

**Евразийский Союз Ученых.  
Серия: педагогические, психологические и  
философские науки.**

**Ежемесячный научный журнал  
№ 08 (120)/2024 Том 1**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Макаровский Денис Анатольевич**

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

•Садовская Валентина Степановна

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

•Ремизов Вячеслав Александрович

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

•Измайлова Марина Алексеевна

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

•Гайдар Карина Марленовна

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

•Слободчиков Илья Михайлович

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

•Подольская Татьяна Афанасьевна

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

•Пряжникова Елена Юрьевна

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

•Набойченко Евгения Сергеевна

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

•Козлова Наталья Владимировна

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

•Крушельницкая Ольга Борисовна

uthorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

•Артамонова Алла Анатольевна

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

•Таранова Ольга Владимировна

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управление персоналом и психологии (Екатеринбург)

•Ряшина Вера Викторовна

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

•Гусова Альбина Дударбековна

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович  
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:  
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А  
E-mail: [info@euroasia-science.ru](mailto:info@euroasia-science.ru) ;  
[www.euroasia-science.ru](http://www.euroasia-science.ru)

Учредитель и издатель ООО «Логика+»  
Тираж 1000 экз.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХОЛОГИЯ

<i>Десяткова Е.А.</i> ИСКУССТВО КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ГЕНЕТИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ	4
<i>Репина-Сольева Д.С.</i> МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ТЕОРИЙ И ИССЛЕДОВАНИЙ .....	8
<i>Степанова Ю.В.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК .....	12
<i>Стогний М.А.,</i> УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	16
<i>Стогний М.А.,</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОО .....	17
<i>Чвилёва О.В.</i> ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ .....	20

## ФИЛОСОФИЯ

<i>Авдеева Л.Р.</i> КОНСЕРВАТИВНАЯ ФИЛОСОФИЯ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ ДЕВЯТНАДЦАТОГО СТОЛЕТИЯ (М.П. ПОГОДИН, С.П. ШЕВЫРЕВ, С.С. УВАРОВ).....	25
<i>Скурихин Н.А.</i> «ДЭВИД ЮМ – РАЗМЫШЛЯЮЩИЙ ФИЛОСОФ, ОБРАЩАЮЩИЙСЯ ПОСТОЯННО К СВОЕМУ МЫСЛЯЩЕМУ НАЧАЛУ».....	31

## Науки об образовании

<i>Kaliyeva A., Khudaibergen M.</i> PROJECT ACTIVITY AS A METHOD OF TEACHING LANGUAGES .....	38
<i>Sitaliyeva R., Adilgereyeva A.</i> DIFFICULTIES IN THE ENGLISH GRAMMAR SYSTEM FOR RUSSIAN-SPEAKING LEARNERS AND STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM IN LESSONS .....	39

# ПСИХОЛОГИЯ

## ИСКУССТВО КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ГЕНЕТИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

*Десяткова Елизаветта Александровна*  
"Институт современной психологии и психогенетики"  
Москва, Россия

### ART AS A WAY OF EXPRESSING GENETICALLY DETERMINED EMOTIONAL STATES

*Desiatkova Elizavetta*  
"Institute of Modern Psychology and Psychogenealogy"  
Moscow, Russia

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2101

#### АННОТАЦИЯ

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью исследования влияния искусства на психологическое состояние человека и его генетически обусловленные эмоциональные реакции. Основными методами решения поставленной задачи являются анализ исследований, посвященных психическому и психологическому воздействию искусства на сознание человека, а также изучение его воспитательных функций в жизни человека. В исследовании также рассматривается теоретическая и практическая база различных форм искусства и их влияние на мозговую активность и когнитивные способности.

Результаты проведенного исследования показывают, что искусство способно вызывать сильное удовольствие и активировать эндогенные системы вознаграждения. Это позволяет предположить, что хотя искусство и не является необходимым для выживания человеческого вида, оно может существенно способствовать психическому и физическому благополучию человека. Искусство также играет важную роль в развитии личности, влияя на ее эмоциональную, интеллектуальную и духовную сферы. Оно способно вдохновлять, вызывать сильные эмоции, передавать глубокий смысл и стимулировать мыслительные процессы. Описанные результаты могут быть полезны студентам и специалистам, изучающим психоэмоциональное воздействие искусства на мозг и подсознание человека.

#### ABSTRACT

The relevance of the chosen topic is driven by the need to explore the influence of art on the psychological state of an individual and its genetically determined emotional responses. The primary methods for addressing this issue include an analysis of studies on the psychological and emotional impact of art on human consciousness, as well as its educational functions in human development. The research also examines the theoretical and practical foundations of various forms of art and their effects on brain activity and cognitive abilities.

The results of the study demonstrate that art can evoke intense pleasure and activate endogenous reward systems. This suggests that, while art may not be essential for the survival of the human species, it can significantly contribute to an individual's mental and physical well-being. Art also plays a crucial role in personal development, influencing emotional, intellectual, and spiritual aspects. It has the power to inspire, evoke strong emotions, convey deep meaning, and stimulate cognitive processes. The findings presented in this work may be valuable to students and professionals studying the psycho-emotional impact of art on the brain and the subconscious mind.

**Ключевые слова:** искусство, психика, эмоциональное состояние, когнитивные исследования, психоэмоциональное воздействие.

**Keywords:** art, psyche, emotional state, cognitive research, psychoemotional impact.

#### Введение

Искусство, как результат деятельности человека, имеет значительное влияние на человека. Причем это влияние оказывается на создателя независимо от того, хочет ли в данный момент времени человек это искусство создать. Подобное воздействие может оказываться не только во время походов в музеи или музыкальные концерты. Феномен искусства настолько глубоко проникает в повседневную жизнь, что создает вокруг человека некий информационный и духовный пузырь, в котором он живет. Таким образом, искусство формирует традиции, в том числе и праздничные.

Искусство – это отражение окружающей действительности и внутреннего состояния

человека в художественных образах [1]. Образы, которые оно создает могут быть:

- динамическими (кино, танцы);
- статическими (скульптура, архитектура, картина).

В другой классификации:

- звуковыми (музыка и песни);
- визуальными (картины);
- аудиовизуальными (кино, клипы).

В результате, искусство как и форма проявления само по себе, так и инструмент воздействия на психику человека достаточно многогранно. Влияние на человеческую психику со стороны искусства может проходить под прямым или косвенным воздействием.

В таблице 1 приведены некоторые примеры психику человека. прямого и косвенного воздействия искусства на

Таблица 1  
Примеры прямого и косвенного воздействия искусства на психику человека [1].

Table 1

**Examples of direct and indirect effects of art on the human psyche [1].**

Прямое воздействие	Косвенное воздействие
<ul style="list-style-type: none"> <li>● копирование манер и повадок персонажей книг или фильмов;</li> <li>● желание двигаться под танцевальную музыку;</li> <li>● проживание определенных эмоций при просмотре старых фотографий или любимых фильмов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● устоявшиеся традиции и обычаи;</li> <li>● собственные выводы по прочитанному произведению или просмотренной театральной постановке;</li> <li>● материал к размышлению.</li> <li>● крылатые фразы и цитаты, живущие отдельно от произведения (имеется ввиду тот факт, когда люди забывают, что фраза «любви все возрасты покорны» и «счастье было так возможно, так близко» из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин», но пользуются ими).</li> </ul>

Косвенному или опосредованному воздействию присущи такие произведения искусства, которые не берут на себя задачу четко разделить «черное» и «белое», а оставляют этот моральный выбор созерцателю.

Подсознание человека активно всегда и обрабатывает получаемую информацию без перерывов. Человек может без труда определить нравится ли ему песня еще до того, как она получит свое развитие. Ему не нужно знать нотных грамм, построений аккордов в гамме, ступеней, форм рифм или глагольной формы.

Таким же примером может послужить живопись: человек может не разбираться в названиях цветовых оттенков, не зная имени автора картины или техники рисования конкретно данного перед ним произведения. Также не важно насколько достоверен сюжет театральной постановки или фильма, если он все равно смог достучаться до нужных эмоций зрителя.

Формы работы искусства с подсознанием:

- Искусство помогает нам развить эмпатию и способность сопереживать. Это эмоциональные состояния, которые сложно обучиться. Произведение искусства заставляет нас поставить себя на место другого человека и почувствовать его эмоции.

- Искусство расширяет наш спектр эмоций. Мы сопереживаем героям, попавшим в беду, даже если история вымышленная. Человек по своей природе неодобрительно относится к злодеям и подлецам, представленным в произведении искусства. Эти эмоции могут быть гораздо сильнее, чем в обычной повседневной жизни.

- Искусство влияет на уровень гормонов стресса в организме. В эксперименте, проведенном после посещения святилища Девы Марии в Викофорте, уровень гормона стресса кортизола у участников экскурсии снизился в среднем на 60% [2].

- Искусство учит нас думать и использовать свой интеллект. Даже если мы плохо думаем о произведении искусства или его авторе, мы все равно думаем в этот момент, даже если мы этого не планировали.

- Искусство влияет на интеллект и способность мыслить. Исследования, проведенные с

использованием музыки, показывают, что студенты и школьники, слушающие классическую музыку перед выполнением тестовых заданий, лучше справляются с задачами, чем те, кто слушает рок-музыку.

Исследование, проведенное с участием студентов Университетского колледжа Лондона [3], показало, что восприятие произведений искусства, оцененных как "красивые", сопровождается значительным повышением активности в медиальной орбитофронтальной коре, которая отвечает за обработку ощущений удовольствия. В этом эксперименте студентам было предложено оценить различные произведения искусства и выбрать те, которые вызывают у них наиболее положительные эмоции. Для эксперимента были отобраны студенты без специального художественного образования, чтобы результаты исследования отражали общие эстетические реакции, а методы функциональной магнитно-резонансной томографии обеспечили точность измерений мозговой активности.

**Материалы и методы**

В написании статьи использовались статьи и исследования отечественных и зарубежных авторов, в том числе и рассуждения русского автора конца 19 в. Николаевича Толстого об искусстве [5].

Теоретико-практическая сторона вопроса раскрывается в работах Бакушинский А.В. [4], Шуртакова Т.В. [6], Налбандьян М.А., Алексеева И.П. и Белевцова А.М. [7] изучавших воспитательные способности искусства, влияющих на студентов, а также эмоционально-воспитательные функции творчества.

Практическое исследование Kawabata H. и Zeki S. связано с активностью различных областей головного мозга и изменениями кровотока при восприятии произведений искусства и их влиянием на когнитивные способности испытуемых [3].

Дополнительно в данной статье использовались интернет-статьи о влиянии искусства на психику человека [1-2].

**Результаты и обсуждения**

**Исследование влияния картин на когнитивные способности.**

В исследовании, проведенном в

Университетском колледже Лондона (см. рисунки 1 и 2), исследователи использовали функциональную магнитно-резонансную томографию (фМРТ) для изучения того, как различные категории художественных изображений, таких как портреты, пейзажи, натюрморты и абстрактные композиции, воздействуют на активность мозга. Основное внимание уделялось тому, как восприятие этих картин как "красивых", "нейтральных" или "некрасивых" влияет на активацию различных областей мозга [3].

Результаты показали, что восприятие картин, оцененных как "красивые", связано с повышенной активностью в медиальной орбитофронтальной коре, что отражает ее роль в обработке вознаграждающих стимулов. Этот регион мозга был значительно активирован при восприятии красивых изображений, независимо от их категории (портрет, пейзаж и т.д.), что свидетельствует о его ключевой роли в

эстетическом восприятии.

Интересно, что активность мозга при восприятии "красивых" картин была не ограничена только орбитофронтальной корой. В исследовании также наблюдалась значительная активация передней поясной коры и левой париетальной коры, особенно при сравнении "красивых" картин с "нейтральными". Эти области традиционно связаны с эмоциональной регуляцией и вниманием, что указывает на сложную нейронную сеть, участвующую в обработке эстетических переживаний.

Наоборот, восприятие "некрасивых" картин вызывало повышение активности в моторной коре. Этот результат может показаться неожиданным, но он согласуется с предыдущими исследованиями, которые показывают, что восприятие негативных или неприятных стимулов может мобилизовать моторные системы, вероятно, в связи с необходимостью реакции на потенциальную угрозу или избегания неприятного стимула [3].

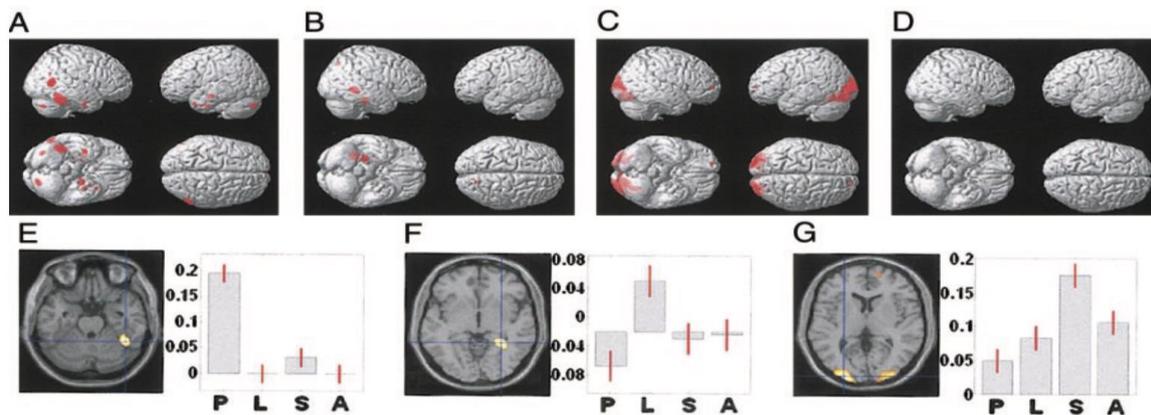


Рисунок 1 – Категорически специфическая активность мозга [3]

На рисунке 1 представлены карты активности мозга, полученные в результате когнитивного конъюнктивного анализа, который сравнивает активность при восприятии портретов, пейзажей и натюрмортов. Например, активность в средней части веретенообразной извилины (fusiform face

area, FFA) значительно усиливалась при восприятии портретов по сравнению с другими категориями изображений (координаты Talairach: 44, -48, -24). Активность в области гиппокампа усиливалась при восприятии пейзажей (координаты Talairach: 30, -46, -4).

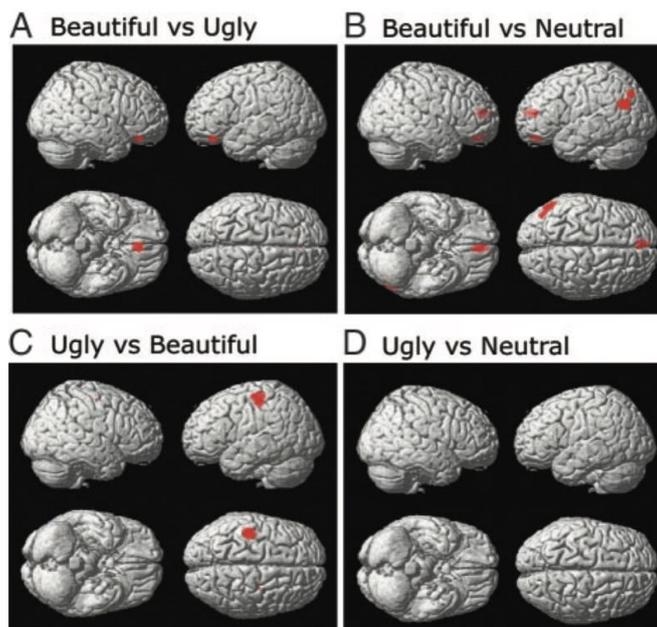


Рисунок 2 – Активность мозга при восприятии "красивых" и "некрасивых" картин [3]

Рисунок 2 иллюстрирует нейроанатомические области, демонстрирующие значительные изменения активности в ответ на эстетические оценки. Например, при восприятии "красивых" картин наблюдалась активация медиальной орбитофронтальной коры (координаты Talairach:  $-2, 36, -22$ ), а также передней поясной коры (координаты Talairach:  $-4, 48, 14$ ). В то время как "некрасивые" картины вызвали повышенную активность в моторной коре (координаты Talairach:  $-44, -26, 60$ ) [3].

