они, имея исключительно высокую степень самоорганизации и самообучения, должны суметь преобразовать в полезные компетенции. При этом преподаватель дистанцируется настолько, что выполняет лишь контролирующую функцию, а порой и отсутствует полностью, так как замещается компьютером. Обучающиеся теряют инициативу и активность, снижается их интерес и мотивация к изучению предмета, а также степень ответственности за результаты своей учебной деятельности. Все это приводит к ухудшению качества получаемого образования, а в результате – к существенному снижению конкурентоспособности специалиста на рынке труда. В связи с этим возникает потребность в исследовании, разработке и совершенствовании педагогических технологий, подходов и методов для реализации качественного дистанционного образования с учетом сохранения мотивации и интереса обучающихся, а также поддержания их активности и инициативности в образовательном процессе.

Целью данной статьи является актуализация проблемы формирования и поддержания коммуникативной инициативы обучающихся в рамках дисциплины «Иностранный язык» в лингвистическом вузе в процессе дистанционного обучения. Поскольку предметом данного исследования является развитие коммуникативной инициативы у обучающихся вуза средствами иноязычного образования, возникают вопросы: возможно ли организовать дистанционное образование таким образом, чтобы обучающиеся проявляли активность и инициативность в процессе формирования универсальных и иноязычных компетенций, а также возможно ли создать и/или поддерживать такие педагогические и психологические условия онлайн. Поэтому среди проблем, связанных с дистанционным обучением, приобретает актуальность вопрос психологического комфорта/дискомфорта обучающихся при таком формате обучения иностранным



языкам, который может стать как условием, обеспечивающим проявление коммуникативной инициативы обучающихся, так и препятствием, блокирующим любую форму активности. Авторы статьи ставят задачу провести сравнительный анализ влияния педагогических условий и психологических предпосылок на проявление коммуникативной инициативы при традиционном и дистанционном форматах обучения иностранным языкам.

Коммуникативная инициатива – это сложное многокомпонентное явление, которое изучается в нескольких научных областях: психологии, лингвистике, теории языка, теории дискурса, теории коммуникации и др. Коммуникативная инициатива субъекта общения является неотъемлемым компонентом продуктивного диалога, которая определяет его характер, динамику и результативность. В педагогической и лингвистических науках представлено незначительное количество исследований по этому вопросу (Э. В. Арешова, О. В. Черничкина), которые сводятся к описанию коммуникативной инициативы как своего рода доминирования в процессе взаимодействия и взаимовлияния стратегий участников общения. Например, с точки зрения О. В. Черничкиной, коммуникативная инициатива может рассматриваться как «интенционально обусловленная активность субъекта, связанная с введением и развитием темы беседы и маркирующая его временное доминирование на определенном этапе интеракции» [12, с. 14]. Проявление коммуникативной инициативы посредством использования вербальных и невербальных средств представляет собой «стратегическое взаимодействие партнеров, которое характеризуется мотивированностью, динамичностью, желанием самореализоваться» [13, с. 36]. Таким образом, коммуникативная инициатива связана в первую очередь с активным взаимодействием субъектов и является средством управления речевым поведением. Необходимо отметить, что не только говорящий может владеть коммуникативной инициативой. Воспринимая речь иницилирующего партнера, реципиент также способен занимать активную позицию, реагируя на услышанную реплику определенным действием, поступком или высказыванием. Следует отметить, что коммуникативная инициатива не возникает сама по себе. Инициатива зависит не только от активности субъекта, но и от наличия внутреннего или внешнего стимула, внутренней потребности или стремления выразить свое мнение, чувства, отношение к предмету обсуждения. Говорящий мобилизует свои интеллектуальные и коммуникативные способности не только с целью реализации намерения передать мысль или подчинить диалог своим целям, но и с целью занять активную позицию в том или ином сообществе.

Анализ исследований ученых об инициативе в различных областях науки (Э. В. Арешова, А. И. Крупнов, А. М. Лесин, Л. В. Оконечникова, Н. В. Тучак, О. В. Черничкина, Н. Ф. Шляхта, Г. А. Шурухина) и наблюдение за формированием коммуникативной инициативы студентов в процессе учебно-познавательной деятельности позволяют сделать вывод, что первостепенным стимулом, влияющим на проявление или не проявление коммуникативной инициативы, являются *психологические предпосылки*. Психологические предпосылки можно условно поделить на *внутренние*, которые зависят от самого обучающегося, и *внешние*, которые создаются преподавателем в аудитории/учебной группе, а также всеми участниками коммуникации в определенной среде (социальной, учебной, познавательной, профессионально ориентированной, творческой), зависящей от цели участников коммуникации (см. таблицу).

#### Характеристики внешних и внутренних психологических предпосылок проявления или не проявления коммуникативной инициативы

| Психологические предпосылки  |   |
|--|---|
| Внутренние   | Внешние   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Свойства личности,</li><li>• особенности темперамента,</li><li>• особенности психологического типа,</li><li>• эмоционально-волевой компонент,</li><li>• внутренняя мотивация</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Условия социальной или учебной среды (например, онлайн/офлайн),</li><li>• психологический климат в постоянной или временно сформированной коммуницирующей группе,</li><li>• личность преподавателя и его роль/функция,</li><li>• социальная роль самого говорящего в этой среде</li></ul> |

Преподаватель не может оказывать прямого влияния на внутренние предпосылки. Однако он может воздействовать на внешние, создавая такие педагогические и психологические условия, которые будут побуждать студентов осуществлять коммуникативные действия.

В свою очередь, психологический внешний комфорт может в дальнейшем способствовать раскрытию внутреннего личностного потенциала обучающегося. Другими словами, именно психологические предпосылки лежат в основе создания базовых условий для проявления коммуникативной инициативы как в офлайн, так и в онлайн-режиме обучения.

В отечественной педагогике и психологии вопрос формирования коммуникативной инициативы мало изучен, особенно с практической стороны. Согласно опыту зарубежных специалистов, исследующих проблему формирования инициативы обучающихся в широком смысле (learner initiative) (Walker, Whittaker, 1990; Shah, 1997; Garton, 2002; Core, Moore, Zinn, 2003; Aleksandrzak, 2013), для проявления инициативного поведения необходимо «предоставить больше свободы студентам» [14, с. 132]. По мнению этих и других ученых, предоставление свободы действий обучающимся возможно при соблюдении следующих педагогических условий:

1) Сократить доминирующую роль и превосходство преподавателя в учебном процессе [17, с. 97], трансформировав классические функции преподавателя с позицией «над обучающимися» на роль преподавателя – тьютора и фасилитатора. При такой педагогической парадигме субъект-субъектных отношений педагог создает интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки, которые стимулируют к **коммуникативной свободе** или коммуникативной инициативе.

2) Поддерживать принципы коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка (функциональности, организации образовательного процесса как модели общения, речевой направленности и ситуативности общения) [10] и предоставить возможность самим обучающимся генерировать идеи, выбирать темы для дискуссий, задавать вопросы, т. е. быть активными и **свободными** участниками коммуникации [20]. В рамках коммуникативного подхода преподаватель может выступать в роли со-коммуникатора (co-communicator), но его главной целью становится стимулирование общения, т.е. коммуникативной инициативы студентов между собой. По мнению Морроу [16, с. 112], по-настоящему коммуникативной может быть деятельность, если сохраняются три общие черты: дефицит информации (information gap), выбор (choice) и обмен информацией/обратная связь (feedback). Дефицит информации стимулирует проявление коммуникативной инициативы, поскольку один участник общения владеет ею, а другой не владеет. При этом важно подчеркнуть, что демонстрирующие вопросы (display questions) с целью выявить и показать знания не являются коммуникативными, а значит, не способствуют проявлению коммуникативной инициативы. Второй компонент речевой деятельности – свобода выбора говорящего что и как сказать. Если задание жестко контролируется условиями выполнения (задание на повторение, вопросы по шаблону или на отработку клише), то оно уже не является подлинно коммуникативным, хотя и целесообразно на определенном этапе обучения иностранному языку. Обмен информацией с целью получить обратную связь от собеседника, оценить, понятен ли запрос, в полном ли объеме он получил запрашиваемую информацию или же требуется продолжение общения, – третий важный компонент живой коммуникации [19].

3) Применение **коллаборативной образовательной технологии**, «расширяющей креативные возможности» [5, с. 102] обучающихся при создании групповых и индивидуальных проектов, проведении круглых столов, дискуссий и дебатов. В рамках данного подхода учебная деятельность организована на принципах тесного взаимодействия обучающихся друг с другом или с преподавателем, совместной учебно-познавательной деятельности в группе, а также коллективного самооценивания этой деятельности. Участники приобретают знания в процессе совместного поиска информации, обсуждения и анализа полученного материала и понимания его смысла.

Сокращая доминирующую роль преподавателя, мы предоставляем обучающимся право выбора тем, вариантов вопросов и ответов, свободу генерирования идей, возможность самостоятельного поиска информации и восполнения пробелов, с одной стороны, а давая возможность участия в коллаборативной творческой деятельности, с другой стороны, мы создаем все условия для проявления инициативы в образовательном процессе.

Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета на протяжении десяти лет работают над созданием и апробацией модели единого иноязычного пространства, которая сочетает использование как традиционных, так и современных методов обучения и предполагает моделирование ситуаций академической и профессионально ориентированной коммуникации с постоянной сменой партнеров по общению [8, с. 51]. Процесс обучения иностранному языку в

рамках данной модели предполагает вовлечение обучающихся в различные коммуникативные виды деятельности, такие как круглые столы, мастер-классы, дискуссии, кейс-стади, дебаты, и др. Кроме того, все студенты гуманитарных направлений подготовки принимают участие в профессионально ориентированных конкурсах, организованных преподавателями кафедры. Это такие конкурсы как «Драматизация», конкурс цифровых историй (Digital Stories) на профессиональные и социально значимые темы, конкурс на постредактирование машинного перевода, конкурс аудирования лекций, конкурс CV и сопроводительного письма и другие. Также студенты являются членами клуба дебатов “Debaters today, leaders tomorrow”. Участие в этих мероприятиях способствует формированию универсальных компетенций обучающихся, поскольку они учатся работать в команде, критически осмысливать информацию, принимать верные решения, нести за них ответственность, а также оценивать свои результаты. С одной стороны, организация всех перечисленных видов деятельности предоставляет преподавателю возможность создавать благоприятные педагогические условия, влияя на внешние психологические предпосылки для проявления коммуникативной инициативы обучающихся. С другой стороны, нетрадиционный формат обучения создает условия определенной свободы, а именно свободы выбора как лексических средств, так и действий.

Экспериментальная часть исследования проходила с марта по декабрь 2020 г. во время тотального перехода вузов на дистанционное обучение. Проводился эксперимент на базе ПетрГУ среди 122 студентов первого года обучения бакалавриата гуманитарных направлений подготовки Института истории, политических и социальных наук и Института экономики и права. В ходе обучающего этапа эксперимента были соблюдены описанные выше педагогические условия: трансформация роли педагога, следование принципам коммуникативного подхода и применение коллаборативной образовательной технологии в процессе обучения иностранному языку. В данной статье авторы описывают эксперимент по апробации коллаборативной образовательной технологии при дистанционном обучении, а именно проведению конкурсов по созданию студентами групповых и индивидуальных проектов, которые традиционно использовались на кафедре в очной форме: конкурсы цифровых историй, драматизации и фестиваль фильмов. Для оценки результатов эксперимента использовался сопоставительный анализ применения идентичных форм творческой работы при дистанционном и офлайн-обучении, применялись диагностические методики (анкетирование, педагогическое наблюдение) для оценки степени психологического комфорта овладения предметом «Иностранный язык», а также проявления коммуникативной инициативы.

Первый конкурс, который проводится на первой неделе обучения в вузе, – это **конкурс цифровых историй** (Digital stories) на тему «Почему я выбрал эту профессию?». Все первокурсники создают индивидуальные проекты в виде цифровых историй на английском языке, в которых рассказывают о своем выборе профессии, о пути к нему. Участие в данном виде деятельности для студентов представляет собой сложную задачу, поскольку они не имеют опыта в создании таких проектов, с одной стороны (согласно проведенному опросу, 85 %), с другой стороны, им необходимо представить себя новому коллективу, новому преподавателю в необычном для них формате, учитывая ряд критериев оценивания, а именно: 1) оригинальность, т. е. нетривиальность, креативность; 2) соответствие языковым нормам языка; 3) правильность произношения и интонации; 4) умение работать с ИКТ (качество звука, подбор видеоряда); 5) самопрезентация. За каждый критерий можно поставить 0–5 баллов, набрав в сумме 25 баллов максимум. В традиционном формате обучающиеся просматривают готовые ролики во время занятий, высказывают замечания по каждому, выбирают лучшие работы в группе, чтобы представить их на следующем этапе конкурса между институтами вуза. Другими словами, данный конкурс становится для первокурсников стимулом для проявления коммуникативной инициативы как для самопрезентации, так и во время обсуждения.

Подобный вид деятельности вполне успешно удалось осуществить и в дистанционном режиме работы. В сентябре 2020 г. обучающиеся также самостоятельно готовили ролики, но их презентация и обсуждение проходили в асинхронном дистанционном формате. Студенты создали google-документ в виде таблицы, которая состояла из разделов: ссылка на работу, вопросы, ответы, оценка. Просмотрев ролик, одноклассники задавали вопросы создателю ролика письменно в таблице, тот в свою очередь писал на них ответы. Каждому участнику задавали 4–5 вопросов. Для взаимооценивания (peer-assessment) предлагалось два варианта на выбор: google-форма для голосования, в которой можно было отметить три лучшие работы, или оценить работу одноклассников по критериям 25-балльной шкалы. Необходимо отме-

тить, что заданный вопрос участника – проявление коммуникативной инициативы, поскольку именно вопросы – признаки данного явления. Обратная реакция автора также относится к готовности субъекта вступить в общение. Апробированный дистанционный формат показал, что отсроченная рефлексия дает возможность неактивным на занятиях студентам проявить инициативу в письменной коммуникации, к тому же такой формат обмена мнением близок молодежи и напоминает чаты в соцсетях. Опрос первокурсников (122 человек) показал, что 67 % положительно оценили и сам конкурс, и такой формат обсуждения, отмечая, что данный вид учебной деятельности был для них «необычным», «интересным». При этом стоит отметить, что 33 % первокурсников остались безучастны в письменном обсуждении, посчитав такой способ обмена мнениями «некомфортным», так как они «плохо знают еще своих одногруппников» и «боялись вступать в письменный диалог». Действительно, в ходе педагогических наблюдений было замечено, что при живом общении в аудитории меняется психологический климат в группе, создаются благоприятные условия учебной среды, что способствует проявлению коммуникативной инициативы обучающихся. Студенты активно включаются в обсуждение историй, дополняют друг друга, подхватывая инициативу, высказывая свое мнение, критикуя или советуя. В целом данный вид деятельности возможно организовать продуктивно для развития коммуникативной инициативы и в онлайн-, и офлайн-режиме.

Следующим творческим проектом для первокурсников становится **конкурс драматизации**, который предполагает выбор пьесы на иностранном языке, подготовку сценария выступления, распределение ролей, поиск музыкального сопровождения, реквизитов, костюмов и прочее. Необходимо отметить, что преимуществом участия в данном проекте для первокурсников является умение самостоятельно организовать данный вид деятельности, а именно критически подойти к выбору пьесы, взять на себя определенные роли, провести репетиции и проявить актерское мастерство. Само выступление проходит на сцене. Участники представляют свои пьесы зрителям и жюри, которые голосуют за лучшую постановку. Кроме того, жюри отбирает победителей для различных номинаций «Лучшая мужская/женская роль», «Лучшее музыкальное сопровождение», «Лучшие костюмы». Сам процесс выступления на сцене не всегда предсказуем, иногда студенты импровизируют, меняют что-то по ходу выступления. В результате педагогического наблюдения было замечено, что слабоуспевающие студенты проявляют особую инициативу, выражая желание принять самое активное участие в конкурсе драматизации. Они готовы взять на себя главные роли, выучить сложные фразы, готовы брать на себя инициативу ведущих. Конкурс драматизации проводится среди первокурсников в конце осени и способствует адаптации обучающихся к новым условиям в академической среде. Согласно опросу 93 % первокурсников считают этот конкурс самым ярким событием студенческой жизни на первом курсе.

В 2020 г. конкурс драматизации попал под вторую волну перехода вузов на дистанционное обучение. В связи с введенными ограничениями проводить традиционное масштабное мероприятие в зале с участием студентов разных институтов не представлялось возможным. Итоговые работы в видеоформате были выложены в общую google-папку, и посредством онлайн-голосования преподавателей и студентов выбирались лучшие. Для конкурса студентам была предложена широкая тема – социальные проблемы и пороки современного общества. Обучающиеся сами выбирали подтему постановки, согласно которой осуществлялся поиск литературных, кинематографических произведений для драматизации на иностранном языке. Таким образом, студенты были одновременно свободны в выборе выражения своей творческой инициативы, но и ограничены способами организации и презентации. Результат показал как минусы, так и плюсы дистанционного формата конкурса драматизации. Положительным фактором являлся тот факт, что введенные ограничения не уменьшили креативности студентов, а, наоборот, только способствовали генерации необычных идей для осуществления задуманного: постановки записывались в разных местах, в них присутствовали смены сцен, декораций, большинство из которых были натуральными (скверы, парки, набережная города). Однако большинство постановок напоминало съемку фильма. Была потеряна та особая атмосфера, которая создается во время театральной постановки. Именно живая игра студентов, подготовка декораций, костюмов, выкрики, смех, овации, эмоциональная реакция зрителей создавали то состояние и настроение, когда и участники, и зрители «проживали» здесь и сейчас выбранное ими произведение, поэтому на последующем за этим событием аудиторном занятии студенты, как правило, сами инициировали обсуждение и рефлексию о конкурсе и постановках. В дистанционном режиме приходилось стимулировать студентов к

такой коммуникации. Кроме межинститутского онлайн-голосования, студентам предложили составить отзыв о понравившемся проекте в виде рецензии или кинообзора (film review) на выбор в письменной форме, оставив комментарий к видео в google-документе или представив его в устной форме перед всей группой онлайн. Предварительно на онлайн-занятии на платформе Zoom, разделив студентов на мини-группы случайно в вебинарные комнаты, преподаватель организовывал обсуждение проектов. Каждому студенту веб-комнаты предлагалось высказать свое мнение, используя интерактивный методический приём PRES-formula (Position-Reason-Explanation/Example-Summary). Затем другие участники обсуждения должны были на выбор задать уточняющий вопрос или прокомментировать, согласившись или не согласившись с мнением. Через 15 минут студенты перегруппировались, и участники имели возможность сменить собеседников несколько раз. В результате благодаря созданным преподавателем специальным педагогическим и психологическим условиям 73 % студентов понравился и конкурс, и формат онлайн живого обсуждения – обмена мнениями, 45 % из них отметили (по шкале 0–10) высокую степень проявленной инициативы при таком формате коммуникации (от 6 до 10 баллов). Таким образом, можно сделать вывод, что проведение конкурса «Драматизация» возможно в онлайн- и офлайн-форматах, но при онлайн-формате следует применять стимулирующие формы взаимодействия и рефлексии на иностранном языке, чтобы компенсировать отсутствие естественной, живой реакции для включения в коммуникацию.

Среди студентов первых курсов ежегодно проводится традиционный **конкурс профессионально ориентированных фильмов на английском языке**. Студентам предлагается подготовить фильм в соответствии с их направлением подготовки. Основными целями данного конкурса являются повышение мотивации к изучению иностранного языка, развитие навыков всех видов речевой деятельности, а также умений работать в команде в процессе создания медиапродукта. Студентам предоставляется свобода в выборе жанра (документальный, научно-популярный, игровой, учебный), оригинального сюжета, подбора актеров на роли и т. д. Все фильмы представляются на ежегодном фестивале студенческих фильмов и оцениваются как жюри, так и самими студентами по следующим критериям: фонетическое оформление речи, использование разнообразных лексико-грамматических структур, актерское мастерство, использование спецэффектов. Во время просмотра фильмов на фестивале зрители дают письменную оценку фильмам, а также комментируют просмотренные работы, отмечая их недостатки и достоинства.

Основной проблемой, с которой столкнулись студенты, готовясь к кинофестивалю в конце 2020 г., был факт перевода всех обучающихся вуза в дистанционный формат обучения, поэтому многие студенты уехали домой. В связи с этим вынужденной необходимостью стал выбор жанра фильмов, которые можно было снять и выпустить, не встречаясь друг с другом. Преимущественное большинство проектов снималось в жанре Screenlife или десктоп-фильм, когда все действия происходят на экране компьютера/мобильного телефона. Студенты, не выходя из дома, снимали свою часть фильма, затем записанные отрывки собирались и монтировались, в итоге получался готовый видеопроduct. На этапе непосредственной съемки фильма у студентов отсутствовала возможность живого общения, в ходе которого происходят обсуждения, споры, смешные ситуации, обмен эмоциями, переживаниями, а также проявление или не проявление коммуникативной инициативы. Процесс подготовки фильма (этап обсуждения идеи фильма, написания сценария, распределения ролей) проходил в синхронном дистанционном режиме в Zoom и в чатах соцсетей, в котором студенты имели возможность проявить коммуникативную инициативу, а непосредственная съемка фильма осуществлялась самостоятельно каждым студентом в отдельности. Однако студенты отмечали, что было «трудно осуществить командную работу дистанционно», «меньше мотивации», поскольку «сообщения игнорировались», а «работа шла дольше, чем это могло быть очно». По этой причине, вероятно, 20 % фильмов были не групповыми, а индивидуальными. Несмотря на то что голосование и обсуждение фильмов происходило в том же формате, который был предложен для оценивания проектов драматизации, коммуникация опять же велась внутри только одной группы. В традиционном формате совместный просмотр всех проектов студентов разных направлений и институтов в одной аудитории действительно моделирует особую атмосферу «Фестиваля фильмов»: в процессе демонстрации студенты переговариваются, эмоционально реагируют, переживают, создатели наблюдают за реакцией зрителей. В то же время в дистанционном формате фестиваля предоставляется возможность только оценить фильм, но нет мгновенной реакции, а также невоз-

можно отследить, все ли обучающиеся посмотрели работу. Таким образом, очевидно, что проект по созданию видеофильма в дистанционном формате сокращает возможности развития и формирования коммуникативной инициативы обучающихся, а также ограничивает условия ее проявления. Подтверждается это также опросом обучающихся, 70 % из которых предпочли участие в проекте в традиционном формате.

По окончании эксперимента был проведен опрос с целью выявления отношения студентов к предлагаемым творческим проектам, оценки возможности их проведения в дистанционном и традиционном форматах, а также степени психологического комфорта/дискомфорта участия в них. Согласно опросу 79 % респондентов считают, что обучение иностранному языку становится интереснее и эффективнее с проектами и конкурсами, поскольку они мотивируют к его изучению. Из трех конкурсов первокурсникам понравился больше всего конкурс драматизации, так как такой формат «сплачивает одноклассников», «не было ограничений по локациям и идеям», «выбор темы показался более свободным», а сам процесс был «веселым» и одновременно «полезным для развития всех навыков языка». Стоит отметить, что при создании этого проекта у студентов еще была возможность встречаться хотя бы небольшими группами и взаимодействовать. Чтобы понять, получилось ли создать необходимые психологические предпосылки для проявления коммуникативной инициативы в ходе педагогического воздействия, был задан ряд вопросов о психологической составляющей дистанционного обучения с применением проектов и конкурсов. 41 % опрошенных не ощутил дискомфорта при создании проектов в дистанционном формате, а 20 % ответили, что им психологически комфортно участвовать во всех проектах. Такой показатель коррелируется с 60 % респондентов, ощущающих себя комфортно в обоих форматах. Однако 70 % считают, что фильм-проект и драматизацию предпочтительно осуществлять «вживую», так как данные виды деятельности предполагают тесное творческое взаимодействие, при этом 30 % отметили, что в онлайн-режиме чувствуют себя комфортнее, так как в удаленном режиме «отсутствует страх перед большой публикой», особенно удобен в этом плане был цифровой рассказ о выборе профессии. Можно предположить, что в это количество процентов входят студенты, которые испытывают языковые сложности в процессе коммуникации на иностранном языке. Важно отметить, что, согласно результатам опроса, вне зависимости от формата обучения студенты перекладывают ответственность за создание необходимых условий для проявления их собственной коммуникативной инициативы на преподавателя (54 % в офлайн, 46 % в онлайн), оценив в 10 баллов роль преподавателя в успешном инициировании коммуникации на занятиях по иностранному языку. Полученные данные в очередной раз доказывают важность соблюдения педагогического условия, в котором отведена особая роль педагогу.

Таким образом, в результате исследования были сделаны следующие выводы. Если учитывать психологические предпосылки проявления коммуникативной инициативы и соблюдать педагогические условия (роль педагога, коммуникативный подход, коллаборативные технологии), при дистанционном обучении возможна организация проектной деятельности, используемой в традиционном формате, которая будет способствовать не только формированию мотивации к изучению иностранного языка, но и развитию коммуникативной инициативы обучающихся. Несмотря на то что творческие и коммуникативные виды работ не утратили своей актуальности и в онлайн-формате обучения, реализация проектной деятельности, где требуется тесное взаимодействие и живое сотрудничество обучающихся, усложняется. Вследствие этого традиционное обучение пока еще имеет преимущества перед онлайн-образованием. Кроме того, для развития и поддержания коммуникативной инициативы в онлайн-режиме требуется осмысленное педагогическое стимулирование и применение новых методических приемов, инструментов и заданий с применением ИКТ. Исследование по развитию коммуникативной инициативы средствами иноязычного обучения в онлайн-формате не завершено, дальнейшее изучение проблемы может быть посвящено разработке и апробированию новых технологий, позволяющих мотивировать и стимулировать обучающихся к иноязычной коммуникации в любом формате.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2019. 496 с.
2. Андреев С. Е., Воронов М. П. Виды синхронных и асинхронных взаимодействий между участниками образовательной деятельности // Научное обозрение. Технические науки. 2017. № 2. С. 5–10. URL: <https://science-engineering.ru/ru/article/view?id=1154> (дата обращения: 21.01.2021).

3. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения. М., 2018. 194 с.
4. Гюльбякова Х. Н., Масловская Е. А. Электронная форма обучения: особенности и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27812> (дата обращения: 29.01.2021).
5. Максименкова О. В., Незнанов А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(1-2). С. 101–110. URL: <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.01-2.008>.
6. Матненко А. С. Приоритетные национальные проекты и бюджетная деятельность государства. М. : Русь, 2007. 147 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19843238> (дата обращения: 21.01.2021).
7. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. 268 с.
8. Обучение студентов нелингвистических специальностей: единая иноязычная среда и информационно-коммуникационные технологии / И. Е. Абрамова [и др.]. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2018. URL: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=29917> (дата обращения: 21.01.2021).
9. Паспорт Приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (дата обращения: 21.01.2021).
10. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М. : Глосса-Пресс ; Ростов н/Д. : Феникс, 2010. 641 с.
11. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Изд-во Юрайт, 2021. 434 с. URL: <https://urait.ru/bcode/476456> (дата обращения: 22.07.2021).
12. Черничкина О. В. Коммуникативная инициатива в межличностном общении: на материале супружеского дискурса : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Омск, 2013. 190 с.
13. Шерехова О. М. Языковая инициатива как социально-педагогическое явление Непрерывное образование : сб. науч. ст. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 34–41.
14. Aleksandrzyk M. Approaches to describing and analyzing classroom communication *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics*. 2013. 40(1). Pp. 129–138. URL: [https://www.researchgate.net/publication/281889211\\_Approaches\\_to\\_describing\\_and\\_analyzing\\_classroom\\_communication](https://www.researchgate.net/publication/281889211_Approaches_to_describing_and_analyzing_classroom_communication) (дата обращения: 25.01.2021).
15. Fojtik R. Problems of Distance Education // *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. 2018. 7(1). Pp. 14–23. DOI: 10.2478/ijicte-2018-0002.
16. Johnson K., Morrow K. Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach. L. : Longman, 1981. 152 p.
17. Mozaffari F., Yaqubi B. Learner Initiatives Across Question-Answer Sequences: a Conversation Analytic Account of Language Classroom Discourse // *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 7 (2). Summer. 2015. P. 93–125 URL: [http://jtls.shirazu.ac.ir/article\\_3579\\_feba7187d578eb151a20a4a7a7693a43.pdf](http://jtls.shirazu.ac.ir/article_3579_feba7187d578eb151a20a4a7a7693a43.pdf) (дата обращения: 25.01.2021).
18. Taynton Y. Online learning: A student perspective // *ASCILITE*. 2000. Conference Proceedings. URL: [https://www.ascilite.org/conferences/coffs00/papers/yvonne\\_taynton.pdf](https://www.ascilite.org/conferences/coffs00/papers/yvonne_taynton.pdf) (дата обращения: 25.01.2021).
19. Walker M., Whittaker S. Mixed Initiative in Dialogue: An Investigation into Discourse Segmentation. 1990. P. 70–78. URL: <https://www.aclweb.org/anthology/P90-1010.pdf> (дата обращения: 29.01.2021).
20. Waring H. Z. Learner initiatives and learning opportunities // *Classroom Discourse*. 2011. 2(2). P. 201–218. DOI: 10.1080/19463014.2011.614053.

## **Pedagogical conditions and psychological prerequisites for the development of students' communicative initiative by means of foreign language education in the process of distance learning**

**O. M. Sherehova<sup>1</sup>, L. N. Yusupova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages of Humanities, Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk. ORCID: 0000-0002-2817-7700. E-mail: olmili@mail.ru

<sup>2</sup>senior lecturer of the Department of Foreign Languages of Humanities, Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk. ORCID: 0000-0002-1336-5303. E-mail: english.tutor.lnyusupova@gmail.com

**Abstract.** In connection with the total transition of universities to distance learning, it becomes urgent to search for new approaches to the organization of the remote learning process, the use of which will allow students within the framework of the discipline "Foreign Language" in a non-linguistic university to take initiative in the process of forming universal competencies, and will also provide an opportunity for teachers to support and develop the communicative initiative of students in the development of foreign-language competencies. The purpose of the article is to present the results of a comparative analysis of the influence of pedagogical con-

ditions and psychological prerequisites on the manifestation of communicative initiative in traditional and distance learning formats of foreign languages. The methodological basis of the study was a communicative approach to teaching a foreign language based on collaborative educational technologies used in distance learning. The main research methods are the analysis of scientific literature of Russian and foreign scientists on the problem, diagnostic methods (questionnaires, observation). Experimental training took place on the basis of Petrozavodsk State University among first-year bachelors from March to December 2020. The analysis showed that it is possible to develop students' communicative initiative in the distance learning mode with the help of project activities, taking into account the psychological prerequisites for its manifestation and observing certain pedagogical conditions (the role of the teacher, the communicative approach, collaborative technologies). The theoretical results of this study may be of interest to teachers and psychologists of different levels of education. The practical experience described in the article can be used in the process of teaching foreign languages in both traditional and distance learning formats.

**Keywords:** synchronous and asynchronous distance learning, comparison of online and offline learning, student initiative, communicative initiative, collaborative educational technologies.

### References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam* [Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching.] M. 2019. 496 p.
2. Andreev S. E., Voronov M. P. *Vidy sinhronnyh i asinhronnyh vzaimodejstvij mezhdru uchastnikami obrazovatel'noj deyatel'nosti* [Types of synchronous and asynchronous interactions between participants in educational activities] // Nauchnoe obozrenie. Tekhnicheskie nauki – Scientific Review. Technical sciences. 2017. No. 2. Pp. 5–10. Available at: <https://science-engineering.ru/ru/article/view?id=1154> (date accessed: 21.01.2021).
3. Weindorf-Sysoeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A. *Metodika distancionnogo obucheniya* [Distance learning methodology]. M. 2018. 194 p.
4. Gyl'byakova H. N., Maslovskaya E. A. *Elektronnaya forma obucheniya: osobennosti i perspektivy* [Electronic form of education: features and prospects] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2018. No. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27812> (date accessed: 29.01.2021).
5. Maksimenkova O. V., Neznanov A. A. *Kollaborativnye tekhnologii v obrazovanii: kak vystroit' effektivnuyu podderzhku gibridnogo obucheniya?* [Collaborative technologies in education: how to build effective support for hybrid learning?] // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University management: practice and analysis*. 2019. No. 23 (1-2). Pp. 101–110. Available at: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.008>.
6. Matnenko A. S. *Prioritetnye nacional'nye proekty i byudzhetskaya deyatel'nost' gosudarstva* [Priority national projects and budgetary activities of the state]. M. Rus'. 2007. 147 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19843238> (date accessed: 21.01.2021).
7. Novikov A. M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij* [Pedagogy: dictionary of basic concepts]. M. Publ. center IET. 2013. 268 p.
8. *Obuchenie studentov nelingvisticheskikh special'nostej: edinaya inoyazychnaya sreda i informacionno-kommunikacionnye tekhnologii – Training of students of non-linguistic specialties: unified foreign-language environment, information and communication technology* / I. Abramova E. [and others]. Petrozavodsk. Publ. of PetrSU. 2018. Available at: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=29917> (date accessed: 21.01.2021).
9. *Passport Prioritetnogo proekta "Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii" – Passport of the Priority project "Modern digital educational environment in the Russian Federation"*. Available at: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (date accessed: 21.01.2021).
10. Passov E. I., Kuzovleva N. E. *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson]. M. Gloss-Press ; Rostov-on-Don. Phenix. 2010. 641 p.
11. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya : ucheb. posobie dlya vuzov – Theory and practice of distance learning : handbook for universities* / E. S. Polat [et al.] ; ed. by E. S. Polat. 2nd ed., reprint. and add. M. Yurayt. 2021. 434 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/476456> (date accessed: 07.22.2021).
12. Chernichkina O. V. *Kommunikativnaya iniciativa v mezhlchnostnom obshchenii: na materiale supruzheskogo diskursa : dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19* [Communicative initiative in interpersonal communication: on the material of marital discourse : dis. ... PhD in Philology: 10.02.19]. Omsk. 2013. 190 p.
13. Sherekhova O. M. *Yazykovaya iniciativa kak social'no-pedagogicheskoe yavlenie Nepreryvnoe obrazovanie : sb. nauch. st.* [Language initiative as a socio-pedagogical phenomenon Continuing education : collection of scientific art.]. Petrozavodsk. PetrSU. 2013. Pp. 34–41.
14. Aleksandrzak M. Approaches to describing and analyzing classroom communication *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics*. 2013. 40 (1). Pp. 129–138. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/281889211\\_Approaches\\_to\\_describing\\_and\\_analyzing\\_classroom\\_communication](https://www.researchgate.net/publication/281889211_Approaches_to_describing_and_analyzing_classroom_communication) (date accessed: 25. 01. 2021).
15. Fojtik R. Problems of Distance Education // *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. 2018. 7 (1). Pp. 14–23. DOI: 10.2478/ijicte-2018-0002.



16. *Johnson K., Morrow K.* Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach. L. : Longman, 1981. 152 p.
17. *Mozaffari F., Yaqubi B.* Learner Initiatives Across Question-Answer Sequences: a Conversation Analytic Account of Language Classroom Discourse // The Journal of Teaching Language Skills (JTLS) 7 (2). Summer. 2015. Pp. 93-125. Available at: [http://jtls.shirazu.ac.ir/article\\_3579\\_feba7187d578eb15\\_1a20a4a7a7693a43.pdf](http://jtls.shirazu.ac.ir/article_3579_feba7187d578eb15_1a20a4a7a7693a43.pdf) (date accessed: 25.01.2021).
18. *Taynton Y.* Online learning: A student perspective // ASCILITE. 2000. Conference Proceedings. Available at: [https://www.ascilite.org/conferences/coffs00/papers/yvonne\\_taynton.pdf](https://www.ascilite.org/conferences/coffs00/papers/yvonne_taynton.pdf) (date accessed: 25.01.2021).
20. *Walker M., Whittaker S.* Mixed Initiative in Dialogue: An Investigation into Discourse Segmentation. 1990. Pp. 70-78. Available at: <https://www.aclweb.org/anthology/P90-1010.pdf> (date accessed: 29.01.2021).
21. *Waring H. Z.* Learner initiatives and learning opportunities // Classroom Discourse. 2011. 2 (2). Pp. 201-218. DOI: 10.1080/19463014.2011.614053.

УДК 800.732:808.2

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.037

## Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку студентов-билингвов в образовательной онлайн-системе

А. Д. Логинова

научный сотрудник, Хельсинкский университет.  
Финляндия, г. Хельсинки. E-mail: anastasia.loginova@helsinki.fi

**Аннотация.** Статья посвящена описанию авторского опыта создания электронного пособия для самостоятельного дистанционного обучения по грамматике и лексике с использованием лингвокультурологического подхода на электронной образовательной платформе ViLLE<sup>1</sup>. Этот курс предназначен для студентов-билингвов, изучающих русский язык на Отделении современных языков в университете Хельсинки, и старшеклассников, выросших в двуязычной финско-русской среде и желающих улучшить владение русским языком. В рамках проекта было создано большое количество автоматизированных упражнений по совершенствованию навыков владения русским языком и усвоению грамматических, лексических, орфографических, орфоэпических, пунктуационных и синтаксических норм. В результате проектирования и экспорта упражнений в образовательную систему ViLLE задания были объединены в курсы, был облегчен поиск информации, составлены и распространены рекомендации по упражнениям и курсам на веб-сайте проекта и в различных списках рассылки, осуществлен сбор отзывов, оказана помощь в организации групповой работы. В качестве особенностей русского языка, имеющих лингвокультурологическую направленность, были выделены: понимание метафор и устойчивых выражений, употребление фразеологизмов, выбор подходящего синонима из синонимического ряда, орфоэпические ловушки. В данной статье определяются основные принципы создания электронных упражнений и выборки материала, подходящего для обучения билингвов. Актуальность темы обусловлена необходимостью создания практических заданий для изучающих русский язык, которые позволили бы использовать лингвокультурные реалии языковой среды в процессе обучения. В статье также проанализированы результаты анкетирования после первой апробации курса «Давай сам» преподавателями русского языка в Финляндии и выделены ключевые перспективы развития образовательного пособия для самостоятельного дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** электронное обучение, самостоятельная работа студента, дистанционное образование, электронная образовательная среда, учебно-практическое пособие, лингвокультурная адаптация.