Эти результаты демонстрируют, что восприятие искусства вовлекает сложную сеть мозговых областей, участвующих в обработке эмоциональных и когнитивных стимулов. Интересно, что активность в одних и тех же областях может увеличиваться или уменьшаться в зависимости от того, как субъект оценивает произведение искусства — как красивое или некрасивое. Этот феномен подчеркивает важность субъективного восприятия и показывает, как глубоко связаны наши эмоциональные реакции с когнитивными процессами при взаимодействии с произведениями искусства.

#### **Искусство как средство развития эмоциональной сферы личности.**

Особая художественная форма искусства вызывает сравнение с индивидуальным опытом человека и ассоциативные связи. Искусство имеет способность напоминать и побуждать к логическому и конкретно-чувственному сопоставлению произведенного с прошлым и настоящим опытом человека.

В то же время, искусство активизирует мысли и чувства человека благодаря своей заразительности. Произведение искусства содержит элементы, которые способствуют максимальной внушаемости и впечатляемости его идеи. Оно передает мысли и чувства от человека к человеку, вовлекает в процесс переживания.

Например, Л.Н. Толстой считал, что степень заразительности является важным критерием достоинства искусства. Заразительность искусства проявляется через оригинальность и новизну передаваемого чувства, ясность его передачи и искренность художника, то есть силу чувства, которое он сам испытывает и стремится донести до публики [5].

Познание действительности в искусстве осуществляется с помощью особого вида эстетического мышления - образа, который представляет собой соединение взаимосвязи между содержанием мира и его изобразительно-выразительным способом выражения. С помощью символов и символов искусства, художественный образ является способом выражения отношений между различными сторонами жизни человека: реальным и абстрактным, индивидуальным и всеобщим, чувственным и логическим, объективным и субъективным. Он сочетает типизацию отражаемых предметов и явлений с конкретно-чувственными чертами, раскрывает общее через единичное, индивидуальное [6].

Еще одним общим качеством, объединяющим разные стили и направления в искусстве, является интонационная выразительность. Люди воспринимают ее не только как богатство оттенков или богатую палитру цветов, но и как единственный путь для постижения мира через искусство. Творческая универсальность интонации в искусстве заключается в том, что она объединяет различные состояния человека, его переживания, и позволяет воспринимать отношение автора к созданному им образу как художественный смысл. Интонация – это мост, соединяющий творца с его аудиторией. Она позволяет молодым людям погрузиться в мир эмоций, переживаний и идей художника. Благодаря этому, произведения искусства органично объединяют воспитание и обучение, оказывают эстетическое влияние на

молодое поколение и передают духовное наследие человечества [7].

#### Заключение

Искусство, с его уникальными выразительными средствами, образным языком и эмоциональной глубиной, оказывает глубокое влияние на человека. Оно способствует развитию эстетического восприятия, позволяя нам глубже переживать и понимать красоту. Этот процесс формирует наше эстетическое чувство, учит нас выносить эстетические суждения и развивает наш художественный вкус.

Это, в свою очередь, способствует развитию личности, ее эмоциональной, интеллектуальной и духовной сферы. Искусство способно вдохновить, вызвать сильные эмоции, передать глубокий смысл и стимулировать мыслительные процессы. Оно помогает обогатить наш внутренний мир, расширить горизонты понимания и восприятия. Кроме того, искусство является средством коммуникации, позволяющим нам поделиться своими мыслями, чувствами и идеями с другими людьми. Все это делает искусство неотъемлемой частью нашей культуры и способствует развитию нашей личности.

Способность искусства вызывать сильные положительные эмоции и его предполагаемая активация эндогенных систем вознаграждения позволяют предположить, что, хотя искусство, возможно, и не является обязательным условием

выживания человеческого вида, оно действительно может существенно способствовать психическому и эмоциональному благополучию человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Как искусство влияет на психику человека: краткий ликбез // 4BRAIN URL: <https://4brain.ru/blog/kak-iskusstvo-vliyaet-na-psihiku-cheloveka/> (дата обращения: 06.08.2024).
2. Как искусство влияет на человека // invme URL: <https://invme.com/ru/blogs/content/kak-iskusstvo-vliyaet-na-cheloveka> (дата обращения: 06.08.2024).
3. Kawabata H., Zeki S. Neural correlates of beauty // Journal of neurophysiology. – 2004. – Т. 91. – №. 4. – С. 1699-1705.
4. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. — М. : Новая Москва, 1925.
5. Толстой Л.Н. Что такое искусство? — М., 1898.
6. Шуртакова Т.В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства. — Казань: КГУ, 1987.
7. Налбандьян М.А., Алексеева И.П., Белевцова А.М. Искусство как средство развития эмоциональной сферы личности // KANT. 2014. №1 (10). С. 116-118.

---

### МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ТЕОРИЙ И ИССЛЕДОВАНИЙ

---

*Репина-Сольева Дарья Сергеевна,  
Магистрант*

*ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва  
Научный руководитель:*

**Курганова Е.А.**

*кандидат психологических наук, доцент,  
ГАОУ ВО МГПУ*

### ACHIEVEMENT MOTIVATION IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS: ANALYSIS OF THEORIES AND RESEARCH

*Repina-Soleva Daria Sergeevna,*

*Master's student at IPPE MCU, Moscow*

*Scientific Supervisor:*

**Kurganova E.A.,**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
MCU*

#### АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается влияние мотивации достижения (МД) на профессиональное самоопределение подростков. Освещаются различные факторы, такие как уверенность в собственных силах, целеустремленность и настойчивость, которые способствуют успешному выбору профессии. Проводится анализ мотивации достижения как ключевого элемента, объединяющего все эти качества. Обзорная статья анализирует работы ведущих исследователей в области мотивации достижения и их вклад в понимание механизмов, влияющих на профессиональное самоопределение подростков. Подробно описаны теоретические подходы и эмпирические исследования, подтверждающие значимость мотивации достижения для формирования профессиональных планов и адаптации к профессиональной среде.

## ABSTRACT

This article examines the influence of achievement motivation (MD) on the professional self-determination of adolescents. Various factors are highlighted, such as self-confidence, determination and perseverance, which contribute to the successful choice of a profession. The analysis of achievement motivation as a key element combining all these qualities is carried out. The review article analyzes the work of leading researchers in the field of achievement motivation and their contribution to understanding the mechanisms affecting the professional self-determination of adolescents. Theoretical approaches and empirical studies confirming the importance of achievement motivation for the formation of professional plans and adaptation to the professional environment are described in detail.

**Ключевые слова:** мотивация достижения, профессиональное самоопределение, подростки, целеустремлённость, настойчивость

**Keywords:** achievement motivation, professional self-determination, adolescents, determination, perseverance

Профессиональное самоопределение подростков является ключевым этапом их личностного и профессионального развития. Этот процесс включает в себя выбор профессии, формирование профессиональных интересов и ценностей, а также разработку плана профессионального роста. На готовность подростков к выбору профессии влияет множество факторов, включая их уверенность в собственных силах, целеустремлённость, настойчивость и способность преодолевать трудности. Такие качества создают основу для успешного профессионального самоопределения, направленного на достижение высоких результатов и личностного роста. Эти перечисленные качества объединяются понятием мотивации достижения. В широком смысле слова мотивация достижения – это стремление к успеху, наилучшему результату в выполняемой деятельности.

Ученики старших классов сталкиваются со множеством вызовов, связанных с выбором профессии и адаптацией в профессиональной среде. В условиях стремительных социальных и технологических изменений мотивация достижения приобретает особую значимость. Этот аспект исследуется в различных теориях, которые предлагают многообразие взглядов и методологических инструментов для понимания и измерения мотивации достижения.

Теоретические исследования мотивации достижения начались с работ Генри Мюррея, который в 1938 году выделил её как одну из ключевых потребностей, определяющих поведение человека. Мюррей описал МД как стремление достигать трудных целей, овладевать объектами, людьми или идеями, преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Затем в 1950-х годах Дэвид Мак-Клеlland ввел в психологическую науку понятие «мотивация достижения» и активно исследовал его вместе со своими коллегами. Его исследования показали, что МД является важным фактором в профессиональной и академической успешности, влияя на стремление к высоким достижениям и личностному росту. В дальнейшем эта проблематика стала объектом пристального внимания исследователей как в США, так и за её пределами. Свой вклад в тему мотивации достижения вносили такие исследователи как

Т.Элерс, Дж.Аткинсон, А.Бандура, К.Двек, М.Селигман, Х.Хекхаузен, А. Адлер, Б. Вайнер и многие другие.

Развитие теории мотивации достижения продолжилось с работами Джона Аткинсона, который разработал теорию ожидаемой ценности. В этой теории мотивация определяется важностью для субъекта данного результата и его субъективной достижимостью. Аткинсон показал, что МД является важным предиктором академической и профессиональной успешности, объясняя, как мотивация определяется важностью и вероятностью достижения цели.

В свою очередь, важный вклад в изучение мотивации достижения внес А. Бандура, введя понятие самоэффективности. Он определял самоэффективность как веру в собственные способности достигать поставленных целей. Его исследования продемонстрировали, что вера в себя напрямую влияет на настойчивость и успешность выполнения задач.

Существует множество подходов, направлений и теорий в проблематике мотивации достижения, широко распространенные из них: психоаналитическое, бихевиористское направление, гуманистический, атрибутивный, социокогнитивный подход, теория самоэффективности, теория воспринимаемого контроля, теория самодетерминации, интегративная модель достиженческой деятельности.

Рассматривая каждый подход отдельно, К. Двек, разработавшая теорию установок, объяснила, как различия в мышлении (фиксированное и развивающее) влияют на реакцию подростков на успехи и неудачи. Её исследования показали, что подростки с развивающим мышлением проявляют большую настойчивость и готовность к преодолению трудностей. Социокогнитивный подход, представленный К. Двек и М. Селигманом, акцентирует внимание на взаимодействии когнитивных и социальных факторов. М. Селигман, в частности, исследовал теорию выученной беспомощности, показывая, как негативный опыт и атрибуции могут снижать мотивацию и приводить к пассивности.

Также важный вклад в развитие понимания мотивации достижения внесли Э. Деси и Р. Райан, разработавшие теорию самодетерминации. Они

подчеркнули важность внутренней мотивации и автономии в деятельности, выделив три базовые потребности: автономия, компетентность и социальная принадлежность, которые являются ключевыми для мотивации достижения. Немецкий психолог Х. Хекхаузен исследовал МД в контексте ожиданий и уровней притязаний, подчеркнув важность когнитивных процессов в мотивации достижения и их влияние на выбор целей и стремление к их достижению. Он делает акцент на том, что мотивация достижения ориентирована на конечный результат и выделяет две направленности к данному результату: достижение успеха и избегание неудач.

Дж. Рензули предложил "модель-триаду" человеческого потенциала, включающую общие способности, креативность и мотивацию. Его модель подчеркивает важность мотивации в достижении высоких результатов в различных областях деятельности.

Австрийский психолог А. Адлер, одним из первых разработавший психологию мотивации достижения, представил концепцию стремления к превосходству как единой движущей силы, направляющей все ресурсы личности на достижение совершенства или превосходства и придающей смысл её существованию.

Включил МД в свою иерархию потребностей, рассматривая её как часть самоактуализации и А. Маслоу. Маслоу считал, что стремление к достижениям является важным аспектом личностного роста и самореализации. С точки зрения самоактуализации мотивацию достижения также рассматривал и К. Роджерс. Он подчеркивал, что стремление к достижениям способствует развитию внутреннего потенциала и самореализации человека.

Продолжая описывать различные теории, Б. Вайнер разработал атрибутивную теорию мотивации, сосредоточившись на том, как интерпретация причин успеха и неудач влияет на мотивацию. Вайнер выделил три ключевых атрибуты: locus контроля, стабильность и контролируемость, которые определяют, как человек воспринимает свои достижения и неудачи, и как это влияет на его дальнейшее поведение и мотивацию.

В отечественной психологии проблема мотивации достижения начала активно разрабатываться с середины 1970-х годов. Первые исследования, проведенные А. Г. Асмоловым, Р.С. Немовым, А.Б. Орловым, В.И. Степанским и другими учеными, касались лишь отдельных аспектов этой темы. Мотивация достижения также была предметом исследований таких специалистов как М.Ш. Магомед-Эминов, Т.О. Гордеева, Т.В. Корнилова, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь и многих других.

Т.О. Гордеева в своей интегративной модели мотивации достиженческой деятельности описывает МД как сочетание когнитивных и эмоциональных аспектов, где внутренние мотивы играют ключевую роль: «мотивация как процесс

побуждающий, направляющий и регулирующий выполнение достиженческой деятельности. Под достиженческой (или продуктивной) деятельностью мы понимаем любую деятельность, направленную на целенаправленное преобразование субъектом себя, окружающего мира, или других людей.» Сама интегративная модель включает в себя 5 блоков: мотивационно-регуляционный, целевой, интенциональный, блок «преодоление препятствий» и блок «настойчивость». Т.О. Гордеева подчеркивает, что внутренняя мотивация, например стремление к самосовершенствованию и достижению поставленных целей, значительно способствует устойчивому интересу и высоким достижениям как в учебной, так и в профессиональной деятельности. [3].

Мотивацию достижения с точки зрения динамической модели изучал М.Ш. Магомед-Эминов, его структура включала четыре компонента: инициация, целеобразование, реализация намерения и постреализация. Его исследования дают глубокое понимание того, как мотивация достижения интегрирует аффективные и когнитивные процессы, регулируя деятельность человека в различных ситуациях.

Связь мотивации достижения с профессиональным самоопределением подростков изучалась с разных точек зрения, включая её влияние на самооффективность, гибкость, адаптивность, эмоциональную устойчивость, настойчивость, карьерные предпочтения и многое другое. Исследования показывают, что высокая МД способствует развитию самооффективности, усиливающей уверенность подростков в профессиональных решениях и стимулирующей их к активному исследованию возможных путей развития [8, 7, 2]. При этом самооффективность играет роль посредника: подростки с высоким уровнем МД чаще имеют высокую самооффективность, а это положительно сказывается на академических успехах, а затем и на трудоустраиваемости [5, 9].

Также исследователи выделяют различия в карьерных предпочтениях у подростков с разным уровнем МД. Например, подростки с высокой МД чаще выбирают профессии, требующие ответственности и лидерства, проявляют настойчивость в достижении целей, в то время как низкий уровень МД связан с пассивностью и негативным отношением к карьере [6]. По результатам анализа, проведенного на основе 118 эмпирических исследований, обнаружено, что высокая мотивация облегчает преодоление трудностей карьерного выбора, а подростки с низкой МД чаще сталкиваются с нерешительностью в профессиональном самоопределении [10].

В совокупности мотивация достижения играет важную роль в развитии позитивного отношения к карьере, помогает подросткам адаптироваться к профессиональной среде и содействует их успешной академической и профессиональной

деятельности [1]. Она тесно связана с такими характеристиками, как профессиональная целеустремленность, позитивная самооценка и активность в освоении профессии [4]. Отмечается, что высокая мотивация достижения помогает студентам формировать долгосрочные карьерные цели и развивать положительное отношение к профессиональному будущему.

Таким образом, исследования в области МД показывают, что она является важным предиктором как академической, так и профессиональной успешности. Подростки с высоким уровнем МД строят более чёткие и реалистичные профессиональные планы, обладают настойчивостью и готовностью к преодолению трудностей — качества, которые особенно ценны при выборе профессии. Они демонстрируют большую уверенность в своих силах, чаще проявляют инициативу в поиске информации о возможных профессиях и активнее участвуют в профессионально-ориентационных мероприятиях. Мотивация достижения также помогает подросткам справляться с неудачами и адаптироваться к изменениям в профессиональной среде. Для подростков с высоким уровнем МД трудности воспринимаются скорее как вызовы и интересные задачи, чем как преграды и препятствия. Это ведет к тому, что они менее подвержены стрессу и разочарованиям в процессе профессионального самоопределения.

Итак, мотивация достижения способна существенно повысить уровень готовности к профессиональному самоопределению подростков, обеспечивая им необходимые психологические ресурсы для успешного выбора профессии и достижения поставленных целей.

#### Список литературы

1. Борзенко, О. В. Измерение мотивации достижения обучающихся как показатель их уровня готовности к смыслообразующему самоопределению / О. В. Борзенко // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 8–12.

2. Брускова Э.В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегание неудач как важный

фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов. Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, лётчика-космонавта А.А. Леонова. 2022. – 12 с.

3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук./ Т.О. Гордеева – М., 2013. – 441 с.

4. Касаткина, Н.Е. Психологические факторы профессионального самоопределения : автореф. дис. ... канд. пс. наук. – СПб, 2000. – 16 с.

5. Сара Малахяти, Хаснида и Лита Х. Вуландари, «Тренинг по планированию карьеры для повышения самоэффективности принятия решений о карьере и мотивации к достижениям у старшеклассников», Международный исследовательский журнал передовой инженерии и науки, том 3, выпуск 3, стр. 119-123, 2018.

6. Inkson, J.H.K. (1971), Achievement motivation and occupational choice. Australian Journal of Psychology, 23: 225-234. <https://doi.org/10.1080/00049537108254616>

7. Li N, Yang Y, Zhao X and Li Y (2023) The relationship between achievement motivation and college students' general self-efficacy: A moderated mediation model. Front. Psychol. 13:1031912. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1031912

8. Li X, Pu R and Phakdeephrot N (2022) The influence of achievement motivation on college students' employability: A chain mediation analysis of self-efficacy and academic performance. Front. Psychol. 13:972910. doi: 10.3389/fpsyg.2022.972910

9. Liqin Liu, Lesen Cheng. (2018). The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement Motivation in Adolescents: A Moderated Mediating Model of Self-Identity and Hope. Psychology and Behavioral Sciences, 7(3), 69-76. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20180703.15>

10. Priyashantha, K.G., Dahanayake, W.E. and Maduwanthi, M.N. (2023), "Career indecision: a systematic literature review", Journal of Humanities and Applied Social Sciences, Vol. 5 No. 2, pp. 79-102. <https://doi.org/10.1108/JHASS-06-2022-0083>

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК****Степанова Ю.В.***кандидат психологических наук**ORCID: 0000-0002-9710-3246**Российская Федерация, Санкт-Петербург**Санкт-Петербургский государственный университет***SOME ASPECTS OF INTEGRATION BETWEEN PSYCHOLOGY AND OTHER  
NATURAL SCIENCES****Stepanova Julia V.***PhD in Psychology**ORCID: 0000-0002-9710-3246**Russian Federation, Saint-Petersburg**St. Petersburg State University**DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2102***АННОТАЦИЯ**

Данная работа посвящена авторскому взгляду на процесс интеграции психологии и других естественно-научных дисциплин. На данный момент известны три аспекта естественно-научной парадигмы в психологии: биологический, физический и математический. Однако существуют аргументы, свидетельствующие об интеграции психологии и химии: общая тенденция к интеграции естественно-научного знания; проблема психологической интерпретации физиологических данных; концепция Б.М. Кедрова о месте психологии в системе научных дисциплин; иерархия наук, демонстрирующая переход от биологического к социальному в человеке; системный подход. Данные аргументы позволяют выдвинуть гипотезу о существовании химического аспекта естественно-научной парадигмы в психологии.

**ABSTRACT**

This work is devoted to author's point of view on the processes of integration between psychology and other natural-scientific disciplines. Nowadays, three aspects of the natural-scientific domain are known: biological, physical and mathematical ones. However, there are reasons indicating integration between psychology and chemistry: a general tendency to integration of the natural-scientific knowledge; the issue of psychological interpretation of physiological data; B. Kedrov's theory about the place of psychology among scientific disciplines; the hierarchy of sciences demonstrating a transition from the biological aspect of human being to the social one; systems thinking. These reasons let us to form a hypothesis about existence of the chemical aspect the natural-scientific domain in psychology.

**Ключевые слова:** естественно-научная парадигма, интегративные процессы, концепция Б.М. Кедрова, химический аспект, подобие.

**Key words:** the natural-scientific domain, integrative processes, B. Kedrov's theory, the chemical aspect, similarity.

В данной статье рассматривается авторская гипотеза о существовании химического аспекта естественно-научной парадигмы в психологии. Приведены аргументы, свидетельствующие о необходимости изучения данного аспекта.

Естественно-научная (первоначальное название – биологическая) парадигма объясняет эволюционные, генетические и психофизиологические предпосылки личностных особенностей [15]. Эта парадигма получила впоследствии название естественно-научной, поскольку к биологическим принципам добавились физические и математические. В настоящее время она используется не только в психологии личности, но и в других областях теоретической и экспериментальной психологии, например в общей психологии и психофизиологии [3; 4; 5].

Исследования показали, что естественно-научная парадигма включает три аспекта: биологический, физический и математический [14]. Однако существуют определённые аргументы, позволяющие сделать предположение о

существовании ещё одного аспекта данной парадигмы – химического:

1. Тенденция к интеграции естественно-научного знания
2. Проблема психологической интерпретации физиологических данных
3. Концепция Б.М. Кедрова о месте психологии в системе научных дисциплин
4. Иерархия наук, демонстрирующая переход от биологического к социальному в человеке
5. Системный подход

**Тенденция к интеграции естественно-научного знания**

Для того чтобы понять, какую роль играет интеграция естественных наук для психологии, нужно знать саму суть интеграции естественно-научных дисциплин. Дело в том, что естествознание является единой системой научных знаний о природе, а деление на отдельные дисциплины является довольно условным. Так, например, органическая химия является примером интеграции химии и биологии.

Такие понятия, как, например, «атом», «молекула», «пространство», «время», «энергия», «информация», употребляются во многих естественно-научных дисциплинах. Можно привести следующие примеры:

1.«Информация» как естественно-научный термин используется не только в математике (информатика и теория информации), но и в биологии (генетическая информация, закодированная в ДНК).

2.Понятие «инвариант» применяется как в физике (теорема Э. Нётер, устанавливающая связь законов сохранения с инвариантами пространства и времени), так и в математике (геометрические инварианты пространства).

3.Знание об атомно-молекулярном строении вещества применяется в физике (электродинамика, квантовая и ядерная физика), химии (ионы, понятие относительной атомной массы) и биологии (молекулярная биология, а также учение о ДНК и РНК).

4.Термин «энергия» является физическим, но применяется также в физической географии и геологии (внутренняя энергия Земли), а также в биологии (пищеварение, суточные ритмы, сон и бодрствование, утомление и т.д.).

5.«Пространство» – фундаментальный физический термин, широко применяемый в других дисциплинах, например в математике (стереометрия).

6.Ещё одним фундаментальным термином, пришедшим из физики, является понятие «время», которое также применяется, например, в физиологии (время реакции).

7.Термин «гравитация» («притяжение») применяется не только в физике, но и в астрономии [13].

Следует заметить, что не только отечественные, но и зарубежные психологи использовали естественно-научную терминологию при создании своих концепций. Ярким примером является теория поля К. Левина. Автор применял к психическим явлениям такие термины, как «поле», «сила», «вектор», «валентность» и т.д. Также К. Левин проводил интересные соответствия между психологическими и физическими терминами: например, термин «поведение» он считал

психологическим аналогом физического термина «состояние системы в данный момент» [10; 11].

Особо следует отметить такие дисциплины, как синергетика и кибернетика. Хотя первая из них является разделом физики, а вторая – разделом математики, обе эти науки можно назвать интегративными:

1.Неравновесная синергетика изучает так называемые неравновесные системы, к которым относятся живые организмы.

2.В кибернетике также есть раздел, посвящённый живым организмам – бионика и теория нейросетей [13].

#### Проблема психологической интерпретации физиологических данных

В развитии идей Б.Г. Ананьева о взаимодействии физиологического способа отражения среды в связи с психологической интерпретацией физиологических данных, можно говорить о двух способах: корреляционным методом (совокупность корреляций между физиологическими и психологическими показателями позволяет увидеть за этой совокупностью психологический смысл) и через описание функциональных систем (ФС) как совокупностей физиологических показателей в границах некой системы [1; 2]. При этом такой совокупности в границах ФС можно дать психологическую интерпретацию, а некоторой — нет. Одна из задач психофизиологии состоит в том, чтобы искать психологический смысл ФС. Здесь можно провести аналогию с химией, где существует проблема разграничения в способах организации органических и неорганических соединений [12].

#### Концепция Б.М. Кедрова о месте психологии в системе научных дисциплин

Известна концепция Б.М. Кедрова о месте психологии в системе научных дисциплин [7; 8; 9]. Согласно ей, психология занимает центральное положение между естественными, социальными и философскими науками. Схематически данная концепция представлена в виде равностороннего треугольника, вершины которого соответствуют областям знаний, а психология расположена в центре треугольника (см. рисунок 1).



Рисунок 1 – Схема, отражающая концепцию Б.М. Кедрова

В естествознании существуют похожие представления относительно химии. Так, А.С. Егоров полагает, что химия занимает центральное место в ряду естественных наук [12]. Хотя сама схема автором не представлена, её можно восстановить из описания. Схему можно также изобразить в виде равностороннего треугольника,

вершинами которого будут: физика и астрономия как науки об общих законах развития материи и Вселенной; биология как наука о живой природе; науки о Земле (геология, физическая география). В центре треугольника будет располагаться химия как центральная естественная наука (см. рисунок 2).



Рисунок 2 – Схема, отражающая концепцию А.С. Егорова

Видно, что обе схемы – схема классификации и взаимовлияния наук Б.М. Кедрова и схема классификации и взаимовлияния естественных наук А.С. Егорова представляют собой равносторонние треугольники. Известно, что все равносторонние треугольники подобны [3; 5],

поэтому можно утверждать, что психология занимает в системе наук такое же место (центр схемы Б.М. Кедрова), как химия в системе естественно-научных дисциплин (центр схемы, построенной по концепции А.С. Егорова).

### Иерархия наук, демонстрирующая переход от биологического к социальному в человеке

Подобие химии и психологии подтверждается существованием в естествознании иерархии в организации материи и соответствующих форм её движения (в порядке их усложнения), а также соответствующей иерархии научных дисциплин:

- элементарные частицы
- атом
- молекула
- макромолекула
- надмолекулярные комплексы
- органеллы клетки
- живая клетка [6].

В психологии существует подобный переход от биологического к социальному:

- биология (физиология)
- психофизиология
- психология
- социальная психология
- социология.

### Системный подход в химии и психологии

Важным аспектом рассматриваемой проблемы является применение системного подхода в химии и психологии. Так, в органической химии существует понятие бензольного кольца, представляющего собой целостное образование, т.е. систему. Согласно определению, бензольное кольцо (бензольное ядро) – это цикл из шести атомов углерода, связанных ароматической связью [12]. Кроме того, бензольное кольцо, как целостное образование, является моделью феномена целостности для психических явлений.

### Гипотеза и дальнейшие перспективы исследования

На основании приведённых аргументов выдвигается следующая гипотеза: естественно-научная парадигма в психологии включает в себя химический аспект, наряду с биологическим, физическим и математическим.

Дальнейшие исследования позволят установить и изучить компоненты химического аспекта естественно-научной парадигмы, а также проследить его эволюционное развитие и взаимодействие с другими аспектами в рамках различных научных школ.

### **Литература:**

- 1.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968, 304 с.
- 2.Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977, 380 с.
- 3.Балин В.Д. Психическое отражение: Элементы теоретической психологии. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2001, 373 с.
- 4.Балин В.Д. Практикум по психофизиологии. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. 85 с.
- 5.Балин В.Д. Теоретическая психология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017, 247 с.
- 6.Дандарон М.Б. Концепции современного естествознания. Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2011, 19 с.
- 7.Кедров Б.М. Классификация наук. Книга 1. Энгельс и его предшественники. М.: Издательство ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1961, 474 с.
- 8.Кедров Б.М. Классификация наук. Книга 2. От Ленина до наших дней. М.: Мысль, 1965, 547 с.
- 9.Кедров Б.М. Классификация наук. Книга 3. Прогноз К. Маркса о науке будущего. М.: Мысль, 1985, 545 с.
- 10.Левин К. Топология и теория поля. Хрестоматия по истории психологии. М.: Изд-во МГУ, 1980, с. 122-130.
- 11.Левин К. Определение понятия "поле в данный момент". Хрестоматия по истории психологии. М.: Изд-во МГУ, 1980, с. 131-145.
- 12.Репетитор по химии, под ред. А.С. Егорова. Ростов н/Д.: Феникс, 2021, 762 с.
- 13.Степанова Ю.В. Применение закона фазовости к исследованию мыслительной деятельности (на примере научной работы авторов Санкт-Петербургской психологической школы)//Вестник психофизиологии, № 4, 2019, с. 30-42.
- 14.Степанова Ю.В., Балин В.Д. Естественно-научная парадигма в Московской и Санкт-Петербургской (Ленинградской) психологических школах (на материале Вестников МГУ и СПбГУ)//Вестник психофизиологии, № 2, 2020, с. 9-22.
- 15.Larsen R.J., Buss D.M. Personality psychology, 2008, 785 p.

---

## УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

---

*Стогний М.А.,  
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

**Научный руководитель:  
Степанов С.Ю**

*Доктор психологических наук, профессор  
ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2103

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос об обеспечении оптимальных условий для успешной адаптации детей раннего возраста с признаками одарённости в дошкольных образовательных учреждениях. Цель работы определить ключевые условия успешной адаптации для детей с признаками детской одаренности, такие как индивидуальный подход, взаимодействие с родителями, квалификация педагогов, организация групповой работы, обеспечение безопасности и организация дополнительного образования.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, взаимодействие с родителями, квалификация педагогов, групповая работа, безопасность

#### Введение

Детство - это период активного развития, в котором закладываются основы личности. Дети с признаками одарённости требуют особого внимания и специальных условий для реализации своего потенциала. Вхождение в коллектив дошкольного учреждения - это важный этап в жизни ребенка, способствующий его социализации и развитию. Однако, для одаренных детей этот процесс может быть осложнен необходимостью адаптироваться к новому режиму дня, коллективу сверстников, стилю работы педагогов, а также потребностью в дополнительном развитии.

Цель исследования изучить условия успешной адаптации детей раннего возраста с признаками детской одаренности к условиям дошкольной образовательной организации для разработки рекомендаций по оптимизации образовательного процесса и создания благоприятной среды для их развития.

#### Методика

По мнению А.И. Савенкова, одаренность - комплексная характеристика сферы способностей, включающая своеобразное сочетание способностей к выдающемуся исполнению какой-либо деятельности, интеграцию способностей, обуславливающую широту возможностей человека, умственный потенциал, целостную характеристику познавательных возможностей и способностей к учению.

Одаренные дети отличаются высоким уровнем интеллектуального развития, творческим потенциалом, хорошими когнитивными способностями, быстрой усвояемостью новых знаний, нестандартным мышлением. Они часто проявляют независимость, самостоятельность, высокую мотивацию к учению, стремление к новым знаниям и опыту.

Одними из наиболее распространенных проблем адаптации одарённых детей является отсутствие интереса, несоответствие темпа обучения, трудности в социализации. Одарённые дети могут быстро потерять интерес на

стандартных занятиях, темп их обучения может отличаться от сверстников, им бывает сложно общаться со сверстниками, а дошкольное учреждение может не обеспечить необходимую среду для развития их талантов. Всё это может привести к снижению мотивации и проблемам в процессе адаптации.

Систематическое наблюдение и анкетирование помогают педагогам и родителям отслеживать адаптацию ребёнка в дошкольном учреждении. Наблюдение включает фиксацию поведения, эмоционального состояния, активности и взаимодействия с окружающими.

Анкетирование родителей и педагогов позволяет оценить интересы и развитие ребёнка.

Беседы с ребёнком и родителями дают информацию об их впечатлениях и переживаниях.

Тесты и опросники помогают определить уровень тревожности, самостоятельности и интереса к занятиям. Используются игры и задания, позволяющие оценить развитие речи, умение выражать свои мысли, взаимодействовать с другими детьми.

Проективные методики, такие как рисование и игры, позволяют выявить скрытые эмоции и отношения ребёнка к различным объектам.

Сочетание различных методик даёт более полную картину адаптации и позволяет своевременно выявить возможные проблемы. Важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка и его семейную ситуацию при интерпретации результатов исследований и разработке плана.

Результаты. Перспективы дальнейшего развития успешной адаптации детей раннего возраста с признаками одарённости включают усовершенствование подходов и работы:

Индивидуальный подход к адаптации одарённых детей обеспечивает успешное развитие и обучение. Ранняя диагностика помогает определить потенциал и особенности каждого

ребёнка. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальная программа, учитывающая потребности и возможности каждого ученика.