**Введение.** Модернизация образования, развитие информационных технологий и вынужденный переход на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19 требуют новых подходов к процессу создания учебно-методических материалов, которые предусматривают разработку системы упражнений для обеспечения самостоятельного обучения, полностью соответствующего стандарту и высокому качеству преподавания. В современных условиях информационные технологии активно влияют на образовательный процесс, его цели и содержание. Актуальность проблемы состоит в оптимизации электронного обучения и совершенствовании методов автоматизированной самостоятельной работы в дистанционном формате.

Внедрение современных образовательных средств и интернет-ресурсов позволяет педагогам разнообразить процесс преподавания, увеличить эффективность учебного процесса, повысить мотивацию студентов и побудить их к развитию организационных навыков, которые положительно сказываются на результатах самостоятельного обучения [15].

Мы предполагаем, что дигитализацию любого учебного процесса целесообразно осуществлять комплексно, иначе говоря, создавать последовательные автоматизированные упражнения в соответствии с формируемыми компетенциями. Таким образом создается комфортная учебная среда, обеспечивающая индивидуальный алгоритм образовательной деятельности внутри предложенных курсов. Именно поэтому для оптимизации самостоятельного процесса обучения в онлайн-пространстве важно учитывать, что единая система хранения всех упражнений, заданий, теоретической информации, обсуждений и отчетов существенно облегчит процедуру ознакомления с образовательной средой и будет способствовать более легкому усвоению нового материала обучаемыми.

© Логинова А. Д., 2021

<sup>1</sup> Электронная образовательная система ViLLE, разработанная в Университете Турку. URL: <https://ville.utu.fi>.

В настоящий момент на Отделении современных языков Хельсинкского университета разрабатывается и тестируется инструментарий по русскому языку для самостоятельного обучения студентов. В рамках предмета «русский язык и литература» существуют две учебные программы: «venäjä äidinkielenä – русский язык как родной» (ориентирована на тех, кто учился в русской школе в русскоязычном окружении) и «venäjä viergana kielenä – русский язык как иностранный» (на изучающих русский язык не как родной и уже владеющих им в объеме, равном как минимум трехгодичной программе обучения в гимназии). Среди последних выделяется группа тех, у кого дома с детства присутствовал русский язык, их мы называем «билингвами» [10; 24]. Мы считаем, что залогом наиболее эффективного изучения русского языка является такая система языкового образования, которая могла бы быть описана через формулу «язык + культура». Находясь в стране, где русский язык находится внутри иной языковой среды и не является доминирующим, студенты отчасти утрачивают знания о языковой норме и чувство культурно-речевой принадлежности. По этой причине создание электронных учебных пособий открывает дополнительные возможности для поддержки мотивации и развития интереса к изучению русского языка и культуры.

Одной из ведущих тенденций развития форм учебного процесса, способствующих усвоению русского языка, является использование лингвокультурологического подхода к организации учебного процесса. Анализ научных публикаций [2; 6; 17] по вопросам внедрения культуроориентированного подхода в методiku преподавания языка и развития методических возможностей лингводидактики позволил определить характеристики данного метода. По мнению В. А. Масловой, лингвокультурология помогает исследовать «проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке», а ее главная задача – «раскрытие ментальности народа и его культуры через язык» [16, с. 4]. В. В. Красных [13, с. 12] выделяет лингвокультурологию как отдельную дисциплину, «изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе». Наиболее емким определением данной науки, на наш взгляд, является следующее: «теоретическая филологическая наука, которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, что должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка» [9, с. 13]. Таким образом, основополагающей идеей лингвокультурологического подхода является необходимость формирования способности использования знаний о культурных ценностях, выраженных через языковые компетенции. Совершенствование лингвокультурологической компетенции реализуется в том числе через слова и выражения, служащие предметом описания в лингвострановедении и имеющие культурный компонент значения. К таким словам Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров [4, с. 50, 64] относят выражения типа «бить баклуши», «отложить в долгий ящик», «работать спустя рукава» и т. д. Из этого следует, что фразеологические единицы языка, метафоры и символы занимают важное место в изучении лингвокультурологии, так как в них содержится «ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них как бы законсервированы мифы, легенды, обычаи» [16, с. 4].

Стоит отметить, что теоретический характер учебных пособий по русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода, по нашему мнению, не позволяет в полной мере ознакомиться со всеми нюансами языковой и культурной среды. По этой причине в ходе проектирования специального курса для студентов-билингвов, изучающих русский язык на продвинутом уровне, было принято решение добавить к заданиям в текстовом формате упражнения творческого характера, например упражнения на составление словосочетаний и упражнения на аудирование с использованием видеоматериалов из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ).

Целью данной статьи является описание ресурсов электронной образовательной среды ViLLE, используемых в обучении студентов-билингвов на русском языке, и описание проектирования эффективных дидактических материалов по грамматике и лексике с использованием лингвокультурологического метода.

Актуальность данного исследования связана с необходимостью анализа теоретических знаний и практических рекомендаций по созданию специальных учебных пособий, ориентированных на достаточно большую целевую аудиторию студентов-билингвов, обучающихся в вузах, где русский язык изучается как второй родной или как иностранный на уровне, близком к владению языком у так называемого носителя языка. Кроме того, в целевую группу

входят также старшеклассники гимназий, изучающие русский язык как родной и стремящиеся повысить свой уровень владения языком.

**Методы.** С марта 2016 г. участники исследовательской группы кафедры русского языка Хельсинкского университета под руководством Ахти Никунласси при сотрудничестве с Отделением информационных технологий Университета Турку активно разрабатывали целую систему языковых задач и упражнений для реализации онлайн-программы для самостоятельного обучения студентов-билингвов на электронной образовательной платформе ViLLE. Проект [3; 20] получил поддержку фонда 150-летия парламента (<http://culturas.fi/>). Было создано большое количество полностью автоматизированных упражнений. Целью создания электронного пособия по русскому языку было не только предоставление студентам дополнительного материала для самостоятельного ознакомления, но и повышение мотивации к изучению языка и культуры России.

В рамках проекта было создано электронное пособие для билингвов, учеников и студентов учебных заведений, изучающих русский язык на продвинутом уровне под названием «Давай сам». Главной идеей при проектировании курса «Давай сам» было желание дать возможность учащемуся действовать самостоятельно. Электронное пособие рассчитано на работу студента в интерактивном режиме, т.е. с помощью различного рода функциональных клавиш, многофункционального интерфейса и вспомогательных меню учащийся может ознакомиться с учебной информацией в подходящей форме, последовательности и в любом удобном для него темпе. Таким образом, курс «Давай сам» предполагает вариативную последовательность ознакомления с материалом и выполнения автоматизированных упражнений. Такой способ освоения стимулирует личную познавательную активность и способствует развитию навыков самостоятельной работы и свободного ориентирования в электронной образовательной среде. При создании курса «Давай сам» использовались наработки преподавателей Хельсинкского университета и учитывались пожелания учащихся студентов-билингвов, которые стремились не только проверить свои знания, но и улучшить навыки владения русским языком.

Электронное пособие содержит практический материал для самостоятельной работы по совершенствованию навыков владения русским языком, усвоению орфоэпических, лексико-грамматических и стилистических норм русского языка. Учебный курс содержит 11 блоков упражнений: Синонимы (существительные), Синонимы (прилагательные), Паронимы (существительные), Паронимы (прилагательные), Орфоэпия (Ударение), Синтаксис, Глаголы движения с приставками, Орфография, Глагольные приставки (Часть 1), Глагольные приставки (Часть 2), Пунктуация. В заданиях к упражнениям дается руководство к их выполнению и приводится соответствующий справочный материал. Большинство упражнений представлено в формате теста с заранее предложенными вариантами ответа.

В октябре 2020 г. мы предложили преподавателям русского языка в Финляндии протестировать упражнения из курса «Давай сам» и принять участие в анкетировании. Нам было важно получить профессиональную экспертную оценку нашего курса. Мы попросили их ознакомиться с инструкцией по регистрации и работе в образовательной онлайн-системе ViLLE и выбрать как минимум 8 из 11 блоков для выполнения и тестирования заданий, после чего им следовало ответить на вопросы анкеты. Отвечая на вопросы из анкеты, они должны были указать, сколько времени заняло выполнение заданий, поэтому мы заранее просили их (по возможности) фиксировать время, а также отмечать все возможные ошибки, опечатки и технические проблемы, которые возникают в процессе выполнения упражнений. Проанализировав результаты тестирования, мы смогли улучшить комплекс электронных упражнений для самостоятельной работы учащихся, а также выявить основные проблемы, с которыми могут столкнуться преподаватели и билингвы при использовании образовательной онлайн-системы ViLLE, и определить пути их решения.

**Материалы исследования.** При составлении курса «Давай сам» большое внимание было уделено лексическим ошибкам студентов-билингвов. Эти ошибки часто связаны с недостаточно высоким уровнем развития лингвокультурной компетенции. Использование таких упражнений в условиях отсутствия языковой среды приобретает особую значимость. Во всех упражнениях используются аутентичные русские тексты (примеры из НКРЯ и корпуса текстов Рунета<sup>2</sup>), отрывки из русских фильмов, мультфильмов, русские пословицы и фразеологизмы. Это формирует и общую картину мира, и приобщает к культуре русского языка.

<sup>2</sup> Корпусный инструмент для изучения сочетаемости слов в русском языке на основе современных аутентичных текстов Рунета RuSkELL (Russian + Sketch Engine for Language Learning, далее – RuSkELL).

Модули «Синонимы (существительные)» и «Синонимы (прилагательные)» включают в себя систему лексических и лингвокультурологических заданий. Выбор контента модуля был обусловлен двумя основными моментами: 1) обогащение словарного запаса студентов; 2) знакомство с обычаями и культурой русского языка. Так, в упражнении «Найди лишнее слово в синонимическом ряду» указаны примеры употребления слова в его естественной языковой среде, например, к слову *невзгода* даны примеры использования, в числе которых следующее предложение: *Будьте счастливы, и пусть все невзгоды обходят вашу семью стороной!* В русском языке слово *невзгода* чаще всего встречается во множественном числе, в относительной близости с формообразующей частицей *пусть* и глаголом в повелительном наклонении. Таким образом в русском языке выражаются пожелания или напутствия, поэтому во многих поздравлениях используется конструкция, имеющая желательное значение [7], которую можно обозначить схематично: «*пусть + невзгода (мн. ч.) + глагол в повелительной форме*».

При использовании материалов лексических синонимов обогащается словарный запас учащегося, формируется навык вариативного выражения мысли и более четкое представление о социокультурных, лингвострановедческих характеристиках изучаемого языка. Так как изучение синонимов представляется невозможным без контекста, нам было важно использовать грамотно организованный, но в то же время аутентичный материал, чтобы студенты могли не просто знакомиться с новыми словами, но и получать экстралингвистические знания о культуре русского языка. Кроме этого в учебный комплекс по синонимии добавлены упражнения для работы с аудиоформатом, где от студента требуется вычленив из речи носителя языка нужный синоним и вписать его в начальной форме в указанное окошко. Несмотря на то что аудирование считается сложным видом речевой деятельности [1; 5; 26], мы считаем, что такие упражнения являются полезными для студентов-билингвов и изучающих русский язык на продвинутом уровне. Они делают процесс обучения интересным и познавательным, помогают сформировать у учащихся способность извлекать отдельные лексемы в устной речи, быстро осмысливать контекст и осуществлять переработку полученной информации.

Особое внимание в курсе для самостоятельной работы «Давай сам» уделяется упражнениям для изучения приставочных глаголов. Раздел «Глагольные приставки» представлен в двух частях и включает в себя систему упражнений по 12 глаголам (без глаголов движения): *бить, бросать/бросить, говорить, дать, жить, лить, менять, платить, помнить, смотреть, стать, ступить*. Используя лингвокультурологический материал, а именно образные средства языка – фразеологизмы, устойчивые выражения и высказывания с метафорами, мы можем познакомить студентов-билингвов с незаменимой частью общенационального языкового сознания. Мы предполагаем, что такие упражнения будут способствовать развитию речемыслительного процесса и осмыслению механизма образования приставочных глаголов и их функционирования в современном русском языке, а также расширению знаний о культуре, истории и обычаях носителей русского языка.

Обратим внимание на еще один тип упражнений, включенный в курс «Давай сам» и относящийся к блоку упражнений по орфоэпии. Студенты-билингвы часто испытывают затруднения, связанные с отличительными особенностями русского ударения. По этой причине мы считаем, что учебные пособия для билингвов должны содержать отдельный комплекс упражнений, ориентированных на отработку орфоэпических норм современного русского языка, что послужит улучшению фонетико-интонационной компетенции. Так как в наши цели входило создание культурно ориентированных упражнений для самостоятельной работы, мы использовали аутентичные тексты и аудиоматериалы, которые представляют коммуникативную ценность и служат практическим задачам развития навыков речевой компетенции.

**Принципы создания упражнений и примеры.** В этой части статьи мы подробно рассмотрим вышеописанные блоки из курса «Давай сам» и входящие в них упражнения. Заметим, что для билингвов очень важно слушать речь людей разного возраста и происхождения, поскольку их круг русскоязычного общения, как правило, ограничен. В целях повышения их кругозора и аудиальной культуры мы решили включить в обучение аутентичные записи русской речи.

Два комплекса упражнений «Синонимы (существительные)» и «Синонимы (прилагательные)» направлены на подбор синонимов из предложенных вариантов, на определение лексического значения слова, на понимание синонимического ряда и на умение заменить слово в предложении синонимом. Для составления такого типа упражнений и их последую-

щей реализации в образовательной онлайн-системе нам было необходимо воспользоваться целым рядом разнообразных методов и приемов.

Прежде всего, посредством выборки из русских синонимических словарей и на основе собственных наработок был составлен список слов, потенциально входящих в синонимические ряды. Таким образом, для блока упражнений «Синонимы (существительные)» мы получили следующий набор синонимов:

- ребенок, дитя (*устар.*), чадо (*устар.*), малыш, кроха (*разг.*), карапуз (*разг.*);
- врун, лгун, лжец, обманщик, брехун (*прост. пренебр.*), выдумщик (*разг.*), фантазёр (*разг.*), пустослов (*разг.*);
- пауза, пробел, интервал, перерыв, передышка, антракт, промежуток, остановка, окно (*перен.*);
- гнев, негодование, возмущение, ярость, бешенство, неистовство (*книжн.*);
- ерунда, чепуха, чушь, бессмыслица; перен.: бред, ахинея, белиберда, дребедень, гали-матья;
- шутник, юморист (*перен.*), весельчак, комик, клоун, балагур (*разг.*), приколист (*разг.*), хохмач (*разг.*), остряк (*перен.*);
- страх, боязнь, фобия, испуг, ужас, кошмар, жуть;
- буря, ураган, шторм, вьюга, пурга, метель;
- горе, несчастье, печаль, беда, трагедия (*перен.*), невзгода;
- атлет, спортсмен, культурист, силач, богатырь (*перен.*);
- конец, заключение, завершение, финал, эпилог, исход, концовка, развязка, финиш;
- ссора, раздор, конфликт, размолвка, разногласие, склока;
- радость, счастье, воодушевление, веселье, удовольствие, отрада, ликование, эйфория; (*книжн.*), услада (*трад.-поэт.*); утеха (*устар. и прост.*);
- мечта, грёза (*поэт.*), желание, фантазия, воздушные замки;
- путь, дорога, путь, стезя, тропа;
- причина, повод, основание, смысл, мотив, предлог, оправдание;
- сомнение, нерешительность, неуверенность, колебание, раздумье.

В процессе работы было создано четыре типа дважды повторяющихся упражнений, т. е. в общей сумме восемь заданий, в котором используется 16 синонимических рядов. Рассмотрим более подробно упражнения из блока «Синонимы (существительные)».

Упражнения 1–2. Описание задания: *Подберите синонимы к словам. Тип упражнения: Соедините пары.* Пример:

|         |           |
|---------|-----------|
| радость | повод     |
| причина | желание   |
| дорога  | беда      |
| ссора   | путь      |
| атлет   | счастье   |
| конец   | конфликт  |
| мечта   | спортсмен |
| горе    | развязка  |

Упражнения 3–4. Описание задания: *Выберите синонимы к следующим словам.* Упражнение направлено на выяснение значений слов и на подбор к указанным словам синонимов. Пример:

Выберите синоним к слову **НЕВЗГОДА**:

|        |
|--------|
| чудо   |
| вражда |
| конфуз |
| беда   |

При верном и неверном ответе на вопрос появляется определение заданного слова, а также его синонимы, что способствует запоминанию и может помочь при выполнении следующих упражнений. Помимо этого добавлены примеры использования заданного слова, которые найдены в Национальном корпусе русского языка или в корпусе RuSkELL и отредактированы вручную. Пример:

Невзгода – неблагоприятные, тяжелые обстоятельства, беда.

Синонимы: несчастье, горе, печаль, беда, трагедия, неприятность.

Примеры использования:

*Любовь близких и поддержка сестры помогли преодолеть все **невзгоды**.*

*Только терпение и выдержка помогут преодолеть эти **невзгоды**.*

*Будьте счастливы, и пусть все **невзгоды** обходят вашу семью стороной!*

Упражнения 5–6. Описание задания: *Найдите «лишнее» слово в синонимическом ряду.* Упражнение направлено на запоминание значений слов, умение относить слова к определенному синонимическому ряду, развитие мыслительных операций (анализа и синтеза) и обогащение словарного запаса. В описании к данному типу упражнений добавлена информация о лингвистических терминах *синонимический ряд* и *доминанта синонимического ряда*. Пример:

Найдите "лишнее" слово в синонимическом ряду:

|           |
|-----------|
| изумление |
| радость   |
| ликование |
| веселье   |
| счастье   |

При верном и неверном ответе на вопрос появляется окошко, где указано, какие слова относятся к синонимическому ряду и какое слово является доминантой в конкретном синонимическом ряду. Пример:

«Лишним» словом является **изумление**.

В синонимическом ряду *радость, счастье, воодушевление, веселье, удовольствие, отрада, ликование, эйфория (книжн.), услада (трад.-поэт.); утеха (устар. и прост.)* доминантой является слово **радость**.

### Упражнения 7–8

Описание задания: *Прослушайте аудио и впишите те синонимы, которые используются к следующим словам. Услышанное слово следует вписать в начальной форме.* Тип упражнения: *Аудирование.* В упражнениях использованы видеофайлы из НКРЯ, которые преобразованы в аудиоформат. Аудиоотрывки прикреплены в формате mp3, их продолжительность составляет от 10 до 20 секунд. Выполняя задание, студенты могут прослушать аудиофайлы несколько раз. Упражнение направлено на развитие аудитивных умений (распознавание устной речи), понимание смысла слов с выборочным извлечением информации (выделение в речевом потоке необходимого синонима) и на умение вписать услышанное слово в начальной форме.

Пример:

*Что является синонимом к слову «ребенок»? Транскрипция предлагаемой аудиодорожки: [Таня (Елена Соловей), жен., 33, 1947] Они просто родители. Обыкновенные родители/слишком любящие своё **чадо**. [Галина Щербакова, Илья Фрэнз. Вам и не снилось... к/ф (1980)]*

|   |                      |   |
|---|----------------------|---|
| Что является синонимом к слову "желание" ?  | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:13 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "буря" ?     | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:11 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "ерунда" ?   | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:08 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "ребенок" ?  | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:06 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "конфликт" ? | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:09 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "конец" ?    | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:10 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "горе" ?     | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:09 ————— 🔊 ⋮ |
| Что является синонимом к слову "радость" ?  | <input type="text"/> | Toista ääninäyte<br>▶ 0:00 / 0:14 ————— 🔊 ⋮ |

Среди использованных аудиофайлов в данном упражнении следующие отрывки:

- Отрывок из фильма «Настройщик» (2004).
- Отрывок из мультфильма «Дядя Федор, пес и кот» (1975).
- Отрывок из фильма «Максим Перепелица» (1955).
- Отрывок из фильма «Адъютант его превосходительства» (1969).
- Отрывок из фильма «Семнадцать мгновений весны» (1973).
- Отрывок радиопередачи «А о чем вы мечтаете?» (2011). Проект «Родутро» на «Маяке».
- Отрывок доклада с ежегодной пресс-конференции С. В. Лаврова (2015).
- Отрывок из фильма «Вас вызывает Таймыр» (1970).
- Отрывок из фильма «Дамы приглашают кавалеров» (1980).
- Отрывок из телепередачи «На краю... (Владивосток)» (2009). Т/к «Культура». Д/ф из цикла «Письма из провинции».
- Отрывок доклада с ежегодной пресс-конференции В. В. Путина (2014).
- Отрывок из фильма «Вам и не снилось...» (1980).
- Отрывок из фильма «Жизнь забавами полна» (2001).
- Отрывок из фильма «Шерлок Холмс и доктор Ватсон» (1979).



Рассмотрим следующий большой блок упражнений «Глагольные приставки» в двух частях, который знакомит студентов с многообразием значений русских приставочных глаголов, где приставка является словообразующей морфемой. В комплекс входят ситуативные упражнения, в которых исходная информация дополняется или раскрывается через приставочный глагол. Выполнение подобных заданий способствует уместному использованию приставочного глагола в типичной ситуации его употребления.

#### Упражнение 1

Описание задания: *Глагол БИТЬ. Составьте словосочетания, используя слова из колонок.* Упражнение направлено на ознакомление с используемыми в данном блоке приставочными глаголами и с их значениями. Пример:

|         |         |
|---------|---------|
| взбить  | стакан  |
| пробить | колесо  |
| разбить | рекорд  |
| убить   | гол     |
| забить  | подушку |
| побить  | время   |

В содержании этого упражнения глаголы употребляются как в прямом значении, например «разбить стакан», так и в переносном значении, в том числе в составе фразеологических оборотов, например «убить время».

#### Упражнение 2

Описание задания: *Определите значения данных словосочетаний.* Упражнение направлено на ознакомление с используемыми в данном блоке приставочными возвратными глаголами и с их переносными значениями.

|                              |                         |
|------------------------------|-------------------------|
| Вы отбились от рук           | Получили то, что хотели |
| Они добились ответа / своего | Устали                  |
| Мы сбились с пути            | Потерялись              |
| Мы выбились из сил           | Спрятались              |
| Мы забились в угол           | Не нарушили ритм        |
| Они ни разу не сбились       | Перестали слушаться     |

Использование в данном упражнении глаголов только во множественном числе обусловлено отсутствием вариативности формы глагола прошедшего времени во множественном числе. Изучение словосочетаний предоставляет большие возможности для обогащения и развития связной речи студентов, а также способствует лучшему сознательному усвоению теоретических основ грамматики.

#### Упражнение 3

Описание задания: *Вставьте глагол **бить** с приставками или без них.* Упражнение направлено на ознакомление с используемыми в данном блоке приставочными возвратными глаголами и с их переносными значениями.

**Вставьте глагол *бить* с приставками или без них.**

1. Ему удалось накрепко  в голову своей дочери, что она заслуживает только лучшего.
2. Если упорно  в одну точку, успех не заставит себя ждать.
3. Жизнь в курортном городке начинала  ключом после полуночи.
4. Количество человек в группе ограничено, поэтому  себе место никогда не помешает.
5. Трудные игры могут  интерес у ребенка и даже напугать его.
6. Напряженные отношения в коллективе могут  из колен любого сотрудника.
7. Огромное разнообразие ассортимента в магазинах может  покупателя с толку.
8. Он оказался настоящим лентяем, привыкшим  баклуши.
9. Она решила  на семейную традицию, которую мы создавали годами.
10. Чересчур тяжёлые тренировки могут надолго  желание заниматься в тренажёрном зале.

выбить

отбить

вбить

сбить

бить

забить

#### Упражнение 4

Описание задания: *Впишите в предложения подходящие по смыслу глаголы **бить**, **выбить**, **разбить**, **сбить**, **убить**, **отбить**, **забить**.* Некоторые глаголы могут повторяться. Упражнение направлено на отработку значений приставочных глаголов и на усвоение их особенностей в переносном значении.

**Впишите в предложения подходящие по смыслу глаголы *бить*, *выбить*, *разбить*, *сбить*, *убить*, *отбить*, *забить*. Некоторые глаголы могут повторяться.**

1. В этом возрасте у подростков энергия всегда  ключом.
2. В тот раз Вы меня  с толку, я совсем растерялся.
3. Вчера его неожиданная фраза напрочь  меня из колен.
4. Оставшиеся в живых  атаку и сообщили о случившемся дежурному по части.
5. Не справившись с управлением на скользкой дороге, они  машину.
6. Я мог бы  гол с первого касания, но мне помешал защитник.
7. В этой компьютерной игре нужно  всех монстров.
8. Разъярённая женщина только что  с ног пешеходов на улице.
9. Вчерашний взрыв  стекла в радиусе 200 км. от эпицентра.
10. Роман  себя кулаком в грудь и говорил, что не виноват.

Как мы видим в вышеуказанных примерах, во всех упражнениях используются как простые, так и фразеологические сочетания, в состав которых входит приставочный глагол *бить*. В последнем упражнении уделяется внимание не только лексическому, но и структурному подходу, так как в практических заданиях овладение лексикой во всем ее многообразии обязательно должно сочетаться с грамматическими заданиями для совершенствования процесса коммуникации.

Рассмотрим еще один тип упражнения, который используется в блоке упражнений по орфоэпическим нормам. В этом блоке предложен следующий ряд упражнений для самостоятельной систематической работы по практическому освоению учащимися русского ударения: упражнения, где нужно расставить ударения в разных частях речи; где требуется образовать формы множественного числа (например, сиротА – сиротЫ), а также расставить ударения в парах слов, отличающихся лексическим значением (работа с омографами). Пользуясь преимуществом электронного обучения, в данный комплекс мы включили задание с аудиопрослушиванием, где от учащегося требуется определить орфоэпическую ошибку в услышанном отрезке и написать исправленный вариант с верно указанной ударной гласной. В данном упражнении использованы видеофайлы из медиакорпуса НКРЯ, которые были преобразованы в аудиоформат. Среди них:

- Отрывок видеозаписи доклада Далхата Эдиева «Арифметика населения». Проект Academia (ГТРК Культура) (2010).
- Отрывок из кинофильма «Странная женщина» (1977).
- Отрывок из кинофильма «Дело о “Мертвых душах”» (2005).
- Отрывок из кинофильма «Глянец» (2007).
- Отрывок видеозаписи доклада Б. Иомдина на конференции «Диалог 2013» (2013).
- Отрывок видеозаписи доклада Андрея Зорина «Чувственная европеизация русского дворянства XIX века». Проект Academia (ГТРК Культура) (2010).
- Отрывок из мультфильма «Возвращение блудного попугая» (1984–1988).
- Отрывок видеозаписи доклада Людмилы Петрановской: «Любой тоталитарный режим первым делом разрушает семью» (2016).

Упражнение выглядит следующим образом:

The image shows a digital audio player interface with eight numbered items (1: to 8:). Each item consists of a text input field on the left and an audio player control on the right. The audio player controls include a play button, a progress bar, a volume icon, and a menu icon. The duration of each audio clip is displayed as follows:

- 1: 0:00 / 0:05
- 2: 0:00 / 0:10
- 3: 0:00 / 0:13
- 4: 0:00 / 0:18
- 5: 0:00 / 0:05
- 6: 0:00 / 0:13
- 7: 0:00 / 0:13
- 8: 0:00 / 0:10

Нами была предпринята попытка создать такой универсальный обучающий электронный ресурс, который содержал бы в себе разноуровневые тренировочные задания и интерактивные упражнения, направленные на развитие лингвокультурологической компетенции. Мы постарались составить лексико-грамматические задания с использованием аутентичных текстов страноведческой и лингвокультурологической направленности. Предлагаемые упражнения включают в себя большое количество устойчивых выражений, фразеологизмов, метафор и стилистически окрашенных текстов, передающих русские реалии через язык. По нашему мнению, при помощи такого подхода создаются удобные условия для погружения обучающихся в культурную среду языка, что благотворно влияет на их мотивацию изучать русский язык в университете.

**Результаты.** Представленные упражнения на образовательной платформе ViLLE прошли первую апробацию среди учителей русского языка в Финляндии. Результаты анкетирования экспертных мнений показали, что только один человек из семи использовал ранее платформу ViLLE. Предпочтительными блоками для ознакомления оказались: «Глаголы движения с приставками», «Фразеология», «Синтаксис», «Синонимы (существительные)», «Синонимы (прилагательные)» и «Орфоэпия (ударение)». Наименее привлекательной темой для ознакомления оказалась «Орфография», только один респондент изъявил желание протестировать этот блок упражнений.

Из результатов анкетирования видно, что самым трудоемким и времязатратным был блок под названием «Глаголы с разными приставками», который впоследствии был разделен на две части и сокращен с 72 до 48 упражнений. Некоторые упражнения были удалены из-за неоднозначности правильных ответов.

Среди трудностей, с которыми столкнулись учителя при прохождении курса «Давай сам» и с которыми, по их мнению, может столкнуться студент, наиболее частотным вариантом ответа оказался «большой объем упражнений». По этой причине было принято решение сократить некоторые блоки упражнений. Так, комплекс упражнений по орфографии уменьшился с 32 упражнений до 29, количество упражнений по глагольным приставкам сократилось с 72 упражнений до 48. В некоторых заданиях было уменьшено количество задач внутри каждого типа упражнения, например, в блоке «Пунктуация» вместо восьми предложений, в которых следует расставить знаки препинания, стало пять предложений.

Помимо прочего, четыре человека отметили, что сложность выполнения практических заданий может сказаться на процессе обучения студентов-билингвов. При этом ни один респондент не отметил недостаточное владение компьютерными технологиями в качестве возможной проблемы при обучении онлайн, что говорит нам о том, что трудности, по мнению экспертов, могут возникнуть только из-за высокого уровня сложности упражнений. По этой причине были откорректированы и внесены более точные данные об уровнях сложности каждого упражнения для удобства последующего использования курса «Давай сам», а также по результатам опроса блоки упражнений были расставлены по степени сложности, начиная с более простых упражнений, заканчивая заданиями посложнее. Таким образом, самыми трудными оказались упражнения из блоков: «Пунктуация», «Глаголы с приставками» и «Орфография».

Также в ходе тестирования стало ясно, что два опрошенных человека считают задания к упражнениям конкретными и понятными, четыре респондента считают, что учащимся потребуется больше объяснений, и один человек заполнил свободную форму, где указал пожелание, чтобы в некоторых упражнениях было еще раз упомянуто: «Прочитайте задание внимательно!» Эти результаты показывают нам, что инструкции к выполнению упражнений следует доработать и добавить уточняющую информацию.

Наиболее эффективными типами упражнений были признаны: упражнения с пробелом (например, впишите в пропущенное место требуемое слово) и упражнения с прослушиванием аудиозаписей.

Среди преимуществ онлайн-курса «Давай сам» учителя указали:

- цели обучения ясны (все респонденты ответили утвердительно);
- курс хорошо организован и структурирован (все респонденты ответили утвердительно);
- упражнения дополняют друг друга (все респонденты ответили утвердительно).

Сомнения респондентов возникли в следующих пунктах анкеты:

- нагрузка на учащихся обоснована и уместна (один человек выразил несогласие);
- уровень сложности соответствует заявленному (одному респонденту было трудно ответить).

Далее участники анкетирования отметили, что наиболее полезными, на их взгляд, были упражнения из блока «Орфоэпия», «Синонимы», «Орфография», «Пунктуация», а также указали, что упражнения с прослушиванием аудиодорожек, фотографиями и забавными анимированными картинками в формате gif позволяют повысить мотивацию студентов к самостоятельному изучению языка. Наименее полезными, по мнению учителей, оказались те упражнения, которые остались без достаточной вспомогательной информации. Кроме этого было указано, что большое количество однотипных упражнений в блоке «Орфография» может оттолкнуть студентов.

Из анализа экспертных мнений следует, что дистанционный курс «Давай сам» по самостоятельной работе позволяет проверить знания в разных разделах языкознания, расширить словарный запас, повысить навык владения русским языком и заинтересованность в необходимости совершенствования языка, а также сформулировать позитивное отношение к изучению русского языка. Также были сформулированы задачи для совершенствования курса в ближайшее время, а именно: более четкое определение описаний заданий, добавление теоретического и вспомогательного материалов.

**Обсуждение и заключение.** В современной образовательной реальности, когда очное обучение в высших учебных заведениях становится невозможным, всё более необходимым оказывается создание таких электронных пособий, которые позволили бы совершенствовать компетенции учащихся на высоком уровне преподавания. С одной стороны, новые технические средства дают возможность для активного, самостоятельно направляемого и комплексного обучения. С другой стороны, обучение электронным технологиям и новым образовательным системам вызывает большое количество вопросов и проблем среди преподавателей. От них требуется владение новыми электронными средствами обучения, методикой проектирования и создания электронных пособий.

Разработчики курса «Давай сам» задумывали его как дополнительный вспомогательный ресурс для самостоятельной работы студентов-билингвов, изучающих русский язык в Хельсинкском университете. Впоследствии некоторые упражнения будут предложены для использования и в гимназиях, где русский язык преподается на продвинутом уровне.

Тестирование электронного пособия «Давай сам», предназначенного для билингвов, учеников и студентов учебных заведений, изучающих русский на продвинутом уровне, определило следующие этапы развития проекта. В ближайшем будущем упражнения дополнятся теоретической информацией, а также будут подкорректированы методические указания по выполнению заданий.

Помимо этого, в ходе проектирования данного курса были сформулированы главные принципы построения электронного образовательного пособия:

1) Создателю курса необходимо убедиться в том, что учащиеся поймут смысл задания, т. е. в каждом упражнении должна быть четкая формулировка целей.

2) При создании упражнений должны учитываться особенности данного коллектива учащихся и их уровни владения языком. Эта информация позволяет корректно определить уровень сложности каждого упражнения и впоследствии создать структурную последовательность заданий внутри курса.

3) Необходимо понимать цели и задачи использования метода преподавания. В нашем случае использование лингвокультурологического подхода было обусловлено стремлением обеспечить сбалансированное развитие языковых способностей у студентов-билингвов.

4) Однотипность упражнений отрицательно влияет на мотивацию изучающих любую дисциплину.

5) Упражнения с использованием медиафайлов, таких как аудио-, видео- отрывки и анимированные картинки, способствуют развитию в большей степени, чем текстовые задания, эстетического восприятия, воображения, внимания, мышления и памяти, а также позволяют студентам получить более комплексное, целостное представление по заданной теме.

6) Большое количество упражнений позволяет преподавателям выбирать упражнения для работы на уроках и организации самостоятельной работы студентов. Полностью автоматизированные упражнения и их комплексное использование способствуют развитию самостоятельности, творческой активности, расширению кругозора и усилению позитивной мотивации к изучению русского языка и культуры.

Таким образом, мы надеемся, что разработанный нами курс для дистанционного обучения студентов-билингвов, состоящий из лексико-фразеологических упражнений на понимание и использование метафор, употребление фразеологизмов и устойчивых выражений, раз-

витие навыка вариативного выражения мысли за счет синонимов и освоение орфоэпических норм современного русского языка, поможет в формировании у них лингвокультурологической компетенции и будет способствовать закреплению языковых навыков.

### Список литературы

1. Анисимова И. Н. Об аудировании в процессе обучения русскому языку иностранных студентов экономического факультета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 24. С. 11–15.
2. Баско Н. В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. 4-е изд. М. : Русский язык. Курсы, 2018. 232 с.
3. Блог проекта оцифровки русской грамматики и лексики упражнениями [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.helsinki.fi/venajan-kielioppi-ja-sanastoharjoitusten-digitalisointihanke/tehtavat/> (дата обращения: 01.06.2021).
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М. : Русский язык, 1990. 246 с.
5. Волосова М. В. Роль аудирования в процессе обучения говорению на русском языке как иностранном // Педагогический журнал. 2017. № 7 (1А). С. 208–216.
6. Воробьев В. В. Лингвокультурология : монография. М. : РУДН, 2008. 336 с.
7. Добрушина Н. Р. Статус конструкций с частицами пусть и пускай в русском языке // Russian Linguistic. 2019. Т. 43. № 1. С. 1–17.
8. Душина Е. В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся // Филологический класс. 2014. № 4 (38). С. 54–58.
9. Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб. : ООО «Издательский дом «МИРС»», 2009. 291 с.
10. Изучение и преподавание русского языка в Финляндии : сб. ст. / под ред. А. Мустайоки и др. СПб. : Златоуст, 2010. 497 с.
11. Корпусный инструмент для изучения сочетаемости слов в русском языке на основе современных аутентичных текстов Рунета RuSkELL (Russian + Sketch Engine for Language Learning). URL: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lpos=&query=> (дата обращения: 01.06.2021).
12. Кравцов С. М. Французско-русский фразеологический словарь: межъязыковые группы. Ростов н/Д, 2014.
13. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. 283 с.
14. Попова М. И., Иконникова А. Н., Семенова А. В. Внедрение системы управления обучением moodle в образовательный процесс языкового вуза [Электронный ресурс] // МНКО 2020. № 6 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-sistemy-upravleniya-obucheniem-moodle-v-obrazovatelnyy-protsess-yazykovogo-vuza> (дата обращения: 01.06.2021).
15. Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantionnogo-obucheniya> (дата обращения: 01.06.2021).
16. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М. : Академия, 2001. 208 с.
17. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие. 4-е изд. М., 2010. 208 с.
18. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.06.2021).
19. Никунласси А. Использование информационных технологий в обучении иностранных студентов русской научной речи // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания : сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Г. Громова. Тверь, 2012. С. 257–264.
20. Проектирование образовательных интернет-курсов по русскому языку в Финляндии / А. О. Никунласси, А. Д. Логинова, Г. В. Уфимцев, Е. Ю. Протасова // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 66–84.
21. Сенаторова О. А. Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 315–327. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-3-315-327.
22. Столярова И. Н., Васильева Е. В. Межкультурная проблематика в современных отечественных исследованиях по методике обучения иностранным языкам // Мир науки. 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN418.pdf> (дата обращения: 01.06.2021).
23. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки славянской культуры, 1996. 289 с.
24. Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингов в процессе двуязычного образования : коллективная монография / под ред. Е. Е. Юркова и др. СПб. : МИРС, 2012. 640 с.
25. Щитов А. Г., Доан Т. К. Ч. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном с web-поддержкой в системе LMS Moodle // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-rechevomu-obshcheniyu-na-russkom-yazyke-kak-inostrannom-s-web-podderzhkoy-v-sisteme-lmsmoodle> (дата обращения: 01.06.2021).
26. Walker N. Listening: the Most Difficult Skill to Teach // Encuentro. 2014. № 23. P. 173.