Гибкий режим позволяет адаптировать расписание под нужды детей, а развивающая среда предоставляет доступ к дополнительным материалам и играм, способствующим развитию талантов.

Взаимодействие с родителями подразумевает регулярное информирование о прогрессе ребёнка и совместное планирование действий по адаптации. Квалифицированные педагоги, обладающие специальной подготовкой и опытом работы с одарёнными детьми, создают благоприятную атмосферу в классе, основанную на уважении и сотрудничестве.

Организация групповой работы предполагает сбалансированный состав групп с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Создание атмосферы уважения и взаимопонимания способствует эффективному взаимодействию между учениками.

Безопасность обеспечивается благодаря созданию безопасной и комфортной среды в учебном заведении, а ответственность за

безопасность детей распределяется между педагогами и воспитателями.

Дополнительное образование предоставляет возможность развивать таланты в различных кружках и секциях, а также индивидуально заниматься с репетиторами или учителями по индивидуальной программе.

Следует учитывать, что адаптация — это процесс, который занимает время и требует терпения. Не нужно торопить ребёнка, лучше дать ему возможность адаптироваться в собственном ритме.

Постоянный диалог и работа с родителями и педагогами поможет создать оптимальные условия для успешной адаптации ребенка.

Успешная адаптация - это комплексный подход, требующий индивидуального подхода, взаимодействия с родителями, высокой квалификации педагогов и наличия специальных условий в дошкольном учреждении.

#### Список литературы

1. Савенков А. И. Психология детской одаренности : учебник для вузов/— 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 334 с.

---

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОО

---

*Стогний М.А.,*

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*Научный руководитель:*

*Степанов С.Ю*

*Доктор психологических наук, профессор*

*ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2104*

#### АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена процессу адаптации одаренных детей к новым условиям, а также роли психолого-педагогического сопровождения в процессе адаптации.

**Ключевые слова:** особенности адаптации, индивидуальный план развития, дошкольная образовательная организация, одаренные дети

#### *Введение*

В современном мире проблема психолого-педагогического сопровождения одарённых детей дошкольного возраста становится всё более актуальной. Это связано с ростом числа детей, обладающих выдающимися способностями и требующих особого подхода в процессе адаптации к дошкольным образовательным организациям.

Адаптация к дошкольному учреждению - важный этап в жизни каждого ребенка, но для одаренных детей этот процесс может быть особенно сложным. Их ускоренное развитие, высокая чувствительность, нестандартное мышление требуют специального внимания и поддержки. Без должного сопровождения они рискуют столкнуться с трудностями в общении, эмоциональными проблемами и недооценкой своего потенциала. В своих работах Холодная М.А. подчеркивала, что одаренность - это не только способность к успеху, но и ответственность перед

обществом. Одаренные дети должны использовать свой потенциал для блага человечества.

В то же время, они могут испытывать трудности в общении с другими детьми, не всегда понимают правила группы, и могут быть более склонны к разочарованию, если их ожидания от детского сада не сбываются. Поэтому, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в период адаптации к ДОО является необходимым условием их успешной социализации и развития.

Отличие и особенности адаптации одаренных детей от детей у которых одаренность не выявлена:

*Целью исследования* является изучить литературу по теме одаренности детей, изучить особенности адаптации одаренных детей дошкольного возраста к ДОО, определить факторы, влияющие на процесс адаптации одаренных детей к ДОО, разработать рекомендации по оптимизации процесса адаптации одаренных детей к ДОО.

*Материалы и методы исследования.*

Активный анализ источников литературы, который включает в себя обширные понятия одаренности, а так же особенности их формирования и основной эксперимент, направленный на выявление детской одаренности педагогами и родителями. Эмпирические методы: анкетирование родителей одаренных детей, наблюдение за поведением детей в группе, диагностика уровня адаптации детей к ДОО с помощью специализированных методик "Шкала адаптации детей к дошкольному учреждению" Л.А. Венгера и "Методика диагностики уровня адаптации детей к ДОО" А.В. Запорожца.

Проблемой адаптации занимались многие ученые и практики, в разных областях науки, но вот несколько ключевых имен, которые внесли значительный вклад в понимание этого процесса:

Л.С. Выготский: Разработал концепцию зоны ближайшего развития, которая играет ключевую роль в понимании адаптации ребенка к новой среде. Он считал, что успешная адаптация возможна только при создании условий для овладения новыми знаниями и навыками, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

А.Н. Леонтьев: Изучал проблему деятельности и ее роль в развитии личности. Он считал, что адаптация к новой среде происходит через освоение новых видов деятельности, которые соответствуют требованиям этой среды.

Д.Б. Эльконин: Разработал концепцию ведущей деятельности, которая описывает ведущие типы деятельности в разные возрастные периоды. Он считал, что адаптация ребенка к новой среде зависит от того, насколько новая среда соответствует его ведущей деятельности.

Л.И. Божович: Изучала проблему формирования личности ребенка. Она считала, что адаптация к новой среде связана с развитием новых личностных качеств, которые позволяют ребенку эффективно взаимодействовать с новой средой.

К.Д. Ушинский: Разработал концепцию воспитания, которая основана на учете возрастных особенностей детей и их потребностей. Он считал, что успешная адаптация ребенка к образовательной среде зависит от того, насколько эта среда соответствует его психофизическим особенностям и интересам.

А.С. Макаренко: Разработал систему воспитания, которая основана на создании коллектива и организации совместной деятельности детей. Он считал, что адаптация ребенка к новой среде происходит через включение его в коллектив и освоение новых ролей и функций в этом коллективе.

Специалисты по адаптации к ДОО:

Е.И. Исаева: Разработала методики диагностики и сопровождения адаптации детей к ДОО.

Н.А. Ветлугина: Разработала программы воспитания и развития детей дошкольного возраста, учитывая особенности их адаптации к ДОО.

Проблемой одаренности занимается М.А. Холодная: изучала проблему одаренности и ее влияние на развитие ребенка. Она считает, что одаренные дети требуют специального подхода к воспитанию и обучению, который учитывает их особенности и потребности.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей - это комплексный подход, направленный на создание благоприятных условий для развития и социализации детей, которые демонстрируют выдающиеся способности в различных областях: интеллектуальной, творческой, спортивной. Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в период адаптации к ДОО должно быть направлено на создание оптимальных условий для развития их способностей и компенсации возможных трудностей.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения одаренных детей дошкольного возраста: диагностическое, коррекционно-развивающее и консультативное.

*Диагностическое направление* направлено на определение индивидуальных особенностей ребенка, выявление его способностей и склонностей, а также оценку уровня развития. Для определения видов одаренности используют методику «Карта одаренности» А. И. Савенкова. Основные задачи этого направления включают проведение диагностических процедур для определения интеллектуального развития (методика «Интеллектуальный портрет» Д. В. Ушакова), креативности (методика «Творческая личность» П. Торренса), мотивации (методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин), эмоциональной и личностной сфер ребенка, изучение особенностей учебной деятельности, стилей познания и уровня сформированности саморегуляции, а также выявление проблемных зон и рисков для ребенка.

Для реализации этих задач используются методы наблюдения за ребенком в естественных условиях, применение специально разработанных методик для оценки одаренности, беседы с родителями, педагогами и специалистами. Результатом работы является построение индивидуальной траектории развития ребенка с учётом его особенностей и потребностей.

*Коррекционно-развивающее направление* ставит своей целью создание оптимальных условий для гармоничного развития одаренных детей, устранения возможных трудностей и компенсации недостатков. Задачи этого направления включают развитие когнитивных способностей (мышления, памяти, внимания, воображения), стимулирование креативности и творческих способностей, формирование социальных компетенций, коммуникативных навыков и эмоциональной зрелости, а также преодоление эмоциональных и поведенческих проблем.

Для достижения этих целей используются специальные программы и игры, индивидуальные и групповые занятия с психологами, логопедами и

педагогами, а также организация специальных образовательных программ и авторских курсов. В результате ребёнок успешно социализируется, развивает свои таланты и способности, становится готовым к школьному обучению.

*Консультативное направление* нацелено на обеспечение информационной поддержки родителей и педагогов в вопросах развития одарённых детей. Его задачи включают предоставление информации о характеристиках таких детей, методах их воспитания и обучения, консультации по вопросам социализации, самооценки и отношений со сверстниками, помощь в подборе дополнительных образовательных программ и организацию родительских собраний, мастер-классов и тренингов. Методы реализации направления включают индивидуальные и групповые консультации, информационные буклеты, статьи, презентации и онлайн-ресурсы. В результате повышается компетентность родителей и педагогов, создаются благоприятные условия для успешного обучения и воспитания одарённых детей.

Так же, отмечу важным критерием для развития одаренности у детей дошкольного возраста является индивидуальный подход к каждому ребенку, говоря бытовым языком, индивидуальный маршрутная карта.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в период адаптации к ДОО:

1. Диагностика уровня развития одарённости и индивидуальных особенностей ребёнка.

2. Разработка индивидуального образовательного маршрута и программы развития.

3. Организация взаимодействия педагогов и родителей для обеспечения непрерывности процесса сопровождения.

4. Создание развивающей среды, соответствующей потребностям одарённого ребёнка.

5. Проведение коррекционно-развивающих занятий и мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

6. Оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения и внесение необходимых корректировок.

Почему индивидуальный подход важен для одаренных дошкольников?

Разнообразие типов одаренности: У каждого ребенка свои уникальные способности, интересы и темп развития. Индивидуальный подход позволяет учитывать это разнообразие и создавать условия для проявления и развития каждого ребенка в полной мере.

Высокая мотивация и активность: Одаренные дети часто бывают очень активны, имеют высокую мотивацию к учению. Важно создать атмосферу для их полноценного развития и не задушить их интерес шаблонными методами.

Специфические потребности: Одаренные дети могут испытывать некоторые трудности в

адаптации к ДОО из-за своей особой сензитивности и потребности в более глубоком и сложном познании.

Риск недооценки и неправильного развития: Без индивидуального подхода одаренный ребенок может быть незамеченным, его способности могут остаться не реализованными, что может привести к снижению мотивации и даже к поведенческим проблемам.

Как реализовать индивидуальный подход в периоде адаптации?

1. Ранняя диагностика: Важно провести диагностику одаренности и определить специфические потребности ребенка.

2. Разработка индивидуального образовательного маршрута: Он должен учитывать индивидуальные особенности ребенка и содержать занятия и игры, соответствующие его интересам и способностям.

3. Создание специальной образовательной среды: Важно обеспечить доступ к необходимым материалам и ресурсам для развития одаренности.

4. Тесное сотрудничество с родителями: Важно постоянно обмениваться информацией с родителями о прогрессе ребенка и о его потребностях.

Индивидуальный подход к одаренным детям в период адаптации к ДОО поможет им быстрее и более комфортно адаптироваться к новой среде и создать условия для их полноценного развития.

В заключении хочется отметить, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей дошкольного возраста является важной и актуальной проблемой современного общества. Одаренные дети нуждаются в особом индивидуальном подходе и поддержке в процессе адаптации к дошкольным образовательным организациям. Без должного сопровождения они могут столкнуться с трудностями в общении, эмоциональными проблемами и недооценкой своего потенциала. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на создание благоприятных условий для развития и успешной социализации одаренных детей с участием всего приближенного круга ребенка можно добиться успеха.

#### Список литературы:

1. Божович Л.Н. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Проспект, 2014. – 414 с.

2. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М., 1997

3. Богоявленская Д.Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации

4. Савенков А. И. Психология детской одаренности : учебник для вузов/— 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 334 с.

5. Савенков А. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования // Дошкольное воспитание.- 1999.- N 12.- С. 2-14.

УДК 159.9.

---

## ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

---

**Чвилёва О.В.**

*Государственный академический университет гуманитарных наук,  
119049, г. Москва, Мароновский переулок, 26*

### MAIN PARAMETERS OF CHANGING PSYCHOTHERAPEUTIC DISCOURSE DURING REMOTE CONSULTING

**O.V. Chvilyova**

*State Academic University for the Humanities,  
119049, Moscow, Maronovsky pereulok, 26*

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2105

#### АННОТАЦИЯ

В последние годы цифровизация активно проникает во все сферы жизни, в том числе и в сферу психологических услуг. Дистанционное консультирование получило новый импульс в период пандемии COVID-19, когда интернет-коммуникации стали единственным доступным средством оказания психологической поддержки для многих людей. Одной из особенностей работы психологов и психотерапевтов<sup>1</sup> в онлайн-формате является отсутствие невербальных элементов общения, что влияет на дискурсивные и поведенческие стратегии обеих сторон взаимодействия. Целью данной статьи является исследование структуры изменений психотерапевтического дискурса в ходе дистанционного консультирования. Результаты исследования свидетельствуют о том, что исходная ситуация онлайн-консультирования характеризуется повышенной напряженностью, а изменения в дискурсе участников можно трактовать как стратегии преодоления этой напряженности, имеющие вариации в зависимости от участников коммуникации.

#### ABSTRACT

In recent years, digitalization has actively penetrated all areas of life, including the field of psychological services. Remote counseling gained new momentum during the COVID-19 pandemic when internet communications became the only accessible means of providing psychological support to many people. One of the features of the work of psychologists and psychotherapists<sup>2</sup> in the online format is the absence of non-verbal elements of communication, which influences the discursive and behavioral strategies of both parties in the interaction. This article aims to investigate the structure of changes in the psychotherapeutic discourse during remote counseling. The results of the study indicate that the initial situation of online counseling is characterized by heightened tension, and the changes in the discourse of the participants can be interpreted as strategies to overcome this tension, with variations depending on the participants in the communication.

**Ключевые слова:** психотерапевтический дискурс, онлайн-психотерапия, дистанционное консультирование, исследовательское интервью.

**Key words:** psychotherapeutic discourse, online psychotherapy, distance counseling, research interview.

#### Introduction

The situation with the COVID-19 pandemic, which forced a large number of people to self-isolate

---

<sup>1</sup> Под термином «онлайн-психотерапия» мы подразумеваем оказание психологической помощи в сети Интернет, когда специалист и его клиент находятся в разных местах. Термины «терапевт» и «психотерапевт» используются как равнозначные и применяются для определения специалиста, оказывающего психологические услуги, не подразумевая при этом наличия у него обязательного медицинского образования, а также применения им методов коррекции психического состояния клиентов, используемых врачами. Также как равнозначные здесь употребляются и термины «терапевтический» и «психотерапевтический», являясь, по сути, буквальным переводом англоязычного термина «therapeutic discourse».

<sup>2</sup> By the term "online psychotherapy" we mean the provision of psychological assistance on the Internet, when the specialist and his client are in different places. The terms "therapist" and "psychotherapist" are used as equivalent and are used to define a specialist providing psychological services, without implying that he has a mandatory medical education, as well as the use of methods for correcting the mental state of clients used by doctors. The terms "therapeutic" and "psychotherapeutic" are also used here as equivalents, being, in fact, a literal translation of the English term "therapeutic discourse".

and created a need for professional medical and psychological support for patients, has served as a catalyst for a new stage of digitalization of medical services, including psychological help [14], [20]. The feeling of uncertainty and insecurity that has arisen among a significant number of people led to a significant increase in requests for professional psychological help [19]. Psychologists and psychotherapists had to quickly adapt to working remotely, using computer technologies [1], [16]. They sought to adapt as much as possible to the changed conditions and introduced new tools to improve the effectiveness of their therapeutic work [10].

Online counseling (remote counseling) is defined as the provision of counseling services in the online space, where the psychologist or psychotherapist and their client are physically in different locations and communicate using computer technologies. An alternative to the classical in-person format, this service provided through virtual interaction has also gained popularity as cyber counseling, web counseling, online therapy, and e-therapy (electronic therapy) [13], [18]. The advantages of online counseling, such as access to a wide range of specialists, savings on transportation time and costs, greater anonymity, and other factors, have contributed to its growing popularity [3]. Remote therapy has proven to be as effective as traditional face-to-face therapy [17], [11], [15], and the current important question remains how to ensure its maximum effectiveness. One complicating factor in communication between the therapist and the client is the absence of a non-verbal communication channel, which requires compensation through verbal means [2]. In this regard, the study of psychotherapeutic discourse — the interaction between both participants — becomes particularly relevant. Our research is focused on studying the changes in psychotherapeutic discourse that arise during online consultations. In a narrow sense, psychotherapeutic discourse encompasses all dialogues between the therapist and the client — the individual seeking psychological help to address their issues [7]. In a broader understanding, this term includes all interventions aimed at personal change, as well as all speech acts that accompany this communication [8]. The psychotherapeutic process involves not only the exchange of information but also interventions and strategies that aim to influence the interlocutor, altering their beliefs, behaviors, and thinking [4]. Therapeutic contact is built on the foundation of speech influence, which can be defined as the selection of an appropriate and adequate method of verbal impact on the personality in a specific communicative situation [9]. Psychotherapy fundamentally works with a particular subject as a linguistic personality that expresses itself through language in its discourse - that is, an individual reconstructed in its key traits using linguistic means [5]. Attention to the client's discourse, along with monitoring its changes and dynamics, provides the specialist with the opportunity to manage the psychotherapeutic process [4]. **The aim of this research** is to determine the parameters of change in

psychotherapeutic discourse in the context of online consultations.