## Linguoculturological approach to teaching Russian to bilingual students in the online educational system

A. D. Loginova

researcher, University of Helsinki.  
Finland, Helsinki. E-mail: anastasia.loginova@helsinki.fi

**Abstract.** The article is devoted to the description of the author's experience in creating an electronic manual for independent distance learning in grammar and vocabulary using a linguoculturological approach on the ViLLE electronic educational platform. Russian Russian is a course designed for bilingual students studying Russian at the Department of Modern Languages at the University of Helsinki, and high school students who grew up in a bilingual Finnish-Russian environment and want to improve their Russian language skills. Within the framework of the project, a large number of automated exercises were created to improve Russian language skills and assimilation of grammatical, lexical, spelling, orthoepic, punctuation and syntactic norms. As a result of designing and exporting exercises to the ViLLE educational system, tasks were combined into courses, information search was facilitated, recommendations on exercises and courses were compiled and distributed on the project website and in various mailing lists, feedback was collected, and assistance was provided in organizing group work. The following features of the Russian language with a linguoculturological orientation were highlighted: understanding metaphors and stable expressions, the use of phraseological units, the choice of a suitable synonym from the synonymic series, orthoepic traps. This article defines the basic principles of creating electronic exercises and selecting material suitable for teaching bilinguals. The relevance of the topic is due to the need to create practical tasks for Russian language learners that would allow using the linguistic and cultural realities of the language environment in the learning process. The article also analyzes the results of the questionnaire after the first approbation of the "Let's do it ourselves" course by teachers of the Russian language in Finland and highlights the key prospects for the development of an educational manual for independent distance learning.

**Keywords:** e-learning, student's independent work, distance education, electronic educational environment, educational and practical manual, linguistic and cultural adaptation.

### References

1. Anisimova I. N. *Ob audirovanii v processe obucheniya russkomu yazyku inostrannykh studentov ekonomicheskogo fakul'teta* [On listening in the process of teaching the Russian language to foreign students of the Faculty of Economics] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2015. Vol. 24. Pp. 11–15.
2. Basko N. V. *Znakomimsya s russkimi traditsiyami i zhizn'yu rossiyan: uchebnoe posobie po kul'turologii, razvitiyu rechi i chteniyu dlya izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj. 4-e izd.* [Getting acquainted with Russian traditions and the life of Russians: a textbook on cultural studies, speech development and reading for students of Russian as a foreign language. 4th ed]. M. Russian language. Courses. 2018. 232 p.
3. *Blog proekta ocifrovki russkoj grammatiki i leksiki uprazhneniyami* – Blog of the project of digitizing Russian grammar and vocabulary by exercises. Available at: <https://blogs.helsinki.fi/venajan-kielioppi-jasanastoharjoitusten-digitalisointihanke/tehtavat/> (date accessed: 01.06.2021).
4. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. 4-e izd.* [Language and culture: Linguistics in teaching Russian as a foreign language. 4th ed]. M. Russian language. 1990. 246 p.
5. Volosova M. V. *Rol' audirovaniya v processe obucheniya govoreniyu na russkom yazyke kak inostrannom* [The role of listening in the process of learning to speak Russian as a foreign language] // Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical journal. 2017. No. 7 (1A). Pp. 208–216.
6. Vorob'ev V. V. *Lingvokul'turologiya: monografiya* [Linguoculturology: monograph]. M. RUDN. 2008. 336 p.
7. Dobrushina N. R. *Status konstrukcij s chasticami pust' i puskaj v russkom yazyke* [The status of the constructions with the particle let and let the Russian language] // Russian Linguistic – Russian Linguistic. 2019. Vol. 43. No. 1. Pp. 1–17.
8. Dushina E. V. *Lingvisticheskie igry na urokah russkogo i inostrannogo yazyka v aspekte formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti uchashchihhsya* [Linguistic games on the lessons of Russian and foreign languages in the aspect of formation of communicative competence of students] // Filologicheskij klass – Philological class. 2014. No. 4 (38). Pp. 54–58.
9. Zinov'eva E. I., Yurkov E. E. *Lingvokul'turologiya: teoriya i praktika* [Cultural linguistics: theory and practice]. SPb. MIRS. 2009. 291 p.
10. *Izuchenie i prepodavanie russkogo yazyka v Finlyandii: sb. st.* – Studying and teaching the Russian language in Finland: collection of articles / ed. by A. Mustajoki et al. SPb. Zlatoust. 2010. 497 p.
11. *Korpusnyj instrument dlya izucheniya sochetaemosti slov v russkom yazyke na osnove sovremennykh autentichnykh tekstov Runeta RuSkELL (Russian + Sketch Engine for Language Learning)* – A corpus tool for study-

ing the compatibility of words in the Russian language based on modern authentic texts of the RuSkELL Runet (Russian + Sketch Engine for Language Learning). Available at: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lpos=&query=> (date accessed 01.06.2021).

12. Kravcov S. M. *Francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar': mezhyazykovye grupy* [French-Russian phraseological dictionary: interlanguage groups]. Rostov-on-Don. 2014.

13. Krasnyh V. V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya* [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology]. M. 2002. 283 p.

14. Popova M. I., Ikonnikova A. N., Semenova A. V. *Vnedrenie sistemy upravleniya obucheniem moodle v obrazovatel'nyj protsess yazykovogo vuza* [Introduction of the moodle learning management system into the educational process of a language university] // MNKO 2020. No. 6 (85). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-sistemy-upravleniya-obucheniem-moodle-v-obrazovatelnyy-protsess-yazykovogo-vuza> (date accessed: 06.01.2021).

15. Marchuk N. Yu. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti distancionnogo obucheniya* [Psychological and pedagogical features of distance learning] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia. 2013. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya> (date accessed: 01.06.2021).

16. Maslova V. A. *Lingvokul'turologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved* [Linguoculturology : manual for students of higher institutions]. M. Akademiya. 2001. 208 p.

17. Maslova V. A. *Lingvokul'turologiya : ucheb. posobie. 4-e izd* [Linguoculturology : tutorial]. 4th ed. M. 2010. 208 p.

18. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka* – The National Corpus of the Russian language. Available at: <http://www.ruscorpora.ru> (date accessed: 06.01.2021).

19. Nikunlasi A. *Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v obuchenii inostrannyh studentov russkoj nauchnoj rechi* [The use of information technologies in teaching foreign students of Russian scientific speech] // *Russkij yazyk v Rossii i v mire: aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya* : sb. nauch. tr. – Russian language in Russia and in the world: actual problems of studying and teaching : collection of scientific works / ed. by L. G. Gromov. Tver. 2012. Pp. 257–264.

20. *Proektirovanie obrazovatel'nyh internet-kursov po russkomu yazyku v Finlyandii* – Designing educational Internet courses in the Russian language in Finland / A. O. Nikunlasi, A. D. Loginova, G. V. Ufimtsev, E. Y. Protasova // *Rusistika – Rusistika*. 2021. Vol. 19. No. 1. Pp. 66–84.

21. Senatorova O. A. *Uchebno-prakticheskoe posobie po lingvokul'turologii dlya inostrancev, izuchayushchih russkij yazyk: koncepciya i sodержanie* [Educational and practical guide on linguoculturology for foreigners studying the Russian language: concept and content] // *Rusistika – Rusistika*. 2020. Vol. 18. No. 3. Pp. 315–327. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-3-315-327.

22. Stolyarova I. N., Vasil'eva E. V. *Mezhkul'turnaya problematika v sovremennyh otechestvennyh issledovaniyah po metodike obucheniya inostrannym yazykam* [Intercultural problems in modern domestic studies on the methodology of teaching foreign languages] // *Mir nauki – World of science*. 2018. No. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN418.pdf> (date accessed: 06.01.2021).

23. Teliya V. N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty* [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects]. M. Languages of Slavic culture. 1996. 289 p.

24. *Formirovanie i ocenka kommunikativnoj kompetencii bilingvov v processe dvuyazychnogo obrazovanie : kollektivnaya monografiya* – Formation and evaluation of the communicative competence of bilinguals in the process of bilingual education : collective monograph / ed. by E. E. Yurkov et al. SPb. MIRS. 2012. 640 p.

25. Shchitov A. G., Doan T. K. *Ch. Obuchenie rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom s web-podderzhkoj v sisteme LMS Moodle* [Teaching speech communication in Russian as a foreign language with web support in the LMS Moodle system] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* – Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 5-3 (59). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-rechevomu-obshcheniyu-na-russkom-yazyke-kak-inostrannom-s-web-podderzhkoj-v-sisteme-lms-moodle> (date accessed: 06.01.2021).

26. Walker N. Listening: the Most Difficult Skill to Teach // *Encuentro*. 2014. No. 23. P. 173.



УДК 371.261(470.342)

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.038

## Анализ результатов ОГЭ по математике учащихся Кировской области за 2017–2019 гг.

**В. Д. Зайкова**

аспирант IV курса, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. E-mail: Zaykova1988@yandex.ru

**Аннотация.** Исследование, основанное на анализе статистических данных результатов ОГЭ по математике за 2017–2019 гг., доказывает, что традиционные классические способы мышления на практике не обеспечивают в полной мере учащимся основной школы качественную подготовку и сдачу итогового экзамена за 9-й класс по этой дисциплине. В статье проанализированы все темы экзамена за курс основной школы и сделан вывод: в процессе обучения не уделяется достаточного внимания развитию творческого, нестандартного мышления у школьников.

Для более глубокого осмысления и понимания проблем девятиклассников при их обучении и подготовке к ГИА выделяются следующие направления анализа сложившегося положения дел в практике обучения математике.

1. Анализ официальных статистических данных результатов ОГЭ школьников Кировской области за 2017–2019 гг.
2. Анкетирование учителей математики общеобразовательных школ на предмет сложности заданий ОГЭ и уровня школьной подготовки учащихся к нему.
3. Обобщение мнений родителей и учеников о качестве подготовки к сдаче экзамена по математике за 9-й класс.
4. Достоинства и недостатки проведения ОГЭ в открытых интервью учителей.
5. Выводы и заключения на основе проведенных исследований.

Анализ данных официальной статистики результатов ОГЭ по математике свидетельствует о том, что в целом школьная программа предусматривает изучение достаточно широкого перечня тем, однако она рассеивает внимание учеников на большое количество разрозненного материала. Время на изучение математики в основной школе ограничено, в результате усилия выпускников направлены не столько на понимание материала, сколько на его механическое запоминание.

Выявлена необходимость в разработке новых инструктивно-методических рекомендаций, в которых должно быть указано, что в основной школе курс математики призван не только способствовать развитию алгоритмического мышления, но и включать в себя нестандартные и творческие задания, а это невозможно без смены педагогического подхода к составлению программ обучения.

**Ключевые слова:** ОГЭ по математике, статистические данные, анализ, школьная программа, подготовка к экзаменам.

Одним из условий перехода к постиндустриальной экономике, которая определяется как экономика знаний, является развитие человеческого капитала страны. В частности, таким может служить накопление учащимися общеобразовательных школ определенного запаса информации и учебных навыков с целью их дальнейшей реализации в профессиональной деятельности. Следовательно, залогом развития государства является создание у школьников мотивации к приобретению новых умений и их практическому использованию в различных сферах.

Получение знаний учащимися является настолько важным, что в развитых странах право на образование является первостепенной конституционной нормой (США, Великобритания, Финляндия, Франция, Испания и т. д.). В этих условиях особую роль играет изучение математики, ибо без понимания ее основ, без формирования навыков аналитического мышления невозможно овладеть целым рядом смежных дисциплин. Математическая грамотность, интерес к изучению данного предмета, первичные сведения в этой области, научное мировоззрение, на котором в дальнейшем должен основываться будущий профессионализм, закладываются именно в основной школе и достигают своего пика в 10–11-х классах.

В последние годы результаты ОГЭ по математике вызывают определенное беспокойство тех школьных педагогов, которые обеспечивают формирование определенного объема знаний выпускников. Бьют тревогу преподаватели старшей школы, для которых навыки,

приобретенные учащимися в основной школе, являются базисом для надстройки последующих знаний при подготовке к будущим экзаменам. Выпускники показывают стабильно низкий уровень владения математикой. Вследствие этого не обеспечивается достойная подготовка для сдачи ЕГЭ [1, с. 3–9]. Именно поэтому результаты ОГЭ – это показатель, который позволяет заметить имеющиеся сложности и пробелы в школьной программе по математике, правильно спрогнозировать предстоящие трудности при переходе на следующий образовательный этап.

На фоне представленного возникают соответствующие проблемы у родителей выпускников основной школы, которые вынуждены, с целью «подтянуть» своих детей, обращаться за помощью на подготовительные курсы, в онлайн-школы, а также к частным репетиторам для того, чтобы восполнить пробелы учеников, дополнить их математические знания. К несчастью, школьная подготовка не позволяет добиваться хороших результатов на экзамене [4, с. 769–774].

Исходя из всего перечисленного, можно сделать вывод: современная система образования не обеспечивает в полной мере выпускникам основной школы успешное прохождение итоговой аттестации по математике. Для более глубокого осмысления и понимания проблем девятиклассников при их обучении и подготовке к ГИА в настоящей статье мы выделяем несколько основных направлений анализа сложившегося положения дел. Перечислим их.

1. Анализ официальных статистических данных результатов ОГЭ школьников Кировской области за 2017–2019 гг.

2. Анкетирование учителей математики общеобразовательных школ на предмет сложности заданий ОГЭ и уровня школьной подготовки учащихся к нему.

3. Обобщение мнений родителей и учеников о качестве подготовки к сдаче экзамена по математике за 9-й класс.

4. Достоинства и недостатки проведения ОГЭ в открытых интервью учителей.

5. Выводы и заключения на основе проведенных исследований.

Перейдем к характеристике отмеченных направлений. Обратимся сначала к статистике результатов ОГЭ по математике за 2017–2019 гг. по Кировской области, опираясь на источник [17] (табл. 1).

Таблица 1

**Динамика количества участников ОГЭ по математике в Кировской области**

| Участники ОГЭ   | 2017        |              | 2018         |              | 2019         |              |
|---|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|   | чел.        | %            | чел.         | %            | чел.         | %            |
| Выпускники текущего года, обучающихся по программам ООО | 503         | 5,3          | 549          | 5,3          | 519          | 5,1          |
| Выпускники лицеев и гимназий                            | 1054        | 11,1         | 1130         | 10,9         | 1129         | 11,1         |
| Выпускники СОШ  | 7890        | 83,1         | 8636         | 83,3         | 8472         | 83,3         |
| Обучающиеся на дому                                     | 9           | 0,1          | 10           | 0,1          | 10           | 0,1          |
| Участники с ограниченными возможностями здоровья        | 38          | 0,4          | 31           | 0,3          | 41           | 0,4          |
| <b>Общее количество</b>                                 | <b>9495</b> | <b>100 %</b> | <b>10367</b> | <b>100 %</b> | <b>10170</b> | <b>100 %</b> |

Исходя из данных табл. 1, отметим положительную динамику количества участников ОГЭ по видам образовательных организаций и в целом. В 2019 г., несмотря на численное увеличение количества участников (10 170 чел.) по сравнению с 2017 г. (9495 чел.), процентное соотношение по типу образовательной организации изменилось незначительно (см. строки 1 и 3 табл. 1).

При распределении учеников основной школы по типам образовательных организаций традиционно преобладают девятиклассники средних общеобразовательных школ – более 80 %. Выпускников основной ступени, обучавшихся в гимназиях и лицеях, в ОГЭ по математике участвовало около 11 %. Можно отметить незначительный рост участников с ограниченными возможностями здоровья, которые выбирают предметы для сдачи в форме данного экзамена.

Далее рассмотрим динамику результатов ОГЭ по математике за 2017–2019 гг. по Кировской области (см. табл. 2).

Таблица 2

**Динамика результатов ОГЭ по предмету за 3 года по Кировской области**

|                         | 2017 г.     |              | 2018 г.      |              | 2019 г.      |              |
|-------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                         | чел.        | %            | чел.         | %            | чел.         | %            |
| Получили «2»            | 476         | 5%           | 425          | 4%           | 261          | 3%           |
| Получили «3»            | 2739        | 29%          | 3610         | 35%          | 3941         | 39%          |
| Получили «4»            | 4594        | 48%          | 5063         | 49%          | 4718         | 46%          |
| Получили «5»            | 1686        | 18%          | 1269         | 12%          | 1250         | 12%          |
| <b>Общее количество</b> | <b>9495</b> | <b>100 %</b> | <b>10367</b> | <b>100 %</b> | <b>10170</b> | <b>100 %</b> |

Исходя из данных табл. 2, делаем вывод: количество отличников и учащихся с оценкой «4» уменьшается, а школьников с оценками «2» и «3» становится больше.

Перейдем сейчас к осмыслению конкретных проблем, связанных с элементами содержания заданий, которые входили в структуру основных тем ОГЭ по математике (табл. 3).

Таблица 3

**Содержательный анализ проверяемых тем на ОГЭ по математике за 2017–2019 гг.**

| Обозначение задания в работе | Проверяемые элементы содержания/проверяемые требования умения  | 2017, % | 2018, % | 2019, % |
|------------------------------|--|---------|---------|---------|
| 1                            | Уметь выполнять вычисления и преобразования  | 83,21   | 80,14   | 89,00   |
| 2                            | Пользоваться основными единицами длины, массы, времени, скорости, площади, объема; выражать более крупные единицы через более мелкие и наоборот  | 91,72   | 89,58   | 83,62   |
| 3                            | Уметь выполнять вычисления и преобразования  | 87,01   | 91,93   | 91,69   |
| 4                            | Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений  | 84,34   | 74,23   | 87,23   |
| 5                            | Описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами; интерпретировать графики реальных зависимостей  | 76,48   | 95,41   | 83,80   |
| 6                            | Уметь решать уравнения, неравенства и их системы   | 93,79   | 82,96   | 81,16   |
| 7                            | Решать несложные практические расчетные задачи; решать задачи, связанные с отношением, пропорциональностью величин, дробями, процентами; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах; интерпретировать результаты решения задач с учетом ограничений, связанных с реальными свойствами рассматриваемых объектов | 56,85   | 83,79   | 83,28   |
| 8                            | Анализировать реальные числовые данные, представленные в таблицах, на диаграммах, графиках   | 56,97   | 87,22   | 93,08   |
| 9                            | Решать практические задачи, требующие систематического перебора вариантов; сравнивать шансы наступления случайных событий, оценивать вероятности случайного события, сопоставлять и исследовать модели реальных ситуаций с использованием аппарата вероятности и статистики  | 94,48   | 90,02   | 81,38   |
| 10                           | Уметь строить и читать графики функций   | 79,81   | 70,60   | 73,02   |
| 11                           | Уметь строить и читать графики функций   | 78,70   | 53,18   | 55,53   |
| 12                           | Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений  | 82,21   | 48,21   | 62,35   |
| 13                           | Осуществлять практические расчеты по формулам, составлять несложные формулы, выражающие зависимости между величинами   | 70,94   | 83,14   | 71,40   |
| 14                           | Уметь решать уравнения, неравенства и их системы   | 88,29   | 64,22   | 52,71   |
| 15                           | Описывать реальные ситуации на языке геометрии, исследовать построенные модели с использованием геометрических понятий и теорем, решать практические задачи, связанные с нахождением геометрических величин  | 90,96   | 78,48   | 75,51   |
| 16                           | Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами  | 68,26   | 90,16   | 90,57   |
| 17                           | Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами  | 57,75   | 34,32   | 45,97   |

Окончание табл. 3

| Обозначение задания в работе | Проверяемые элементы содержания/проверяемые требования умения   | 2017, % | 2018, % | 2019, % |
|------------------------------|---|---------|---------|---------|
| 18                           | Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами   | 97,17   | 82,97   | 52,02   |
| 19                           | Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами   | 83,46   | 85,94   | 86,55   |
| 20                           | Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения   | 62,84   | 55,55   | 67,86   |
| 21                           | Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений, решать уравнения, неравенства и их системы, строить и читать графики функций   | 21,24   | 27,11   | 21,60   |
| 22                           | Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений, решать уравнения, неравенства и их системы, строить и читать графики функций, построить и исследовать простейшие математические модели | 25,00   | 11,00   | 9,57    |
| 23                           | Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений, решать уравнения, неравенства и их системы, строить и читать графики функций, строить и исследовать простейшие математические модели   | 10,72   | 6,01    | 9,61    |
| 24                           | Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами   | 16,47   | 14,24   | 14,30   |
| 25                           | Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения   | 5,43    | 2,63    | 2,65    |
| 26                           | Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами   | 0,41    | 1,63    | 0,52    |

После изучения предлагаемых тем на экзамене по математике за 2017–2019 гг. статистика показывает, что 66,67 % всех вынесенных на итоговое тестирование заданий относятся к алгебре, остальные – к геометрии. По уровню сложности совсем легкие задания составляют 6,3 %, легкие – 3,1 %, оптимальные – 34,4 %, сложные – 40,6 % и нестандартные – 15,6 % [15; 16].

Как видим, трудности у учащихся вызывают упражнения с дополнительным логическим вопросом или непривычным для школьников утверждением [3, с. 215]. Многие ученики не умеют рассуждать, принимать правильное решение для выполнения заданий. На основе наших наблюдений можно заключить, что у учащихся не возникает серьезных проблем во время решения стереотипных задач, для выполнения которых нужно лишь помнить основные формулы или знать алгоритм действий. В частности, шаблонными упражнениями являются задания из тем [20]:

1. Арифметическая и геометрическая прогрессии;
2. Планиметрия;
3. Уравнения и неравенства;
4. Тригонометрия.

Они включают в себя различные виды задач, чаще с выбором одного правильного ответа из четырех, на установление соответствия предложенных графиков и ответов к ним. С такими примерами справилось больше половины учеников, которые преодолели порог «сдал/не сдал». В стандартной ситуации школьники способны самостоятельно применять свои знания и навыки, выполнять математические операции. Учащиеся знают общие методы и последовательность их применения в ходе решения упражнений на экзамене [13].

Несколько сложнее оказались задачи на составление уравнений; при их выполнении, кроме знания формул, требуется всесторонний когнитивный анализ содержательной части постановки задачи. Именно этот момент и вызывает массовые трудности у учащихся основной школы. Вследствие этого с упражнениями данного типа справляются лишь 30–40 % школьников.

Более всего проблем у школьников возникает с решением задач, которые включают в себя элементы комбинаторики и теории вероятностей, а также задач с параметрами. Если задача по теории вероятностей относится к заданиям базового уровня, то задания с параметрами являются заданиями углубленного уровня. Многие задания требуют от ученика способности самостоятельно ориентироваться в новых для него ситуациях. В таком случае его деятельность приобретает исследовательский характер [4, с. 26–27].

Следовательно, школьники к моменту сдачи итогового экзамена за курс основной школы лучше осведомлены в решении стандартных примеров и гораздо хуже ориентируются в решении текстовых задач. Недостаточный уровень усвоения отдельных тем по математике приводит к снижению оценки на ОГЭ при решении соответствующих заданий.

Обратимся к рис. 1. Здесь представлена диаграмма, составленная нами для анализа изменений в процентах выполнения заданий ОГЭ учащимися 9-х классов школ Кировской области за 2017–2019 гг.

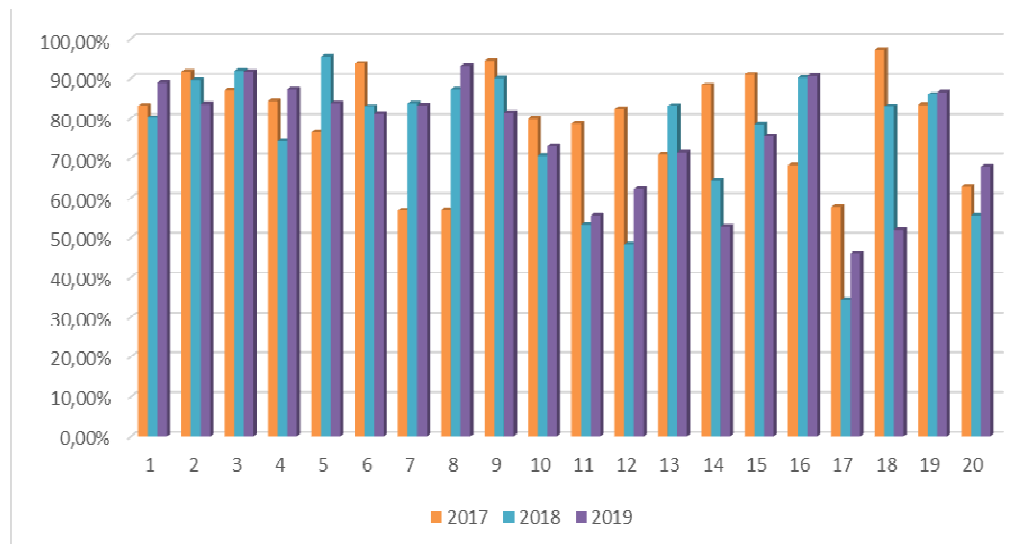


Рис. 1. Процент выполнения заданий первой части ОГЭ учащимися 9-х классов Кировской области за 2017–2019 гг.

Проанализировав данные результаты, можно сделать следующие выводы: наибольшую сложность у выпускников вызывают задания по геометрии, а именно – 15-е, 17-е и 18-е задания, значительно хуже стали выполняться и задания по алгебре: № 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14. Отсюда следует, что дети сталкиваются с трудностями в решении текстовых задач и уравнений, в расчетах по формулам, в решении задач на прогрессии, им тяжело дается анализ графиков функций.

Напротив, положительная динамика отмечается в решениях заданий № 1, 3, 4, 7, 8, 13, 16, 19 и 20, что свидетельствует об их более качественной подготовке к решению неравенств и прикладных задач, к числовым вычислениям. Как правило, данные задания не вызывают у учащихся трудностей на ОГЭ.

Аналогично на рис. 2 мы видим, как менялся процент выполнения заданий второй части ОГЭ учащимися 9-х классов школ Кировской области за 2017–2019 гг.

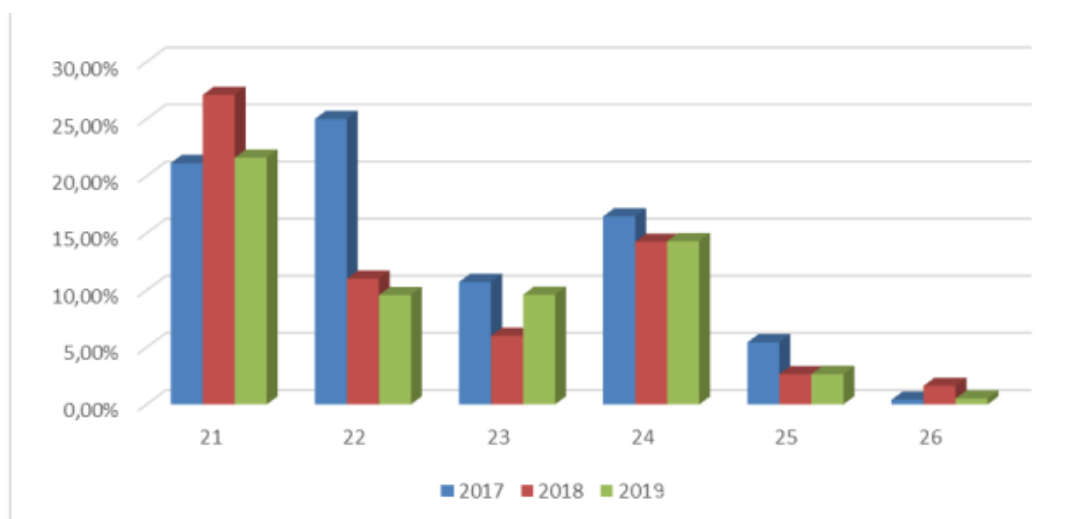


Рис. 2. Процент выполнения заданий второй части ОГЭ учащимися 9-х классов города Кирова за 2017–2019 гг.

Наибольший процент успешного выполнения заданий второй части принадлежит заданию 21, в котором необходимо решить уравнение или неравенство повышенного уровня сложности. Здесь мы наблюдаем стабильность. Но, несмотря на это, его выполняют правильно всего лишь 27 % выпускников. Наиболее проблематичными являются 25-е и 26-е задания по геометрии. С ними справляются, как правило, менее 5 % всех учащихся. Причина такого результата видится в ограниченном объеме информации у учеников, который необходим для решения более трудных задач.

Приведенные диаграммы показывают ухудшение текущих знаний учащихся, а соответственно, и результатов при ОГЭ.

Для более подробного анализа рассматриваемой проблемы мы провели опрос среди учителей о сложности заданий на ОГЭ по математике и об уровне школьной подготовки выпускников к государственной итоговой аттестации (ГИА).

Анкетирование проводилось среди 67 учителей, преподающих математику в различных населенных пунктах Кировской области: г. Кирове, Орлове, Лузе, Арбаже, Кирово-Чепецке, Вятских Полянах, Слободском, Котельниче и т.д. На вопросы отвечали опытные педагоги со стажем от 10 до 40 лет работы в школе. Результаты опроса демонстрируются в диаграммах (см. рис. 3–6).

Обратимся к рис. 3. На нем изображена диаграмма с выводами учителей о количестве выделенного времени на подготовку к ОГЭ по математике в 9-м классе.

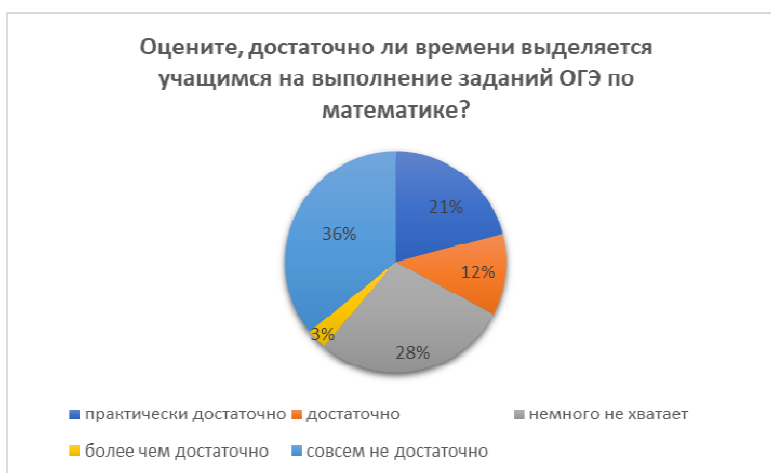


Рис. 3. Оценка учителей количества выделенного времени на подготовку к ОГЭ по математике в 9-м классе

Исходя из процентного соотношения, можно заметить, что более трети учителей (36 %) говорит о недостаточном количестве времени, выделяемом в школе на уроках математики для подготовки к экзаменам, и всего 3 % респондентов утверждают, что времени на подготовку более чем достаточно.

Следующий вопрос касался уровня школьной подготовки к сдаче ОГЭ по математике. Большая часть учителей (58 %) оценила его как низкий.



Рис. 4. Оценка учителей уровня школьной подготовки к ОГЭ по математике в 9-м классе

Перейдем к анализу мнений преподавателей математики о сложности отдельных заданий ОГЭ по математике из демоверсии 2021 г. Результаты данного опроса представлены на рис. 5 и 6.

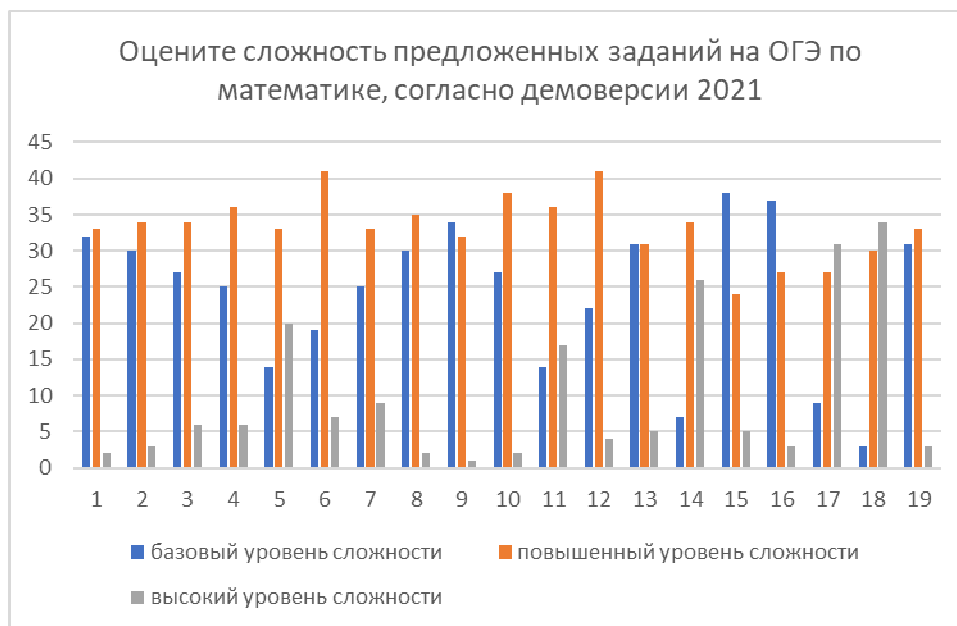


Рис. 5. Оценка учителей уровня сложности заданий на ОГЭ по математике согласно демоверсии 2021 г.

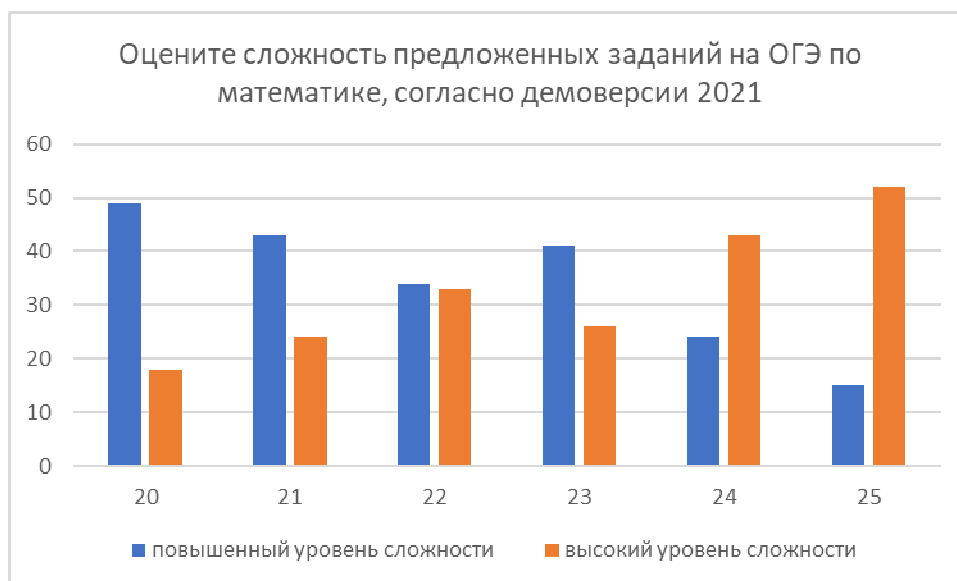


Рис. 6. Оценка учителей уровня сложности заданий на ОГЭ по математике согласно демоверсии 2021 г.

Большая часть учителей определила задания 1–14 и 19-е как задания с повышенным уровнем сложности. Кроме того, задания 17-е и 18-е из первой части были отмечены как задания с высоким уровнем сложности.

Обратившись к рис. 6, мы видим, как с каждым заданием меняется уровень их сложности. По результатам опроса самыми трудными заданиями были выделены 24-е и 25-е задания из блока «Геометрия».

Исходя из результатов опроса учителей, можно сделать вывод, что современная школа не обеспечивает достойный уровень подготовки к выполнению заданий на ОГЭ по математике.

Не менее важно мнение самих учеников и их родителей о качестве школьной подготовки к государственной итоговой аттестации. Нами было опрошено 24 ученика и 15 родителей на предмет наличия у них информации о процедуре проведения ОГЭ по математике и уровне его сложности.

Обратимся к рис. 7 и 8, на которых приведены результаты опроса родителей.

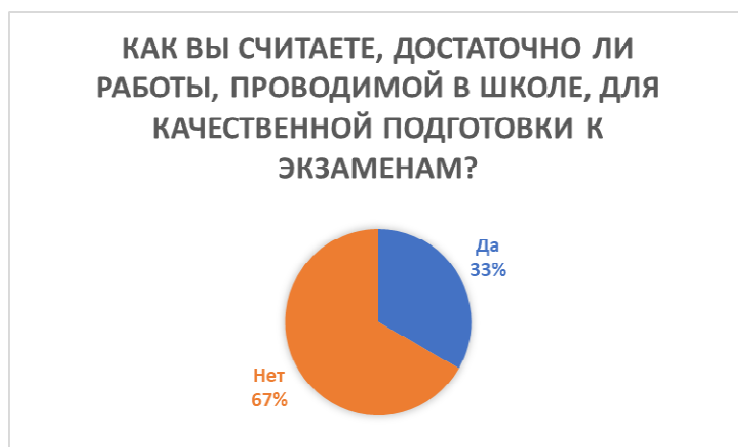


Рис. 7. Оценка родителей качества школьной подготовки учащихся к ОГЭ по математике в текущем учебном году



Рис. 8. Работа, проводимая с родителями по вопросу подготовки школьников к ОГЭ по математике в текущем учебном году

Многие родители (67 %) считают, что школа не обеспечивает качественную подготовку их детей к сдаче государственной итоговой аттестации по математике. К тому же они говорят о недостаточном количестве информации о процедуре проведения самого экзамена.

Обратимся к мнению учеников основной школы в связи с их подготовкой к ОГЭ. Оно наглядно представлено на рис. 9 и 10.



Рис. 9. Оценка учеников качества школьной работы при подготовке к ОГЭ по математике в текущем учебном году





Рис. 10. Оценка готовности учеников к сдаче ОГЭ по математике в текущем учебном году

Половина опрошенных учеников заявляет о среднем уровне школьной подготовки к сдаче экзамена по математике. Кроме того, 2/3 учеников считает, что имеют недостаточное количество знаний для сдачи ОГЭ.

Для более углубленного понимания обострившихся проблем в обучении учащихся основной школы мы провели открытое интервью с учителями, где они выражали свои мысли о достоинствах и недостатках проведения ОГЭ. Приведем некоторые из высказываний действующих преподавателей основной школы об имеющихся место недостатках современного ОГЭ.

«Мой стаж работы в школе 35 лет. Итоговая работа по аттестации 9-классников состоит из трех модулей. Для исключения получения оценки “2” ученик должен набрать 8 баллов, но баллы нужно набрать в каждом модуле. Если ученик набрал в модуле “Геометрия” 1 балл, а в модуле “Алгебра” решил все задания, то он всё равно получит “2”. Это я считаю несправедливым. Пусть ученик набирает баллы из любого доступного для него модуля! Учитель, учитывая индивидуальные особенности ребенка, дает ему, карточки по образцу, задания с затребованной помощью и т.д. Может быть, он решит задания из модуля с практическим содержанием. Это же замечательно, значит, он умеет применять полученные знания в жизни! Это и есть задача школы!» – делится своим мнением Елена Николаевна, г. Арбаж.

«Я тоже считаю несправедливым такое выставление оценки. Ведь ребенок сдает один экзамен – математику, там три раздела. Но как можно ставить две оценки за один экзамен? Итоговой работе по русскому языку не ставят оценку по русскому языку и литературе. Тенденция изменения критериев очень заметна: как только ученики начинают сдавать лучше, так меняют или критерии, или тип заданий (и на ЕГЭ тоже). Кому-то невыгодны хорошие результаты», – поддерживает Екатерина Владимировна, г. Вятские Поляны.

«ОГЭ нужно отменить совсем, а не только в этом году, за ненадобностью и бесполезностью. Они приводят только к срывам занятий из-за пробников и деморализации. Нет объективней той оценки, что ставит учитель. Дайте учителям спокойно работать!» – высказывает свое отношение к вопросу Андрей Анатольевич, г. Киров.

«Хорошие слова: “дать возможность заниматься изучением текущей программы, а не натаскивать детей на экзамены”», – предлагает Анна Андреевна, г. Зуевка.

«ОГЭ нужно отменить совсем. У многих детей во время подготовки к данным работам наблюдается нервное расстройство. Одну девочку во время ОГЭ отвезли в больницу на скорой помощи», – Алина Сергеевна, г. Кирово-Чепецк.

«Согласна, так как в создавшихся условиях не хватает времени на выполнение основной программы, не говоря уже о подготовке к ОГЭ», – Валентина Аркадьевна, г. Котельнич.

«Самая объективная оценка – это отметка учителя! А все эти контроли свыше только проводят к раздражению у учителей, напряжению у детей и вызывают озлобленность родителей на всю систему образования. Мнение многих родителей: если ребенка в школе напрягают, виноваты учителя!» – отмечает Ирина Евгеньевна, г. Орлов.

«В ОГЭ особого смысла не вижу. Колледжи после девятого класса принимают по баллам аттестата, а не по результатам экзаменов. Много примеров массового списывания и продажи отве-

тов в Интернете накануне ОГЭ. Традиционные экзамены на базе школы были бы эффективнее и обходились бы государству дешевле», – предлагает Светлана Владимировна, г. Советск.

Приведем противоположную точку зрения преподавателей математики в основной школе, поддерживающих проведение современного ОГЭ.

«Задания, приведенные в ОГЭ, поднимут интерес и желание учащегося к изучению предмета, что в будущем позитивно скажется на успеваемости. В свою очередь и учитель сможет объективно видеть проведенную работу за учебный год: некоторые дети полностью усвоили материал, а у кого-то возникли трудности. Это позволит спокойно разобрать задания с детьми, объяснить то, что было не усвоено. По сути, это контрольная работа, выведенная на уровень выше, для оценки качества образования, для оценки нашей с вами работы. Если учитель не дотягивает, то он должен совершенствоваться в преподаваемой дисциплине либо оставить свою должность и уступить место квалифицированным специалистам», – Алексей Дмитриевич, г. Слободской.

«Единственные минусы – однотипность заданий и зачастую несоответствие изучаемому материалу за учебный год по УМК (2). Эти ошибки нужно исправлять», – Ольга Сергеевна, г. Киров.

«ОГЭ необходим, чтобы оценить охват знаний по всему предмету. Благодаря этому дети приобретают ответственность, учатся самостоятельно преодолевать и решать возлагаемые на них задачи. Отмена ОГЭ снимет груз ответственности с учителей, расслабит их, расслабит учеников. Куда это приведет нас в будущем? Задумайтесь! Если и хотите отменить, то для начала нужно предоставить альтернативный вариант развития (а воплотить можно многое), чем просто оставлять за собой пустоту», – оппонирует Эдуард Николаевич, г. Яранск.

«Чем больше вы жалеете своих и чужих детей в вопросах образования, тем больше вред. По вашему мнению, любые экзамены – большой стресс и нагрузка, целесообразно пощадить некрепкую психику подростков, исключив предэкзаменационную истерию? Я вспоминаю свои стрессы в школе и в институтах... Они были... Но было мое стремление доказать и себе и другим то, что я не глупее других», – делится своим мнением Илья Сергеевич, г. Вятские Поляны.

«Не понимаю, как можно сдать ОГЭ и ЕГЭ без знаний. Те, кто так думает, пусть попробует ответить на вопросы экзаменов. ОГЭ меня устраивает полностью. Задания соответствуют школьной программе, и сдать их может любой ученик, имеющий заслуженную тройку, четверку или пятерку. И результат совпадет со школьной оценкой. В целом я за ОГЭ!» – высказывается Ирина Александровна, г. Кирово-Чепецк.

«В отличие от ЕГЭ (единый государственный экзамен), проведение ОГЭ вызывает у нас определенную тревогу в части его объективности. Это подтверждается полученными Рособрнадзором жалобами на горячую линию, а также фактами, подтверждающими оказание участникам экзамена помощи, как безвозмездной, так и возмездной, что дискредитирует объективность проводимых экзаменов и беспристрастность педагогических работников», – сообщила пресс-служба ведомства слова главы Рособрнадзора Сергея Кравцова [13].

Экзамен не должен стать для выпускника испытанием на прочность нервной системы. Чем раньше начнется подготовка, тем легче пройдет сдача экзамена [8, с. 101–105]. Подготовка – это не только натаскивание и отработка заданий прошлых лет, это проверка умения работать с контрольно-измерительными материалами, изучение программного материала в форме ОГЭ, работа над устранением пробелов в знаниях, развитие навыков рациональной организации своей деятельности, ориентация во времени, выбор посильных заданий.

Анализ данных официальной статистики результатов ОГЭ по математике свидетельствует о том, что в целом школьная программа предусматривает изучение достаточно широкого перечня тем, однако рассеивает внимание учеников на большое количество разрозненного материала [2]. Время на изучение математики в средней школе ограничено, в результате усилия школьников направлены не столько на понимание материала, сколько на его механическое запоминание [18, с. 136–138]. Следовательно, упорядочение программы средней школы, уточнение задач для школьного образования будут способствовать формированию математической грамотности. Это даст толчок для развития не только конвергентного, но и дивергентного мышления. Кроме способности мыслить рационально, следуя законам формальной логики, критическое дивергентное мышление предполагает творческий поиск, способность видеть альтернативы, искать другие варианты развития ситуации, рассматривать явление (объект) с разных точек зрения, приходиться к одному выводу, единому решению. Формировать у учащихся основной школы навыки дивергентного мышления – задача всех учебных дисциплин образовательной программы [6, с. 71–72].

Геометрия имеет дополнительные возможности для формирования дивергентного и креативного мышления. Через визуализацию, в том числе с использованием информационных ресурсов, она добивается чувственного восприятия, формирования в сознании индивида устойчивых ассоциаций через зрительные образы, что способствует развитию пространственного воображения и геометрической интуиции [12].

Заметим, что геометрические задачи, как правило, не алгоритмируются, а это стимулирует творческий поиск, развивает исследовательские навыки у школьников, учит хорошо организовывать и мобилизовывать свои навыки и знания, заставляет действовать в условиях неопределенности, способствует коммуникации [9, с. 26–27]. Задачи на доказательство и построение побуждают к самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности. Процесс решения геометрической задачи на построение состоит из четырех этапов:

1. Анализ исходных данных и формирование плана решения;
2. Реализация плана;
3. Понимание, что построенная фигура удовлетворяет условиям задачи;
4. Исследование решений и альтернатив.

Это является примером классического решения любой (не только математической) проблемы [11].

После беседы с учителями были сделаны следующие рекомендации педагогам и организаторам ОГЭ по математике:

1. В первую очередь необходимо работать над повышением уровня мотивации учащихся основной школы к сдаче экзамена ОГЭ как основы их хороших результатов учащихся основной школы [7, с. 117–123].

2. Необходимо продолжать развивать такие качества личности, как усидчивость, сосредоточенность, внимательность, способность к самопроверке, самостоятельность.

3. Следить и не допускать нервозности в процессе подготовки к экзамену, но требовать обязательности, исполнительности, самостоятельности от учащихся, готовящихся к сдаче ОГЭ.

4. Каждый обучающийся должен иметь адекватное представление об уровне собственной подготовки по математике независимо от своих способностей; знать свои пробелы в знаниях и стремиться их устранить.

5. Адаптировать учащихся к длительному самостоятельному занятию предметом, выстраивать свои индивидуальные алгоритмы по подходам к решению.

6. Обязательно учить школьников стратегии выполнения задания, правильному распределению своего времени при выполнении работы на ОГЭ, что достигается настойчивыми тренировками [14, с. 35–38].

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что традиционные, классические способы мышления на практике не всегда помогают ученикам при подготовке и сдаче итогового экзамена по математике, в частности ОГЭ. Мешают добиться необходимого уровня понимания условий задач, осознания важности той или иной последовательности математических действий при их решении и осмысления разнообразия путей, ведущих к верному решению упражнения [19, с. 3–9]. В работе проанализирована статистика результатов основного государственного экзамена за 2017–2019 гг., которая доказывает развитие алгоритмического мышления и своего рода «натаскивание» учащихся в момент подготовки к итоговому экзамену по математике за 9-й класс. В статье доказано, что необходимо выделить ведущие направления активации познавательной деятельности учащихся основной школы для развития дивергентного и творческого мышления.

### Список литературы

1. Профессионально-педагогическая направленность математической подготовки учителя в педагогическом институте : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А. Г. Мордкович. М. : МГЗПИ, 1989. С. 3–9.
2. Ваш репетитор. URL: <https://repetitors.info/predmet/microsoft-office-word/> (дата обращения: 05.12.2020).
3. *Высоцкий И. Р.* ОГЭ 2020. Математика. 38 вариантов. Типовые варианты экзаменационных заданий. М. : Экзамен, 2020. С. 215.
4. *Дементьева С. С. и др.* Исследование влияния ЕГЭ и ОГЭ на качество математического образования // *Аллея науки.* 2020. Т. 1. № 1. С. 769–774.
5. *Дремов В. А.* Геометрия. Задачи ОГЭ с развернутым ответом. 9 класс : учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д. : Легион, 2018. С. 224.

6. *Зайкова В. Д.* Место дивергентных задач при подготовке учащихся основной школы к ОГЭ // Российское математическое образование в XXI веке : материалы XXXVII Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Набережные Челны : ПринтЭкспрессПлюс, 2018. С. 115–124.

7. *Зайкова В. Д.* Основные виды дивергентных задач по геометрии и методы их решения // Математика – основа компетенций цифровой эры : материалы XXXIX Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (01–02 окт. 2020 г.). М. : МПГУ, 2020. С. 117–123.

8. *Зайкова В. Д.* Основные виды дивергентных текстовых задач на составление уравнений и методы их решения // Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы (MATHEDU' 2019) : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 215-летию Казанского университета (23–27 октября 2019г). Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2019. С. 101–105.

9. *Ковалева Г. И.* Методический анализ результатов ОГЭ по математике в 2019 году и рекомендации учителям // Учебный год. 2019. № 5. С. 26–27.

10. *Найданова В. А.* Деятельность учителя математики по подготовке учащихся к сдаче ОГЭ: направления, проблемы и возможности // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла. Ишим, 2019. С. 71–72.

11. Образовательный портал «РЕШУ ОГЭ» для подготовки к экзаменам. URL: <https://mathoge.sdamgia.ru/> (дата обращения: 15.12.2020).

12. Официальный информационный портал ГИА. URL: <http://ege.edu.ru/ru/main/> (дата обращения: 15.12.2020).

13. Официальный сайт Рособнадзора. URL: <http://obrnadzor.gov.ru/uncategorized/rukovoditel-gosobrnadzora-rasskazal-o-predvaritelnyh-itogah-ege-oge-i-vpr-2019-goda/> (дата обращения: 31.07.2020).

14. *Панина К. И., Мотыкина Н. Н.* Методика подготовки к ОГЭ по математике с использованием ИКТ // Наука в современном информационном обществе. Lulu Press, Inc. 2020. С. 35–38.

15. Портал Math.ru: библиотека, медиатека, олимпиады, задачи, научные школы, учительская, история математики. URL: <http://www.math.ru/> (дата обращения: 15.12.2020).

16. Региональный центр мониторинга в образовании. URL: <http://www.rcmo.ru/statistics/gia-statistics/> (дата обращения: 07.12.2020).

17. Региональный центр мониторинга в образовании. URL: [http://rcmo.ru/upload/files/GIA9/stat\\_oge\\_2018.pdf](http://rcmo.ru/upload/files/GIA9/stat_oge_2018.pdf) (дата обращения: 15.12.2020).

18. *Тамазян А. Г., Фомина Т. П.* Использование компьютерных технологий при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по математике // Вестник научных конференций. ООО Консалтинговая компания Юком, 2019. № 43. С. 136–138.

19. *Тумашева О. В., Шашкина М. Б., Берсенева О. В.* ОГЭ по математике: насколько перспективна перспективная модель? // Математика в школе. 2019. № 7. С. 3–9.

20. Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://www.fipi.ru/> (дата обращения: 15.12.2020).

## Analysis of the results of the OGE (the main state exam) in mathematics of students of the Kirov region for 2017–2019

V. D. Zaikova

IV-year postgraduate student, Vyatka State University.  
Russia, Kirov. E-mail: Zaykova1988@yandex.ru

**Abstract.** The study, based on the analysis of statistical data of the results of the OGE in mathematics for 2017–2019, proves that traditional classical ways of thinking in practice do not fully provide primary school students with high-quality preparation and passing the final exam for the 9th grade in this discipline. The article analyzes all the topics of the exam for the basic school course and concludes: in the learning process, not enough attention is paid to the development of creative, non-standard thinking among schoolchildren.

For a deeper understanding and understanding of the problems of ninth graders in their education and preparation for the GIA, the following areas of analysis of the current state of affairs in the practice of teaching mathematics are highlighted.

1. Analysis of official statistical data of the results of the OGE of schoolchildren of the Kirov region for 2017–2019.

2. Questioning of teachers of mathematics of secondary schools on the subject of the complexity of the tasks of the OGE and the level of school preparation of students for it.

3. Generalization of the opinions of parents and students about the quality of preparation for the 9th grade math exam.

4. Advantages and disadvantages of conducting the OGE in open interviews of teachers.
5. Conclusions and conclusions based on the conducted research.

An analysis of the official statistics of the results of the OGE in mathematics indicates that, in general, the school curriculum provides for the study of a fairly wide list of topics, but it distracts the attention of students to a large amount of disparate material. The time to study mathematics in primary school is limited, as a result, the efforts of graduates are directed not so much at understanding the material as at its mechanical memorization.

The need for the development of new instructional and methodological recommendations has been identified, which should indicate that the mathematics course at the main school is designed not only to promote the development of algorithmic thinking, but also to include non-standard and creative tasks, and this is impossible without changing the pedagogical approach to the preparation of training programs.

**Keywords:** OGE in mathematics, statistical data, analysis, school curriculum, exam preparation.

### References

1. *Professional'no-pedagogicheskaya napravlennost' matematicheskoy podgotovki uchitelya v pedagogicheskom institute : mezhvuz. sb. nauch. tr.* – Professional and pedagogical orientation of mathematical teacher training at the pedagogical institute : inter-university collection of scientific works / ed. A. G. Mordkovich. M. MGZPI, 1989. Pp. 3–9.
2. *Vash repetitor* – Your tutor. Available at: <https://repetitors.info/predmet/microsoft-office-word/> (date accessed: 05.12.2020).
3. *Vysokij I. R. OGE 2020. Matematika. 38 variantov. Tipovye varianty ekzamenacionnyh zadaniy* OGE (the main state exam) 2020. Mathematics. 38 options. Typical variants of examination tasks. M. Examen (Exam). 2020. P. 215.
4. *Dementieva S. S. et al. Issledovanie vliyaniya EGE i OGE na kachestvo matematicheskogo obrazovaniya* [Investigation of the influence of the Unified State Exam and OGE on the quality of mathematical education] // *Alleya nauki – Alley of Science*. 2020. Vol. 1. No. 1. Pp. 769–774.
5. *Dremov V. A. Geometriya. Zadachi OGE s razvernutyim otvetom. 9 klass : ucheb.-metod. posobie* [Geometry. OGE tasks with a detailed answer. Grade 9 : educational and methodical manual]. Rostov-on-Don. Legion. 2018. P. 224.
6. *Zajkova V. D. Mesto divergentnyh zadach pri podgotovke uchashchihsya osnovnoj shkoly k OGE* [The place of divergent problems in the preparation of primary school students for the OGE] // *Rossijskoe matematicheskoe obrazovanie v XXI veke : materialy XXXVII Mezhdunar. nauch. seminarov prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov – Russian mathematical education in the XXI century : materials of the XXXVII International Scientific seminars of teachers of mathematics and computer science of universities and pedagogical universities*. Naberezhnye Chelny. Printexpressplus. 2018. Pp. 115–124.
7. *Zajkova V. D. Osnovnye vidy divergentnyh zadach po geometrii i metody ih resheniya* [The main types of divergent geometry problems and methods of their solution] // *Matematika – osnova kompetencij cifrovoy ery : materialy XXXIX Mezhdunar. nauch. seminarov prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov (01–02 okt. 2020 g.) – Mathematics is the basis of digital era competencies : proceedings of the XXXIX International Scientific. seminar of teachers of mathematics and computer science of universities and pedagogical universities (01–02 Oct. 2020)*. M. MPSU. 2020. Pp. 117–123.
8. *Zajkova V. D. Osnovnye vidy divergentnyh tekstovyh zadach na sostavlenie uravnenij i metody ih resheniya* [The main types of divergent text problems for composing equations and methods of their solution] // *Matematicheskoe obrazovanie v shkole i vuze: opyt, problemy, perspektivy (MATHEDU' 2019) : materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 215-letiyu Kazanskogo universiteta (23–27 oktyabrya 2019 g.) – Mathematical education at school and university: experience, problems, prospects (MATHEDU' 2019) : materials of the IX International Scientific and Practical Conference, dedicated to the 215th anniversary of Kazan University (October 23–27, 2019)*. Kazan University. 2019. Pp. 101–105.
9. *Kovaleva G. I. Metodicheskij analiz rezul'tatov OGE po matematike v 2019 godu i rekomendacii uchitelyam* [Methodical analysis of the results of the OGE in mathematics in 2019 and recommendations to teachers] // *Uchebnyj god – Academic year*. 2019. No. 5. Pp. 26–27.
10. *Najdanova V. A. Deyatel'nost' uchitelya matematiki po podgotovke uchashchihsya k sdache OGE: napravleniya, problemy i vozmozhnosti* [Activity of a mathematics teacher in preparing students for the OGE: directions, problems and opportunities] // *Sovremennyy uchitel' disciplin estestvennonauchnogo cikla – Modern teacher of disciplines of the natural science cycle*. Ishim. 2019. Pp. 71–72.
11. *Obrazovatel'nyj portal "RESHU OGE" dlya podgotovki k ekzamenam* – Educational portal "RESHU OGE" for exam preparation. Available at: <https://mathoge.sdangia.ru/> (date accessed: 12.05.2020).
12. The official information portal of the GIA. Available at: <http://ege.edu.ru/ru/main/> (date accessed: 12.05.2020). (in Russ.)
13. The official website of Rosobrnadzor. Available at: <http://obrnadzor.gov.ru/uncategorized/rukovoditel-rosobrnadzora-rasskazal-o-predvaritelnyh-itogah-ege-oge-i-vpr-2019-goda/> (date accessed: 31.07.2020). (in Russ.)
14. *Panina K. I., Mot'kina N. N. Metodika podgotovki k OGE po matematike s ispol'zovaniem IKT* [Methodology of preparation for the OGE in mathematics using ICT] // *Nauka v sovremennom informacionnom obshchestve – Science in the modern information society*. Lulu Press Inc. 2020. Pp. 35–38.

15. *Portal Math.ru: biblioteka, mediateka, olimpiady, zadachi, nauchnye shkoly, uchitel'skaya, istoriya matematiki* – Portal Math.ru: library, media library, Olympiads, tasks, scientific schools, teachers' room, history of mathematics. Available at: <http://www.math.ru/> (date accessed: 12.05.2020).

16. Regional Monitoring Center in Education. Available at: <http://www.rcmo.ru/statistics/gia-statistics/> (date accessed: 07.12.2020). (in Russ.)

17. Regional Monitoring Center in Education. Available at: [http://rcmo.ru/upload/files/GIA9/stat\\_oge\\_2018.pdf](http://rcmo.ru/upload/files/GIA9/stat_oge_2018.pdf) (date accessed: 12.05.2020). (in Russ.)

18. *Tamazyan A. G., Fomina T. P. Ispol'zovanie komp'yuternykh tekhnologiy pri podgotovke k OGE i EGE po matematike* [The use of computer technologies in preparation for the OGE and USE in mathematics] // *Vestnik nauchnykh konferencij – Herald of scientific conferences*. LLC Consulting company Yukom. 2019. No. 43. Pp. 136–138.

19. *Tumasheva O. V., Shashkina M. B., Berseneva O. V. OGE po matematike: naskol'ko perspektivna perspektivnaya model'?* [OGE in mathematics: how promising is a promising model?] // *Matematika v shkole – Mathematics at school*. 2019. No. 7. Pp. 3–9.

20. Federal Institute of Pedagogical Measurements. Available at: <http://www.fipi.ru/> (date accessed: 12.05.2020). (in Russ.)

## Утверждение и отрицание детьми раннего возраста истинности и/или ложности суждений взрослого

Petru Jelescu<sup>1</sup>, Диана Толоченко<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор хабилитат психологии, профессор, Кишиневский ГПУ им. Иона Крянгэ. Молдова, г. Кишинев. ORCID: 0000-0002-3535-0524. E-mail: jelescupetru@yahoo.com

<sup>2</sup>доктор психологии, старший преподаватель, Тираспольский госуниверситет (ТГУ). Молдова, г. Кишинев. E-mail: Diana7708@list.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена решению актуальной, но малоизученной и противоречивой в возрастной психологии проблеме, а именно проблеме развития у детей утверждения и отрицания истинности и/или ложности суждений взрослого, которая в свое время была рассмотрена J. B. Watson, S. Freud, R. Spitz, J. Piaget, J. Piaget и B. Inhelder, R. Pea, B. Boysson-Bardies и др. Установленные нами в результате теоретического анализа различных подходов (бихевиористского, психоаналитического, операционального и др.) данные свидетельствуют о том, что в истории возрастной психологии при решении данной проблемы имеются как определенные достижения, так и некоторые неудачи, особенно при осмыслении и экспериментальном изучении этих явлений (утверждения и отрицания и их развития) в том или ином возрасте. Целью настоящей статьи является констатация наличного уровня развития утверждения и отрицания детьми раннего возраста (1–3 лет) истинности и/или ложности суждений взрослого с опорой на системно-действенный подход (P. Jelescu). Для достижения поставленной цели нами были использованы метод констатирующего эксперимента, метод поперечных срезов, наблюдение, метод статистической обработки данных, а также специально разработанная и модифицированная для этой цели методика P. Jelescu. В итоге были получены следующие результаты: установлено, что дети данного возраста распределились на две основные выборки/категории: выборка I – дети, у которых показатели развития утверждения и отрицания средние (6 баллов) и ниже среднего (от 0 до 5 баллов). Всего таких детей оказалось 34 (45,94 %); выборка II – дети, у которых показатели развития утверждения и отрицания выше среднего, т. е. от 7 до 12 баллов. Общее количество этих детей – 40 (54,06 %). Мы также констатировали, что действия и ответы детей раннего возраста как первой, так и второй выборки, выражающих утверждение и отрицание, распределились на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях. В то же время соотношение действий и ответов детей в первой и второй выборках, выражающих утверждение и отрицание, как будет показано в основном тексте данной статьи, меняется (возрастает) во второй выборке. Полученные результаты могут быть применены при характеристике психологами особенностей утверждения и отрицания в мышлении детей раннего возраста в возрастной и педагогической психологии, при обучении воспитателями и родителями приемам умственного воспитания детей данного возраста по методике развития речи и мышления.

**Ключевые слова:** дети раннего возраста, утверждение, отрицание, истинность, ложность, истинность и/или ложность утверждения, истинность и/или ложность отрицания.

Настоящая статья является логическим продолжением двух предыдущих статей [9; 10]. В первой из них были проанализированы бихевиористское понимание утверждения и отрицания и их развитие, психоаналитическое толкование утверждения и отрицания и их развитие, операциональная концепция развития утверждения и отрицания, социально-прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания, структурно-уровневая и генетическая концепция развития утверждения и отрицания. Во второй статье была рассмотрена история и современное состояние проблемы относительно психолого-педагогических и методических основ формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста с опорой на русскоязычную и молдавскую/румынскую научную психолого-педагогическую и методическую литературу, начиная с работ К. Д. Ушинского и Иона Крянгэ и завершая современными исследо-

ваниями Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой, Г. В. Пантюхиной, Л. Г. Голубевой, М. S. Lavric, S. Cemortan, T. Slama-Cazacu, Е. Даниловой и др. В результате проведенного анализа возникла необходимость восполнить пробел, существующий в научном изучении утверждения и отрицания детьми раннего возраста истинности и/или ложности суждений взрослого.

Придерживаясь разработанного нами и обоснованного системно-действенного генетического подхода [4; 7], основным предметом настоящего проведенного экспериментального исследования явились интеллектуальные действия утверждения и отрицания у детей раннего возраста (1–3 лет) на исходном этапе.

Цель данного эксперимента заключалась в определении уровня развития утверждения и отрицания у детей от 1 г. 6 м. до 2 л. 9 м. Основная задача опыта состояла в раскрытии и описании особенностей проявления утверждения и отрицания у детей указанного возраста перед тем, как их формировать, а именно в определении умения детей раннего возраста правильно утверждать и отрицать истинность и/или ложность высказанных взрослым суждений относительно конкретных предъявляемых предметов. Основная гипотеза заключалась в том, что при переходе от одного этапа данного возрастного среза к другому уровни утверждения и отрицания детьми истинности и/или ложности высказанных взрослым суждений относительно конкретных предъявляемых предметов возрастут. Под умением утверждать или отрицать истинность или ложность суждений взрослого мы понимаем владение ребенком определенными мыслительными действиями, необходимыми для определения объективности высказанных взрослыми мыслей по поводу тех или иных конкретных предъявляемых предметов.

Для решения поставленной задачи мы использовали метод поперечных срезов, наблюдение, а также модифицированную методику Р. Jelescu [1–3; 8], которая была составлена с учетом следующих положений:

1. Задания, предлагаемые для изучения уровня развития утверждения и отрицания, должны соответствовать ведущему виду деятельности испытуемых.

2. Предметы (экспериментальный материал) должны быть знакомыми и произноситься ребенком вслух.

3. В отличие от методик J. B. Watson [12], J. Piaget и B. Inhelder [11], B. Boysson-Bardies [6] и других, ребенок должен быть поставлен в такую ситуацию, выход из которой должен быть только один: утверждение или отрицание истинности и/или ложности высказанных взрослым суждений относительно конкретных предъявляемых предметов.

Как известно, ведущей в возрасте от одного года до трех лет является предметная деятельность, в процессе которой ребенок усваивает функциональные действия с предметами, общественно выработанные способы их употребления, их назначение, название и т.д. Поэтому задания, предлагаемые для изучения уровня развития утверждения и отрицания, были разработаны с учетом специфики этой деятельности.

### **Ход констатирующего эксперимента**

Разложив предметы на столе, предлагаем ребенку поиграть.

Показываем ребенку предмет и убеждаемся в том, что он ему знаком. Если же предмет ему не знаком, то мы не включаем его в эксперимент. Таким образом, выбираем пять хорошо знакомых ребенку предметов, остальные же убираем из поля зрения. Допустим, выбрали: куклу, мишку, кошку, зайчика, ежика.

Далее следует проверка умения ребенка утверждать и/или отрицать истинность или ложность по поводу высказанных взрослым суждений относительно выбранных и предъявляемых предметов.

**Шаг 1.** Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?»

**Шаг 2.** Показываем ребенку один объект, но спрашиваем о другом. Например, показываем мишку, но спрашиваем: «Это ежик?»

**Шаг 3.** Показываем ребенку кошку и спрашиваем: «Это кошка?»

**Шаг 4.** Показываем зайчика, но спрашиваем: «Это мишка?»

**Шаг 5.** Показываем ребенку ежика и спрашиваем: «Это ежик?»

**Шаг 6.** Показываем ребенку куклу, но спрашиваем: «Это кошка?»

Таким образом, в ходе эксперимента происходит чередование утвердительных и отрицательных вопросов, которое необязательно должно быть упорядоченным. Кроме того, в применяемой методике мы увеличили на два вопроса количество общих шагов и тем самым увеличили вероятность определения умения детей раннего возраста утверждать и отрицать.



Помимо указанной модифицированной методики, для изучения эмпирически сложившегося уровня развития утверждения и отрицания мы использовали также *метод наблюдения*. Так как запас слов и действий у детей раннего возраста невелик, то и схема наблюдения не очень большая. Она включает следующие основные разделы.

**СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ  
за проявлением утверждения и отрицания у детей раннего возраста  
в процессе констатирующего эксперимента**

Ф. И. ребенка  
Возраст (лет, месяцев, дней)  
Дата проведения опыта  
Время  
Место  
Обстоятельства  
Описание вербальных, невербальных, моторных и эмоционально-экспрессивных проявлений утверждения и отрицания у детей во время опыта.

**Специфические проявления утверждения и отрицания**

Проявления утверждения на жестовом уровне.  
Проявления отрицания на жестовом уровне.  
Проявления утверждения на речевом уровне.  
Проявления отрицания на речевом уровне.  
Комбинированные проявления утверждения (на жестовом и вербальном уровнях).  
Комбинированные проявления отрицания (на жестовом и вербальном уровнях).  
Другие возможные проявления утверждения и отрицания на том или ином уровне.  
Отсутствие всякого ответа.  
Отказ от участия в эксперименте.  
Следует отметить, что на каждого ребенка при каждом тестировании мы составили подробный Протокол наблюдения, включающий объективные факты проявления утверждения и отрицания.

**Испытуемые и место проведения констатирующего эксперимента**

В качестве испытуемых были 74 ребенка раннего возраста детских садов № 129, 105, 47 сектора Рышкановка г. Кишинева, так как в ясельных группах детей этого возраста немного. При составлении списка детей, участвующих в констатирующем эксперименте, мы соблюли требование неразглашения их фамилии и отчества, указав полностью только имя ребенка и первую букву его фамилии. (Пользуясь случаем, мы приносим свою искреннюю благодарность руководству этих детских садов, воспитателям, родителям и, конечно, не в последнюю очередь детям, участвовавшим в констатирующем эксперименте).

Прежде чем приступить непосредственно к проведению эксперимента, вначале, на протяжении двух недель, происходило ознакомление и взаимная адаптация. Ежедневно мы взаимодействовали с ними: общались, читали сказки, ходили на прогулки, кормили малышей, одевали, укладывали спать и т. д. (эксперимент бы проведен до пандемии). Это было необходимо, так как дети этого возраста очень чувствительны, пугливы, настороженны, не уверены.

При подготовке к эксперименту мы учитывали также, что ребенка данного возраста сложно включать в регулярные занятия, организуемые по инициативе взрослого. Это объясняется следующими причинами:

1. Детям раннего возраста трудно удерживать внимание в течение даже небольшого отрезка времени, особенно если занятия не столь интересны им, но полезны для их развития. Исходя из этого, мы старались, чтобы наши опыты длились недолго (7–8 мин).

2. Дети данного возраста не всегда хорошо понимают обращенную к ним речь и зачастую не в состоянии ответить на поставленный вопрос.

3. У детей 1–3 лет еще мало умений и навыков, на которые можно опереться при организации развивающих занятий.

Сам констатирующий эксперимент длился одну неделю и проводился в виде индивидуальных проб с каждым из 74 детей. Действия и ответы каждого ребенка были занесены в отдельный протокол.

Полученные результаты были подсчитаны в баллах. За каждый *правильный ответ* мы начислили по 2 балла. За *частично правильный* ответ начислили по одному баллу. Под *частично правильным* ответом мы имели в виду тот, в котором ребенок давал *правильный вербальный* ответ, а на жестовом уровне мог ошибаться. И наоборот. За *неправильный ответ* мы не начислили ни одного балла.

Таким образом, максимальное количество возможно набранных баллов одним ребенком при правильном выполнении всех шести шагов утверждения и отрицания 12.

На этой основе из 74 исследуемых детей нами были выделены две выборки (табл. 1).

**Выборка I** – дети, у которых средние (6 баллов) и ниже среднего (от 0 до 5 баллов) показатели развития утверждения и отрицания. Всего таких детей оказалось 34 (45,94 %).

**Выборка II** – дети, у которых показатели развития утверждения и отрицания выше среднего, т. е. от 7 до 12 баллов. Общее количество этих детей – 40 (54,06 %).

В первой выборке (табл. 1) оказались семь детей от 1 г. 6 м. до 1 г. 9 м.; 8 детей от 1 г. 10 м. до 2 л. 1 м.; 8 детей от 2 л. 2 м. до 2 л. 5 м.; 11 детей от 2 л. 6 м. до 2 л. 9 м.

Во второй выборке оказались 10 детей от 1 г. 6 м. до 1 г. 9 м.; 11 детей от 1 г. 10 м. до 2 л. 1 м.; 9 детей от 2 л. 2 м. до 2 л. 5 м.; 10 детей от 2 л. 6 м. до 2 л. 9 м.

Таблица 1

**Распределение детей по возрастным срезам и выборкам**

| Возрастной срез | Выборка I | Выборка II | Всего     |
|-----------------|-----------|------------|-----------|
| 1,06-1,09       | 7         | 10         | 17        |
| 1,10-2,01       | 8         | 11         | 19        |
| 2,02-2,05       | 8         | 9          | 17        |
| 2,06-2,09       | 11        | 10         | 21        |
| <b>Итого</b>    | <b>34</b> | <b>40</b>  | <b>74</b> |

Общее количество набранных баллов на каждом возрастном срезе определялось по формуле:  $N = n \times 12$ ,

где  $N$  – общее количество набранных баллов на данном возрастном срезе;

$n$  – количество детей на данном возрастном срезе;

12 – константное максимальное количество баллов, которое мог набрать один ребенок по шести шагам применяемой методики.

Например, в первой выборке на возрастном срезе 1 г. 6 м. – 1 г. 9 м. оказалось семь детей. Таким образом:  $N = 7 \times 12 = 84$  (балла).

Аналогичным образом было подсчитано общее количество набранных баллов на возрастных срезах в обеих выборках.

В соответствии с набранными баллами на том или ином уровне того или иного возрастного среза были подсчитаны затем и проценты.

Например, в первой выборке на возрастном срезе 1 г. 6 м. – 1 г. 9 м. при правильном утверждении на жестовом уровне семь детей набрали 6 баллов (см. табл. 2). Отсюда следует:

84 балла – 100 %

6 баллов –  $x$

$$x = \frac{6 * 100\%}{84} = \frac{600\%}{84} \approx 7,14\%.$$

Таким же способом были определены проценты и по остальным уровням на каждом возрастном срезе в обеих выборках.

### **Полученные результаты и их обсуждение**

Как видно из табл. 2, действия и ответы детей раннего возраста из первой выборки, выражающих утверждение и отрицание, распределились на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях.