### Research Methods

For data collection, we conducted a semi-structured research interview on the features of counseling in a remote format, followed by the transcription of the recording. The average duration of the interview was 15 minutes. The respondents included therapists (n = 24) working within a psychodynamic approach and having personal experience in both face-to-face and remote counseling formats. The sample was formed using a "snowball" method. The total volume of the transcribed text exceeded 162,000 characters.

To identify the structure of changes in psychotherapeutic discourse when working in a remote format, we employed the text analysis method by S. Kvale [6], along with the phenomenology of meaning condensation by A. Giorgi [12].

### Results

The theme of the semi-structured interview focused on the differences between the online format of psychological counseling and face-to-face work. Respondents were invited to share their observations about changes in the style and nature of remote work, as well as their subjective perceptions of the features of the therapeutic process. The research question was formulated in general terms as follows: How does the speech and character of the psychotherapeutic dialogue change in the online format? The central theme of the interview was specified in several directions:

How does the overall situation and atmosphere of a session conducted in a remote format compare to face-to-face work?

How does the therapist's discourse change? Are there any changes in the emotional state of the psychologist during remote work?

How does the client's discourse change? Are there observable changes in the emotional state of the client during remote work?

As a result of the phenomenological analysis, we identified 25 of the most frequently occurring natural meaningful units. The main finding is that in remote work, there is a sense of mediated communication at the initial stage, which was noted by 60% of respondents. More than 80% of those surveyed expressed a lack of non-verbal components in communication, leading to increased tension for both participants and greater restraint from the client, potentially hindering the establishment of a therapeutic alliance. A slowed formation of the working alliance was observed by 75% of respondents. Another common thought among the respondents was the adherence to formal language rules to avoid mutual misunderstanding, which is typical for about 65% of therapists. Approximately 80% of respondents noted that clients have become more easily distracted due to interference from third parties and other external factors, resulting in abrupt topic changes and disrupting the session. All respondents without exception pointed to communication issues as a significant factor complicating their work. About 60% of respondents also noted that in remote work, they often need to clarify information. Clients themselves

strive to convey their thoughts to the therapist as clearly and logically as possible. All respondents (100%) clearly distinguished between the psychotherapeutic discourse of therapists and clients.

In the process of categorizing the meanings, 75 categories were identified, which were grouped into three main areas of changes in psychotherapeutic discourse during remote work: "General Situation of Consultation", "Changes in Therapist Discourse" and "Changes in Client Discourse." Each of these areas includes subcategories related to the corresponding topic.

The area "General Situation of Consultation" covers the following categories: the sense of distance between the therapist and the client; the possibility of creating a "safe" space for the client; potential interference in communication; client distractions by external factors and the presence of third parties; as well as the speed of forming a working alliance in different consultation formats.

The area "Changes in Therapist Discourse" is characterized by the following categories: the number of remarks, the degree of detail of answers; the frequency of clarifications, explanations and repetitions; the emotional state of the therapist and its expression in speech; strategies of speech behavior in the absence of non-verbal components of communication.

The area "Changes in Client Discourse" includes categories such as: distraction by third parties and external circumstances; unexpected interruptions of conversation and changes of topics due to communication problems; characteristics of remarks; frequency of re-questions and repetitions; use of obscene language; the emotional state of the client and its manifestations in discourse; as well as strategies of speech behavior in the absence of non-verbal signals.

### **Discussion**

The analysis of psychotherapists' narratives was conducted taking into account three key aspects: changes in the general situation of remote consultation, transformation of the therapist's discourse, and changes in the client's discourse. Qualitative data were systematized by identifying key representatives and marking them with positive or negative signs based on their presence or absence, as well as the respondents' opinions on the increase or decrease of these qualities. Episodic fragments from the interview texts were used for categorization.

Within the framework of the direction "General Situation of Consultation", it was found that the remote format significantly reduces the level of intimacy that is present in offline interaction.

At the initial stage of communication between the therapist and the client, there is a sense of mediation, as if there is a "third" person involved in the conversation. The client is not in the therapist's office, which creates risks of losing the isolation and "safety" of the interaction. There may be situations where "outsiders" interfere in the process during the session, which can lead to pauses and disruptions in the logic of the discussion. Problems with communication may force participants to resort to clarifications and repeated

questions, which hinders effective work, and sudden breaks in communication often lead to a sharp change of topic and prevent the consultation from continuing in the previous format. Initial remote interaction is characterized by caution, detachment and understatement, which complicates and hinders the establishment of a psychotherapeutic alliance.

In the analysis of "Changes in the Therapists' Discourse," it was noted that the speech of psychotherapists became more elaborate and rich. There was an increase in the number of clarifying questions and requests for repetition in their statements. The absence of full non-verbal communication contributed to the rise in questions aimed at confirming the maintenance of contact, and the tone of the therapists became more optimistic.

Regarding the "Changes in the Clients' Discourse," interesting transformations are also observed. Their speech becomes more narrative and logically coherent. In the beginning stages of the work, in the absence of personal communication, the situation appears more formalized. Clients often display stiffness and provide one-word answers; the number of pauses noticeably increases. There is an observable enhancement of social control over the interaction process, reflected in adherence to formal communication norms and a stricter following of language rules. At the initial stages of consultations, clients are less willing to open up. Additionally, there is a more frequent use of non-standard vocabulary.

The interpretation of these observations allows for the identification of changes in psychotherapeutic discourse and the differences that arise under remote consulting conditions. Both participants in the communication — therapists and clients — perceive the initial phase of online consultations as more formalized and "official." Technical issues, potential distractions for clients, and the absence of non-verbal cues slow down the process of forming a therapeutic alliance. This atmosphere leads to changes in the therapists' discourse, which is expressed in the more extensive and precise use of their statements; at the same time, for clients, this contributes to an improvement in the narrative structure and coherence of their speech constructions.

It is assumed that the changes in therapists' discourse may be related to their effort to achieve the most accurate and clear interaction with the client. In the context of remote communication, therapists strive to convey their thoughts fully and clearly, often checking how well the client has absorbed the information and verifying their own interpretations of the client's statements.

Changes in clients' discourse may be attributed to a sense of distancing, which, along with the lack of non-verbal signals, prompts them to communicate the essence of their situation to the therapist as clearly and thoroughly as possible. In the online format, the process of creating a "safe" space ceases to be the sole responsibility of the therapist, which may explain various disruptions during sessions (distractions and unexpected changes of topic). The increased use of non-standard vocabulary is likely related to the fact

that, in home settings, social control is reduced, leading to a sense of relaxation (the effect of disinhibition online).

The diversity and interdependence of the identified categories allow us to characterize the structure of changes in the discourse of online consultations. At the beginning of the therapeutic process, consultations conducted using digital technologies are perceived as a more complex and tense situation, making them stressful. This leads to changes in the interaction between the therapist and the client: maintaining the setting becomes more difficult, and the process of forming a therapeutic alliance is prolonged. The discourse of both parties undergoes changes: the therapist's statements become more detailed and substantial, while repetitions and clarifications increase. At the same time, the client's discourse takes on a more narrative and cohesive character, accompanied by more pauses, short responses, as well as occasional distractions and shifts in topics. There is also an increase in the use of slang or colloquial expressions.

The identified changes in discourse likely represent speech elements of an improvised coping strategy used to overcome the uncertainty and tension inherent to the initial stage of online consultation compared to face-to-face interactions. Some of these categories (repetitions, clarifications, short answers, pauses, and distractions) may reflect subjective experiences related to the emerging difficulties, showcasing diverse speech and behavioral coping strategies employed by both the therapist and the client.

### Conclusion

The conditions under which online consultations take place, as well as the characteristics of the interaction between the therapist and the client, differ from face-to-face meetings, leading to changes in psychotherapeutic discourse. The study identified key parameters for modifying psychotherapeutic discourse in the remote format: "General Situation of the Consultation," "Changes in the Discourse of Therapists," and "Changes in the Discourse of Clients." At the beginning of the therapeutic process, the situation of online consultations is perceived as more complex and tense, presenting a stressful event; this, in turn, affects the nature of the interaction between the therapist and the client — maintaining the setting becomes more challenging, and the process of forming a therapeutic alliance takes longer. The discourse of both parties in the consultation undergoes changes: the therapist's statements become more detailed and substantial, and the number of repetitions and clarifications increases. The client's discourse, in turn, becomes more coherent and narrative, evident in a greater number of pauses, monosyllabic responses, frequent distractions, and shifts in topics, as well as a more active use of non-standard vocabulary. These changes in discourse can be seen as speech components of a spontaneous coping strategy — a way to deal with increased tension and uncertainty characteristic of online consultations.

### Bibliography

1. Волкова О.А. Опыт использования телемедицинских технологий в системах здравоохранения зарубежных стран и Российской Федерации: систематический обзор / О.А. Волкова, С.С. Бударин, Е.В. Смирнова и др. // Фармакоэкономика. Современная фармакоэкономика и фармакоэпидемиология. 2021. Т. 14. № 4. С. 549-562.
2. Воронин А.Н., Чвилёва О.В., Смирнов И., Станкевич М. Модификация психотерапевтического дискурса в условиях онлайн-консультирования (на примере психодинамического подхода) // Психологический журнал. 2022. Т. 43. С. 51–65. DOI: 10.31857/S020595920023644-4.
3. Гартфельдер Д.В. Дистанционная психологическая помощь: обзор современных возможностей и ограничений // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2016. Т. 12. № 2. С. 77-96.
4. Калина Н.Ф. Анализ дискурса в психотерапии // Психологический журнал. 2000. Т. 21. Выпуск № 2. С. 100-107.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
6. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
7. Кириллова Е.И., Орлов А.Б. Интент-анализ психотерапевтической речи К. Роджерса (случай Герберта, Глории и Джен) // Консультативная психология и психотерапия. 2010. Т.18. № 4. С. 134–165.
8. Стернин И. А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки. 2012. 178 с.
9. Сумина Н.В. Семантические и прагматические характеристики психотерапевтического дискурса: дис. ...канд. филол. наук. Нальчик. 2016. 170 с.
10. Barak A., Hen L., Boniel-Nissim M., Shapira N. A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*. 2008. № 26. P. 109-160. DOI: 10.1080/15228830802094429.
11. Cohen G.E., Kerr B.A. Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services*. 1998. № 15. P. 13-26.
12. Giorgi A., Giorgi B. Phenomenological psychology. *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London Sage Publications. 2008. P. 165-178.
13. Manhal-Baugus M. E-Therapy: Practical, Ethical and Legal Issues. *Cyberpsychology & Behavior*. 2001. Vol. 4. № 5. P. 551-563.
14. Situmorang D.D.B. Online/Cyber Counseling Services in the COVID-19 Outbreak: Are They Really New? *Journal of Pastoral Care & Counseling*. 2020. Vol. 74. № 3. P. 166-174. DOI: 10.1177/1542305020948170.

15. Skinner A., Zack J.S. Counseling and the Internet. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. № 4. P. 434-446. DOI: 10.1177/0002764204270280.
16. Sloan D.M., Gallagher M.W., Feinstein B.A., Lee D.J., Pruneau G. M. Efficacy of telehealth treatments for posttraumatic stress-related symptoms: A meta-analysis *Cognitive Behaviour Counselling*. 2011. Vol. 40. № 2. P. 111-125. DOI: 10.1080/16506073.2010.550058.
17. Young K.S. An Empirical Examination of Client Attitudes Towards Online Counseling. *Cyberpsychology and Behavior*. 2005. Vol. 8. № 2. P. 172-177.
18. Zainudin Z.N., Yusni M.Y. Cyber-Counseling: Is It Really New? *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)*. 2018. Vol. 2. Issue 2. eISSN 2550-2158. DOI: 10.1089/cpb.2005.8.1727.
19. Востребованность психотерапевтов в 2022 году увеличилась в 2 раза. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.vedomosti.ru/press\\_releases/2022/05/05/vostrebovannost-psihoterapevtov-v-2022-godu-uvelichilas-v-2-raza](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2022/05/05/vostrebovannost-psihoterapevtov-v-2022-godu-uvelichilas-v-2-raza). (дата обращения: 30.10.2024).
20. Пандемия нанесла большой урон психическому здоровью итальянцев. [Электронный ресурс]. URL: <https://open-reporter.com/news/pandemiya-nanesla-bolshoy-uron-psihicheskomu-zdorovyu-italyancev> (дата обращения: 30.10.2024).

# ФИЛОСОФИЯ

## КОНСЕРВАТИВНАЯ ФИЛОСОФИЯ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ ДЕВЯТНАДЦАТОГО СТОЛЕТИЯ (М.П. ПОГОДИН, С.П. ШЕВЫРЕВ, С.С. УВАРОВ)

Авдеева Л.Р.

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2106

М.П. Погодин – историк, профессор Московского университета, академик по отделению русского языка и словесности, С.П. Шевырев – профессор Московского университета, специалист в области истории и теории словесности, С.С. Уваров – с 1818 г. президент Академии наук, в 1833-1849 гг. министр народного просвещения – в исследовательской литературе неоднократно были объединены как теоретики «официальной народности». Несмотря на то, что воззрения их вовсе не были идентичными, основания для этого признавались достаточными. Сегодня ученые уходят от «ярлыков» и искусственного создания «школ» и «направлений», признавая значительность персонального вклада каждого из мыслителей в развитие наук. Ключевые идеи, которым отдается приоритет, безусловно присутствуют в концепциях философов, историков, филологов, к каким бы направлениям общественно-политической мысли они ни принадлежали. Тем не менее духовное родство, идейное единство мыслителей и преемственность теорий исключать нецелесообразно и невозможно. Такое единство, безусловно, объединяет воззрения названных авторитетных в первой половине 19 века мыслителей и общественных деятелей. Их консервативная ориентация не подлежит сомнению, хотя зачастую они вступают в дискуссию со своей собственной концепцией и противопоставляют ей весомые аргументы или же предлагают такие меры, которые, собственно, нарушают логику самой концепции.

М.П. Погодин, С.П. Шевырев, С.С. Уваров выступили с позиций «истинных хранителей» традиций, преданий, обычаев, культуры Русской Земли. Собирая и изучая летописи, достоверные свидетельства о минувших эпохах, памятники старины, они внесли значительный вклад в создание российской исторической науки. Они выработали специфическую методологию интерпретации общественно-исторических процессов, которая наложила отпечаток на всю философскую и общественно-политическую мысль России 19 – начала 20 веков, и в первую очередь на славянофильство и религиозно-идеалистическую философию. Воззрения их претерпели значительную эволюцию, общее направление которой обозначилось как переход от абстрактно-утопических мечтаний и романтических идеалов к обоснованию необходимости сохранения

монархизма и православия как коренных устоев России.

Их взгляды формировались не только в тесной связи с господствовавшей религиозной доктриной, но и под влиянием европейской и формирующейся отечественной исторической и философской мыслью (О. Тьерри, Ф. Гизо, Н.М. Карамзин и др.), в процессе осмысления мировой культуры, в полемике с современниками (М.Т. Каченовским, К.Д. Кавелиным, С.М. Соловьевым, Н.И. Костомаровым, М.А. Максимовичем и др.).

Они старались совместить данные естественных наук своего времени с проповедью существования всемирной сверхъестественной силы, давшей начало и сообщившей энергию социальным и природным явлениям. Как писал Шевырев, «врождено человеку отдавать себе разумный отчет во всех явлениях, им совершаемых, и стараться привести их к единству закона, ими управляющего».<sup>3</sup> Не признавая закономерной связи между развитием наук и «отрицанием, сомнением, осуждением» религиозной картины мира, они истолковывали подобные тенденции как «путь разрушения», на который встали многие представители их поколения.