Под утверждением и отрицанием *на уровне жеста* мы понимаем их выражение в виде мимики, пантомимики, жеста. Под *вербальным уровнем* утверждения и отрицания мы понимаем их выражение посредством слова. Под *комбинированным* же уровнем мы понимаем ответы детей с помощью как слова, так и мимики, пантомимики, жеста. Онтогенетически вербальный уровень утверждения и отрицания выше жестового.

Таблица 2

**Результаты констатирующего эксперимента у детей раннего возраста со средними и ниже среднего показателями развития утверждения и отрицания (в баллах и %)**

| Возрастные срезы | Кол-во детей | Утверждение и отрицание на уровне |      |        |      |          |       |        |      |                 |      | Среднее кол-во |      |
|------------------|--------------|-----------------------------------|------|--------|------|----------|-------|--------|------|-----------------|------|----------------|------|
|                  |              | жеста                             |      |        |      | речи     |       |        |      | комбинированном |      |                |      |
|                  |              | утвержд.                          |      | отриц. |      | утвержд. |       | отриц. |      | бал.            | %    | бал.           | %    |
|                  |              | бал.                              | %    | бал.   | %    | бал.     | %     | бал.   | %    |                 |      |                |      |
| 1,06-1,09        | 7            | 6                                 | 7,14 | -      | -    | 5        | 5,95  | 3      | 3,57 | -               | -    | 2              | 2,38 |
| 1,10-2,01        | 8            | 6                                 | 6,25 | 5      | 5,20 | 11       | 11,45 | 6      | 6,25 | 4               | 4,16 | 4              | 4,16 |
| 2,02-2,05        | 8            | 7                                 | 7,29 | 7      | 7,29 | 14       | 14,58 | 4      | 4,16 | 7               | 7,29 | 4,8            | 5,07 |
| 2,06-2,09        | 11           | 5                                 | 3,78 | -      | -    | 20       | 15,15 | 13     | 9,84 | 8               | 6,06 | 4,1            | 3,16 |

**В возрастном срезе от 1,06 до 1,09 года** 30 % детей не давали никакого ответа, хотя до этого, как указывалось выше, мы предварительно с ними познакомились, поиграли и адаптировались друг к другу. Но, как мы ни старались и не пытались добиться какого-то ответа, дети этого возраста просто молчали, хотя вначале соглашались поиграть и правильно выбирали игрушки, необходимые для дальнейшего проведения эксперимента на последующих этапах. Например, Марчел Д. (1 г. 8 м.). Мальчик охотно соглашался с нами поиграть, однако во время наших занятий с ним не давал никакого ответа.

Таким образом, можно заключить, по-видимому, что это - одна из характерных особенностей части детей 1 г. 6 м. – 1 г. 9 м. Они не столько общаются вербально со взрослым, сколько действуют с предметами через его (взрослого) отношение к ним.

Большинство детей этого возраста (70 %) все же ответили на поставленные нами вопросы, используя либо утверждение, либо отрицание, будь то на жестовом, вербальном или комбинированном уровнях.

На *жестовом уровне* в возрастном срезе от 1,06 до 1,09 года правильное утверждение составляет 7,14 %, что превалирует над остальными показателями на других уровнях. Этот факт объясняется спецификой возраста. Например: Алина А. (1 г. 7 м.). Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?» Девочка кивала головой, что означало правильное утверждение. Приведем пример неправильного утверждения на жестовом уровне. Например, Ричард Ц. (1 г. 9 м.). Спрашиваем мальчика, показывая мишку: «Это ежик?» Он кивал головой - это неправильное утверждение на уровне жеста. Мы констатировали также, что на жестовом уровне отсутствовали правильные отрицательные ответы.

На *вербальном уровне* правильные утвердительные ответы составляют 5,95 %. Пример: Сергей Б. (1 г. 8 м.). Показываем куклу и спрашиваем: «Это кукла?» Мальчик ответил: «Да». А вот пример неправильного утвердительного ответа на уровне речи у этого же мальчика: показывая зайчика, задаем Сергею вопрос: «Это мишка?» Мальчик дает неправильный ответ: «Да». (В данном случае, по-видимому, сыграло роль внушение со стороны взрослого.)

Количество правильных отрицательных ответов на уровне речи равняется 3,57 %. Например: Лилия А. (1 г. 8 м.). Показываем девочке мишку и спрашиваем: «Это ежик?» Девочка ответила: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на уровне речи.

Как видно из табл. 2, в данном возрастном срезе правильные *комбинированные* ответы отсутствуют.

**В возрастном срезе от 1,10 до 2,01 года** возросло количество правильных отрицательных ответов на уровне жеста, которое равно 5,20 %. Например: Михаил Г. (2 г. 1 м.). На вопрос «Это мишка?» (показываем при этом зайчика) мальчик качал головой, что означает правильный отрицательный ответ на уровне жеста.

Как видно из той же таблицы, наблюдается и увеличение количества ответов на уровне речи, а также наличие ответов на комбинированном уровне. Так, почти в два раза увеличились показатели правильных утвердительных ответов на уровне речи (от 5,95 % в предыдущем срезе до 11,45 % в настоящем). В четыре раза возросло и количество комбинированных верных ответов, составляя 4,16 %. Это видно на следующем примере: Андрей Д. (1 г. 11 м.) на вопрос «Это кукла?» (показывали при этом куклу) кивал головой и отвечал: «Да». Приведем также пример *частично правильного* ответа. Например, Саша В. (2 г. 1 м.) на вопрос «Это ежик?» (показывали мишку) ответил: «Нет», но кивал при этом головой.

**В возрастном срезе от 2,02 до 2,06 года** верные утверждения и отрицания на жестовом уровне составляют по 7,29 % каждые из них, т.е. в этом возрастном срезе мы наблюдаем

равное количество правильных утвердительных ответов и правильных отрицательных ответов на уровне жеста. Примером правильного утверждения на жестовом уровне являлся ответ Кристиана Б. (2 г. 2 м.). На вопрос «Это кошка?» – мы показывали при этом кошку – ребенок отвечал киванием головы, что означало правильное утверждение на жестовом уровне.

Правильным отрицанием на уровне жеста служит пример Лены З. (2 г. 3 м.). На вопрос «Это ежик?» – мы показывали при этом мишку – девочка отрицательно закачала головой.

На *речевом уровне* количество правильных утверждений немного возросло, по сравнению с предыдущим возрастным срезом (от 11,45 % до 14,58 %). Например: Саша Г. (2 г. 5 м.). Спрашивали ребенка: «Это кукла?», показывая при этом куклу, и ребенок отвечал четко, без промедления: «Да, это кукла». Это правильный и четкий утвердительный ответ на уровне речи.

Заметно увеличились показатели правильных *комбинированных ответов*, от 4,16 % в предыдущем срезе до 7,29 % в настоящем. Например, на вопрос «Это ежик?» – мы показывали при этом мишку – Андрей Т. (2 г. 5 м.) отвечал: «Нет» и качал отрицательно головой.

**В возрастном срезе от 2,06 до 2,09 года** мы наблюдаем значительное уменьшение количества верных утверждений (до 3,78 %) и отрицаний (до нуля процентов) на *жестовом уровне* и одновременное увеличение общего количества правильных отрицательных ответов (до 9,84 % – в 2,5 раза) и утвердительных (до 15,15 %) на *речевом уровне*.

Например: Лиза Т. (2 г. 7 м.) на вопрос «Это кошка?», при этом мы показывали кошку, отвечала: «Да» – это правильное утверждение на уровне речи. Иван М. (2 г. 7 м.) на вопрос «Это мишка?», мы показывали при этом зайчика, отвечал: «Нет» – это правильный отрицательный ответ на уровне речи.

Снижение количества утверждений и отрицаний на *уровне жеста* объясняется тем, что дети этой возрастной категории лучше владеют устной речью. Ведущими, таким образом, становятся вербальные уровни утверждения и отрицания, хотя, конечно, их доля составляет всего лишь, соответственно, 15,15 % и 9,84 %.

Рассматривая данные табл. 3, можно заметить, что во второй выборке наблюдаются те же уровни развития утверждения и отрицания: жестовый, вербальный и комбинированный.

Таблица 3

**Результаты констатирующего эксперимента у детей раннего возраста с показателями развития утверждения и отрицания выше среднего (в баллах и %)**

| Возрастные срезы | Кол-во детей | Утверждение и отрицание на уровне |       |        |       |          |       |        |       |                 |       | Среднее кол-во |      |
|------------------|--------------|-----------------------------------|-------|--------|-------|----------|-------|--------|-------|-----------------|-------|----------------|------|
|                  |              | жеста                             |       |        |       | речи     |       |        |       | комбинированном |       |                |      |
|                  |              | утвержд.                          |       | отриц. |       | утвержд. |       | отриц. |       |                 |       |                |      |
|                  |              | бал.                              | %     | бал.   | %     | бал.     | %     | бал.   | %     | бал.            | %     | бал.           | %    |
| 1,06-1,09        | 10           | 18                                | 15,00 | 13     | 10,83 | 21       | 17,50 | 18     | 15,00 | –               | –     | 7,0            | 5,83 |
| 1,10-2,01        | 11           | 13                                | 9,84  | 11     | 8,33  | 23       | 17,42 | 18     | 13,63 | 13              | 9,84  | 7,0            | 5,36 |
| 2,02-2,05        | 9            | 9                                 | 8,33  | 3      | 2,77  | 19       | 17,59 | 24     | 22,22 | 11              | 10,18 | 7,3            | 6,78 |
| 2,06-2,09        | 10           | 11                                | 9,16  | 3      | 2,50  | 20       | 16,66 | 29     | 24,16 | 9               | 7,50  | 7,2            | 5,99 |

**В возрастном срезе детей от 1,06 до 1,09 года** мы констатировали наличие ответов на уровне жеста, речи и отсутствие ответов на комбинированном уровне, причем, по сравнению с результатами детей первой выборки (см. табл. 2), мы наблюдаем определенное увеличение количества правильных ответов на жестовом и речевом уровнях. Например, количество правильных утверждений на *уровне жеста* в два раза больше (соответственно 7,14 % и 15,00 %), количество правильных отрицаний на этом же уровне в 10 раз больше и составляет 10,83 %. Так, например, правильный утвердительный ответ на уровне жеста можно увидеть у Дениса П. (1 г. 9 м.). На вопрос «Это кошка?» – мы показывали кошку – мальчик кивнул четко головой в знак подтверждения.

На *уровне речи* правильные утвердительные ответы составляют 17,50 %, что почти в три раза больше, чем у детей первой выборки (5,95 %), а правильных отрицательных ответов также в три раза больше (соответственно 3,57 и 15,00 %). Например: Лилия А. (1 г. 8 м.). Показывали девочке мишку и спрашивали: «Это ежик?» Она отвечала: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на уровне речи.

Отметим также, что в данном возрастном срезе все же наблюдается наличие многих неправильных утвердительных и отрицательных ответов как на жестовом, так и на речевом уровнях, что свидетельствует о несформированности у данных детей утверждения и отрица-

ния как мыслительных действий. Так, неправильным отрицательным ответом на уровне жеста является пример Даниила А. (1 г. 7 м.). На вопрос «Это кукла?», мы показывали при этом куклу, ребенок покачал отрицательно головой. Примером неправильного утвердительного ответа на уровне речи является ответ Маши З. (1 г. 9 м.). Мы показали девочке зайчика и спросили: «Это мишка?» Она уверенно ответила: «Да».

В возрастном срезе от 1,06 до 1,09 года у детей второй выборки, как и у детей первой выборки, утверждений и отрицаний на *комбинированном* уровне не наблюдается. Следовательно, это определенная *закономерность*: в раннем возрасте (1–3 лет) дети не в состоянии одновременно утверждать и/или отрицать на комбинированном уровне, т. е. отвечать как с помощью слова, так и жеста (мимики, пантомимики) одновременно.

О существующей разнице между данными в развитии утверждения и отрицания у детей раннего возраста со средними и ниже среднего показателями (выборка I), а также выше среднего (выборка II) свидетельствует и вычисленное нами *среднее арифметическое (M)*. Так, при подробном анализе возрастного среза от 1,06 до 1,09 года нами были получены следующие данные (табл. 4).

Таблица 4

Средняя величина в возрастном срезе 1,06–1,09 года (в баллах)

| Среднее (M)            | Выборка I | Выборка II |
|------------------------|-----------|------------|
| Жесты утверждения      | 1,14      | 1,60       |
| Жесты отрицания        | 0,00      | 1,00       |
| Речевое утверждение    | 0,86      | 3,60       |
| Речевое отрицание      | 0,57      | 1,60       |
| Комбинированные ответы | 0,00      | 0,00       |

Графическое изображение средней (M) по данным детей первой и второй выборок в возрастном срезе 1,06–1,09 лет представлено на рис. 1.

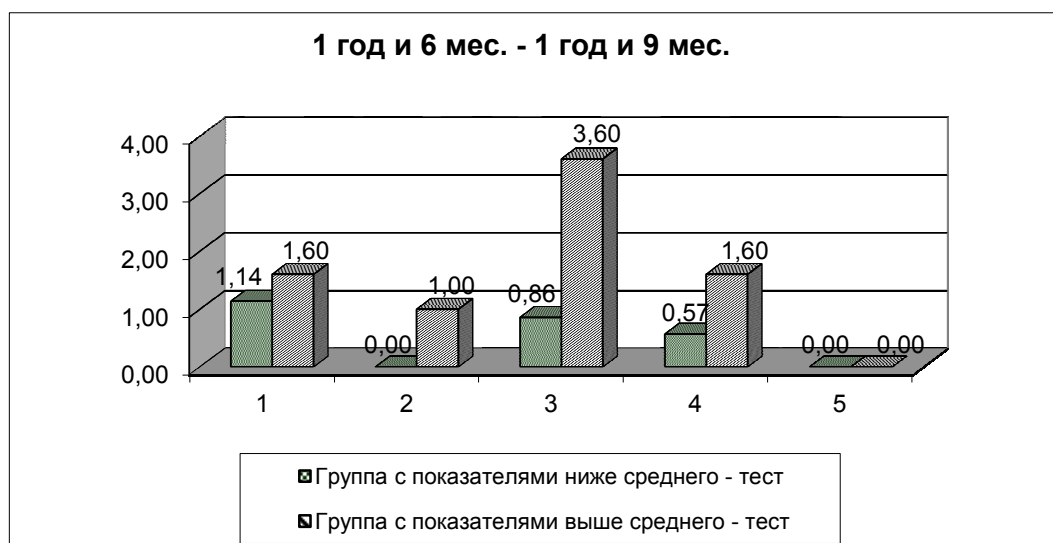


Рис. 1. Среднее арифметическое (M) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего.

По *горизонтали*: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на вербальном уровне; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 – комбинированные ответы.

По *вертикали*: среднее значение (M) этих показателей (в баллах)

Анализируя данное графическое изображение, мы видим показатели в двух выделенных нами ранних выборках детей при ответах на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях. На данном рисунке видно также, что показатели M в первой группе ниже, чем во второй группе. На этом основании мы убедились, что распределение детей по выборкам было верным. Отметим, что на жестовом уровне в группе с показателями ниже среднего отсутствуют отрицательные ответы. Также мы наблюдаем отсутствие в обеих группах детей комбинированных от-

ветов. Это, по-видимому, объясняется слабым развитием речи детей на этом возрастном срезе. В общем, мы констатируем значительную разницу в развитии утверждения и отрицания у детей в этих двух выборках, и это наглядно демонстрирует нам данный график.

**Дети от 1,10 до 2,01 года**

По сравнению с предыдущим, в данном возрастном срезе наблюдается определенный спад показателей развития утверждения и отрицания на жестовом уровне, однако дети впервые начинают утверждать и отрицать на комбинированном уровне (9,84 %). Пример тому – ответ Андрея Р. (2 г. 2 м.). На вопрос «Это ежик?», мы показывали при этом ежика, мальчик кивнул головой и сказал: «Да».

В целом статистические данные в этом возрастном срезе показывают, что между сравниваемыми выборками существует определенная разница, за исключением утверждения на жестовом уровне (см. табл. 5–7).

Таблица 5

**Средняя величина в возрастном срезе 1,10–2,01 года**

| <i>Среднее (M)</i>     | Выборка I | Выборка II |
|------------------------|-----------|------------|
| Жесты утверждения      | 1,00      | 1,00       |
| Жесты отрицания        | 0,55      | 0,75       |
| Речевое утверждение    | 2,00      | 2,25       |
| Речевое отрицание      | 0,73      | 1,75       |
| Комбинированные ответы | 0,50      | 0,73       |

Графическое изображение средней (*M*) по результатам сравниваемых выборок в возрастном срезе 1,10–2,01 года представлено на рис. 2.

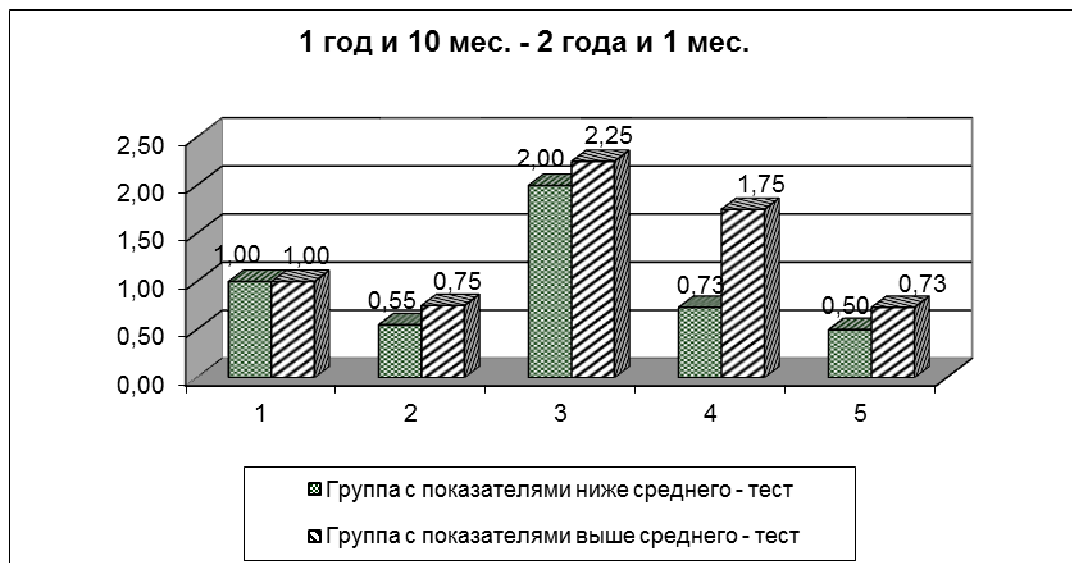


Рис. 2. Среднее арифметическое (*M*) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего.

По горизонтالي: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на вербальном уровне; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 – комбинированные ответы.

По вертикали: среднее значение (*M*) этих показателей (в баллах)

Сопоставляя данные детей со средними и ниже среднего показателями (выборка I) с данными детей с показателями выше среднего (выборка II) в анализируемом возрастном срезе, нетрудно заметить, что во второй выборке они гораздо выше, а именно: количество правильных утверждений на жестовом уровне в 1,5 раза выше (9,84 % против 6,25 %), количество верных отрицаний на том же уровне также в 1,6 раза больше (8,33 % по сравнению с 5,20 %). На речевом уровне количество правильных утверждений составляет 17,42 %, что в 1,5 раза больше, чем в первой выборке (11,45 %). На этом же уровне количество отрицаний в 2,6 раза больше, чем в первой выборке (соответственно 13,63 % и 6,25 %). В обеих выборках впервые появились комбинированные ответы, однако во второй выборке их в 2,3 раза больше, чем в первой (соответственно 9,84 % и 4,16 %).

**Возрастной срез от 2,02 до 2,05 года** характеризуется возрастанием количества правильных отрицательных ответов на речевом уровне (в 1,63 раза – от 13,63 % до 22,22 %), а также увеличением в 1,03 раза (от 9,84 % до 10,88 %) верных комбинированных ответов по сравнению с предыдущим возрастным срезом. Проиллюстрируем этот факт следующими примерами. На вопрос «Это мишка?», мы показывали при этом зайчика, Дана Д. (2 г. 5 м.) уверенно отвечала: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на *речевом уровне*. Пример правильного *комбинированного ответа* – Саша Г. (2 г. 5 м.): на вопрос «Это кукла?», мы показывали при этом куклу, мальчик ответил: «Да» – и кивнул головой.

В связи с возрастанием количества правильных вербальных утверждений и отрицаний уменьшилось количество правильных жестовых утверждений и отрицаний (табл. 6).

Таблица 6

Средняя величина в возрастном срезе 2,02–2,05 года

| Среднее (M)            | Выборка I | Выборка II |
|------------------------|-----------|------------|
| Жесты утверждения      | 1,25      | 1,11       |
| Жесты отрицания        | 1,25      | 0,44       |
| Речевое утверждение    | 2,00      | 2,89       |
| Речевое отрицание      | 0,75      | 4,22       |
| Комбинированные ответы | 1,38      | 1,44       |

Графическое изображение средней (M) по результатам детей первой и второй выборок в возрастном срезе 2,02–2,05 лет представлено на рис. 3.

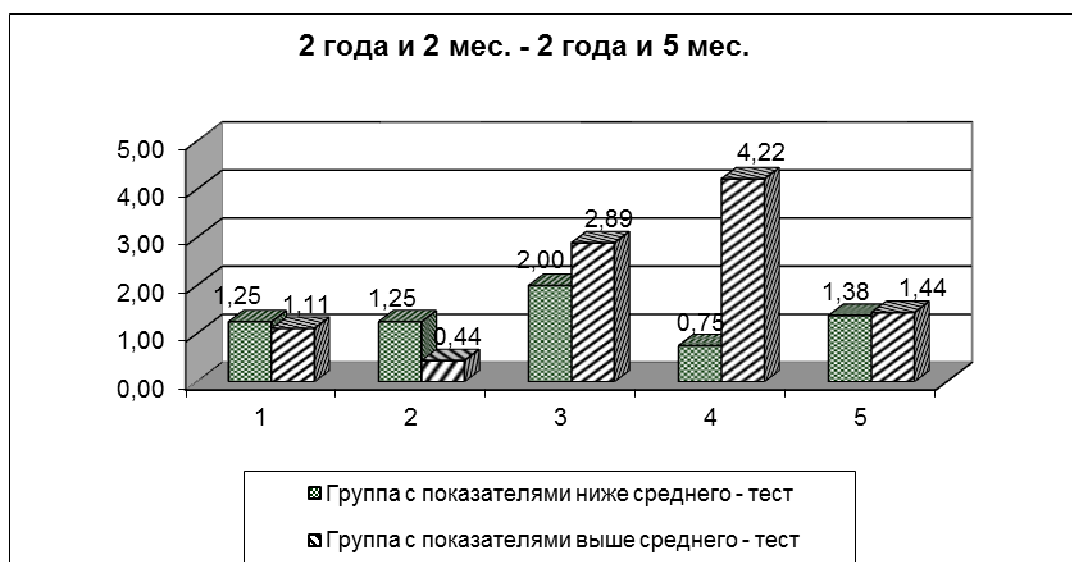


Рис. 3. Среднее арифметическое (M) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего.

По *горизонтали*: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на вербальном уровне; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 – комбинированные ответы.

По *вертикали*: среднее значение (M) этих показателей (в баллах)

Сопоставляя данные детей со средними и ниже среднего показателями с данными детей с показателями выше среднего, можно увидеть следующую картину: в группе с показателями выше среднего количество правильных жестовых утверждений увеличилось слегка, а количество отрицательных ответов уменьшилось в 2,6 раза. Количество вербальных ответов, среди которых значительно преобладают отрицательные речевые, существенно увеличилось (22,22 % против 4,16 % – в пять раз). Это позволяет сделать вывод о том, что дети этого возрастного среза чаще отрицают, чем утверждают.

Для **возрастного среза от 2,06 до 2,09 года**, по сравнению с предыдущим, характерно некоторое увеличение количества утверждений на жестовом уровне (соответственно до 9,16 %), а количество отрицаний осталось примерно одинаковым (2,50 %). Например, Евгений С. (2 г. 8 м.) на вопрос «Это кошка?» – мы показывали этому кошку – ответил киванием го-



ловы. Это правильное утверждение на жестовом уровне. Пример отрицания на жестовом уровне: Миша Б. (2 г. 9 м.) на вопрос «Это ежик?» – мы показывали при этом мишку – отвечал качанием головы слева направо. Можно отметить также некоторое увеличение количества правильных отрицаний на речевом уровне, соответственно до 24,16 %. Количество правильных утверждений на данном уровне осталось примерно таким же. Например, Даниил Т. (2 г. 8 м.) на вопрос «Это ежик?», мы показывали при этом мишку, ответил: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на речевом уровне. О правильном утвердительном ответе на вербальном уровне мы можем судить по ответу Даниила Г. (2 г. 9 м.), когда на вопрос «Это кошка?», мы показывали при этом кошку, ребенок ответил: «Да».

В то же время можно заметить определенный спад количества утверждений и отрицаний на комбинированном уровне по сравнению с предыдущим срезом, соответственно до 7,50 %. Например, Майя Т. (2 г. 8 м.) на вопрос «Это зайчик?», мы показывали при этом зайчика, кивала головой и вербально ответила: «Да».

Данные детей со средними и ниже среднего показателями и данные детей с показателями выше среднего мы занесли в табл. 7.

Таблица 7

| Средняя величина в возрастном срезе 2,06–2,09 года |           |            |
|--|-----------|------------|
| Среднее (M)  | Выборка I | Выборка II |
| Жесты утверждения                                  | 0,55      | 1,60       |
| Жесты отрицания                                    | 0,00      | 0,40       |
| Речевое утверждение                                | 2,18      | 2,80       |
| Речевое отрицание                                  | 1,27      | 3,80       |
| Комбинированные ответы                             | 0,55      | 0,20       |

Графическое изображение средней (M) по результатам детей первой и второй выборок в возрастном срезе 2,06–2,09 года представлено на рис. 4.



Рис. 4. Среднее арифметическое (M) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего.

По горизонтали: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на вербальном уровне; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 – комбинированные ответы.  
 По вертикали: среднее значение (M) этих показателей (в баллах)

Таким образом, на возрастном срезе 2,06–2,09 года мы наблюдаем некоторое общее снижение количества ответов на комбинированном уровне, но в то же время можно заметить превалирование отрицательных ответов на речевом уровне.

В целом уровень развития утверждения и отрицания у детей второй выборки выше, чем у детей первой выборки. Несмотря на это, примерно только половина детей второй выборки (59,98 %) в возрасте от 2,06 до 2,09 года правильно утверждают и отрицают на том или ином уровне. Из них 11,66 % – это правильные утверждения и отрицания на жестовом уровне, 40,82 % на вербальном уровне и 7,50 % на комбинированном уровне.



**Выводы.** В период раннего детства (1–3 лет) утверждение и отрицание проходят определенный эмпирический путь развития, достигая того или иного уровня. Наше экспериментальное исследование показало, что у детей раннего возраста операции утверждения и отрицания следуют онтогенетическому закону развития от жестового их уровня к вербальному и комбинированному.

В то же время, как свидетельствуют полученные нами в эксперименте данные, общее количество правильных утверждений и отрицаний у детей первой выборки в возрасте от 2 л. 6 м. до 2 л. 9 м. на всех уровнях, взятых вместе, составляют всего лишь 34,83 %, а у детей второй выборки того же возрастного среза на всех уровнях равняется 59,98 %. Более того, 30 % детей первой выборки от 1 г. 6 м. вообще не дали никакого ответа, несмотря на то что мы с ними прошли предварительно специальный адаптационный период. В этом смысле была совершенно права Е. И. Тихеева, когда упрекала воспитателей детских садов в том, что они не проводят с детьми работу по определению того, что данный предмет представляет собой, чем он является, *есть* и одновременно чем он не является, *не есть* [5]. Поэтому в *перспективе* мы определим эту выборку в качестве *экспериментальной*, а вторую – в качестве *контрольной* и приступим тем самым к следующему, *формирующему*, этапу психолого-педагогического эксперимента, который позволит уточнить, являются ли эти результаты следствием возрастных особенностей мышления детей раннего возраста или же следствием специфики применяемых методов, приемов.

### Список литературы

1. Желеско П. С. Генезис отрицания // Проблемы возрастной психологии : тез. докл. к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989. С. 31.
2. Желеско П. С. Женеза негацияей ла антепрешколарь // Аспекте психоложиче але комуникэрий ши активитэций инструктиве / ред. А. И. Силвестру. Кишинэу : [s.n.], 1985. С. 34–39. 107 p. URL: [http://catalog.bnrm.md/opac/bibliographic\\_view/309133;jsessionid=8DC1506C0A59F7897F58AEBC3A3666E7](http://catalog.bnrm.md/opac/bibliographic_view/309133;jsessionid=8DC1506C0A59F7897F58AEBC3A3666E7) (дата обращения: 19.03.2021) (на рум. яз.).
3. Желеско П. С., Роговин М. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Кишинев, 1985. 135 с.
4. Желеску П. Генезис отрицания у детей в дословесном периоде (экспериментально-теоретическое исследование) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Кишинев, 2000. 44 с.
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего возраста. М. : Просвещение, 1972. 176 с.
6. Boysson-Bardies B. Negation et performance linguistique. P., 1976. 134 p.
7. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico- experimental) / red. resp.: Ion Negură; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă. Ch. : Muzeum, 1999. 248 p. (на рум. яз.).
8. Jelescu P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare // Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. Iași: Pan Europe, 2018. Pp. 7–18. (на рум. яз.).
9. Jelescu P., Толоченко Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 2. С. 78–85. [citat 09.06.2021]. URL: <http://vestnik43.ru/%E2%84%962-2018>.
10. Jelescu P., Толоченко Д. Психолого-педагогические и методические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста: история и современное состояние проблемы // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 2 (132). С. 116–124. [citat 09.06.2021]. URL: <http://vestnik43.ru/vestnik-vyatgu>.
11. Piaget J., Inhelder B. La genèse des structures logiques elementaires (classification et seriations). Neuchatel, 1959. 294 p.
12. Watson J. B. Psychology as the Behaviorist views it // Psychological Review. 1913. № 20. Pp. 158–177.

## Affirmation and denial by young children of the truth and/or falsity of adult judgments

Petru Jelescu<sup>1</sup>, Diana Tolochenko<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor habilitate of Psychology, professor, Chisinau GPU n. a. Jonah Krange. Moldova, Chisinau. ORCID: 0000-0002-3535-0524. E-mail: jelescupetru@yahoo.com

<sup>2</sup>Doctor of Psychology, senior lecturer, Tiraspol State University (TSU). Moldova, Chisinau. E-mail: Diana7708@list.ru

**Abstract.** This article is devoted to solving an urgent, but little-studied and controversial problem in age psychology, namely, the problem of the development in children of affirmation and denial of the truth and/or falsity of adult judgments, which at one time was considered by J. B. Watson, S. Freud, R. Spitz, J. Piaget, J. Piaget and B. Inhelder, R. Pea, B. Boysson-Bardies, etc. The data established by us as a result of theoretical analysis of

various approaches (behaviorist, psychoanalytic, operational, etc.) indicate that in the history of age psychology, there are both certain achievements and some failures in solving this problem, especially when understanding and experimentally studying these phenomena (affirmations and negations and their development) at a particular age. The purpose of this article is to establish the present level of development of affirmation and denial by young children (1–3 years old) of the truth and/or falsity of adult judgments based on a systemically effective approach (P. Jelescu). To achieve this goal, we used the method of ascertaining experiment, the method of cross-sections, observation, the method of statistical data processing, as well as the P. Jelescu methodology specially developed and modified for this purpose. As a result, the following results were obtained: it was found that children of this age were divided into two main samples /categories: sample I – children whose development indicators of affirmation and negation are average (6 points) and below average (from 0 to 5 points). There were 34 such children in total (45.94 %); sample II – children whose indicators of the development of affirmation and negation are above average, i.e. from 7 to 12 points. The total number of these children is 40 (54.06 %). We also found that the actions and responses of young children of both the first and second samples expressing affirmation and denial were distributed at the gestural, verbal and combined levels. At the same time, the ratio of actions and responses of children in the first and second samples expressing affirmation and denial, as will be shown in the main text of this article, is changing (increasing) in the second sample. The results obtained can be applied when psychologists characterize the features of affirmation and negation in the thinking of young children in age and pedagogical psychology, when teachers and parents teach methods of mental education of children of this age according to the methodology of speech and thinking development.

**Keywords:** young children, statement, denial, truth, falsity, truth and/or falsity of the statement, truth and/or falsity of denial.

### References

1. *Jelescu P. S. Genezis otricania* [The genesis of negation] // *Problemy vozrastnoj psihologii : tez. dokl. k VII s'ezdu Obshchestva psihologov SSSR – Problems of age psychology : thesis of report to the VII Congress of the Society of Psychologists of the USSR*. M. 1989. P. 31.
2. *Jelescu P. S. Geneza negation la antepreskolar* // *Aspect psiholozhiche ale komunikarii shi activitetsii instructive* / ed. by A. I. Silvestru. Chisinau : [s.n.], 1985. Pp. 34–39. 107 p. Available at: [http://catalog.bnrm.md/opac/bibliographic\\_view/309133;jsessionid=8DC1506C0A59F7897F58AEBC3A3666E7](http://catalog.bnrm.md/opac/bibliographic_view/309133;jsessionid=8DC1506C0A59F7897F58AEBC3A3666E7) (date accessed: 03.09.2021). (in Russ.).
3. *Jelescu P. S., Rogovin M. S. Issledovanie otricania v prakticheskoi i poznavatel'noj deyatel'nosti* [The study of denial in practical and cognitive activity]. Chisinau. 1985. 135 p.
4. *Jelescu P. Genezis otricania u detej v doslovesnom periode (eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie) : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk* [Genesis of denial in children in the pre-verbal period (experimental and theoretical study) : abstract of dis. ... Doctor of psychological sciences]. Chisinau 2000. 44 p.
5. *Tiheeva E. I. Razvitie rechi detej rannego vozrasta* [Speech development of young children]. M. Prosvetshchenie (Enlightenment). 1972. 176 p.
6. *Boysson-Bardies B. Negation et performance linguistique*. P., 1976. 134p.
7. *Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico- experimental)* / Red. resp.: Ion Negură; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă. Ch. : Muzeum, 1999. 248 p. (in Rom.).
8. *Jelescu P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare* // *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018. Pp.7–18. (in Rom.).
9. *Jelescu P., Tolochenko D. Nekotorye podhody k izucheniyu utverzheniya i otricania v istorii vozrastnoj psihologii* [Some approaches to the study of affirmation and negation in the history of age psychology] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2018. No. 2. Pp. 78–85. Available at: <http://vestnik43.ru/N2-2018> (date accessed: 09.06.2021).
10. *Jelescu P., Tolochenko D. Psihologo-pedagogicheskie i metodicheskie osnovy formirovaniya utverzheniya i otricania u detej rannego vozrasta: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy* [Psychological, pedagogical and methodological foundations of the formation of affirmation and denial in young children: history and current state of the problem] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2019. No. 2 (132). Pp. 116–124. Available at: <http://vestnik43.ru/вестник-вятггу> (date accessed: 09.06.2021).
11. *Piaget J., Inhelder B. La genèse des structures logiques elementaires (classification et seriations)*. Neuchatel, 1959. 294 p.
12. *Watson J. B. Psychology as the Behaviorist views it* // *Psychological Review*. 1913. No. 20. Pp. 158–177.

## Факторы выбора брачного партнера на разных возрастных этапах\*

**Т. В. Ледовская**

кандидат психологических наук, доцент,

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.  
Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0002-3134-1436. E-mail: karmennnn@yandex.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается актуальность, междисциплинарность проблемы выбора брачного партнера. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время особо остро встают вопросы касаясь состояния здоровья человека, как физического, так и психического. Основные качественные характеристики капитала здоровья закладываются на микроуровне – в семье. Цель исследования – выявить доминирующие факторы выбора брачного партнера на различных возрастных этапах, а также определить непродуктивные факторы, которые приводят к разрушению брака. Теоретический анализ проблемы показал, что фактор выбора брачного партнера – это движущая сила, существенное обстоятельство, причина выбора конкретного партнера с целью создания брака. Для проведения эмпирического исследования использовался комплекс междисциплинарных методов: анкетирование, методика «Рольные ожидания и притязания в браке» А. Н. Волкова, глубинное интервью «Гармоничный брак», метафора к понятию «Семья», проективная методика по картине И. Морски «Девушка с веслом».

Было установлено, что основными факторами выбора брачного партнера являются интимно-сексуальный, фактор желаемых генетических признаков, взаимодействие согласованное, любовь, чувство долга (беременность), слияние с партнером, продолжение рода, желаемые генетические признаки, трезвая и здоровая жизнь и фактор притяжения противоположностей. Выявлены факторы выбора брачного партнера на разных возрастных этапах у женщин. Для возрастного этапа от 18 до 25 лет наиболее значимыми факторами выбора брачного партнера являются эмоционально-психотерапевтический, желание иметь свой дом, эмпатия партнера, воссоздание собственного положения среди родителей, материальный расчёт, чувство долга (беременность); для возрастного этапа от 26 до 39 лет – продолжение рода, подходящий возраст, желание иметь постоянного сексуального партнера; для возрастного этапа от 40 до 59 лет – социальная активность, продолжение рода, трезвая и здоровая жизнь, чувство долга; для возрастного этапа от 60 лет и старше – продолжение рода, подходящий возраст, желание иметь свой дом, эмпатия партнера, фактор притяжения противоположностей.

Результаты исследования позволили разработать программу просветительской направленности для девушек от 18 до 25 лет «Выбор брачного партнера».

**Ключевые слова:** брачный партнер, супружество, человеческий капитал, междисциплинарность, брак, женщины, семья, развод.

**Введение.** Наряду с концепцией и существующим определением «человеческого капитала» в научной литературе определено и фигурирует понятие «социальный капитал», составным элементом которого является капитал здоровья. В современных условиях существования пандемии COVID-19 особо остро встают вопросы касаясь состояния здоровья, как физического, так и психического. Ценность здоровья человека выходит в данный момент на базовый уровень, на фоне которого уже и приобретаются знания, навыки и опыт, т. е. формируется человеческий капитал. Основные качественные характеристики капитала здоровья закладываются на микроуровне – в семье. Семья, будучи основным звеном воспроизводства человеческого капитала, накапливает и развивает способности, которые в дальнейшем проявляются в форме реализации человеческого капитала в экономической системе. Таким образом, актуальность исследования критериев и факторов выбора брачного партнера вызвана кардинальными изменениями института семьи и брака.

Существуют исследования, показывающие влияние семьи и брака на способности к труду, в которых отмечается, что брак, основанный на взаимности, удовольствии, ассоциируется с физическим и психическим здоровьем супругов, с большей продолжительностью жизни, с удовлетворённостью качеством жизни, а также с эффективностью и успехами в трудовых отношениях [16].

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156  
© Ледовская Т. В., 2021.

Для современных брачно-семейных отношений характерны множественные проблемы: снижение рождаемости и воспитательного потенциала семьи, рост числа разводов, повторных браков и неполных семей [12]. Согласно статистике Росстата, в России в 50-е гг. прошлого столетия количество разводов на 1000 заключенных браков составляло приблизительно 120. В 2019 г. в России было заключено почти 917 тысяч браков, количество разводов 528 тысяч [13], то есть количество разводов на 1000 заключенных браков в 2019 г. составило примерно 576. Современная семья в Российской Федерации характеризуется низким уровнем экономической, социальной и правовой защищенности, и именно в связи с этим первые указы президента РФ весной 2020 г. в начале пандемии COVID-19 были направлены на поддержку семьи.

Вероятно, проблемы семьи обусловлены не только радикальными изменениями российского общества: общественное мнение по отношению к расторжению брака либерализуется; снижается готовность принимать брак «без любви» [11]. Они связаны с неумением построения отношений, а также с недостаточными представлениями молодых людей о правильности выбора брачного партнера, на основании каких критериев делается этот выбор, то есть мы говорим о социальной энтропии института семьи и брака.

В отечественной и зарубежной литературе накоплен богатый опыт изучения критериев, мотивов, условий и факторов вступления в брак. Данная научная проблема является поистине междисциплинарной, так как изучение феномена выбора брачного партнера невозможно произвести исключительно методами одной науки, будь то психология, социология или педагогика. Социально-психологический подход к объяснению выбора брачного партнера рассматривали К. Кочу, Р. Зидер, К. Девис и Керкгофф [6]. Анализ экономической составляющей при выборе брачного партнера был основным в работах американских ученых Г. Беккера [3] и Р. Поллака [11]. Над социологическими теориями работали Б. Мурстейн, Дж. Хоманс, Р. Хилл. Авторы теорий, имеющих экономическое основание, пишут о принципе «полезности» и экономической выгоды при поиске брачного партнера.

Междисциплинарность рассматриваемого вопроса демонстрируют Е. М. Fenoaltea, I. B. Baubusinov, J. Zhao, L. Zhou, Y.-C. Zhang, «вдохновленные философией темы» [18], которые представили модель под названием «Проблема стабильного брака», возникшую в рамках математики, экономики, теории игр, привлекающую в последнее время привлекла внимание физиков. Функционирование модели состоит в сопоставлении мужчин и женщин с предпочитаемыми и ожидаемыми характеристиками противоположного пола. С точки зрения законов физики моделируется ситуация, когда два человека (мужчина и женщина), с одинаковым набором каких-либо качеств, должны образовать пару. У каждого испытуемого есть упорядоченный список качеств лиц противоположного пола, который отражает его предпочтения. В частности, первый пункт в списке женщин (мужчин) представляет мужчину (женщину) ее (его) мечты; напротив, последний элемент списка женщины (мужчины) представляет ее (его) наихудшего партнера.

Е. Sari и G. Fiskin провели обширное исследование по изучению взаимосвязи между отношением к браку и мотивацией к рождению детей [20]. Было установлено, что студенты от 18 до 26 лет готовы к созданию семьи и рождению детей при условии наличия у них личной удовлетворенности жизнью, «финансовой зрелости» к моменту рождения ребенка и благоприятного экономического прогноза на будущее. Иными словами, авторами установлено, что молодежь в целом положительно относится к браку и деторождению, но социально-экономические факторы могут оказывать негативное влияние на ее выбор и решения.

L. Ivankina, O. Berestneva, I. Shelekhov изучают образ потенциального супруга, преобладающие ценности партнерства в браке у современной молодежи. Они отмечают, что для респондентов оказалось «важно получить от партнера такие качества, как верность, справедливость, сострадание, интеллект... Финансовое положение будущего партнера не влияет на выбор» [19, p. 339]. Е. Akhmadeeva, изучая современную трактовку понятия «гражданский брак», пришла к выводу, что основным мотивом незарегистрированного брака является стремление к экономической независимости и страх перед возможной изменой [15]. V. Varham, R. A. Devlin, J. Yang в ходе эмпирического исследования получили данные о том, что браки, в которых участвуют партнеры со сходными вкусами, ценностями или «производственными способностями» и в которых личные блага распределяются поровну, являются наиболее стабильными и долговечными. Напротив, браки, которые заключены между партнерами с противоположными психологическими характеристиками или между партнерами, которые распределяют материальную ответственность неравномерно между собой, скорее всего, будут недолговечными и закончатся разводом [17].

Анализ словарей и научных источников по изучаемой проблеме позволил сформулировать следующие определения: *критерий выбора брачного партнера* – это отличительный признак, качество партнера, на основании которого принимается положительное или отрицательное решение о создании брака с конкретным человеком [4]; *фактор выбора брачного партнера* – это движущая сила, существенное обстоятельство, причина выбора конкретного партнера с целью создания брака. В более узком смысле к термину «фактор» относится понятие «мотив»; мотив выбора брачного партнера – осознаваемая, а иногда и неосознаваемая причина (побуждение), лежащая в основе выбора брачного партнера.

Проведенный контент-анализ зарубежной и отечественной литературы позволил отнести к **факторам выбора брачного партнера** следующие явления [5–8; 10; 11]: любовь, духовная близость (Н. Н. Посысов, С. В. Ковалёв), принадлежность к той же социально-демографической группе (сходный жизненный путь, партнер разделяет те же взгляды на жизнь) (Н. Н. Посысов, З. Фрейд), материальный расчёт (С. В. Ковалёв, Т. В. Андреева, О. А. Карабанова), психологическое соответствие, похожесть (П. Куттер, С. В. Ковалёв), моральные соображения, чувство долга (например, беременность) (С. В. Ковалёв, Т. В. Андреева, О. А. Карабанова), воссоздание собственного положения среди родителей, братьев и сестёр (включая проекции неудовлетворенных в детстве желаний) (З. Фрейд, Г. Дикс и Дж. Вилли), желание иметь постоянного сексуального партнера (З. Фрейд, Т. В. Андреева, О. А. Карабанова), общие религиозные представления, следование традициям (Д. Басс, Т. В. Андреева, О. А. Карабанова), фактор физиологической реакции (следование общепринятым стандартам красоты и здоровья), оценивание качеств возможного партнера (П. Куттер, Дж. Хоманс), сострадание, эмпатия (П. Куттер, Т. В. Андреева, О. А. Карабанова), потребность вырваться из плена одиночества, желание компенсировать внутреннюю пустоту (Н. Н. Посысов, Т. В. Андреева, О. А. Карабанова), престиж (Т. В. Андреева, О. А. Карабанова, П. Куттер), случайность, подходящий возраст, стремление «быть как все», уход из-под родительской опеки, месть, власть (Т. В. Андреева, О. А. Карабанова).

**Методика.** Исходя из вышеперечисленного многообразия факторов, вполне естественно заключить, что процесс выбора брачного партнера достаточно сложный. Связи с этим целью исследовательской работы явилось проведение факторного анализа выделенных факторов, а также определение непродуктивных факторов выбора брачного партнера, которые приводят к разрушению брака.

В исследовании принимали участие женщины в возрасте от 18 до 81 года (55 человек). Градация по возрастным этапам: юноши (от 19 до 25 лет), ранний зрелый возраст (от 26 до 39 лет), зрелый возраст (от 40 до 59 лет), старость (от 60 лет).

Эмпирическое исследование проводилось при помощи следующих психологических и социологических методов:

1. Анкетирование с целью выявления социально-демографических характеристик (пол, возраст, образование, социальная группа, стаж брака и др.);
2. Психодиагностическая методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волкова;
3. Глубинное интервью «Гармоничный брак»;
4. Метафора к понятию «Семья»;
5. Проективная методика (авторский вариант) по картине И. Морски «Девушка с веслом».

Математические и статистические методы обработки данных результатов исследования: методы первичной описательной статистики (Mx – среднее арифметическое); U-критерий Манна – Уитни; критерий Н-Кроскалла – Уолеса. Математическая обработка данных проводилась с помощью компьютерных программ «SPSS-19.2».

**Авторские гипотезы:**

- 1) существуют определенные факторы выбора брачного партнера;
- 2) на каждом возрастном этапе существуют доминантные факторы выбора брачного партнера.

**Результаты.** Средние значения уровня выраженности факторов выбора брачного партнера представлены в таблице.

**Средние значения уровня выраженности критериев выбора  
брачного партнера у женщин на разных возрастных этапах**

|  | Возрастная группа    |                    |          |          |
|--|----------------------|--------------------|----------|----------|
|  | Юношеский<br>возраст | Ранняя<br>зрелость | Зрелость | Старость |
| Интимно-сексуальный фактор   | 3,5                  | 5,2                | 5,2      | 4,9      |
| Личная идентификация с супругом                                      | 5,9                  | 4,8                | 6,7      | 6,6      |
| Хозяйственно-бытовой фактор  | 6,3                  | 5,8                | 6,2      | 6,5      |
| Родительско-воспитательский фактор                                   | 6,4                  | 6,7                | 6,7      | 7,1      |
| Социальная активность  | 6,7                  | 6,6                | 7,0      | 6,4      |
| Эмоционально-психотерапевтический фактор                             | 7,2                  | 6,4                | 7,2      | 7,0      |
| Внешняя привлекательность  | 6,7                  | 6,2                | 6,1      | 6,6      |
| Фактор подходящего возраста  | 0,1                  | 0,9                | 0,5      | 1,2      |
| Фактор желаемых генетических признаков                               | 0,2                  | 1,0                | 1,3      | 0,4      |
| Свой дом, природа  | 0,4                  | 0                  | 0,5      | 0,6      |
| Трезвая и здоровая жизнь   | 0                    | 0                  | 1,1      | 0        |
| Фактор физиологической реакции                                       | 0,1                  | 0,6                | 0,3      | 0        |
| Сострадание, эмпатия   | 0,4                  | 1,1                | 0,7      | 1,2      |
| Фактор притяжения противоположностей                                 | 0,0                  | 0,6                | 0,8      | 2,1      |
| Воссоздание собственного положения среди родителей, братьев и сестер | 0,8                  | 0,9                | 0,9      | 0,0      |
| Материальный расчет  | 0,6                  | 0,9                | 0,5      | 0,6      |
| Желание иметь постоянного сексуального партнера                      | 0                    | 0,2                | 1,6      | 0,1      |
| Взаимодействие согласованное   | 0,2                  | 2,0                | 0,2      | 0,6      |
| Любовь   | 0,8                  | 1,3                | 0,9      | 0,8      |
| Моральные соображения (чувство долга)                                | 0,2                  | 0,8                | 1,0      | 0        |
| Слияние  | 0,6                  | 0,2                | 0,6      | 0        |

Результаты статистической обработки данных показали, что абсолютными **факторами** выбора брачного партнера являются следующие переменные:

- Интимно-сексуальный фактор  $N = 6,272$  при  $p \leq 0,05$  и желание иметь постоянного сексуального партнера  $N = 18,267$  при  $p \leq 0,001$ . Влияние данного фактора на выбор брачного партнера носит неравномерный характер с тенденцией к увеличению его значимости в зрелом возрасте. Низкие значения в молодости и старости свидетельствуют о недооценке сексуальных отношений в браке.

- Личная идентификация с супругом ( $N = 13,754$  при  $p \leq 0,01$ ) возрастает по мере взросления человека, то есть увеличивается ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения от супруга.

- Фактор желаемых генетических признаков  $N = 7,712$  при  $p \leq 0,05$ . Полученный результат говорит о том, что в период зрелости женщины выбирают будущего супруга для рождения от него потенциального потомства. Данный фактор имеет низкие значения в молодости и старости, что является закономерным моментом.

- Трезвая и здоровая жизнь не является фактором выбора брачного партнера ни на одном возрастном этапе, кроме зрелости (40–59 лет) ( $N = 17,580$  при  $p \leq 0,01$ ).

- Фактор притяжения противоположностей  $N = 15,538$  при  $p \leq 0,01$  имеет тенденцию к абсолютному увеличению в зависимости от возраста. Вероятно, чем старше человек, тем наиболее полно может реализовать себя, если найдет общий язык с партнером, обладающим рядом противоположных качеств.

- Согласованное взаимодействие  $N = 18,815$  при  $p \leq 0,001$  имеет значение в период ранней зрелости и не является фактором выбора брачного партнера в другие возрастные этапы. Иначе говоря, женщины в возрасте 25–39 лет рассматривают и оценивают партнера прежде всего с точки зрения возможного получения от него как можно большего числа поощрений.

• Моральные соображения (чувство долга)  $N = 6,480$  при  $p \leq 0,05$ . Социальная обязанность, забота и ответственность являются наиболее значимыми в период зрелости.

Далее были выявлены различия факторов выбора брачного партнера относительно каждого возрастного этапа. Нами представлена оценка различий факторов выбора брачного партнера с помощью U-критерия Манна – Уитни. Получены следующие статистически значимые результаты:

1) Личная идентификация с супругом ( $U = 50,000$  при  $p \leq 0,05$ ) в большей степени является фактором выбора брачного партнера для возрастного этапа от 18 до 25 лет и в меньшей степени - для этапа от 26 до 40 лет ( $U = 18,000$  при  $p \leq 0,01$ ). Полученный результат, возможно, связан с тем, что ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения более характерно для молодых девушек, потому что в этом возрасте они находятся в кризисе «идентичности» (Э. Эриксон) [14].

2) Параметр «свой дом» ( $U = 0,0003$  при  $p \leq 0,05$ ) в большей степени является фактором выбора брачного партнера для возрастного этапа от 18 до 25 лет и в меньшей степени – для этапа от 40 до 59 лет ( $U = 0,000$  при  $p \leq 0,05$ ). Молодые женщины чаще проживают совместно с родителями, родительский дом оценивают как безопасное место, куда они в любой момент могут вернуться от реалий внешнего мира, так как для женщин зрелого возраста внешний мир не представляет такой угрозы.

3) Эмпатия супруга ( $U = 0,0004$  при  $p \leq 0,05$ ) является фактором выбора брачного партнера в возрасте от 18 до 25 лет. Объясним выявленную закономерность тем, что молодые женщины склонны уходить в мир фантазий, застревать в переживаниях, ранимы и для них важен партнер, сопереживающий и понимающий.

4) Параметр подходящего возраста ( $U = 0,000$  при  $p \leq 0,05$ ), эмпатия партнера ( $U = 0,0007$  при  $p \leq 0,01$ ) и притяжение противоположностей ( $U = 14,000$  при  $p \leq 0,05$ ) в меньшей степени являются факторами выбора брачного партнера для возрастного этапа от 40 до 59 лет. Возможно, для женщин, условно находящихся в кризисе «середины жизни», не так важен сопереживающий партнер, а душевная составляющая не выходит на первый план, поэтому им интересны партнеры, похожие на них самих, с таким же кругозором и пониманием жизни.

Таким образом, для 1-го возрастного этапа (от 18 до 25 лет) наиболее значимыми факторами выбора брачного партнера являются эмоционально-психотерапевтический, желаемых генетических признаков, желание иметь свой дом, эмпатия партнера, воссоздание собственного положения среди родителей, взаимодействие согласованное, чувство долга (беременность), слияние с партнером, продолжение рода.

*Фрагмент глубинного интервью. Испытуемый – Алина А., 18 лет, не замужем, детей нет, студентка: «Гармоничный брак – это брак, в котором супруги понимают и принимают друг друга... Идеальный супруг – это человек, который всегда рядом, если не физически, то морально, который поддерживает и вдохновляет на новые свершения и положительные изменения. Мой партнер по браку... должен быть личностью со своими недостатками и особенностями...»*

Для 2-го возрастного этапа (от 26 до 39 лет) наиболее значимыми факторами выбора брачного партнера являются подходящий возраст, желаемые генетические признаки, физиологическая реакция, желание иметь постоянного сексуального партнера, взаимодействие согласованное, чувство долга, слияние с партнером.

*Фрагмент глубинного интервью. Испытуемый – Жанна Ч., 32 года, в браке 10 лет, двое детей, образование среднее специальное: «Гармоничный брак – это взаимоотношения супругов, проявляющиеся в согласованном взаимодействии. Мой идеальный супруг... ответственный за себя и семью, уважает свой выбор... жизнерадостный, трудолюбивый, надежный, хорошо зарабатывает и стремится к более высокому финансовому положению. Наши отношения в меру спокойные, есть взаимопонимание, доверие, вера в друг друга, царит любовь и поддержка...»*

Для 3-го возрастного этапа (от 40 до 59 лет) наиболее значимыми факторами выбора брачного партнера являются социальная активность, эмоционально-психотерапевтический, продолжение рода, трезвая и здоровая жизнь, материальный расчет, взаимодействие согласованное, чувство долга, слияние с партнером.

*Фрагмент глубинного интервью. Испытуемый – Анна П., 46 лет, не замужем, детей нет, образование высшее: «Гармоничный брак – это зрелое отношение людей друг к другу, взаимное уважение, любовь, доверие и способность принимать другого человека таким, какой он есть. Идеальный супруг – умный, надежный, с чувством юмора мужчина, занимающийся спортом, трудолюбивый, любящий этот мир... Мне хочется видеть с его стороны заботу и понимание,*

*крепкое плечо рядом, когда можно решать возникающие вопросы по жизни вместе, обсуждая их, и находить решение, которое устроит обоих...»*

Для 4-го возрастного этапа (от 60 лет и старше) наиболее значимыми факторами выбора брачного партнера являются родительско-воспитательский, подходящий возраст, фактор притяжения противоположностей, материальный расчет, взаимодействие согласованное, желание иметь постоянного сексуального партнера.

*Фрагмент глубинного интервью. Испытуемый – Елена П., 60 лет, двое детей, в браке 39 лет, высшее образование: «Гармоничный брак – союз мужчины и женщины, который создан по взаимной любви... В семье все друг друга поддерживают, уважают, заботятся в меру своих сил. Главный принцип – получать удовольствие от того, что ты делаешь для своей половинки...»*

Результаты исследования позволяют выделить основные характеристики женщин в контексте исследования критериев [9] и факторов выбора брачного партнера на разных возрастных этапах:

**Женщины от 18 до 25 лет:** в брак вступит по взаимной любви. Склонна к идеализации отношений. В качестве будущего супруга видит честного, верного, уверенного в себе, романтического, привлекательного человека, который сможет оказать психологическую поддержку. Партнер должен относиться к ней с уважением, принимать такой, какая она есть. Партнер должен быть другом, внимательным и заботливым к ее переживаниям, настроению, состоянию. Также партнер должен уметь создавать в семье теплую, доверительную атмосферу. Ей важно в браке воссоздать собственное положение в семье среди родителей. Семья занимает важное место в жизни. Недооценивает такие критерии выбора брачного партнера, как трудолюбие, зрелость, стрессоустойчивость, чувство вкуса, материальная возможность партнера обеспечивать семью, сексуальная совместимость. Присутствует фактор слияния с партнером.

**Женщины от 26 до 39 лет:** в качестве брачного партнера рядом с собой видит физически привлекательного мужчину. Взаимные чувства всё еще важны. Партнер должен быть верным и хорошим семьянином, хорошим отцом. Также мужчина должен материально обеспечивать семью, хотя бы частично. В отношениях важно взаимопонимание для того, чтобы достигать общих целей. Женщина в раннем зрелом возрасте меньше идеализирует отношения. Женщина отдает предпочтение интеллектуальному и трудолюбивому мужчине, нежели романтическому. Но партнер должен быть восприимчив к чувствам женщины. Сексуальная совместимость с партнером играет значимую роль. На бессознательном уровне при выборе брачного партнера женщине важно, чтобы партнер был хорошим отцом для ее детей.

**Женщины от 40 до 59 лет:** зрелая женщина рядом с собой хочет видеть трудолюбивого, зрелого, надежного мужчину, хорошего семьянина, с которым у нее были бы взаимные чувства. Сексуальная совместимость с партнером важна. Партнер также должен уметь обеспечить семью. В отношениях должно быть взаимопонимание. Доверие в отношениях важно. Отсутствует идеализация отношений. Чувство вкуса у партнера незначимо. На подсознательном уровне союз с мужчиной рассматривается как эмоционально-психотерапевтический, родительско-воспитательский, социально-активный союз. Главное для зрелой женщины, чтобы у супругов было много общих интересов, чтобы мужчина был другом, внимательным и заботливым к ее переживаниям, настроению и состоянию.

**Женщины от 60 лет:** гармоничный союз, по мнению женщин после 60 лет, возможен со зрелым, надежным, трудолюбивым, интеллектуальным партнером с приятным характером. Мужчина внешне должен следить за собой, сексуальная совместимость имеет значение. Чувства между партнерами важны, как и взаимопонимание. Муж должен уметь оказать психологическую помощь и поддержку. На подсознательном уровне на выбор брачного партнера влияет фактор притяжения противоположностей, потому что женщины после 60 лет обладают широким кругозором и пониманием жизни, поэтому им интересны партнеры, непохожие на них самих.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что фактор выбора брачного партнера – это движущая сила, существенное обстоятельство, причина выбора конкретного партнера с целью создания брака. Основными факторами выбора брачного партнера являются интимно-сексуальный фактор, фактор желаемых генетических признаков, взаимодействие согласованное, любовь, чувство долга (беременность), слияние с партнером, продолжение рода, желаемые генетические признаки, трезвая и здоровая жизнь и фактор притяжения противоположностей.



### Список литературы

1. *Артюхов И. П., Новиков О. М., Капитонов В. Ф.* Теоретические предпосылки к проблеме «капитал здоровья семьи – основа формирования человеческого капитала» // Сибирское медицинское обозрение. 2007. № 1(42). С. 51–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11674543>.
2. *Басс Д.* Стратегия выбора партнера. СПб. : Питер, 2001. 256 с.
3. *Беккер Г.* Выбор партнера на брачных рынках // Журнал Thesis. 1994. № 6. С. 12–36.
4. *Ефимова Я. С.* Определение критериев и факторов выбора брачного партнера. Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского» [5–6 марта 2020 г.] / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ч. 2. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 59–65.
5. *Зацепин В. И.* О жизни супружеской : учеб. пособие. М. : Молодая гвардия, 1984. 192 с.
6. *Зидер Р.* Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе. М : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 320 с.
7. *Ковалев С. В.* Психология современной семьи : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1995. 211 с.
8. *Куттер П.* Любовь, ненависть, зависть, ревность. СПб., 2017. 368 с.
9. *Ледовская Т. В., Ефимова Я. С.* Критерии выбора брачного партнера у женщин на разных возрастных этапах // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс : материалы науч.-практ. конф. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 153–157.
10. *Маленова Л. Ю., Самойленкова А. В.* Представление о брачно-семейных отношениях студенческой молодежи: социально-психологические риски и ресурсы // Вестник Омского университета. Серия Психология. 2014. № 1. С. 43–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21681287>.
11. *Поллак Р.* Трансакционный подход к изучению семьи и домашнего хозяйства // Журнал Thesis. 1994. № 6. С. 56–76. URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/043/044/1232/6\\_1\\_3poll.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/043/044/1232/6_1_3poll.pdf).
12. *Посысов Н. Н.* Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 328 с.
13. РОСИНФОСТАТ: Федеральная статистика России: Москва, 1999–2020. URL: <https://rosinfostat.ru/braki-razvodi/> (дата обращения: 01.02.2021).
14. *Сольнин Н. Э., Лингурарь А. В.* Гендерная специфика идентичности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-8. С. 239–246. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27385277>.
15. *Akhmadeeva E.* Motives for Choosing “Civil” Marriages by Modern Young People // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 86. Pp. 339–342. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.575.
16. *Alony I.* It's about how the relationship feels: What managers can learn from successful marriages // Organizational Dynamics. 2020. 100798. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2020.100798.
17. *Barham V., Devlin R. A., Yang J.* A theory of rational marriage and divorce // European Economic Review. 2009. Vol. 53. Is. 1. Pp. 93–106. DOI: 10.1016/j.eurocorev.2008.02.002.
18. The Stable Marriage Problem: An interdisciplinary review from the physicist's perspective / E. M. Fenoaltea, I. B. Baybusinov, J. Zhao, L. Zhou, Y.-C. Zhang // Physics Reports. 2021. DOI: 10.1016/j.physrep.2021.03.001.
19. *Ivankina L., Berestneva O., Shelekhov I.* View of Young People of the Modern Russian Society on Predominant Values of Partnership in Marriage (on the Basis of Survey) // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 166. Pp. 2–6. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.473.
20. *Sari E., Fiskin G.* Evaluation of the relationship between youth attitudes towards marriage and motivation for childbearing // Children and Youth Services Review. 2021. Vol. 121. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105856.

## Factors of choosing a marriage partner at different age stages

T. V. Ledovskaya

PhD in Psychological Sciences, associate professor, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.  
Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0002-3134-1436. E-mail: karmennnn@yandex.ru

**Abstract.** The article reveals the relevance and interdisciplinarity of the problem of choosing a marriage partner. The relevance of the study is due to the fact that currently there are particularly acute questions regarding the state of human health, both physical and mental. The main qualitative characteristics of the health capital are laid down at the micro level – in the family. The aim of the study is to identify the dominant factors of choosing a marriage partner at various age stages, as well as to identify unproductive factors that lead to the destruction of marriage. Theoretical analysis of the problem has shown that the factor of choosing a marriage partner is a driving force, an essential circumstance, the reason for choosing a specific partner in order to create a marriage. A set of interdisciplinary methods was used to conduct an empirical study: a questionnaire, the methodology "Role expectations and claims in marriage" by A. N. Volkov, an in-depth interview "Harmonious marriage", a metaphor for the concept of "Family", a projective technique based on the painting by I. Morsky "Girl with a paddle".

It was found that the main factors in choosing a marriage partner are intimate-sexual, the factor of desired genetic traits, coordinated interaction, love, a sense of duty (pregnancy), merging with a partner, procreation, desired

genetic traits, a sober and healthy life and the attraction factor of opposites. The factors of choosing a marriage partner at different age stages in women were revealed. For the age stage from 18 to 25 years, the most significant factors in choosing a marriage partner are emotional and psychotherapeutic, the desire to have your own home, partner empathy, recreating your own position among parents, financial calculation, sense of duty (pregnancy); for the age stage from 26 to 39 years - procreation, suitable age, desire to have a permanent sexual partner; for the age stage from 40 to 59 years - social activity, procreation, sober and healthy life, sense of duty; for the age stage from 60 years and older - procreation, suitable age, the desire to have your own home, partner empathy, the attraction factor of opposites.

The results of the study made it possible to develop an educational program for girls from 18 to 25 years of age "Choosing a marriage partner".

**Keywords:** marriage partner, matrimony, human capital, interdisciplinarity, marriage, women, family, divorce.

## References

1. Artyuhov I. P., Novikov O. M., Kapitonov V. F. *Teoreticheskie predposylki k probleme "kapital zdorov'ya sem'i – osnova formirovaniya chelovecheskogo kapitala"* [Theoretical prerequisites for the problem "family health capital – the basis for the formation of human capital"] // *Sibirskoe medicinskoe obozrenie – Siberian Medical Review*. 2007. No. 1 (42). Pp. 51–54. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11674543>.
2. Bass D. *Strategiya vybora partnera* [Partner selection strategy.] SPb. Piter. 2001. 256 p.
3. Becker G. *Vybor partnera na brachnyh rynkah* [Choosing a partner in marriage markets] // *Zhurnal Thesis – Journal Thesis*. 1994. No. 6. Pp. 12–36.
4. Efimova Ya. S. *Opreделение kriteriev i faktorov vybora brachnogo partnera. Pedagogika i psihologiya sovremennoogo obrazovaniya: teoriya i praktika : materialy nauch.-prakt. konf. "Chteniya Ushinskogo" (5–6 marta 2020 g.)* [Determination of criteria and factors for choosing a marriage partner. Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice : materials of the research.-pract. conf. "Ushinsky readings" (5–6 March 2020)] / Under scient. ed. by I. Yu. Tarhanova. Part 2. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2020. Pp. 59–65.
5. Zacepin V. I. *O zhizni supruzheskoj : ucheb. posobie* [On the married life : manual]. M. Molodaya gvardiya. 1984. 192 p.
6. Zider R. *Social'naya istoriya sem'i v Zapadnoj i Central'noj Evrope* [Social history of the family in Western and Central Europe]. M. Humanit. VLADOS Center. 1997. 320 p.
7. Kovalev S. V. *Psihologiya sovremennoj sem'i : ucheb. posobie* [Psychology of the modern family : textbook]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1995. 211 p.
8. Kutter P. *Lyubov', nenavist', zavist', revnost'* [Love, hate, envy, jealousy]. SPb. 2017. 368 p.
9. Ledovskaya T. V., Efimova Ya. S. *Kriterii vybora brachnogo partnera u zhenshchin na raznykh vozrastnykh etapah* [Criteria for choosing a marriage partner for women at different age stages] // *Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v epohu bol'shih vyzovov: mezhdisciplinarnyj diskurs : materialy nauch.-prakt. konf. – Social and professional formation of personality in the era of big challenges: interdisciplinary discourse : materials of scientific and practical conference*. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2020. Pp. 153–157.
10. Malenova L. Yu., Samojlenkova A. V. *Predstavlenie o brachno-semejnykh otnosheniyah studencheskoj molodezhi: social'no-psihologicheskie riski i resursy* [The idea of marriage and family relations of students: socio-psychological risks and resources] // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya Psihologiya – Herald of Omsk University. Psychology series*. 2014. No. 1. Pp. 43–51. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21681287>.
11. Pollak R. *Transakcionnyj podhod k izucheniyu sem'i i domashnego hozyajstva* [Transactional approach to the study of family and household] // *Zhurnal Thesis – Journal Thesis*. 1994. No. 6. Pp. 56–76. Available at: [http://ecsocman.hse.ru/data/043/044/1232/6\\_1\\_3poll.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/043/044/1232/6_1_3poll.pdf).
12. Posysoev N. N. *Osnovy psihologii sem'i i semejnogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie* [Fundamentals of family psychology and family counseling : manual]. M. VLADOS-PRESS. 2004. 328 p.
13. ROSINFOSTAT: Federal Statistics of Russia: Moscow, 1999–2020. Available at: <https://rosinfostat.ru/braki-razvodi/> (date accessed: 01.02.2021). (in Russ.)
14. Solynin N. E., Lingurar' A. V. *Gendernaya specifika identichnosti studentov* [Gender specificity of students' identity] // *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. 2016. No. 53-8. Pp. 239–246. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27385277>.
15. Akhmadeeva E. *Motives for Choosing "Civil" Marriages by Modern Young People* // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 86. Pp. 339–342. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.575.
16. Alony I. *It's about how the relationship feels: What managers can learn from successful marriages* // *Organizational Dynamics*. 2020. 100798. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2020.100798.
17. Barham V., Devlin R. A., Yang J. *A theory of rational marriage and divorce* // *European Economic Review*. 2009. Vol. 53. Is. 1. Pp. 93–106. DOI: 10.1016/j.euroecorev.2008.02.002.
18. *The Stable Marriage Problem: An interdisciplinary review from the physicist's perspective* / E. M. Fenoaltea, I. B. Baybusinov, J. Zhao, L. Zhou, Y.-C. Zhang // *Physics Reports*. 2021. DOI: 10.1016/j.physrep.2021.03.001.
19. Ivankina L., Berestneva O., Shelekhov I. *View of Young People of the Modern Russian Society on Predominant Values of Partnership in Marriage (on the Basis of Survey)* // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 166. Pp. 2–6. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.473.
20. Sari E., Fiskin G. *Evaluation of the relationship between youth attitudes towards marriage and motivation for childbearing* // *Children and Youth Services Review*. 2021. Vol. 121. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105856.

## Личностные особенности женщин с нарушением репродуктивной сферы

З. М. Гиниятова<sup>1</sup>, Г. Ф. Тулитбаева<sup>2</sup>, Г. С. Нигматзянова<sup>3</sup>

<sup>1</sup>кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии,  
Башкирский государственный университет. Россия, г. Уфа.  
ORCID: 0000-0002-1138-9088. E-mail: mahmutova73@rambler.ru

<sup>2</sup>кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического сопровождения  
и клинической психологии, Башкирский государственный университет.  
Россия, г. Уфа. ORCID: 0000-0002-3754-9473. E-mail: tulitbaevagf@rambler.ru

<sup>3</sup>магистр психологии, Башкирский государственный университет. Россия, г. Уфа. E-mail: gareevag82@mail.ru

**Аннотация.** Представлены данные эмпирического исследования личностных особенностей женщин с нарушением репродуктивной сферы и женщин с сохранной репродуктивной функцией. Всего в исследовании приняло участие 200 женщин, из них 100 респондентов, страдающих бесплодием, и 100 – женщины с сохранной репродуктивной функцией. Возраст испытуемых варьировался от 20 до 40 лет (средний возраст – 30±6,4 года).

В ходе исследования с помощью t-критерия Стьюдента обнаружены статистически достоверные различия в показателях самоактуализации и смысложизненных ориентаций у двух групп женщин: с нарушением репродуктивной сферы и с сохранной репродуктивной функцией. Так, смысложизненные ориентации женщин различались в показателях: «результативность жизни» ( $p = 0,00$ ), «процесс жизни» ( $p = 0,00$ ), «цели в жизни» ( $p = 0,00$ ), «локус контроля жизнь» ( $p = 0,00$ ), «локус контроля Я» ( $p = 0,00$ ), «осмысленность жизни» ( $p = 0,00$ ). Показатели самоактуализации, имеющие различия в двух исследуемых выборках: «гибкость поведения» ( $p = 0,00$ ), «ориентация во времени» ( $p = 0,00$ ), «познавательные потребности» ( $p = 0,00$ ), «ценностные ориентации» ( $p = 0,02$ ), «креативность» ( $p = 0,00$ ). При этом схожестью обладают такие переменные самоактуализации, как «синергия» ( $p = 0,21$ ), «самопринятие» ( $p = 0,13$ ), «спонтанность» ( $p = 0,70$ ), «сензитивность к себе» ( $p = 0,07$ ), «принятие агрессии» ( $p = 0,15$ ), «поддержка» ( $p = 0,09$ ), «самоуважение» ( $p = 0,90$ ), «представление о природе человека» ( $p = 0,23$ ), «контактность» ( $p = 0,12$ ).

Корреляционный анализ исследуемых переменных позволил показать различия в структурах личности женщин исследуемых групп. Так, для женщин с сохраненной репродуктивной функцией характерна развернутая, целостная структура личностных характеристик, включающая в себя все компоненты смысложизненных ориентаций, локус-контроля и 11 компонентов самоактуализации личности. Базовым компонентом системы является локус-контроль Я, поскольку данный компонент имеет наибольшее число связей (семь) с показателями самоактуализации личности при высоко значимых коэффициентах корреляции. В свою очередь, у женщин, страдающих бесплодием, отсутствует единая структура взаимосвязей между компонентами и наблюдается меньший компонентный состав, в систему включено восемь компонентов. В структуру личностных качеств бесплодных женщин не входят синергия, принятие агрессии, познавательные потребности и креативность, но входит представление о природе человека. Как и в предыдущем случае, локус-контроль Я является базовым компонентом системы и связан с пятью (ориентация во времени, поддержка, самопринятие, гибкость поведения, самоуважение) компонентами.

**Ключевые слова:** личностные особенности, репродуктивная сфера, репродуктивная система, бесплодие, самоактуализация, смысложизненные ориентации.

В настоящее время общество столкнулось с демографической проблемой, снижением деторождаемости. И эта проблема напрямую связана и с проблемой бесплодия. В работах по проблематике бесплодия в качестве одной из причин отмечается психологическая причина. Достаточно широко раскрыты вопросы личностных особенностей женщин с различными проблемами в области репродуктивной сферы. Исследователи считают: необходимо сохранить психическое и психологическое здоровье женщины с психопрофилактических позиций. Так, А. И. Блюм [6], Г. Г. Филиппова [24], Г. И. Брехман [7], В. В. Васильева, В. И. Орлов [9] и другие в своих работах отмечают, что профилактика важна наравне со специализированной гинекологической помощью. В своих исследованиях Г. Т. Сухих [20], Л. В. Адамян [3], Э. К. Айламазян [4] и другие указывают, что бесплодие чуть больше 90% приводит не только к физиче-

скому дискомфорту женщин, оно подавляет их развитие, прежде всего социального плана. С 90-х годов XX века в своих исследованиях российские ученые В. В. Абрамченко [1], Г. Г. Филиппова [24], Г. И. Брехман [7], И. В. Добряков [11], В. И. Брутман [8] особое внимание обращают на психосоматические, соматопсихические и психотерапевтические аспекты нарушений репродуктивного здоровья в целом. Ряд исследователей: Р. Дж. Пепперел [18], Д. Пайнз [17], В. Д. Менделевич [15], К. Хорни [25], Н. В. Аганезова [2], Н. О. Дементьева [10] – изучают связи личностных и эмоциональных особенностей, внутриличностных конфликтов с нарушением репродуктивной системы.