История человеческого познания представлялась Погодину постоянным признанием существования неразрешимых вопросов о причине и начале бытия и его законов, напоминанием о непостижимой премудрости устройства Вселенной. Он был убежден, что если принять материалистическую установку происхождения мира, отбросив провиденциализм, то нужно сделать и следующий шаг – признать, что он может и погибнуть случайно. Но такой вывод неприемлем для его оптимистического в целом мироощущения – «неприметно, чтоб мог погибнуть сам собою: так прочно, кажется, он устроен!»<sup>4</sup> Он приходит к идее бога как всевышнего гаранта бытия и утверждению о неизбежности прихода человека – через цепь умозаключений и через непосредственное чувство – к этой идее. Неуспокоенность человеческого ума, рассуждал оно, рано или поздно должна удовлетвориться мыслью о положенных ему пределах в понимании творения, что ведет к преклонению перед необходимостью, к смирению. Но не разочарованием, а надеждой должно обратиться это смирение, ибо невозможность окончательного разрешения всех главных вопросов, порождающая недовольство и несчастье человека на земле, означает, что будущая жизнь

<sup>3</sup> Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов. М., 1836, с.2.

<sup>4</sup> Погодин М.П. Простая речь о мудреных вещах. М., 1875, с.39.

существует и что душа бессмертна. Признанием загробного существования не уничтожается смысл жизни человека, и состоять он должен в том, чтобы «познать себя, связь свою со всем окружающим, обозреть пройденный путь со всеми его извилинами, разобрать все явления, понять сделанное добро и зло с их последствиями, истину своих отношений к ближним».<sup>5</sup>

В своем стремлении оградить религию от безапелляционного вторжения науки Погодин обращается к аргументации сторонников теории «двойственности истины», сыгравшей большую роль в освобождении разума из-под власти религиозных догматов: «ум имеет свою область... область веры начинается именно там, где его область оканчивается; он силится объяснить предметы ее или опровергнуть и, в бессилии, негодует...»<sup>6</sup> Однако замысел его состоял в том, чтобы подчинить науку религии, доказать, что чем глубже человек проникает в таинства природы или истории, тем больше ощущает присутствие божественного промысла и постигает вторичный, отраженный характер материального мира. Истинное значение естественных наук состоит, по его убеждению, в сближении с христианством, а углубленное познание мира неизбежно ведет к опровержению теорий о его абсолютной открытости разуму.

Наука, по мнению Погодина, «не обязана разбивать кумиров».<sup>7</sup> Он выступает как непримиримый противник философии, которую он называет «позитивной», то есть против позитивизма и отождествляемого с ним материализма. Он верно подмечает, что позитивизм останавливается перед вопросами мировоззренческого характера, и истолковывает это в пользу религиозной философии – как доказательство того, что описание и угадывание «миллиардов частных» не приводит к пониманию «великого целого». Недопустимо, считает он, когда ученые «уразумевают, угадывают, описывают частички, единицы, дроби, десятичные, миллионные дроби мироздания, а между тем из этих гомеопатических уразумений, угадок и догадок делают посылки ко Всему».<sup>8</sup> Он не считает возможным проникновение разума в вопросы «сущности и начала». Ученые, считает Погодин, «не должны иметь никакой надежды выйти на свет... под руководством разума».<sup>9</sup> Отрицая возможность существования непознаваемого, они колеблют основы религиозной веры и даже приходят к атеизму, не давая при этом «нового катехизиса, своего символа веры».<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Там же, с.54.

<sup>6</sup> Там же, с.92.

<sup>7</sup> Погодин М.П. Борьба не на живот, а на смерть с новыми историческими ересями. М., 1874, с.129.

<sup>8</sup> Погодин М.П. О модных у нас философских толках. М., 1875, с.19.

<sup>9</sup> Там же, с.22.

Подобное «отвержение преданий» связано с подрывом нравственности, основ государственной жизни. Указывая на хаос как возможное последствие безбожия, консерватизм настаивает на необходимости учитывать, в первую очередь, какое влияние имеет или будет иметь то или иное учение на жизнь, образ действий, спокойствие духа граждан. В неблагоприятных для развития и сохранения культуры условиях исключительно важная роль принадлежит исторической науке. Она должна решить двуединую задачу – искоренить «рабское подражание» Западу, внедрить идею исторической самобытности России, «избегнуть пагубных искушений к предприятиям невозможным»,<sup>11</sup> под которыми понимается какое бы то ни было посягательство на основы существующего строя. Истории недвусмысленно приписываются охранительные функции, историк «делается прямо орудием правительства», исполнителем его «высоких намерений». Мысль Уварова о том, что «в народном воспитании преподавание истории есть дело государственное»,<sup>12</sup> продолжает традицию рассуждений Н.М. Карамзина, выдвинувшего идею так называемого «хорошего воспитания граждан». «Оно, - писал Карамзин, - должно быть двойное: нравственное воспитание человека, общее во всех странах, и политическое воспитание гражданина, различное по образу правлений. Религия, любовь к добродетели, к трудам, к порядку, чувствительность к несчастьям ближних, рассудительность или повиновение сердца уму, принадлежит к первому. Любовь к отечеству, его целости, входит во второе. В России при самом начальном развитии души... должно вкоренить в человека благоговение к монарху и, так сказать, образу отечества!»<sup>13</sup> Созданным мыслителями консервативного направления образом России становится идея о единстве самодержавия, православия и народности, размышления о монархическом и религиозном характере русского народа.

Весьма характерна теория Шевырева, основанная на анализе развития наук и искусств на Западе и в России. По его убеждению, науки в европейских государствах представляют собой нечто неполное, несовершенное. Они основаны на антиномиях, на идеалах древнего и нового времени, с одной стороны требующих подражания природе, а с другой – предпочтения идеального, «деятельности духа». Кроме того, они носят отпечаток свойственных каждому европейскому народу и присущих только ему «коренных черт». Так, для французов характерно «господство разума

<sup>10</sup> Там же, с.24.

<sup>11</sup> Шевырев С.П. История поэзии. Т.1, М., 1835, с.4.

<sup>12</sup> Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб., 1815, С.24.

<sup>13</sup> Карамзин Н.М. Собрание сочинений, Т.3, М., 1990, с.12.

над фантазией», у них «мысль всегда запутана в общественных отношениях»,<sup>14</sup> в Германии превалирует «эстетико-философский анализ», в Англии – «практицизм», в Испании – гротеск, преувеличение. Ни один из существовавших до сего времени народов не достиг идеала «цельности человеческого бытия», гармонии веры, науки, искусства, гражданской и государственной жизни. Россия же, в представлении Шевырева, завершает европейское образование и потому должна явить миру «знание полное, всестороннее, окончательное».<sup>15</sup> Тем самым ей априорно приписывается особая, исключительная, но невыполнимая миссия: русская мысль должна примирить и слить воедино античность и современность, превзойти – в своей целостности и законченности – достижения народов Европы, гармонизировать духовные силы человека в его порыве к прекрасному, благому и божественному. Россия мало участвовала в европейской жизни, полагает Шевырев, но именно поэтому она способна «соединить в себе разумным избранием... плоды европейского образования»<sup>16</sup> и тем не менее не принять одностороннего направления.

Погодин на неопределенность будущности России и ее идеала склонен был смотреть более скептически, как на «задаток его будущего величия или как на доказательство его бессилия произвести что-нибудь великое на пользу человечества».<sup>17</sup>

Недостаток исторического бытия России – долговременная изолированность ее от культурной и общественной жизни Европы – в конечном итоге был истолкован как «великое достоинство», как «собрание» ее внутренней духовности, сосредоточение сил народа на вере и церкви, пусть даже и подчинивших себе «всякое духовное развитие русского человека».<sup>18</sup> Развитию единой человеческой истории и культуры, складывавшихся из неповторимого по своему национальному колориту искусства различных народов, полагается таким образом предел. Россия, благодаря реальной возможности превзойти духовный потенциал европейской цивилизации и «связать Европу с Азией», изображается как универсальный, «заключительный» культурно-исторический мир, лишенный недостатков и несовершенств предшествующих культур. Вопрос о дальнейшем движении общечеловеческой культуры Погодиным и Шевыревым практически не ставился, поэтому их историософия, как только она касается современности, застывает на единственной ноте будущего российского апофеоза.

В заключении о конечном историческом превосходстве России, которая должна явить миру какое-то особое слияние «теории идеи» и «теории формы», теряются интересные гносеологические предположения Шевырева о самоценности различных форм духовного освоения действительности. «Всякая наука, - писал он в «Теории поэзии», - должна иметь свое особенное, частное начало, и собственную органическую силу, которая принимает в нее новые явления, не позволяя философии замыкать их волшебным кругом единого отвлеченного закона».<sup>19</sup> Приведение науки или искусства к общим законам философии он расценивал как растворение в неопределенности целого, как потерю ими своей самобытности в качестве части «духовного миротворения в человеке». «Единство наук выигрывает отсюда, но знание и жизнь проигрывают совершенно»,<sup>20</sup> - делался отсюда вывод, который, казалось, открывал перспективы нового осмысления отношений между наукой и идеологией. Однако эти идеи не были развиты. Приписываемая России особая историческая миссия привела к истолкованию науки, развивающейся в ее недрах, как исключительного, абсолютизированного миропонимания. Будучи дополнено специфической интерпретацией истории, которая понималась как собирательно-описательная наука, способная, избрав «достоверное и полезное», «сообразить его с предполагаемой целью правительства»,<sup>21</sup> это истолкование оборачивалось проповедью приоритета идеологизированных конструкций. Наука из инструмента познания мира превращалась в средство иллюстрирования «истин веры» и трактовалась как «отблеск утраченного ведения», «искра от полного света». «История и характер науки должны быть у нас иные, нежели на Западе»,<sup>22</sup> - ставил заключительную точку Шевырев, обосновывая особое значение некоего «национального миропонимания», обусловленного сосредоточенной на вере и церкви историей народа и восстанавливая тем самым принцип иерархической подчиненности науки религии, от которого с таким трудом освобождалась наука Нового времени. Идея предполагаемого универсализма грядущей России не только мешала разглядеть какие бы то ни было ее реальные черты, но и «сглаживала» оригинальные догадки, которые высказывались Погодиным, Шевыревым и Уваровым.

Эта идея приводила к превознесению замкнутого национального бытия, в результате чего

<sup>14</sup> Шевырев С.П. История поэзии. М., 1835, Т.1, с.8.

<sup>15</sup> Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов. СПб., 1887, с.367.

<sup>16</sup> Шевырев С.П. История поэзии, с.43.

<sup>17</sup> Погодин М.П. Утро: Литературный и политический сборник. М., 1857, с.148.

<sup>18</sup> Шевырев С.П. История русской словесности. Т.1, М., 1859, с.33.

<sup>19</sup> Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов, с.320.

<sup>20</sup> Там же, с.354.

<sup>21</sup> Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию, с.7.

<sup>22</sup> Шевырев С.П. История русской словесности. Т.1, с.36.

в их философии постепенно происходило умаление идей всеобщности и единства человеческой цивилизации. Подмечаемые ими характерные приметы реального исторического процесса (например, борьба современности с попытками «по образцам и по теории древней совершить суд новому миру»<sup>23</sup>) обесценивались, поскольку оказывались принадлежащими тому этапу истории, которому выход России на историческую арену полагал конец. В их концепциях, где столько места занимали рассуждения о судьбах народов и государств, происходила как бы остановка современной им истории. Это сказывалось, в частности, на понимании ими современного состояния искусства, которое, по их оценке, переживает кризис. «Искусство потеряло уже первобытную творческую силу, - писал Шевырев, - которая прежде производила из себя: оно нуждается если не в технических правилах, то в историческом предании, в отчетливом наблюдении предшествующих образцов».<sup>24</sup>

Такая ретроспективная ориентированность на историческое предание, истолкованное в духе противостояния теориям реформирования и тем более радикального переустройства общества, становилась целью проповедуемого консерваторами мирозозерцания. Культура, по их мысли, постоянно требует «соприсутствия» исторического прошлого, в котором «отстоялся» определенный идеал, ибо идеал «должен заключаться в таком, которое не знает перемен».<sup>25</sup> Подобный вневременной идеал, на который ориентированы идеологи консерватизма, представлял в их интерпретации как «идеал красоты», восстановление которого в различных формах и есть задача искусства. «Помни, - писал Шевырев, - что неизмеримая духовная сила твоя заготовлена еще предками, в древней твоей жизни, верь в нее, храни ее как зеницу ока, и во всех твоих действиях призывай ее на помощь, потому что без нее никакая сила твоя не прочна, никакое дело не состоятельно, и полная всецелая жизнь всего русского народа и каждого человека отдельно невозможна».<sup>26</sup> При этом они не хотели признаться в том, что их ориентиром становится в значительной степени отжившее. «Нет, не неподвижность, а вечное начало, русский дух, веющий нам из заветных недр этой старины, мы чтим богобоязненно»,<sup>27</sup> - писал Погодин.

Первоначально философия истории Погодина, Шевырева, Уварова основывалась на представлении о единстве истории и связывалась с идеей всеобщего прогрессивного развития. Исторический процесс, по мысли Уварова,

совершается в соответствии с волей провидения и с законами необходимости. Постигание смысла «великих прорицаний» составляет долг правительств, которые обязаны своими усилиями «смягчать» переход государств и народов из одного состояния в другое. Позже мысль о постепенном усовершенствовании людей и социумов была признана ими несбыточной мечтой. Основание сильных государств, создание культурных ценностей и даже подчинение природы – был сделан вывод – еще не свидетельствует о кардинальном изменении людей, ибо «страсти у них остались те же, что были при первом основании гражданских обществ, или даже в начале человеческого рода».<sup>28</sup> Претензии на применение «математического метода» к истории (Погодин) и замыслы «найти единый закон для изящного» (Шевырев) сменились критикой философского систематизма, убеждением в «невозможности достичь каких-нибудь положительных результатов о всех высочайших вопросах»,<sup>29</sup> в непостижимости «тайнственного направления происшествий» (Уваров).

Единство истории, «согласие» ее разнообразных явлений связывалось с признанием верховной божественной силы, которой человечество сохраняется и которая предписывает ему законы и цели. Жизненное же начало отдельных государств и народов способно истощиться и обречь их на умирание. «Государства имеют свои эпохи возрождения, свое младенчество, свою юность, свой совершеннолетний возраст и, наконец, свою дряхлость»,<sup>30</sup> - писал Уваров.

Сближая государство с понятием организма, Погодин и Уваров освобождались от поиска причин усиления и падения царств, объяснения катастрофических потрясений, нарушавших историческую постепенность. Одновременно эта аналогия служила основанием для выделения приоритетов социально-исторического бытия и была призвана подчеркнуть естественность, постепенность национального произрастания. Погодин был убежден, что невозможно искусственно создать город, племя или народ, которые были бы племенем и народом, а не «ватагой искателей приключений». Идея противостояния всевозможным историческим авантюрам и анархизму в различных его проявлениях – безусловно, сильная сторона их историософских построений, однако здесь проскальзывают и опасения по поводу не только радикальных, но и любых реформационных действий.

<sup>23</sup> Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов, с.120.

<sup>24</sup> Там же, с.79.

<sup>25</sup> Шевырев С.П. Очерк истории живописи итальянской, сосредоточенной в Рафаэле и его произведениях. СПб., 1851, с.66.

<sup>26</sup> Погодин М.П. Воспоминания о Степане Петровиче Шевыреве. СПб., 1869, с.29.

<sup>27</sup> Погодин М.П. Петр Первый и национальное, органическое развитие. М., 1863, с.31.

<sup>28</sup> Погодин М.П. Простая речь о мудреных вещах. М., 1875, с.95.

<sup>29</sup> Там же, с.18.

<sup>30</sup> Уваров С.С. Речь президента Императорской Академии наук. СПб., 1818, с.52.