Анализ научной литературы (И. В. Карголь [12], О. С. Карымова [13], Б. Е. Тургынбаева [21] и др.) показал, что исследование проблемы бесплодия в последнее время производится в различных проблемных полях: биологии, медицины, психологии, психиатрии, социологии. В настоящее время рассмотрены причины возникновения бесплодия среди женщин и мужчин. С нашей точки зрения, особое внимание следует уделить таким личностным характеристикам, как самоактуализация и смысложизненные ориентации. Представляются интересными с научной точки зрения различия в данных переменных, связи и структура личности у женщин, страдающих бесплодием, и женщин с сохранной репродуктивной функцией, что и стало объектом изучения данной работы.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой личностные особенности женщин, страдающих бесплодием, отличаются от личностных особенностей женщин с сохранной репродуктивной функцией.

**Методы.** Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Республиканский медико-генетический центр» (отделение вспомогательных репродуктивных технологий) г. Уфы Республики Башкортостан и Государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Республиканская станция переливания крови» г. Уфы Республики Башкортостан. В исследовании приняли участие 200 женщин, из них 100 респондентов, страдающих бесплодием, и 100 – женщины с сохранной репродуктивной функцией. Возраст испытуемых варьировался от 20 до 40 лет (средний возраст –  $30 \pm 6,4$  лет).

Для решения поставленных задач использованы следующие психодиагностические методики: тест «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Д. А. Леонтьева; самоактуализационный тест (методика САТ) Э. Шострома. Для проверки гипотезы о наличии различий в личностных качествах женщин, страдающих бесплодием, и женщин с сохранной репродуктивной функцией мы использовали t-критерий Стьюдента. Корреляционный анализ показателей самоактуализации и смысложизненных ориентаций произведен по методу ранговой корреляции Ч. Спирмена. Статистические расчеты проводились в программном пакете Statistica 8.0.

**Результаты.** Данные сравнительного анализа смысложизненных ориентаций, изученные по методике СЖО (Д. А. Леонтьев), представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций женщин, страдающих бесплодием, и женщин с сохранной репродуктивной функцией, среднее**

| Показатели             | Женщины, страдающие бесплодием, баллы | Женщины с сохранной репродуктивной функцией, баллы | t      | p     |
|------------------------|---------------------------------------|--|--------|-------|
| Цели в жизни           | 30,0                                  | 32,5   | -2,811 | 0,005 |
| Процесс жизни          | 26,5                                  | 29,9   | -4,537 | 0,000 |
| Результативность жизни | 23,6                                  | 26,2   | -4,102 | 0,000 |
| Локус контроля Я       | 20,0                                  | 23,3   | -5,384 | 0,000 |
| Локус контроля жизнь   | 25,7                                  | 30,3   | -3,826 | 0,000 |
| Осмысленность жизни    | 95,4                                  | 107,5  | -6,154 | 0,001 |

Проведенный статистический анализ достоверности различий показателей смысложизненных ориентаций показал, что средние значения всех исследуемых переменных в группе бесплодных женщин ниже, чем в группе женщин с сохранной репродуктивной функцией. Выводы достоверны на высоком уровне статистической значимости ( $p \leq 0,00$ ). В частности, смысложизненные ориентации женщин различаются в показателях: «результативность жизни» ( $p = 0,00$ ), «процесс жизни» ( $p = 0,00$ ), «цели в жизни» ( $p = 0,00$ ), «локус контроля жизнь» ( $p = 0,00$ ), «локус контроля Я» ( $p = 0,00$ ), «осмысленность жизни» ( $p = 0,00$ ). Такие данные поз-

воляют говорить о том, что бесплодным женщинам по сравнению с женщинами с сохранной репродуктивной функцией присуща меньшая осмысленность жизни, целеустремленность, удовлетворенность своей жизнью в настоящем и прошлом. Бесплодным женщинам в меньшей степени присуще представление о себе как о человеке, способном контролировать события собственной жизни. В то же время средние значения всех показателей сравниваемых групп женщин находятся в пределах статистической нормы, следовательно, женщины обеих групп достаточно уверены в себе и способны контролировать свою жизнь и принимать решения. Источник смысла жизни женщин обеих групп ориентирован на будущее; так, средние значения показателя «цели в жизни» в обеих группах выше средних значений по показателям «процесс» и «результативность» жизни. Показатели в сравниваемых группах располагаются в следующей последовательности: цель – процесс – результат.

Далее, данные сравнительного анализа самоактуализации (САТ) (Э. Шостром) женщин, страдающих бесплодием, и женщин с сохранной репродуктивной функцией по t-критерию Стьюдента представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнительный анализ показателей самоактуализации женщин, страдающих бесплодием, и женщин с сохранной репродуктивной функцией, среднее**

| Показатели самоактуализации      | Женщины, страдающие бесплодием, баллы | Женщины с сохранной репродуктивной функцией, баллы | t      | p     |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|--------|-------|
| Поддержка                        | 46,4                                  | 48,5   | -1,664 | 0,098 |
| Ориентация во времени            | 44,8                                  | 51,8   | -6,070 | 0,000 |
| Ценностные ориентации            | 44,7                                  | 47,4   | -2,340 | 0,020 |
| Гибкость поведения               | 41,4                                  | 46,4   | -3,801 | 0,000 |
| Сензитивность к себе             | 49,1                                  | 47,1   | 1,783  | 0,076 |
| Спонтанность                     | 48,3                                  | 48,7   | -0,378 | 0,706 |
| Самоуважение                     | 53,0                                  | 52,9   | 0,118  | 0,906 |
| Самопринятие                     | 49,2                                  | 51,3   | -1,492 | 0,137 |
| Представление о природе человека | 50,3                                  | 51,9   | -1,198 | 0,232 |
| Синергия                         | 47,3                                  | 49,1   | -1,238 | 0,217 |
| Принятие агрессии                | 47,8                                  | 46,1   | 1,424  | 0,156 |
| Контактность                     | 46,5                                  | 48,3   | -1,529 | 0,128 |
| Познавательные потребности       | 37,1                                  | 43,4   | -4,494 | 0,000 |
| Креативность                     | 48,0                                  | 51,4   | -3,390 | 0,001 |

Статистический анализ позволил выявить достоверные различия при высоком уровне статистической значимости  $p < 0,01$  по следующим показателям самоактуализации личности женщин двух групп: «ориентация во времени», «гибкость поведения», «познавательные потребности», «креативность». При этом все показатели имеют значения ниже у женщин, страдающих бесплодием. Такие данные могут говорить о том, что большинство женщин данной группы дискретно воспринимают свой жизненный путь, отмечается низкая степень гибкости в поведении, неспособность быстро реагировать на изменение ситуации.

При этом схожестью обладают такие переменные самоактуализации, как «поддержка» ( $p = 0,09$ ), «принятие агрессии» ( $p = 0,15$ ), «синергия» ( $p = 0,21$ ), «самопринятие» ( $p = 0,13$ ), «спонтанность» ( $p = 0,70$ ), «сензитивность к себе» ( $p = 0,07$ ), «самоуважение» ( $p = 0,90$ ), «представление о природе человека» ( $p = 0,23$ ), «контактность» ( $p = 0,12$ ).

Необходимо отметить, что как в группе женщин, страдающих бесплодием, так и в группе женщин с сохранной репродуктивной функцией все показатели, за исключением показателя «познавательные потребности», находятся в пределах нормы. Низкое значение показателя «познавательные потребности» свидетельствует о невысоком стремлении к приобретению знания об окружающем мире.

Таким образом, портрет женщин, страдающих бесплодием, выглядит следующим образом. Они более склонны ориентироваться на прошлое или будущее, им сложнее жить настоящим, настоящее воспринимается ими порой как следствие прошлого или подготовка к будущему. Они подчас склонны к комфортности, могут испытывать трудности во взаимодействии с окружающими, в осознании и выражении своих чувств и потребностей, не боятся вести себя естественно, достаточно уважают и принимают себя. Женщины достаточно толерантны в от-

ношении природы человека, способны к целостному восприятию человека и мира, принятию своего раздражения и агрессии. Они способны к установлению эмоционально насыщенных контактов, достаточно креативны, но имеют низкую потребность к приобретению знаний. В то же время следует отметить, что женщины, страдающие бесплодием, в отличие от женщин с сохранной репродуктивной функцией, характеризуются более низкими значениями показателей: locus контроля жизни, locus контроля Я, процесс жизни, цели жизни, результат жизни, познавательные потребности, гибкость поведения, ценностные ориентации, ориентации во времени, креативность.

Корреляционный анализ по критерию ранговой корреляции г-Спирмена позволил выявить характер и структуру взаимосвязей компонентов смысложизненных ориентаций и самоактуализации в двух исследуемых группах женщин.

Результаты корреляционного исследования личностных показателей женщин с сохранной репродуктивной функцией представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты корреляционного исследования показателей самоактуализации и смысложизненных ориентаций женщин с сохранной репродуктивной функцией**

| Показатели                       | Цели жизни | Процесс жизни | Результат жизни | Лocus контроля Я | Лocus контроля жизнь | Осмысленность жизни |
|----------------------------------|------------|---------------|-----------------|------------------|----------------------|---------------------|
| Поддержка                        | -0,08      | -0,25**       | 0,09            | 0,34**           | -0,06                | 0,14                |
| Ориентация во времени            | 0,11       | -0,04         | -0,04           | 0,33**           | 0,02                 | 0,11                |
| Ценностные ориентации            | -0,25**    | 0,01          | 0,11            | 0,22*            | -0,07                | -0,19               |
| Гибкость поведения               | 0,10       | -0,15         | -0,08           | 0,25*            | -0,19                | 0,14                |
| Сензитивность к себе             | -0,06      | -0,14         | 0,13            | 0,19             | 0,13                 | 0,20*               |
| Спонтанность                     | -0,06      | -0,03         | 0,08            | 0,06             | -0,02                | 0,29**              |
| Самоуважение                     | -0,13      | -0,05         | 0,34**          | -0,06            | 0,07                 | 0,08                |
| Самопринятие                     | 0,10       | -0,17         | -0,06           | 0,26**           | 0,26**               | -0,05               |
| Представление о природе человека | -0,14      | -0,05         | 0,06            | 0,19             | -0,00                | -0,10               |
| Синергия                         | -0,16      | -0,20*        | -0,17           | 0,13             | -0,28**              | -0,14               |
| Принятие агрессии                | -0,04      | -0,28**       | -0,45**         | 0,25**           | -0,04                | -0,17               |
| Контактность                     | -0,03      | -0,05         | 0,18            | 0,20*            | 0,07                 | 0,26**              |
| Познавательные потребности       | -0,28**    | 0,01          | 0,05            | 0,17             | -0,27**              | -0,20*              |
| Креативность                     | 0,03       | 0,01          | 0,21*           | -0,04            | 0,17                 | 0,13                |

*Примечание.* Статистически значимые коэффициенты корреляции на уровне  $p \leq 0,05$  обозначены одной звездочкой, на уровне  $p \leq 0,01$  – двумя звездочками.

Обнаружены многие корреляционные взаимосвязи отдельных переменных самоактуализации и смысложизненных ориентаций у женщин. Так, показатель «осмысленность жизни» прямо пропорционально связан с показателями «контактность» ( $r_s = 0,26$ , при  $p \leq 0,01$ ), «спонтанность» ( $r_s = 0,29$ , при  $p \leq 0,01$ ), «сензитивность к себе» ( $r_s = 0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ) и обратно пропорционально – с показателем «познавательные потребности» ( $r_s = -0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ). Такие данные свидетельствуют о том, что чем выраженнее у женщины стремление постановки целей и умения добиваться ее результатов, тем к более глубоким, тесным контактам она стремится, способна активно выражать собственные чувства, в то же время тем больше она отдает себе отчет в своих потребностях, умеет их рефлексировать.

Выявлены сильные обратные связи показателя «цели в жизни» с показателями «познавательные потребности» ( $r_s = -0,28$ , при  $p \leq 0,01$ ) и «ценностные ориентации» ( $r_s = -0,25$ , при  $p \leq 0,01$ ). Такие данные показывают, что у женщин с сохранной репродуктивной функцией при отсутствии в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, степень разделения ценности, присущая самоактуализирующейся личности, имеет низкий уровень выраженности, а также у них меньше стремление к приобретению знаний об окружающем мире.

Обратные связи между показателями «процесс жизни» и «принятие агрессии» ( $r_s = -0,28$ , при  $p \leq 0,01$ ), «поддержка» ( $r_s = -0,25$ , при  $p \leq 0,01$ ), «синергия» ( $r_s = -0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ), что означает: чем выраженнее смысл жизни, состоящий в том, чтобы жить, тем обнаруживается большее руководство в жизни собственными целями и убеждениями, прослеживается большая зави-

симось субъекта от воздействия извне и в то же время низкий уровень зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта.

Между показателем «результат жизни» и показателями самоактуализации – обратная связь с принятием «агрессии» ( $r_s = -0,45, p \leq 0,01$ ), прямые связи с показателями «самоуважение» ( $r_s = 0,34, \text{при } p \leq 0,01$ ) и «креативность» ( $r_s = 0,21, p \leq 0,05$ ). Данные показывают, что при выраженном удовлетворении собственной жизнью прослеживается отсутствие способности женщины ценить и уважать свои положительные качества характера и достоинства, неспособности человека принимать свою враждебность и агрессию.

Для локуса контроля выявлены следующие особенности. Между показателем «локус контроля жизни» и показателями самоактуализации выявлены «познавательные потребности» ( $r_s = -0,27, \text{при } p \leq 0,01$ ), «синергия» ( $r_s = -0,28, \text{при } p \leq 0,01$ ), «самопринятие» ( $r_s = 0,26, \text{при } p \leq 0,01$ ). Чем больше выражено убеждение в том, что женщине дана способность принятия решений и контроля собственной жизни, тем менее выражено у представителей выборки стремление к приобретению знаний об окружающем мире и способность принимать себя.

Относительно показателя «локус контроля Я» и показателей самоактуализации «поддержка» ( $r_s = -0,34, \text{при } p \leq 0,01$ ), «ориентация во времени» ( $r_s = 0,33, \text{при } p \leq 0,01$ ), «ценностные ориентации» ( $r_s = 0,22, \text{при } p \leq 0,05$ ), «гибкость поведения» ( $r_s = 0,25, \text{при } p \leq 0,05$ ), «самопринятие» ( $r_s = 0,26, \text{при } p \leq 0,01$ ), «принятие агрессии» ( $r_s = 0,33, \text{при } p \leq 0,01$ ) и «контактность» ( $r_s = 0,20, \text{при } p \leq 0,05$ ): чем более у женщин с сохраненной репродуктивной функцией выражено представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, тем более они способны жить настоящим моментом, однако тем более стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, они зависимы в собственных поступках, убеждениях, способны к быстрому установлению тесных контактов.

Следовательно, для женщин с сохраненной репродуктивной функцией характерна развернутая, целостная структура личностных характеристик, включающая в себя все компоненты смысловых ориентаций, локус-контроля и 11 компонентов самоактуализации личности. Базовым компонентом системы является локус-контроль Я, поскольку данный компонент имеет наибольшее число связей (семь) с показателями самоактуализации личности при высоко значимых коэффициентах корреляции. Локус контроля Я имеет прямую связь с контактностью, ценностными ориентациями, гибкостью поведения, самопринятием, поддержкой, ориентацией во времени, принятием агрессии.

Результаты корреляционного исследования личностных показателей женщин, страдающих бесплодием, представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Результаты корреляционного исследования показателей самоактуализации и смысловых ориентаций женщин, страдающих бесплодием**

| Показатели                       | Цели жизни | Процесс жизни | Результат жизни | Локус контроля Я | Локус контроля жизнь | Осмысленность жизни |
|----------------------------------|------------|---------------|-----------------|------------------|----------------------|---------------------|
| Поддержка                        | 0,11       | 0,02          | 0,21*           | 0,34**           | 0,11                 | 0,33**              |
| Ориентация во времени            | 0,21*      | 0,04          | 0,15            | 0,29**           | 0,13                 | 0,16                |
| Ценностная ориентация            | 0,13       | 0,03          | 0,28**          | 0,09             | 0,09                 | 0,17                |
| Гибкость поведения               | 0,30**     | 0,16          | 0,21*           | 0,42**           | 0,12                 | 0,29**              |
| Сензитивность к себе             | 0,06       | 0,06          | 0,01            | 0,09             | 0,01                 | 0,01                |
| Спонтанность                     | 0,03       | 0,08          | 0,01            | 0,02             | 0,16                 | 0,08                |
| Самоуважение                     | 0,29**     | 0,03          | 0,37**          | 0,29**           | 0,30**               | 0,36**              |
| Самопринятие                     | 0,14       | 0,11          | 0,12            | 0,22*            | 0,11                 | 0,22*               |
| Представление о природе человека | 0,19       | 0,05          | 0,37            | 0,06             | 0,16                 | 0,28**              |
| Синергия                         | 0,08       | 0,01          | 0,14            | 0,01             | 0,15                 | 0,20*               |
| Принятие агрессии                | 0,12       | 0,19          | 0,08            | 0,01             | 0,07                 | 0,01                |
| Контактность                     | 0,01       | 0,29**        | -0,03           | 0,17             | 0,07                 | 0,01                |
| Познавательные потребности       | 0,12       | 0,10          | 0,03            | 0,08             | 0,04                 | 0,05                |
| Креативность                     | 0,01       | 0,03          | 0,01            | 0,01             | 0,14                 | 0,07                |

Примечание. Статистически значимые коэффициенты корреляции на уровне  $p \leq 0,05$  обозначены одной звездочкой, на уровне  $p \leq 0,01$  – двумя звездочками.

Для показателя «осмысленность жизни» выявлены прямые связи со следующими показателями: «самопринятие» ( $r_s = 0,22$ , при  $p \leq 0,05$ ), «представление о природе человека» ( $r_s = 0,28$ , при  $p \leq 0,01$ ), «гибкость поведения» ( $r_s = 0,29$ , при  $p \leq 0,01$ ), «поддержка» ( $r_s = 0,33$ , при  $p \leq 0,01$ ), «самоуважение» ( $r_s = 0,36$ , при  $p \leq 0,01$ ), «синергия» ( $r_s = 0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ). Взаимосвязи свидетельствуют о том, что у женщин, страдающих бесплодием, при выраженном наличии целей, удовлетворении, уверенности в собственной способности присутствуют высокая степень гибкости в реализации своих ценностей в поведении, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, независимость в собственных убеждениях.

Выявлены прямые связи между показателем «цели в жизни» и переменными «гибкость поведения» ( $r_s = 0,30$ , при  $p \leq 0,01$ ), «самоуважение» ( $r_s = 0,29$ , при  $p \leq 0,01$ ), «ориентация во времени» ( $r_s = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ). При наличии целей в будущем у женщин, страдающих бесплодием, обнаруживается и высокая способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость в реализации своих ценностей, а также способность человека ценить собственные положительные качества характера.

Прямая пропорциональная связь между «процессом жизни» и «контактностью» ( $r_s = 0,29$ , при  $p \leq 0,01$ ). При восприятии женщинами процесса своей жизни как эмоционально насыщенного обнаруживается их способность к скорому установлению эмоционально насыщенных контактов с людьми.

Между показателем «результат жизни» выявлены прямые связи с показателями «гибкость поведения» ( $r_s = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ), «самоуважение» ( $r_s = 0,37$ ,  $p \leq 0,01$ ), «ценностные ориентации» ( $r_s = 0,28$ , при  $p \leq 0,01$ ), «поддержка» ( $r_s = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ) и «представление о природе человека» ( $r_s = 0,37$ , при  $p \leq 0,01$ ). Чем больше у женщин с репродуктивными проблемами выражена способность придавать смысл остатку жизни, тем более они стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, тем больше проявляют гибкость во взаимодействии с окружающими людьми.

Выявлена прямая связь между показателями «локус контроля жизни» и «самоуважение» ( $r_s = 0,30$ ,  $p \leq 0,01$ ). Чем более для испытуемых характерно контролирование своей жизни, тем более выражена способность человека уважать себя.

Для показателя «локус контроля Я» выявлены прямые связи с показателями «гибкость поведения» ( $r_s = 0,42$ , при  $p \leq 0,01$ ), «ориентация во времени» ( $r_s = 0,29$ , при  $p \leq 0,01$ ), «самоуважение» ( $r_s = 0,29$ , при  $p \leq 0,01$ ), «поддержка» ( $r_s = 0,34$ , при  $p \leq 0,01$ ), «самопринятие» ( $r_s = 0,22$ , при  $p \leq 0,05$ ). Чем больше женщины, испытывающие сложности в рождении детей, верят в свои силы контролировать события собственной жизни, тем больше выражена способность жить настоящим.

Таким образом, компонентный состав и характер взаимосвязей личностных характеристик у женщин, страдающих бесплодием, отличны от компонентного состава и характера взаимосвязей у женщин с сохраненной репродуктивной функцией. У женщин, страдающих бесплодием, отсутствует единая структура взаимосвязей между компонентами и наблюдается меньший компонентный состав, в систему включено восемь (представление о природе человека, самопринятие, самоуважение, поддержка, ориентация во времени, ценностные ориентации, гибкость поведения, контактность), а не одиннадцать компонентов (познавательные потребности, контактность, принятие агрессии, самоуважение, ценностные ориентации, поддержка, ориентация во времени, гибкость поведения, самопринятие, синергия, креативность). В структуру личностных качеств бесплодных женщин не входят синергия, принятие агрессии, познавательные потребности и креативность, но входит представление о природе человека. Как и в предыдущем случае, локус-контроль Я является базовым компонентом системы и связан с пятью (ориентация во времени, поддержка, самопринятие, гибкость поведения, самоуважение), а не семью компонентами (ориентация во времени, поддержка, самопринятие, гибкость поведения, ценностные ориентации, контактность, принятие агрессии).

Проведенный корреляционный анализ позволил подтвердить связь большинства компонентов самоактуализации и смысложизненных ориентаций у женщин, страдающих бесплодием, и женщин с сохраненной репродуктивной функцией.

**Заключение.** В ходе эмпирического исследования выявлено, что бесплодные женщины имеют более низкие значения показателей самоактуализации, чем женщины с сохраненной репродуктивной функцией, у них снижено стремление к познанию окружающего мира. В ходе корреляционного исследования показано различие в характере и структуре взаимосвязей, выделен базовый компонент структуры.



Женщины, страдающие бесплодием, в отличие женщин с сохраненной репродуктивной функцией, характеризуются более низкими значениями показателей: цели жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь, ориентации во времени, ценностные ориентации, гибкость поведения, познавательные потребности, креативность. Они менее целеустремленные, имеют меньшую удовлетворенность своей жизнью в настоящем и прошлом, у них слабее развита способность контролировать события и свою жизнь, слабее развита способность принимать и реализовывать свои решения, они менее креативны и имеют более низкие познавательные способности.

Компонентный состав и характер взаимосвязей личностных характеристик у женщин, страдающих бесплодием, отличен от компонентного состава и характера взаимосвязей, определенных в группе женщин с сохраненной репродуктивной функцией. У женщин, страдающих бесплодием, отсутствует единая структура взаимосвязей между компонентами и наблюдается меньший компонентный состав: включено восемь (ориентация во времени, самопринятие, представление о природе человека, поддержка, ценностные ориентации, гибкость поведения, самоуважение, контактность), а не одиннадцать компонентов (познавательные потребности, принятие агрессии, синергия, самоуважение, гибкость поведения, поддержка, ориентация во времени, ценностные ориентации, самопринятие, контактность, креативность). В структуру личностных качеств бесплодных женщин входит: синергия, принятие агрессии, познавательные потребности и креативность, но входит представление о природе человека. Локус-контроля Я является базовым компонентом системы и связан с пятью (ориентация во времени, поддержка, самопринятие, гибкость поведения, самоуважение), а не семью компонентами (ориентация во времени, поддержка, самопринятие, гибкость поведения, ценностные ориентации, контактность, принятие агрессии), как в корреляционной системе у женщин с сохраненной репродуктивной функцией.

Проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить гипотезу, что личностные особенности женщин, страдающих бесплодием, отличаются от личностных особенностей женщин с сохраненной репродуктивной функцией. Результаты исследования могут быть применены в практической деятельности клинического психолога, также имеют значение для психодиагностики, психокоррекции.

### Список литературы

1. *Абрамченко В. В.* Психосоматическое акушерство. СПб.: Сотис, 2001. 320 с.
2. *Аганезова Н. В.* Предменструальный синдром: биологические и психосоциальные предикторы патогенеза, клиника, обоснование комплексной терапии : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 2011. 40 с.
3. *Адамян Л. В.* Генетические аспекты гинекологических заболеваний : руководство для врачей. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 192 с.
4. *Айламазян Э. К.* Современные патогенетические подходы к терапии наружного генитального эндометриоза // *Новости фармакотерапии.* 1997. № 3-4. С. 93-97.
5. *Блох М. Е.* Личностные и социально-психологические характеристики женщин репродуктивного возраста с гинекологической патологией на этапе планирования беременности : автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2012.
6. *Блюм А. И.* Особенности личности женщины, страдающей бесплодием неясной этиологии // *Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход : материалы VII Всерос. конф. с междунар. участием.* 23-25 ноября 2018 г. Ч. I / под ред. П. В. Ткаченко. курск, 2019. С. 44-47.
7. *Брехман Г. И.* Синдром психоэмоционального напряжения и миома матки // *Акушерство и гинекология.* 1990. № 2. С. 13-17.
8. *Брутман В. И.* Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // *Вопросы психологии.* 2002. № 1. С. 59-69.
9. Психологические особенности женщин с бесплодием / В. В. Васильева, В. И. Орлов, К. Ю. Сагамонова, А. В. Черноситов // *Вопросы психологии.* 2003. № 6. С. 95-98.
10. *Дементьева Н. О.* Психологическое значение фактора неопределенности репродуктивного статуса для психосоциального функционирования женщин с бесплодием : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 23 с.
11. *Добряков И. В.* Перинатальные аспекты психологии и психотерапии семьи // *Семейный диагноз и семейная психотерапия.* СПб. : Речь, 2003. С. 104-140.
12. *Карголь И. В.* Психологические аспекты изучения женского бесплодия // *Научные ведомости.* Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 18 (137). Вып. 15. С. 202-208.
13. *Карьмова О. С.* Факторы бесплодия и пол личности в особенностях репродуктивной установки // *АНИ: педагогика и психология.* 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 267-269.

14. *Масягутова Л. Ф.* Психологический взгляд на причины идиопатического бесплодия // Вестник науки и образования. 2018. № 17 (53). Ч. 1. С. 113–116.
15. *Менделевич В. Д.* Клиническая и медицинская психология : практическое руководство. М. : МЕДпресс, 2001. 592 с.
16. *Нигматзянова Г. С., Гиниятова З. М.* Исследования личностных особенностей женщин с нарушением репродуктивной сферы. // Современное состояние и перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. (7 октября 2019 года, г.-к. Анапа) : сб. материалов конф. / под ред. Е. Н. Скорикова. Анапа : НИЦ ЭСП в ЮФО (НИЦ «Иннова»), 2019. С. 33–47.
17. *Пайнз Д.* Бессознательное использование своего тела женщиной : пер. с англ. СПб. : Изд. Восточно-Европейского института психоанализа ; Б. С. К., 1997. 195 с.
18. *Пепперел Р. Дж., Хадсон Б., Вуд К.* Бесплодный брак. М. : Медицина, 1986. 336 с.
19. *Рябова М. Г.* Индивидуально-психологические особенности женщин с различными типами нарушения репродуктивной функции // Вестник ТГУ. 2013. Вып. 9(125). С. 190–198.
20. *Сухих Г. Т.* Мужское бесплодие. СПб. : Эксмо, 2009. 240 с.
21. *Тургынбаева Б. Е.* О проблемах женского бесплодия // Наука и техника Казахстана. № 4. 2007. С. 67–73.
22. *Усачева О. С., Блюм А. И.* Индивидуально-личностные особенности женщин, страдающих бесплодием неясной этиологии // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16799>.
23. *Филиппова Г. Г.* Исследование психологических особенностей переживания беременности у женщин с патологией беременности // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 64–82.
24. *Филиппова Г. Г.* Нарушение репродуктивной функции и ее связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2010. № 1. С. 101–119.
25. *Хорни К.* Психология женщины : пер. с англ. М. : Академический проект, 2007. 240 с.

## Personal characteristics of women with reproductive disorders

Z. M. Giniyatova<sup>1</sup>, G. F. Tulitbaeva<sup>2</sup>, G. S. Nigmatzyanova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of General Psychology, Bashkir State University. Russia, Ufa. ORCID: 0000-0002-1138-9088. E-mail: mahmutova73@rambler.ru

<sup>2</sup>PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychological Support and Clinical Psychology, Bashkir State University.

Russia, Ufa. ORCID: 0000-0002-3754-9473. E-mail: tulitbaevagf@rambler.ru

<sup>3</sup>master student of Psychology, Bashkir State University. Russia, Ufa. E-mail: gareevag82@mail.ru

**Abstract.** The data of an empirical study of the personal characteristics of women with reproductive disorders and women with preserved reproductive function are presented. In total, 200 women participated in the study, including 100 respondents suffering from infertility, and 100 women with preserved reproductive function. The age of the subjects ranged from 20 to 40 years (the average age was 30± 6.4 years).

In the course of the study, using the Student's t-test, statistically significant differences were found in the indicators of self-actualization and life-meaning orientations in two groups of women: with a violation of the reproductive sphere and with preserved reproductive function. Thus, the meaning-of-life orientations of women differed in the following indicators: "effectiveness of life" ( $p = 0.00$ ), "process of life" ( $p = 0.00$ ), "goals in life" ( $p = 0.00$ ), "locus of control of life" ( $p = 0.00$ ), "locus of control of Self" ( $p = 0.00$ ), "meaningfulness of life" ( $p = 0.00$ ). Indicators of self-actualization that have differences in the two samples studied: "flexibility of behavior" ( $p = 0.00$ ), "orientation in time" ( $p = 0.00$ ), "cognitive needs" ( $p = 0.00$ ), "value orientations" ( $p = 0.02$ ), "creativity" ( $p = 0.00$ ). At the same time, such self-actualization variables as "synergy" ( $p = 0.21$ ), "self-acceptance" ( $p = 0.13$ ), "spontaneity" ( $p = 0.70$ ), "sensitivity to oneself" ( $p = 0.07$ ), "acceptance of aggression" ( $p = 0.15$ ), "support" ( $p = 0.09$ ), "self-esteem" ( $p = 0.90$ ), "understanding of human nature" ( $p = 0.23$ ), "contact" ( $p = 0.12$ ) have similarities.

The correlation analysis of the studied variables allowed us to show differences in the personality structures of the women of the studied groups. Thus, women with preserved reproductive function are characterized by a detailed, holistic structure of personal characteristics, which includes all components of life-meaning orientations, locus control and 11 components of self-actualization of personality. The basic component of the system is the locus control of the Ego, since this component has the largest number of connections (seven) with indicators of self-actualization of the individual with highly significant correlation coefficients. In turn, women suffering from infertility do not have a unified structure of relationships between components and there is a smaller component composition, eight components are included in the system. The structure of the personal qualities of infertile women does not include synergy, acceptance of aggression, cognitive needs and creativity, but includes an idea of human nature. As in the previous case, locus control of the Self is the basic component of the system and is associated with five (time orientation, support, self-acceptance, flexibility of behavior, self-esteem) components.

**Keywords:** personality traits, reproductive sphere, reproductive system, infertility, self-actualization, life-meaning orientations.

### References

1. Abramchenko V. V. *Psichosomaticheskoe akusherstvo* [Psychosomatic obstetrics]. SPb. Sotis. 2001. 320 p.
2. Aganezova N. V. *Predmenstrual'nyj sindrom: biologicheskie i psihosocial'nye prediktory patogeneza, klinika, obosnovanie kompleksnoj terapii : avtoref. dis. ... d-ra med. nauk* [Premenstrual syndrome: biological and psychosocial predictors of pathogenesis, clinic, justification of complex therapy : abstract of dis. ... Doctor of Medical Sciences]. SPb. 2011. 40 p.
3. Adamyan L. V. *Geneticheskie aspekty ginekologicheskikh zabojevanij : rukovodstvo dlya vrachej* [Genetic aspects of gynecological diseases : a guide for doctors]. M. GEOTAR-Media. 2008. 192 p.
4. Ajlamazyan E. K. *Sovremennye patogeneticheskie podhody k terapii naruzhnogo genital'nogo endometri- oza* [Modern pathogenetic approaches to the therapy of external genital endometriosis] // *Novosti farmakoter- apii – News of pharmacotherapy*. 1997. No. 3-4. Pp. 93-97.
5. Bloch M. E. *Lichnostnye i social'no-psihologicheskie harakteristiki zhenshchin reproduktivnogo vozrasta s ginekologicheskoy patologiej na etape planirovaniya beremennosti : avtoref. dis. ... kand. med. nauk* [Personal and socio-psychological characteristics of women of reproductive age with gynecological pathology at the stage of pregnancy planning : abstract of dis. ... PhD in Medical Sciences]. SPb. 2012.
6. Blum A. I. *Osobennosti lichnosti zhenshchiny, stradayushchej besplodiem neyasnoj etiologii* [Personality fea- tures of a woman suffering from infertility of unclear etiology] // *Psihologiya zdorov'ya i bolezni: kliniko- psihologicheskij podhod : materialy VII Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem*. 23-25 noyabrya 2018 g. Ch. I – Psy- chology of health and disease: clinical and psychological approach : materials of the VII All-Russian Conference with international. participation. November 23-25, 2018 Part I / ed. by P. V. Tkachenko. Kursk. 2019. Pp. 44-47.
7. Brekhman G. I. *Sindrom psihoemotional'nogo napryazheniya i mioma matki* [Psychoemotional stress syn- drome and uterine fibroids] // *Akusherstvo i ginekologiya – Obstetrics and gynecology*. 1990. No. 2. Pp. 13-17.
8. Brutman V. I. *Dinamika psihologicheskogo sostoyaniya zhenshchin vo vremya beremennosti i posle rodov* [Dynamics of the psychological state of women during pregnancy and after childbirth] // *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. 2002. No. 1. Pp. 59-69.
9. *Psihologicheskie osobennosti zhenshchin s besplodiem – Psychological features of women with infertility / V. V. Vasilyeva, V. I. Orlov, K. Yu. Sagamonova, A.V. Chernositov* // *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. 2003. No. 6. Pp. 95-98.
10. Dement'eva N. O. *Psihologicheskoe znachenie faktora neopredelennosti reproduktivnogo statusa dlya psihosocial'nogo funkcionirovaniya zhenshchin s besplodiem : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological sig- nificance of the uncertainty factor of reproductive status for the psychosocial functioning of women with infer- tility : abstract of dis. ... PhD in Psychol. Sciences]. SPb. 2011. 23 p.
11. Dobryakov I. V. *Perinatal'nye aspekty psihologii i psihoterapii sem'i* [Perinatal aspects of psychology and psychotherapy of the family] // *Semejnyj diagnoz i semejnaya psihoterapiya – Family diagnosis and family psychotherapy*. SPb. Rech' (Speech). 2003. Pp. 104-140.
12. Kargol' I. V. *Psihologicheskije aspekty izucheniya zhenskogo besplodiya* [Psychological aspects of the study of female infertility] // *Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki – Scientific herald. Series: Hu- manities*. 2012. No. 18 (137). Issue 15. Pp. 202-208.
13. Karymova O. S. *Faktory besplodiya i pol lichnosti v osobennostyah reproduktivnoj ustanovki* [Factors of infertility and gender of personality in the peculiarities of reproductive installation] // *ANI: pedagogika i psi- hologiya – ANI: pedagogy and psychology*. 2016. Vol. 5. No. 3 (16). Pp. 267-269.
14. Masyagutova L.F. *Psihologicheskij vzglyad na prichiny idiopaticeskogo besplodiya* [Psychological view on the causes of idiopathic infertility] // *Vestnik nauki i obrazovaniya – Herald of Science and Education*. 2018. No. 17(53). Part 1. Pp. 113-116.
15. Mendelevich V. D. *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya : prakticheskoe rukovodstvo* [Clinical and medical psychology : a practical guide]. M. MEDpress. 2001. 592 p.
16. Nigmatzyanova G. S., Giniyatova Z. M. *Issledovaniya lichnostnyh osobennostej zhenshchin s narusheniem reproduktivnoj sfery* [Studies of personal characteristics of women with reproductive disorders] // *Sovremen- noe sostoyanie i perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya : sb. nauch. tr. po materialam III Mezhdunar. nauch.- prakt. konf. (7 oktyabrya 2019 goda, g.-k. Anapa) : sb. materialov konf. – The current state and prospects for the development of science and education : collection of scientific tr. based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference (October 7, 2019, Anapa) : collection of materials of the conference / ed. by E. N. Skorikov. Anapa. SIC ESP in the Southern Federal District (SIC "Innova"). 2019. Pp. 33-47.*
17. Pines D. *Bessoznatel'noe ispol'zovanie svoego tela zhenshchiny : per. s angl.* [Unconscious use of her body by a woman : trans. from English]. SPb. Publ. of Eastern European Institute of Psychoanalysis; B. S. K., 1997. 195 p.
18. Pepperel R.J., Hudson B., Wood K. *Besplodnyj brak* [Infertile marriage]. M. Medicine. 1986. 336 p.
19. Ryabova M. G. *Individual'no-psihologicheskie osobennosti zhenshchin s razlichnymi tipami narusheniya reproduktivnoj funkcii* [Individual psychological characteristics of women with various types of reproductive dysfunction] // *Vestnik TGU – Herald of TSU*. 2013. Is. 9(125). Pp. 190-198.
20. Suhig G. T. *Muzhskoe besplodie* [Male infertility]. SPb. Eksmo. 2009. 240 p.