Идея господства целого над частью, на которой зиждилась теория создающей силы самодержавной централизующей государственной власти, и мысль об органическом единстве нации, перераставшая в проповедь единства царя и народа, восходили именно к представлению о государстве как естественно-органическом и вместе с тем провиденциально заданном образовании. Эту идею всецело разделял Шевырев, который средство усиления России видел в укреплении всевозможных внутригосударственных связей. «Расслабленный исполнители – наша Россия, - писал он. – Управления в частях своих слишком разделены и нередко не признают друг друга. Все то, что может служить к животворному соединению частей в одно целое – все это благо в нашем отечестве; все разлагающее и отделяющее для него пагубно».<sup>31</sup> Развитие транспорта для соединения различных частей государства и сохранение православия, поддерживающего единство «русского духа», - таковы, по его заключению, меры, которые могли бы способствовать оживлению «дремлющих членов» государственного организма.

Философия истории представителей консервативного направления проистекает из их уверенности в неповторимости «физиономии» каждого народа, его искусства, религии, истории. Изначальные различия племен, по Погодину, и первые их шаги в истории накладывают неизгладимый отпечаток на всю их дальнейшую судьбу. «Не должно объяснять деяния народа его законами, учреждениями, - писал он, - но законы и учреждения его историию».<sup>32</sup> Каждый народ имеет свой исторический «удел», определенный верховной волей. Первоначально Погодин не отбрасывал мысли о единстве истории, понимая ее как всемирную, как постепенное, почти фатальное сближение народов, сначала «почти механическое», а впоследствии приносящее человечеству все более ощутимую пользу. «В древней истории, - писал он, - было больше национальности, потому что было меньше связей между народами... Но мы охотно уступаем такую национальность, которая покупалась уединением, за благодеяния, которые доставляются нам посредством взаимных услуг».<sup>33</sup> На этом пути он, как историк, ценящий самобытность и оригинальность национальных проявлений, доходит до неожиданных выводов, заявляя, что «завоеватели оказали ту великую услугу человечеству, что соединили многие народы вместе, чем облегчались мена понятий и распространение всяких нововведений между ними».<sup>34</sup>

Позже Погодин сконцентрировал усилия на доказательстве «разноосновности» России и Европы. В статье 1854 года «Параллель русской истории с историей западных европейских государств относительно начала» он выдвинул тезис о противоположности «начал» общественной и культурной жизни русской и западноевропейской. Он сделал акцент на «завоевательном», насильственном характере западноевропейских государств и бесконфликтном, мирном развитии России. Продолжая норманнскую теорию, Погодин полагал, что подлинным началом русской истории, определившим ее дальнейший ход, стало призвание варягов на княжение и мирное, «с крестом, а не с мечом», введение христианства на Руси. Несмотря на последующие междоусобные войны и централизацию, развитие России коренным образом отличается от истории Западной Европы, порождавшей в одни эпохи рабство, в другие – борьбу за власть, насилие. Он доказывал, что обращение к «вечному началу русского духа», припоминание своих истоков, осознание своей самобытности должно послужить средством, которое позволит России сохранить индивидуальность, избежать господствующих на Западе потрясений и революционных переворотов. «Вся, что в новом периоде Россия произвела великого и замечательного, все то совершилось под осенением ее древней основной мысли, при условии связи с нею сознательной или бессознательной»,<sup>35</sup> - вторил ему Шевырев.

Зародившаяся в работах Уварова подсказанная агрессивной политикой Наполеона ассоциация «революция – тирания» стала для теоретиков консерватизма своеобразной аксиомой. Революции Уваров считал «грудами преступлений и бесполезных несчастий», которые не только не содействуют прогрессу, но, наоборот, рожают попятное историческое движение. Умеренность в политике рассматривалась ими как гарантия внутренней устойчивости обществ. Цари и народы Европы на могиле Бонапарта должны «принести в жертву» и деспотизм, и народную анархию - таков вердикт истории. По Уварову, порожденный незнанием божественных истин нравственный хаос существовал в истории и ранее, поскольку «древний мир был материалист».<sup>36</sup> Человечество, историю которого он разделял на две части – «цивилизация древняя до Христа и новая цивилизация после Христа»<sup>37</sup> - провело разграничение между добром и злом лишь поднявшись до религиозного монотеизма – христианства. Однако стремление человека к бесконечному, как неотъемлемая принадлежность его духа, играло роль и в античном мире, где оно

<sup>31</sup> Письма С.П. Шевырева к кн. П.А. Вяземскому. В кн. Письма М.П. Погодина, С.П. Шевырева и М.А. Максимовича к кн. П.А. Вяземскому. 1825 – 1874. СПб., 1901, с. 161-162.

<sup>32</sup> Погодин М.П. Исторические афоризмы. М., 1836, с.67.

<sup>33</sup> Там же, с.53.

<sup>34</sup> Там же, с.68.

<sup>35</sup> Шевырев С.П. История русской словесности. Т.1, с.52.

<sup>36</sup> Уваров С.С. Общий взгляд на философию словесности. СПб., 1848, с.8.

<sup>37</sup> Там же, с.6.

трансформировалось в обоготворение красоты, порождая прекрасные произведения искусства. Христианство, порвав с поклонением художникам и политикам, заложило основы нравственного порядка, отрешение от которого губительно для современного общества.

Более спокойно рассуждал Шевырев, Извечную «распрю» идеалистов и реалистов он трактовал как отражение двойственности самого человека, его духовной и материальной сторон. Признавая право на существование как материалистов, так и религиозных философов, он усматривал условие будущего совершенства науки в примирении «идеалиста Платона с реалистом Аристотелем».<sup>38</sup> Чтобы «примирить навсегда нашу истинную коренную народность с европейским образованием»,<sup>39</sup> необходимо избежать как поклонения «букве мертвого обряда», так и восприятия лишь внешней формы образованности Нового времени. Однако и его рассуждения о грядущем расцвете наук были политизированы. Нетерпимость к эгалитаризму проявилась достаточно отчетливо в принципе «не уделять ему (народу – Л.А.) того, чем бы только нарушилась полнота и сила бытия его»,<sup>40</sup> сделать недоступными для него те знания, овладение которыми представляет опасность для власть предержащих.

У Погодина также критика нравственных и общественных устоев современных ему государств, сочувствие простому народу («страшно посмотреть бывает на этих вольных-невольных мучеников!»)<sup>41</sup> отходят на второй план перед вполне осознаваемой перспективой «победы голода», восставшего на «пресыщение». Возможность обуздания низших слоев в их борьбе против несправедливости виделась ему в «доброй воле» и уступках со стороны правящей верхушки: «Надо, чтобы пресыщение само образумилось...»<sup>42</sup> Характерно, что в отличие от более позднего консерватизма для теоретиков первой половины 19 столетия «укрощение злости дня» не было связано с мыслью об ужесточении внутривластного курса правительства: «О насильственных мерах, принудительных, запретительных, карательных, думать нечего: ими только увеличится сила зла по закону упругости. Здесь может действовать только убеждение, сила ума, сила слова, сила сердца любящего».<sup>43</sup> Нередко в дегуманизации общества, в забвении истории, нравственности, идеалов красоты обвинялся материализм. По мнению Погодина, он представляет собой апологию «очевидного – настоящего» и отрицает непреложное значение духовных ценностей общества, приводя к ориентации единственно на

«законы, грозящие страхом ответственности и наказания».<sup>44</sup> Это чревато воцарением культа силы и вседозволенности, господством страстей, хаосом.

Со временем воззрения Погодина, Шевырева, Уварова становятся более догматичными. Для них характерно и нескрываемое раздражение растущим авторитетом материализма и атеизма, как «новых исторических ересей», истолкование частных интересов и личных намерений как внешней, событийной стороны истории, всецело predetermined тайно действующим всепроникающим духовным началом. Творческие достижения и гениальность выдающихся деятелей России истолковывается как проистекающие единственно из веры, чувства русского могущества и «преданности престолу». «Жизнь русского человека совершается по законам непререкаемой божественной логики»,<sup>45</sup> - утверждает Шевырев. Проповедуемая ими необходимость обращения к духовному началу, «корню народной сущности» - к древней словесности и «первоначальной церкви» - чистота учения которой сохранена в православии и в «духе народной жизни», все чаще перемежалась с признанием «пробуждения народа». Замеченная ими возросшая активность крестьянства переносилась и на историческое прошлое, несколько видоизменяя традиционную карамзинскую концепцию. «Конечно, - писал Погодин, - централизация сплотила народ в один несокрушимый колосс, но в этом деле и сам народ принимал участие, не оставался пассивным. Притом же влияние централизации более внешнее; она помогает развитию народа, но никак не составляет цель этого развития».<sup>46</sup>

Таким образом создавался образ правоверного и самоотверженного народа-богоносца, поддерживающего царизм, народа воинствующего, противостоящего интеллигенции.

### Литература

1. Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов. М., 1836, с.2.
2. Погодин М.П. Простая речь о мудреных вещах. М., 1875, с.39.
3. Там же, с.54.
4. Там же, с.92.
5. Погодин М.П. Борьба не на живот, а на смерть с новыми историческими ересями. М., 1874, с.129.
6. Погодин М.П. О модных у нас философских толках. М., 1875, с.19.
7. Там же, с.22.
8. Там же, с.24.

<sup>38</sup> Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов. С.82.

<sup>39</sup> Шевырев С.П. Общее обозрение развития русской словесности. С.47.

<sup>40</sup> Шевырев С.П. История русской словесности. С.31.

<sup>41</sup> Погодин М.П. Простая речь о мудреных вещах. С.98.

<sup>42</sup> Там же, с.99

<sup>43</sup> Там же, с.35.

<sup>44</sup> Там же, с.175.

<sup>45</sup> Шевырев С.П. История русской словесности, с.XV.

<sup>46</sup> Погодин М.П. Утро, с.86.

9. Шевырев С.П. История поэзии. Т.1, М., 1835, с.4.
10. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб., 1815, С.24.
11. Карамзин Н.М. Собрание сочинений, Т.3, М., 1990, с.12.
12. Шевырев С.П. История поэзии. М., 1835, Т.1, с.8.
13. Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов. СПб., 1887, с.367.
14. Шевырев С.П. История поэзии, с.43.
15. Погодин М.П. Утро: Литературный и политический сборник. М., 1857, с.148.
16. Шевырев С.П. История русской словесности. Т.1, М., 1859, с.33.
17. Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов, с.320.
18. Там же, с.354.
19. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию, с.7.
20. Шевырев С.П. История русской словесности. Т.1, с.36.
21. Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов, с.120.
22. Там же, с.79.
23. Шевырев С.П. Очерк истории живописи итальянской, сосредоточенной в Рафаэле и его произведениях. СПб., 1851, с.66.
24. Погодин М.П. Воспоминания о Степане Петровиче Шевыреве. СПб., 1869, с.29.
25. Погодин М.П. Петр Первый и национальное, органическое развитие. М., 1863, с.31.
26. Погодин М.П. Простая речь о мудреных вещах. М., 1875, с.95.
27. Там же, с.18.
28. Уваров С.С. Речь президента Императорской Академии наук. СПб., 1818, с.52.
29. Письма С.П. Шевырева к кн. П.А. Вяземскому. В кн. Письма М.П. Погодина, С.П. Шевырева и М.А. Максимовича к кн. П.А. Вяземскому. 1825 – 1874. СПб., 1901, с. 161-162.
30. Погодин М.П. Исторические афоризмы. М., 1836, с.67.
31. Там же, с.53.
32. Там же, с.68.
33. Шевырев С.П. История русской словесности. Т.1, с.52.
34. Уваров С.С. Общий взгляд на философию словесности. СПб., 1848, с.8.
35. Там же, с.6.
36. Шевырев С.П. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов. С.82.
37. Шевырев С.П. Общее обозрение развития русской словесности. С.47.
38. Шевырев С.П. История русской словесности. С.31.
39. Погодин М.П. Простая речь о мудреных вещах. С.98.
40. Там же, с.99
41. Там же, с.35.
42. Там же, с.175.
43. Шевырев С.П. История русской словесности, с.XV.
44. Погодин М.П. Утро, с.86.

---

**«ДЭВИД ЮМ – РАЗМЫШЛЯЮЩИЙ ФИЛОСОФ, ОБРАЩАЮЩИЙСЯ ПОСТОЯННО К СВОЕМУ МЫСЛЯЩЕМУ НАЧАЛУ».**

---

*Скурихин Николай Анатольевич*

*Ученая степень Кандидат технических наук, диплом МТИ № 093533 от 22 июня 1973 года (протокол №12). Ученое звание Доцент по кафедре автоматизация производственных процессов, аттестат доцента ДЦ № 057182 от 22 сентября 1982 года (протокол № 38д/10)*

*Место работы—до выхода на пенсию, Ленинградская лесотехническая академия, г. Санкт-Петербург.*

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2108

#### АННОТАЦИЯ

Скептический настрой философа и мыслителя первой половины восемнадцатого столетия известен далеко за границами Шотландии. В значительной мере он обусловлен уровнем общего знания в тот период времени, который и сказался на приоритетах Дэвида Юма использовать их в своих аргументах. Современный уровень развития науки и техники, говоря штампами советской философской мысли, позволяет обнаружить неточности, если не сказать более определенно, в доказательствах Юма, обосновывающих его скепсис. Здесь представлен краткий анализ некоторых высказываний и утверждений этого философа и эссеиста.

**Ключевые слова:** чувство, впечатление, ощущение, идея, понятие, общее, ум, сознание, скепсис, информация, воспроизведение, чувствующее знание, мир рибонуклеиновых механизмов

Часть первая. Кратко из «О ПОЗНАНИИ».

Глава VII об идее необходимой связи

1.1. Читаем на стр. 102:

*«Громадное преимущество математических наук перед моральными состоит в том, что идеи*

*первых, будучи доступными ощущению, всегда ясны и определены; малейшее различие между этими идеями тотчас же может быть замечено, и одинаковые термины всегда выражают одни и*

те же идеи без всякой двусмысленности или неустойчивости».

1.2. Комментарий 1. Из приведенного текста следует, что «идеи ...будучи доступными ощущению», то есть идеи и ощущения из одного же ряда или класса понятий, терминов, мысленных образований, слов, мыслей, то есть в общем случае – понятий, и никак не чувство, не физиологическое состояние тела. Это полностью соответствует нашим представлениям о соотношении сознания и чувства: чувство может быть понято сознанием, которое может сформировать мысль о чувстве, описать это состояние тела или его какой-либо части словами и прочим образом, но чувство не может объяснить ни сознание, ни его способность объяснить чувство, какое бы оно ни было и к какому бы органу другого чувства оно ни относилось.

Но здесь мы должны только отметить, что Юм вкладывает в понятие ощущения именно то, что следует из его слов и на что мы обратили внимание. А сейчас прочитаем на стр.50 его текст: «... когда кто-нибудь, например, переживает боль от чрезмерного жара или удовольствия от умеренной теплоты и когда он затем вызывает в своей памяти это ощущение или превосхищает его в воображении». Что здесь боль и удовольствие, как не чувства? И эти состояния тела Юм называет ощущением, к ним относится его указание в слове «это». Здесь можно допустить двойственное толкование понятия ощущение, поскольку ощущение, как термин, относящийся к сознанию, может выступать в форме понятия, используемого для описания чувств. Такое понимание может быть подтверждено и на появлении этого ощущения «в воображении». Однако, здесь речь идет о переживании чувства боли и чувства удовлетворения, прежде чем этот «кто-нибудь» извлечет из памяти «это ощущение» в форме переживания, именно как чувства.

И далее: «Самая живая мысль все же уступает самому слабому ощущению». Здесь уже нет сомнения в том, что ощущение Юм относит к чувствованию.

И завершить этот парадокс Юма следует его высказыванием со стр. 51: «Итак, под термином впечатления я подразумеваю все наши более живые восприятия, когда мы слышим, видим, осязаем, любим, ненавидим, желаем, хотим. Впечатления отличны от идей, т. е. от менее живых восприятий, создаваемых нами, когда мы мыслим о каком-нибудь из вышеупомянутых ощущений или движений». Здесь уже не может быть никаких сомнений, что под ощущениями Юм имеет в виду никак не понятие или воспоминания, а самые что ни на есть чувства.

Однозначность интерпретации ощущения, как чувствования и чувства, мы встречаем у Юма на каждом шагу: так, на стр.56 читаем: «Напротив, все впечатления, т.е. все ощущения, как внешние, так и внутренние, являются сильными и живыми».

1.3. Комментарий 2 к стр. 102. Речь здесь идет об идеях, доступных ощущению. И как будто здесь

нет никакой неопределенности и двусмысленности в применении понятий и слов *идея* и *ощущение* в отношении математических наук, и «*малейшее различие между этими идеями тотчас же может быть замечено*».