21. Turgynbaeva B. E. *O problemah zhenskogo besplodiya* [On the problems of female infertility] // *Nauka i tekhnika Kazakhstana – Science and technology of Kazakhstan*. No. 4. 2007. Pp. 67–73.
22. Usacheva O. S., Blyum A. I. *Individual'no-lichnostnye osobennosti zhenshchin, stradayushchih besplodiem neyasnoj etiologii* [Individual and personal characteristics of women suffering from infertility of unclear etiology] // *Mezhdunarodnyj studencheskiy nauchnyj vestnik – International Student Scientific herald*. 2017. No. 1. Available at: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16799>.
23. Filippova G. G. *Issledovanie psichologicheskikh osobennostej perezhivaniya beremennosti u zhenshchin s patologiej beremennosti* [Investigation of psychological features of pregnancy experience in women with pregnancy pathology] // *Zhurnal prakticheskogo psihologa – Journal of practical psychologist*. 2003. No. 4–5. Pp. 64–82.
24. Filippova G. G. *Narushenie reproduktivnoj funkcii i ee svyaz' s narusheniyami v formirovanii materinskoj sfery* [Violation of reproductive function and its connection with disorders in the formation of the maternal sphere] // *Perinatal'naya psihologiya i psihologiya reproduktivnoj sfery – Perinatal psychology and psychology of the reproductive sphere*. 2010. No. 1. Pp. 101–119.
25. Horney K. *Psichologiya zhenshchiny : per. s angl.* [Psychology of women : trans. from English]. M. Academic project. 2007. 240 p.

## Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога

**В. Б. Помелов**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

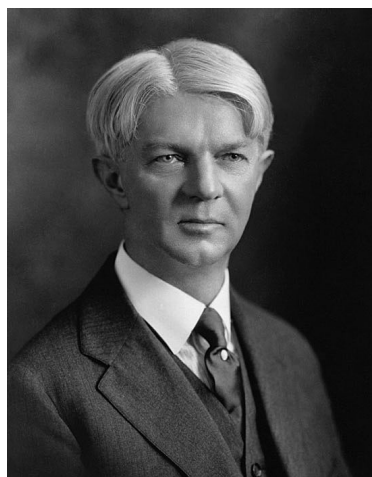
**Аннотация.** В статье приводятся малоизвестные, ранее не находившие отражения в отечественной историко-педагогической литературе факты биографии крупного американского педагога конца XIX – первой половины XX в. Уильяма Хёрда Килпатрика (1871–1965) и подробно характеризуется его научно-исследовательская деятельность в области дидактики. В статье прослеживается эволюция взглядов Килпатрика, этапы его становления как ученого и педагога-практика. Особое внимание уделено раскрытию сущности предложенного им метода проектов, нашедшего широкое применение в педагогике и образовании во многих странах мира. Включены данные о педагогах, которые, так же как и У. Х. Килпатрик, занимались проблемой разработки метода проектов. Даны классификации проектов по Э. Коллингу и по У. Х. Килпатрику. Показаны научные связи У. Х. Килпатрика с рядом известных педагогов-современников (Д. Дьюи, Э. Л. Торндайк, Э. Коллингс, Ф. В. Паркер, Ч. ДеГармо и др.). По мнению автора статьи, У. Х. Килпатрик входит в число ста великих педагогов всех времен и народов, о чем свидетельствует его включение в том «100 великих педагогов». Делается вывод о значимости теоретического наследия У. Х. Килпатрика и необходимости его дальнейшего изучения и использования в современном образовании.

**Ключевые слова:** Уильям Хёрд Килпатрик, университет Мерсера, Уайт-Плейнс, метод проектов, Эдвард Коллингс, Джон Дьюи, Чарльз ДеГармо, Петер Петерсен.

**Актуальность исследования.** Имя Уильяма Хёрда Килпатрика известно в отечественных научно-педагогических кругах, о чем свидетельствуют публикации, хотя и крайне немногочисленные, в педагогических журналах [1–3]. Периодически появляются материалы об этом крупном американском педагоге конца XIX – первой половины XX в. в зарубежных изданиях [4]. По мнению автора данной статьи, У. Х. Килпатрик входит в число ста великих педагогов всех времен и народов, о чем свидетельствует его включение в соответствующий том [5].

В то же время до сих пор вне поля зрения исследователей, прежде всего российских, остаются даже самые существенные факты его биографии; отсутствуют публикации, в которых всесторонне и вместе с тем достаточно популярно излагалась бы сущность сделанного им в области теории дидактики и образовательной практики. Данный материал и призван устранить это белое пятно, что представляется особенно уместным именно сейчас, в 2021 г., юбилейном для У. Х. Килпатрика. Гипотеза исследования заключается в том, что, как представляется автору, дидактическое наследие этого крупного американского педагога содержит значительный ценностный потенциал и заслуживает активного использования в современном образовании.

**Методы и подходы.** В исследовании автором использовались преимущественно биографический и сравнительно-исторический методы, а также ценностный (аксиологический) методологический подход, позволяющий выявить в изучаемом педагогическом наследии самое ценное, то, что может служить делу образования и сегодня.



### **Основные факты биографии У. Х. Килпатрика, становление его педагогического мировоззрения и практическая деятельность**

Уильям Хёрд Килпатрик (William Heard Kilpatrick) родился 20 ноября 1871 г. в г. Уайт-Плейнс, штат Джорджия, в семье преподобного пастора, доктора теологии Джеймса Хайнса Килпатрика и Эдны Перрин Хёрд. Помимо Уильяма в семье были еще три сына и две дочери от первой, рано скончавшейся жены его отца.

Мать дала будущему педагогу в качестве второго имени свою девичью фамилию. В семье она была своего рода антиподом сурового, лишённого чувства юмора мужа, прививала сыну «тонкую чувствительность» в отношении людей, особенно тех, кого в их кругу было принято считать более низкими по социальному статусу. Приучала детей гармонизировать свои потребности и в то же время формировала у них чувство собственного достоинства и уверенности в своих силах. Как вспоминал впоследствии Уильям, более всего он опасался прослыть в глазах матери эгоистом.

По окончании университета Мерсера в городе Мейкон, штат Джорджия, в 1853 г. Д. Х. Килпатрик обосновался в расположенном поблизости небольшом сельскохозяйственном городке Уайт-Плейнс, где унаследовал от отца плантацию в 1600 акров и более 30 рабов [6, с. 470].

Один год он работал в школе, а затем, до самой смерти (1908 г.), служил пастором в местной баптистской церкви. Д. Х. Килпатрик был самым известным и авторитетным человеком в округе. К нему обращались едва ли не по любому вопросу все жители, нуждавшиеся в юридической консультации и духовной поддержке. Он даже самостоятельно освоил медицинскую профессию и удалял больные зубы, как заправский врач.

Отец будущего педагога был строг и педантичен. Он привил сыну привычку вести подробные записи каждого прожитого дня с целью выявления нерационально потраченного времени. Эта привычку Уильям сохранил до конца своих дней. Его ежедневный дневник к 1951 г. составил 45 объемистых томов. Кроме того, в течение всей жизни он писал подробные письма своим друзьям и близким. Систематическое изложение мыслей на бумаге сформировало у него, по его собственному признанию, ясное, скрупулезное и хорошо развитое мышление.

Уильям перенял у отца стремление к повседневной тяжелой работе. Впоследствии коллеги Килпатрика отмечали его необычайное трудолюбие в исследовательской и преподавательской работе. Он так отдавался своим служебным обязанностям, что постоянно испытывал чувство вины перед своими домашними, которым был вынужден уделять слишком мало времени и внимания.

В молодости У. Х. Килпатрик хотел стать политическим лидером. Он стремился брать пример со своего отца, который не боялся высказывать непопулярные идеи и нередко выступал в защиту несправедливо обиженных.

В 1888 г. Уильям поступил в alma mater своего отца – университет, носящий имя его основателя и первого президента Джесси Мерсера (1769–1841)<sup>1</sup>. Отец хотел видеть в сыновьях продолжателей своего дела, однако они, в том числе и Уильям, не проявляли интереса к теологии.

Поначалу Уильям преуспел в древних языках и математике, но четкого представления о выборе профессионального пути у него не было, пока он не познакомился с работой «Происхождение видов» [7]. Он слышал от отца презрительную характеристику этого научного труда, который «только злые неверующие примут близко к сердцу» [8, с. 13]. Эта книга в немалой степени определила его взгляды на философию образования и сориентировала молодого человека на работу в области педагогики. Чем больше он читал труд Ч. Дарвина, тем больше разделял взгляды автора и в конце концов полностью принял их. Это означало полный отказ от религиозного образования и философии. Приняв теорию о происхождении видов, Уильям отверг концепцию бессмертия души, жизни после смерти и догму религиозного ритуала, связанного с поклонением Богу [8, с. 13]. Его захватила идея «эволюции людей», причем не в длительном историческом процессе, а в обычных школьных условиях. Необходимо средство, сделал вывод Уильям, которое могло бы побудить «эволюционизировать» даже самых отстающих учащихся, а может быть, также и их родителей.

Большое влияние на развитие педагогического мышления Килпатрика оказала личность и научные взгляды пионера так называемого прогрессивного школьного движения в США Фрэнсиса Вейланда Паркера (1837–1902), полагавшего, что образование должно обеспе-

<sup>1</sup> Университет был основан в 1833 г. под названием Mercer Institute, университетский статус обрел в 1837 г.

чивать полное развитие человека: умственное, физическое и моральное. Паркер изучал труды Песталоцци, Гербарта и Фрёбеля в Берлинском университете. Килпатрик посещал его лекции в 1892 г. Ф. В. Паркер смог помочь осознать Килпатрику ценность *практического опыта* в образовании. Этот опыт одинаково важен как для обучаемых, так и для педагогов, особенно для тех, кто занимается подготовкой учителей. Килпатрик считал Ф. В. Паркера «величайшим человеком», который взял идеи Песталоцци, улучшил, обогатил их и продвинул вперед. Паркер был предшественником Дьюи, но Дьюи выдвинул, по мнению Килпатрика, гораздо более тонкую и проработанную теорию [8, с. 26].

Некоторое время кумиром Килпатрика был крупный теоретик и практик педагогики, лауреат Нобелевской премии мира Николас Мюррей Батлер (1862–1947), президент Колумбийского университета на протяжении сорока трех лет (1902–1945). Батлер был видным членом Республиканской партии, близким другом Теодора Рузвельта и дважды (1920, 1928 гг.) выдвигался на должность президента США.

Интересно представить, что и как могло бы измениться в этой стране, если бы тогда к власти пришел не очередной ставленник бизнеса, престарелая голливудская «звезда» или отставной военный, а видный *деятель образования!*

По окончании университета Мерсера Уильям занял 500 долларов у брата с целью поступить в аспирантуру университета Джонса Хопкинса. О своем первоначальном опыте в университете Килпатрик позже вспоминал: «Даже просто вдыхая воздух, я чувствовал, что вокруг меня происходят великие вещи. Я никогда не был так глубоко и эмоционально взволнован. У меня было ощущение, что здесь находится интеллектуальный центр Америки, и мне не терпелось присоединиться к этому захватывающему новому миру; я тоже хотел слиться с этим жадным стремлением к истине» [6, с. 472].

Увлечение Килпатрика идеей эволюции и предпринятые им педагогические исследования помогли придать его жизни то направление, которому он в дальнейшем неизменно следовал. Его научные поиски нашли свой выход в разработке философии образования, которая вышла далеко за рамки индивидуализма и псевдонаучного техницизма, которому следовали такие в ту пору известные американские педагоги, как Джон Франклин Боббит, Эдвард Л. Торндайк, У. У. Чартерс, Дэвид Снедден и др. [9, с. 443]

В 1920-е гг. Э. Л. Торндайк и Л. М. Термен заявили о необходимости построения школьной программы на базе дифференцированных по уровню преподавания профилей – *треков*, или *направлений обучения*. Они должны были, по мысли разработчиков, определяться наличием уровнем способностей учащихся и вместе с тем предвосхищать их потенциальный социально-экономический статус. Такая установка стала теоретической основой для ориентации учащихся на неравноценные профили обучения, на форсирование дуалистической дифференциации, отвечавшей интересам власть предержащих. Писатель и профессор Стэнфордского университета, пионер педагогической психологии Льюис Мэдисон Термен (1877–1956) характеризовал систему треков как «истинный шаг вперед на пути к демократии в области образования» [10, с. 183]. Однако У. Х. Килпатрик не разделял подобных устремлений. Будучи истинным демократом, он исходил из необходимости установления равных возможностей для всех детей в получении образования.

После окончания первого курса аспирантуры Килпатрик вернулся в родную Джорджию, где занял должность учителя алгебры и геометрии, а также стал соучредителем начальной школы Андерсона и средней школы Блейкли. Поскольку Уильям не имел педагогического образования, он принял участие в качестве обучающегося в летней сессии «нормальной школы» в г. Рок, штат Джорджия.

Десятилетия спустя, отвечая на вопрос, какие важные идеи он развивал в свой первый учебный год, У. Килпатрик ответил: «Это было доверие к ребенку и вовлечение его в то, что происходит вокруг каждого из нас. Я хотел, чтобы каждый ребенок чувствовал, что я пытаюсь ему помочь. Я не хотел разделения по принципу “учитель – с одной стороны, дети – с другой”» [6, с. 473].

В процессе работы Килпатрик ощутил настоятельную необходимость вовлечения детей в то, что было для них особенно значимым; дети в таких ситуациях буквально преображались в лучшую сторону. Поэтому он взял на себя обязательство разработать *мероприятия*, которые основывались бы на их интересах. Это был уже первый шаг к идее метода проектов и к так называемой *мероприятийной педагогике*<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> То и другое подвергалось в советской и даже постсоветской педагогике жесткой критике со стороны многих, хотя и далеко не всех представителей отечественного образования.

Предоставление детям значимого опыта, связанного с их внутренними интересами, не было со стороны Килпатрика некой педагогической «уловкой», дабы побудить их выполнять учебные задания. Это было скорее выражением глубоко укоренившегося в его педагогическом сознании уважения к ученикам как к автономным, самостоятельно действующим личностям. Педагог осознавал важность, как он выражался, идентификации, иными словами, духовного слияния с детьми и постоянной заботы о них. Даже в последние годы жизни он мог вспомнить практически каждого из своих первых учеников и испытывал почти отцовские чувства ко многим из них.

У. Х. Килпатрик считал, что нормальные отношения учителя и школьников разрушаются практикой выставления отметок ученикам и отправки родителям табеля успеваемости. Ему удалось убедить суперинтенданта (директора) школы сделать исключение для начальной школы; в результате табели успеваемости в классах Килпатрика не стали отправляться родителям учеников. Родители получали записку, касающуюся отсутствия и опоздания своих детей. Кроме того, педагог давал подробную характеристику работы и поведения учеников в классе. Заканчивалась записка педагогически обоснованными советами в адрес родителей. Никаких конкретных отметок при этом не выставлялось.

У. Х. Килпатрик пришел к выводу, что учитель должен не только понимать каждого ребенка, но и быть способен выразить ему признание за то хорошее, что в нем есть. Педагог обязан вести свой класс так, чтобы у каждого ученика была возможность показать себя с лучшей стороны.

Основываясь на своих более ранних идеях о необходимости «привлекать детей на свою сторону», предоставлять им значимый для них жизненный опыт, а также относиться к ним как к людям, имеющим или, по крайней мере, желающим иметь значительные достижения, Килпатрик сделал важный вывод о ключевой роли *интереса* в обучении. Интересы учащихся могут изменяться; они могут быть связаны с перспективными (отдаленными) интересами детей и развиваться с помощью чуткого, внимательного учителя.

У. Х. Килпатрик вспоминал: «Я относился к детям с нежностью. Я никогда не ругал их, не делал резких замечаний или упреков; старался учить так, чтобы они могли извлечь из этого какую-то пользу и, таким образом, могли видеть получаемую от этого пользу. Я доверял детям и взывал к лучшему в них; давал возможность действовать в соответствии с этим “лучшим”, а затем высказывал им признание и одобрение за такое поведение» [6, с. 474].

Важное значение У. Х. Килпатрик придавал расширению социального опыта детей. Отметим, что он не вел поиск «системы» управления поведением учащихся, то есть того, что сейчас называется классным руководством; иными словами, он избегал ориентации на требование, манипуляцию и контроль. Все эти идеи стали центральными в философии образования «по Килпатрику» и в его практике преподавания.

В 1897 г. по окончании учебного года в начальной школе Андерсона Уильям планировал на лето поехать в Европу для изучения математики, но президент университета Мерсера предложил ему должность профессора математики и астрономии. Килпатрик принял это предложение и работал в этой должности по 1906 г., причем в 1903–1905 гг. он служил в должности президента университета.

У. Х. Килпатрик еженедельно проводил на общественных началах занятия с будущими учителями начальных классов. Готовясь к этим занятиям, студенты штудировали труды Герберта Спенсера, Уильяма Джеймса, Платона, Рене Декарта и Дэвида Юма и др. Педагог жил стремлением к постоянной, требовательной работе и верил, что такая деятельность обеспечит материальную основу его жизни.

Летом 1898 г. У. Х. Килпатрик на педагогических курсах Чикагского университета слушал лекции Д. Дьюи. Килпатрик не был высокого мнения о Дьюи как о лекторе. Он чтит и уважал его, но, как признавался впоследствии сам Килпатрик, он не ощутил того лидерства в мышлении, которого он ожидал. По его мнению, профессор Дьюи не был очень хорошим лектором и «он не всегда готовил почву для того, чтобы новичок мог следовать за ним» [6, с. 475].

Отношение Килпатрика к Дьюи не оставалось неизменным. После учебы и совместной работы с Дьюи в педагогическом колледже Килпатрик говорил, что «работа под руководством Дьюи изменила мою философию жизни и образования» и что, как философ, Д. Дьюи «следующий после Платона и Аристотеля и выше Канта и Гегеля» [6, с. 475].

Также огромное влияние на формирование мировоззрения Килпатрика оказал видный поклонник педагогики И. Ф. Гербарта президент Суортмор-колледжа Чарльз ДеГармо (1849–



1934), которого современники называли «властителем дум». Взгляды ДеГармо формировались во время его учебы и защиты диссертаций в европейских университетах [11]. Впервые Килпатрик и ДеГармо встретились на летних курсах в 1900 г. в Корнуэльском университете. Эта встреча была для Уильяма даже более вдохновляющей, нежели его первая встреча с Дьюи. О книге ДеГармо «Интерес и образование: теория интереса и ее конкретное приложение» [12] Килпатрик писал: «Эта книга открыла для меня совершенно новый мир, как никакая другая книга. Ни одна другая книга никогда не значила для меня так много. Я был взволнован и тронут. Она объединила все мои чувства и стремления; она показала мне, что между интересами и усилиями нет конфликта. Они не являются расходящимися силами, но они неразрывно связаны; это усилие следует за интересом. Другими словами, чем больше человек чем-то интересуется, тем больше усилий он будет вкладывать в это. Следовательно, отправной точкой во всем образовании, – сутью образовательного процесса, – является индивидуальный интерес. И далее, лучший и самый насыщенный вид образования начинается именно с этого *самодвижущегося* интереса» [6, с. 475].

Летом 1906 г. Килпатрик вел курс алгебры в университете Теннесси. Попутно он прослушал два курса, которые проводили преподаватели педагогического колледжа Персиваль Р. Коул и Эдвард Л. Торндайк. Последний посоветовал Килпатрику подать заявку на стипендию от педагогического колледжа. Килпатрик последовал этому совету и осенью 1907 г. поступил в педагогический колледж (Teachers' college) со стипендией в 250 долларов в год. Будучи там студентом, Килпатрик испытал большое влияние со стороны не только Джона Дьюи, но и самого Торндайка, знаменитого историка образования Пола Монро, профессора Фрэнка Макмерри и декана Джеймса Э. Рассела. Педагогический колледж обеспечивал такую стимулирующую теоретическую и практическую разнообразную среду, которой Уильяму так не хватало в университете Мерсера и даже в университете Джонса Хопкинса. Это была среда, которая окончательно сформировала интересы Килпатрика в области образования.

Вся дальнейшая профессиональная деятельность профессора У. Х. Килпатрика (1909–1938 гг.) прошла в педагогическом колледже Колумбийского университета в Нью-Йорке. В Нью-Йорке он и скончался 13 февраля 1965 г.

#### ***Дидактические идеи У. Х. Килпатрика***

Ученик и последователь Дьюи, Килпатрик был, естественно, приверженцем прагматической педагогики. Он разработал педагогическую систему экспериментализма, опирающуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Школа рассматривалась им как инструмент демократии в сфере образования. Экспериментализм отвергал умозрительность и опирался на изучение ребенка и его поведение. В качестве основного им выдвигался принцип саморазвития личности. Вслед за Дьюи Килпатрик полагал, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего гражданина общества и семьянина. Он рассматривал изучение специфики детства как своего рода «путеводитель» научной педагогики, предлагая сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования: экономических, научных, культурных, этических и пр. [13, с. 228]

У. Х. Килпатрик напрочь отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи, как он утверждал, с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Им отрицалась необходимость даже школьных программ и классно-урочной системы. Как и всякий прагматист, он подчеркивал важное значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребенка в рамках прагматического принципа «стимул – реакция».

Итак, традиционную школу Килпатрик отвергал, а вместо этого предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта [14, с. 365]. Иными словами, он проповедовал внедрение что-то вроде руссоистской «педагогической робинзонады», только в условиях другого века [5, с. 140]. Свои идеи он подробно изложил в книгах, издававшихся во многих странах, в том числе в СССР, прежде всего, в вышедшей в 1918 г. книге «Метод проектов» (русское издание. – М., 1925), «Основы метода» (М., 1928), «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (М., 1930).

С целью реализации своих идей У. Х. Килпатрик разработал метод проектов и, само собой разумеется, придавал ведущее место в обучении проектной деятельности. Метод проектов стал сенсацией в американском педагогическом мире; им живо интересовались американские педагогические журналы, посвящавшие ему статьи, в том числе критические.

Справедливости ради надо указать, что идея проектного обучения в самом начале XX в. в американском обществе, что называется, витала в воздухе. Массовая индустриализация, бурное развитие промышленности и всех видов производств выдвигали на передний план идею *эффективности*, которую предприимчивые новаторы от педагогики стремились распространить и на систему образования. Это стремление нашло свое отражение в чрезвычайной популярности идеи прагматизма и американской деловитости, которая захватила и просвещение в США [15].

Первым термин *проектное обучение* применил профессор Колумбийского университета Ч. Р. Ричардс, причем сначала он использовал словосочетание *конструктивное обучение*. Этот вид обучения отвечал требованиям педагогического прагматизма Д. Дьюи («Ребенок не должен набиваться знаниями, как гусь зерном»). Учащихся следует мотивировать *развивать инициативу, творчество, участие*, словом, педагог должен делать все то, что соответствует канонам прогрессивной педагогики.

Такая организация учебно-познавательной деятельности школьников, охватывавшая учебное и внеучебное время, поначалу именовалась *методом целевого акта*. В 1908 г. заведующий отделом воспитания сельскохозяйственных школ Д. Снезден употребил слово *проект*, имея в виду этот инновационный метод, а в 1911 г. Бюро воспитания США узаконило определение *проект* применительно к образовательному процессу. Что касается У. Х. Килпатрика, то он первым предпринял попытку обобщения и теоретического оформления метода проектов в статье под названием «Метод проектов» (1918), опубликованной в ведущем американском педагогическом журнале “Teachers’ college reports”. Статья имела необычайный успех, и в итоге вся слава первооткрывателя метода досталась ее автору.

Килпатрик развивал идею обучения через организацию «целевых актов». Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи. Несмотря на то что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на более высокую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем [16, с. 385].

При этом он различал четыре вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечения), проект решения проблемы (интеллектуальных затруднений) и проект-упражнение [5, с. 141].

Педагог отстаивал идею о том, что школа должна готовить детей к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с еще неизвестными пока проблемами. Как истинный прагматик, он противопоставлял традиционные учебные предметы, не имеющие, с его точки зрения, практической ценности (то есть не имеющие «инструментальной жизненной ценности»), задаче вооружения ребенка методами решения проблем, поиска и исследования.

В 1917–1922-х гг. в небольших сельских школах штата Миссури единомышленником Килпатрика профессором Эдвардом Коллингом в полном объеме был внедрен метод проектов У. Х. Килпатрика.

В книге «Опыт работы американской школы по методу проектов» [7] Э. Коллингс подробно описал использование метода проектов и привел итоги сравнительного анализа результатов экспериментальных и контрольных школ. Коллингс поставил перед собой задачу выяснить, может ли курс сельской школы быть полностью составленным из задач, которые дети ставят перед собой в реальной жизни. Он считал, что программа школы по методу проектов должна представлять собой ряд опытов, связанных между собой таким образом, что сведения, приобретенные в результате проведения одного опыта, служат развитию и обогащению других опытов. Таким свойством может обладать только деятельность, которая связана с окружающей ребенка реальностью и основывается на актуальных детских интересах. Отсюда им делался вывод, что государство и учитель не могут заранее выработать актуальную школьную программу; она создается учителем и детьми непосредственно в процессе обучения и черпается прежде всего из окружающей действительности.

При таком построении учебного процесса учащийся оказывается в различных жизненных ситуациях, сталкивается с затруднениями, преодолевает их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной практической цели.

Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов. Материал для обучения брался из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного [5, с. 141].

В ходе экспериментальной работы профессор Э. Коллингс предложил свою классификацию учебных проектов, которая отличалась от приведенной выше классификации У. Х. Килпатрика.

Классификация Э. Коллингса включала в себя четыре вида проектов. Первый вид – это *проекты игр*, то есть детские занятия, непосредственной целью которых является участие в разного рода групповой деятельности (различные игры, народные танцы, драматизации, разного рода развлеченья и т. д.). Вторым видом проектов – *экскурсионные*, предполагающие целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью. В процессе разработки и реализации *повествовательных проектов* дети должны были получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме: в устной, письменной, вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) и т. д. Наконец, *конструктивные проекты* нацелены на создание конкретного, полезного продукта, например изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра и др.

В экспериментальной школе, работавшей под руководством Э. Коллингса исключительно по методу проектов, за один первый год работы было задумано, проработано и доведено до конца самими детьми 58 экскурсионных проектов; 54 проекта игр; 92 конструктивных проекта; 396 повествовательных проектов. Подводя итоги своего эксперимента, Коллингс сделал вывод о том, что учебная программа может быть полностью составлена из задач, поставленных себе детьми в реальной жизни.

Впоследствии метод проектов, как и другие идеи У. Х. Килпатрика и его единомышленников, использовался в практике во многих странах мира. В частности, автор данной статьи имел возможность наблюдать реализацию идей У. Х. Килпатрика «на европейской почве» в ряде немецких и чешских школ в городах Веймар, Йена и Подебрады, применяющих модель «Йена-план-шULE» Петера Петерсена (1884–1952).

Эта концепция фактически представляет собой вариант разработок Килпатрика. Популяризацией идей У. Х. Килпатрика и П. Петерсена занимается Тюрингский институт повышения квалификации педагогических кадров, совершенствования учебных планов и средств массовой информации (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) в г. Арнштадт (Германия) и его творческая мастерская по распространению передового педагогического опыта в г. Йена. Они являются организаторами международных встреч ученых разных стран, проявляющих интерес или осуществляющих на практике идеи У. Х. Килпатрика и его немецкого единомышленника П. Петерсена [18; 19].

Идеи У. Х. Килпатрика получили развитие и в нашей стране. В 1920-е гг. в СССР Народным комиссариатом просвещения РСФСР в школах усиленно насаждались так называемые комплексные планы. Классно-урочная урочная система, благополучно существовавшая три века, была отринута одним махом людьми, из которых никто не имел педагогического образования и серьезного педагогического опыта [20, с. 9]. Все учебные дисциплины, в том числе математику и русский язык, предлагалось изучать «попутно», в ходе рассмотрения так называемых комплексных тем. Темы предлагались такие: «Весна в деревне», «Красный Октябрь» и т. п. В 1-м классе изучалась, например, тема «Наблюдение за состоянием больного в семье» [21, с. 99]. Понятно, что внедрение идей У. Х. Килпатрика и его единомышленников такими грубыми способами малообразованными «деятели из наркомпроса» – А. С. Макаренко называл их «педагогическим ареопагом», «педагогическим Олимпом» – компрометировало сам метод проектов.

**Выводы.** Легитимность самого понятия *метод проектов* ни у кого из серьезных исследователей и практиков образования уже давно не вызывает никаких сомнений. Задача современных пользователей заключается главным образом в том, чтобы наполнить *форму*, в свое время предложенную крупным американским педагогом Уильямом Хёрдом Килпатриком, надлежащим содержанием. В настоящее время метод проектов фактически получил второе рождение в самых разных областях социальной, производственной жизни, в сферах куль-

туры, спорта и, разумеется, в области образования. Гипотеза исследования подтвердилась; в качестве основного вывода в статье показано, что дидактическое наследие этого крупного американского педагога весьма обширно, содержит значительный ценностный потенциал, требует дальнейшего полноценного изучения и заслуживает активного использования в современном отечественном образовании.

### Список литературы

1. Буржуазная педагогика на современном этапе. Критический анализ / под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. М. : Педагогика, 1984. 256 с.
2. Корнетов Г. Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика // Народное образование. 2020. № 5. С. 137–147.
3. ДеГармо Чарльз. URL: [https://ru.other.wiki/wiki/Charles\\_De\\_Garmo](https://ru.other.wiki/wiki/Charles_De_Garmo) (дата обращения: 30.04.2021).
4. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. М. : ФОРУМ-Инфра-М, 1998. 272 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А. И. Пискунова. М. : Сфера, 2001. 512 с.
6. Килпатрик У. Х. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
7. Коллингс Э. Опыт работы американской школы по методу проектов. М. : Новая Москва, 1926. 286 с.
8. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 314–318.
9. Полат Е. С. Метод проектов. 1998 = Polat Ye. S. Metod projektov. 1998. URL: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (дата обращения: 1.05.2021).
10. Помелов В. Б. Петер Петерсен и его «Йена-план» // Педагогика. 1997. № 3. С. 96–101.
11. Помелов В. Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Вестник ВятГУ. 2018. № 4. С. 95–104.
12. Помелов В. Б. 100 великих педагогов. М. : Вече, 2018. 416 с.
13. Помелов В. Б. США : формирование идеала прагматизма и деловитости // Педагогика. 2015. № 8. С. 112–121.
14. Помелов В. Б. Тенденции развития российского образования первой половины XX в. : монография. Киров : ВятГУ, 2020. 187 с.
15. Ярошевский М. Г. Торндайк Ли Эдвард // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. 672 с.
16. Beyer Landon E. William Heard Kilpatrick (1871–1965) // PROSPECTS: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education). 1997. Vol. XXVII. № 3. September. Pp. 470–485.
17. Darwin Ch. On the origin of species by means of natural selection. N. Y. : Appleton, 1887.
18. DeGarmo Ch. Interest and education: the doctrine of interest and its concrete application. N. Y. : Macmillan, 1903.
19. Knoll M. I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method // Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Teachers' College Record. February 2012. Pp. 1–45.
20. Pomelov V. B. The pedagogical concept «Jena-plan» of P. Petersen // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). Pp. 404–414.
21. Tenenbaum S. William Heard Kilpatrick: trail blazer in education. N. Y. : Harper & Brothers Publishers, 1951. 250 p.

## William Hurd Kilpatrick and his method of projects: to the 150th anniversary of the birth of the teacher

V. B. Pomelov

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of pedagogy, Vyatka State University.  
Russia, Kirov. E-mail: [vladimirpomelov@mail.ru](mailto:vladimirpomelov@mail.ru)

**Abstract.** The article presents little-known facts of the biography of William Hurd Kilpatrick (1871–1965), a prominent American educator of the late XIX – first half of the XX century, which were not previously reflected in the Russian historical and pedagogical literature, and describes in detail his research activities in the field of didactics. The article traces the evolution of Kilpatrick's views, the stages of his formation as a scientist and teacher-practitioner. Special attention is paid to the disclosure of the essence of the proposed method of projects, which has found wide application in pedagogy and education in many countries of the world. Data on teachers who, as well as W. H. Kilpatrick, dealt with the problem of developing a project method are included.

Classifications of projects according to E. Collings and W. H. Kilpatrick are given. The scientific connections of W. H. Kilpatrick with a number of famous contemporary teachers (D. Dewey, E. L. Thorndike, E. Collings, F. V. Parker, C. DeGarmo, etc.) are shown. According to the author of the article, W. H. Kilpatrick is among the hundred great teachers of all time, as evidenced by his inclusion in the volume "100 great teachers". The conclusion is made about the significance of the theoretical heritage of W. H. Kilpatrick and the need for its further study and use in modern education.

**Keywords:** William Hurd Kilpatrick, Mercer University, White Plains, project method, Edward Collings, John Dewey, Charles DeGarmo, Peter Petersen.

### References

1. *Burzhuznaya pedagogika na sovremennom etape. Kriticheskij analiz* – Bourgeois pedagogy at the present stage. Critical analysis / ed. by Z. A. Malkova, B. L. Wolfson. M. Pedagogika. 1984. 256 p.
2. *Kornetov G. B. Voskhozhdenie k metodu proektov Uil'yama Kilpatrika* [Ascent to the method of William Kilpatrick's projects] // Narodnoe obrazovanie – National education. 2020. No. 5. Pp. 137–147.
3. DeGarmo Charles. Available at: [https://ru.other.wiki/wiki/Charles\\_De\\_Garmo](https://ru.other.wiki/wiki/Charles_De_Garmo) (date accessed: 30.04.2021).
4. *Dzhurinskij A. N. Istoriya zarubezhnoj pedagogiki* [History of foreign pedagogy]. M. FORUM-Infra-M, 1998. 272 p.
5. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do konca XX v.* – History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society to the end of the XX century / ed. by A. I. Piskunov. M. Sphera. 2001. 512 p.
6. *Kilpatrick W. H. Pedagogicheskiy enciklopedicheskiy slovar'* [Pedagogical encyclopedic dictionary] / ed. by B. M. Bimbada. M. Great Russian Encyclopedia. 2002. 528 p.
7. *Collings E. Opyt raboty amerikanskoy shkoly po metodu proektov* [The experience of the American school on the method of projects]. M. Novaya Moscow. 1926. 286 p.
8. *Pen'kovskih E. A. Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy teorii i praktike* [Method of projects in domestic and foreign pedagogical theory and practice] // Voprosy obrazovaniya – Questions of education. 2010. No. 4. Pp. 314–318.
9. *Polat E. S. Metod proektov. 1998 = Polat Ye. S. Metod proyektov* [Method of projects. 1998 = Polat Ye. S. Metod proyektov]. 1998. Available at: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (date accessed: 1.05.2021).
10. *Pomelov V. B. Peter Petersen i ego "Jena-plan"* [Peter Petersen and his "Yen-plan"] // Pedagogika – Pedagogy. 1997. No. 3. Pp. 96–101.
11. *Pomelov V. B. Programmno-metodicheskaya rabota Narkomprosa RSFSR v pervye gody sovetskoj vlasti* [Program and methodological work of the People's Commissariat of the RSFSR in the early years of Soviet power] // Vestnik VyatGU – Herald of VyatSU. 2018. No. 4. Pp. 95–104.
12. *Pomelov V. B. 100 velikih pedagogov* [100 great teachers]. M. Veche, 2018. 416 p.
13. *Pomelov V. B. SShA: formirovanie ideala pragmatizma i delovitosti* [USA: formation of the ideal of pragmatism and efficiency] // Pedagogy. 2015. No. 8. Pp. 112–121.
14. *Pomelov V. B. Tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya pervoj poloviny XX v. : monografiya* [Trends in the development of Russian education in the first half of the XX century : monograph]. Kirov. VyatSU. 2020. 187 p.
15. *Yaroshevskij M. G. Torndajk Li Edvard* [Thorndike Lee Edward] // Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya : v 2 t. T. 2 –Russian Pedagogical Encyclopedia : in 2 vols. Vol. 2. / Ch. ed. V. V. Davydov. M. The Great Russian Encyclopedia. 1999. 672 p.
16. *BeyerLandon E. William Heard Kilpatrick (1871–1965)* // PROSPECTS: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education). 1997. Vol. XXVII. No. 3. September. Pp. 470–485.
17. *Darwin Ch. On the origin of species by means of natural selection*. N. Y. : Appleton, 1887.
18. *DeGarmo Ch. Interest and education: the doctrine of interest and its concrete application*. N. Y. : Macmillan, 1903.
19. *Knoll M. I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method* // Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Teachers' College Record. February 2012. Pp. 1–45.
20. *Pomelov V. B. The pedagogical concept "Jena-plan" of P. Petersen* // Prospects of science and education. 2021. No. 2 (50). Pp. 404–414.
21. *Tenenbaum S. William Heard Kilpatrick: trail blazer in education*. N. Y. : Harper & Brothers Publishers, 1951. 250 p.





**Вестник Вятского государственного университета  
Научный журнал № 3 (141) (2021)**

16+

**Редактор Ю. Н. Болдырева**  
**Технический редактор Л. А. Кислицына**  
**Дизайн обложки А. К. Долгова**  
**Редактор выпускающий А. Ю. Егоров**  
**Ответственный за выпуск И. В. Смольняк**

Подписано в печать 08.11.2021 г.  
Дата выхода в свет 23.12.2021 г.  
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,6. Тираж 200 экз. Заказ № 145.

Вятский государственный университет  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36  
[www.vestnik43.ru](http://www.vestnik43.ru), [www.vyatsu.ru](http://www.vyatsu.ru)  
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг  
Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36