Обратившись к толкованию сути этих понятий, приведенных на стр. 51, замечаем, что *идеи* или мысли относятся к восприятиям ума, сознаются нами, «*когда мы мыслим о каком-нибудь из выше упомянутых ощущений или движений*», и существенно отличаются от другого вида восприятий ума, обозначаемых автором впечатлениями, под которыми автор «*подразумекает все наши более живые восприятия, когда мы слышим, видим, осязаем, любим, ненавидим, желаем, хотим*».

1.4. Что означает «*идея доступна ощущению*»? Ответ на этот вопрос мы даем на основании знания информационной концепции сознания, что такое ум или сознание, ощущение или чувство, мысль или идея, как элементы или предметы в форме понятий процесса мышления, как способности сознания.

*Идея* есть *общее*, выступающее в виде понятия, идеального знания; сохраняется в памяти, то есть в нейронной среде мозга в форме овеществленного знания, представленного информационными состояниями нейронов и нейронных структур мозга. То есть идея – это прежде всего понятие, которое только и может осознаваться умом, но никак не чувством.

1.5. *Ощущение* – это *чувство*, обозначаемое автором одним общим для всех таких случаев восприятия словом *впечатление*. И как чувство, оно и является первичным восприятием – но чего? Какой части организма, какой частью его тела? Органами чувств, нервной системой человека, но никак не умом, не сознанием.

Нейроны-рецепторы органов чувств – эти информационные элементы живой материи, оказываются не только способными чувствовать внешнее воздействие, создавая совместно с окружающей их тканью тела, мышц, нервов новое физиологическое состояние этого окружения, обозначаемое нами *чувством*, но они становятся вещественной основой образующейся *информации* о действующем на человека внешнем предмете или явлении.

Вот исходя из такого представления о взаимодействии нейронной среды человеческого организма с внешними предметами и явлениями окружающего мира мы и не можем согласиться с утверждением Д. Юма, что «*идея доступна ощущению*». Чувства не могут воспринимать понятия, но сознанию любое чувство становится понятным ввиду прочтения этого чувства, «*информационных состояний*» нейронов, находящихся в области тела человека, причастного к созданию такого чувства.

Часть вторая. Дэвид Юм – размышляющий философ

2.1. Начав свой трактат о познании с восприятий ума, которые тут же и относятся

автором к мыслящему началу по причине невозможности деятельности ума вне каких-либо восприятий, он переходит к представлению доступных человеческому разуму и исследованию объектов в виде отношения между идеями и фактами. Между этими основательными частями своих представлений Д. Юм находит возможность показать свое, создаваемое им самим, знание об идеях и впечатлениях, как видах восприятий, и ассоциированном объединении идей или мыслей между собой посредством искусно введенных им трех принципов связи: сходства, смежности и причинности. К отношениям между идеями Юм относит *«всякое суждение, достоверность которого или интуитивна, или демонстративна»*, стр.59. Примеры суждений очень убедительны: одно относится к теореме Пифагора, теория которого в то же время, немыслима без какого-либо действия опыта человека, построения им реального треугольника; второе касается чисел, предметов нашего мышления, одним из самых невещественных объектов, известных в природе благодаря сознанию человека.

2.2. С фактами дело сложнее, к ним Юм относит всю эмпирику многообразия человеческого бытия. При этом Юм допускает ошибку в утверждении, что противоположность факта, *«никогда не могущая заключать в себе противоречия (ошибка не тут), и наш ум всегда представляет ее также легко и ясно (ошибка здесь), как если бы она вполне соответствовала действительности (а это как раз и есть подтверждение истинности существования, когда речь идет о факте: наличие факта свидетельствует о его существовании)»*, стр.60; в скобках указаны наши представления о высказываниях Д. Юма.

2.3. Остановившись на этом, мы поставим под вопрос высказывание Юма, которым завершается его утверждение о том, что *солнце завтра не взойдет*, суть которого – высказывания, в том, что *«суждение заключало бы в себе противоречие и не могло бы быть ясно представлено нашим умом»*. Требование к уму все представлять ясно и определено, несомненно, надуманно. Если бы ум мыслил только и всегда логическими понятиями, то мы бы имели перед собой робота, созданного сознанием человека. Его суждения были бы искусственно отобранными создателями этого технического устройства, если бы эти создатели не озаботились допустить возможность нейронным сетям такого мозга реализовать принципы стохастического программирования и создавать программы, допускающие проверки ими своих выводов относительно наличия в них противоречий, имеющих место в живой материи.

2.4. Исходя из научного знания того, когда солнце может взойти или может не взойти, мы с большей вероятностью будем считать фактом нашу действительность, состоящую в утверждении именно факта: *солнце завтра взойдет*. Именно это есть факт, подтверждаемый наукой с вероятностью, бесконечно близкой к значению единица, 1. А суждение: *солнце завтра не взойдет*, не может

считаться фактом, как некая действительность. И действительно: что означает завтрашний невосход солнца? Для нас, то есть всей Земли, земной атмосферы и каждого человека, и живого существа на нашей планете – это «конец света». И не только в физическом отношении, но и что более важно, для всего мыслящего в нашей части космоса. Осознавая это, Д. Юм и прибегает к таким, с ног сшибающим парадоксам. И мы должны сказать, что человек, обладающий таким сознанием, и такой способностью мышления имеет право на такие суждения и высказывания.

2.5. Но мы тут же должны и отметить, что факт – это есть очевидность, удостоверяющая нам *«реальность какого-либо предмета или же наличие какого-либо (правильнее сказать, объекта, но не факта) факта, выходящего за пределы непосредственных показаний наших чувств или свидетельств нашей памяти»*. Но очевидность – это как раз и есть то, что наблюдается нами в действительности, то есть фактически. А Дэвид Юм строит свои умозаключения на догадках и вымысле, когда говорит – солнце завтра не взойдет. Взойдет или не взойдет завтра солнце – это все из воображаемых, не являющихся, и как мы видим – несостоятельных суждений человека об обсуждаемом событии, даже неизвестно, возможном в действительности, или предстоящем с какой-то вероятностью. Его не было в нашей памяти и не было непосредственных показаний того, что солнце завтра не взойдет.

2.6. Именно поэтому мы склонны сомневаться, когда Д. Юм говорит, что: *«Все заключения о фактах основаны, по-видимому, на отношении причины и действия»*, стр.60. Чувствуя это, он и употребляет слово «по-видимому», без которого он нигде в своих записях не может обойтись по существу. И мы, следуя этому примеру, будем сомневаться в истинности высказываний Д. Юма, о чем бы то ни было. И тогда, когда он говорит: *«Все наши заключения относительно фактов однородны: в них мы постоянно предполагаем, что существует связь между наличным фактом и фактом, о котором мы заключаем на основании первого; если бы ничто не связывало эти факты, наше заключение было бы совершенно ненадежно»*. Или, стр. 62: *«Ни один объект не проявляет в своих доступных чувствам качествах ни причин, его породивших, ни действий, которые он произведет; и наш разум без помощи опыта не может сделать никакого заключения относительно реального существования и фактов»*, или стр.64: *«Наш ум никоим образом не может найти действия в предполагаемой причине даже посредством самого точного и тщательного рассмотрения: ведь действие совершенно отлично от причины и в силу этого никогда не может быть открыто в ней»*, или стр.65: *«Словом, всякое действие есть явление, отличное от своей причины. В силу этого оно не могло быть открыто в причине и всякое измышление или априорное представление его неизбежно будет совершенно произвольным»*, и т. д. и т.д.

2.7. Приведенные суждения Д. Юма частично свидетельствуют о принципиальной невозможности уму самому, по своему желанию приходить к каким-либо идеям или мыслям без какого-либо обращения к опыту. И вся деятельность человека, начинаясь с чувственных восприятий ума, не способна создавать знание о внешнем мире, кроме как получая восприятия в форме впечатлений, из которых только и могут возникнуть идеи и мысли. По Юму: нет впечатлений – не может быть никакой идеи. Рассмотрим этот вопрос поподробней.

2.8. Первая фраза главы 11 «О происхождении идей» устанавливает положение: ум воспринимает мир в виде первичных переживаний внешних воздействий, подобно непосредственному восприятию одного из существеннейших факторов - тепла (обусловившего появление жизни на Земле в форме живых органических существ). В частности, чувства боли от чрезмерного жара или ощущения удовольствия от умеренной теплоты, или же в виде «вызванного в своей памяти этого ощущения или предвосхищения его в воображении». Последние восприятия Юм обозначает способностями, которыми копируются<sup>47</sup> восприятия наших чувств. И как следует, они отображают чувство боли или чувство удовольствия от восприятия тепла, но более правильно, отображают эти чувства не от самого восприятия этого внешнего воздействия, а от воспоминания о нем, сохраняющегося в памяти или появляющегося в воображении.

2.9. А сейчас прочитаем дословно, что пишет Д. Юм в этой первой фразе этой главы своего трактата: «...существует значительная разница между перцепциями (восприятиями) ума, когда кто-нибудь, например, переживает боль от чрезмерного жара или удовольствие от умеренной теплоты и когда он затем вызывает в своей памяти это ощущение или предвосхищает его в воображении. Эти способности могут отображать, или копировать, восприятия (перцепции) наших чувств ...».

2.10. Первое, что нужно отметить, сопоставляя содержание этого абзаца с его толкованием ранее: чрезмерный жар и умеренная теплота – это факторы внешнего мира, внешние воздействия, причем, на человека, а говорится о восприятии ума. То есть эти внешние воздействия, независимые от человека, воспринимаются прежде всего самим человеком, его телом, и только после этого воспринимаются его умом. Человек воспринимает чрезмерный жар или умеренную теплоту через свое переживание, проявляющееся в чувстве боли или в чувстве удовольствия. Но чтобы что-то переживать, нужно это что-то воспринять, затем только почувствовать или ощутить то, что и составит суть чувствования – появления в теле чувства, относящегося к внешнему воздействию.

Далее нужно понять умом, хорошо это для человека или неприятно, будет ли это удовольствие или боль? Но понятие восприятия (перцепции) ума, его разъяснение, у автора отсутствует, а такое применение понятия восприятия ума, как части ума или его действия, приводит к двоемыслию о сущности ума и его восприятия. Восприятие может оказаться и частью ума, и его действием, и чувством, и ощущением. И как окажется через несколько строчек текста – восприятиями называются идеи и мысли, посредством которых мыслит, размышляет не столько человек, сколько его ум.

2.11. Второе, кто-нибудь, обладая умом, и сохраняя в памяти ощущение переживания, вызывает затем его в своей памяти, или предвосхищает его в своем воображении, то есть в действии ума. Тем самым он снова обращается к восприятию своего ума. Речь идет о способностях, которые отображают или копируют «восприятия наших чувств». Отсюда следует, что восприятия ума отображают чувства, возникающие в теле человека, приводящие к его переживанию, то есть к состоянию ума, который не столько способен чувствовать, сколько переживать это чувствование. Получается замкнутый круг: чувства создаются восприятием или при восприятии внешнего фактора или объекта и одновременно копируются самим восприятием этих чувств. И при этом восприятия становятся идеями или мыслями, как полагает автор на следующей странице текста. И все эти объекты находятся в памяти. И что является первичным по времени своего появления: восприятие, которым создается чувство, или чувство, появляясь в человеке, создает восприятие? И если восприятие – это мысль, идея, то где, или когда заканчивается восприятие и наступает мышление, функционирование мысли, идеи? Или восприятие всегда присутствует в уме, сохраняясь в памяти в виде мысли, идеи?

2.12. В следующем абзаце текста речь идет уже не просто о чувствах в приведенном здесь смысле, но о более общих физиологических состояниях человека (но не только ума), при «других восприятиях ума». «Разгневанный человек возбужден совершенно иначе, чем тот, который только думает об этой эмоции». Но эмоция – это не чувство, воспринимаемое умом (хотя ум и воспринимает это новое состояние тела), а чувство, освещенное светом разума, то есть в формировании эмоции разум принимает непосредственное участие, и не только через свое восприятие этого переживания. Тем более верным должно быть представление человека и его ума, когда он оказывается в состоянии аффекта от любовного пыла или просто от воспоминания об этом чувстве и своим соответствующим физиологическом состоянии. Эмоции и аффекты оказываются слишком сложными реакциями живого существа –

<sup>47</sup> Здесь и далее, когда речь идет о копировании, и в общем случае об отражении, используемых в

наших словах, последнее – именно слово *отражение*, следует заменить понятием *воспроизведения*.

человека, чтобы не учесть эту особенность при рассмотрении действий и функционирования ума в таких ситуациях.

2.13. Относя восприятия к исследуемому объекту – уму, разуму, духу<sup>48</sup>, (или сознанию, скажем мы), мы должны были бы согласиться и с последующими суждениями автора о разделении восприятий ума на два вида: «... мы можем разделить все восприятия ума на два класса или вида, различающиеся по степени силы и живости: мысли или идеи ... и впечатления»; «... под термином впечатления я подразумеваю все наши более живые восприятия, когда мы слышим, видим, осязаем, любим, ненавидим, желаем, хотим».

При определении сущности восприятий не столько человеком, сколько его умом, мыслящим началом, Д. Юм обращается к, казалось бы, очевидному действию восприятий, одни из которых именуются им впечатлениями, другие идеями или мыслями. Первые – впечатления, указываемые автором вторыми по списку, включают в себя чувства и ощущения, и даже намерения, «когда мы слышим, видим, осязаем, любим, ненавидим, желаем, хотим». Первые три действительно относятся к чувствам, два последующих – к эмоциям, последствиям непосредственного чувствования; желания и хотения – это вообще из другой оперы, можно сказать, а именно, из области непосредственного сознания или мышления, но никак волевые движения не могут быть отнесены к чувствованию.

2.14. Таким образом, восприятия ума оказываются настолько важными факторами мыслящего начала человека, ума, что можно на сущности ума и не останавливаться, полагаясь всецело на его восприятия. Однако, тут же автор полагает, что идеи и мысли относятся к восприятиям ума в виде проявления этим умом способностей «отобразить, копировать восприятия наших чувств», а чувства оказываются содержащимися в памяти, из которой должны извлекаться при восприятии этим же умом по необходимости или при «предвосхищении его в воображении, то есть в этом же уме».

И здесь существенным оказывается уже не то обстоятельство, что идеи и мысли вторичны относительно впечатлений, а посему «никогда не могут вполне достигнуть силы и живости первичного ощущения», и важна не ситуация, при которой впечатления на основании этой своей особенности оказываются источником появления идей и мыслей в мыслящем начале человека, и не факт определения ими собой сути опыта, вне которого и без которого не может появиться в уме человека ни одна идея, ни одна мысль. Значимым

для нас является суждение автора о сущности восприятий ума, в которых объединены воедино чувства и мысли, эмоции и волевые начала сознания, восприятия ума и его заключения, и все прочие свойства и способности ума без какого-либо различия их между собой. Что, естественно, может считаться нормальным для естественной философии Юма, но современное понимание состояний человеческого тела и взаимодействия сознания и мозга не может допустить такого их смешения.

2.15. Отмечая всевластность человеческой мысли, не подчиняющейся никакому авторитету людей, и которая «даже не может быть удержана в пределах природы и действительности», Юм тут же останавливает себя пределом ее могущества утверждением невозможности мысли «заключать в себе безусловное противоречие». А его суждение о том, что мысль «в действительности ограничена очень тесными пределами и что вся творческая сила ума сводится лишь к способности соединять, перемещать, увеличивать или уменьшать материал, доставляемый нам чувством и опытом», служит для нас прекрасной иллюстрацией уровня знаний этого мыслителя, не знакомого еще с методами высшей математики, в частности, дифференциального и интегрального исчисления Лейбница и Ньютона, не позволившего ему отойти от механистического взгляда на науки геометрии, алгебры и арифметики. И поэтому вряд ли возможно принять на веру утверждение Юма, что «весь материал мышления доставляется нам внешними и внутренними чувствами, и только смешение или соединение его есть дело ума и воли. Или, выражаясь философским языком, все наши идеи, т. е. более слабые восприятия, суть копии наших впечатлений, т. е. более живых восприятий», стр.52.

2.16. Демонстрируя способность своего ума, Юм обосновывает тезис необходимости происхождения идей из впечатлений, как верный и единственный путь их возникновения из восприятий ума. Из двух аргументов, обосновывающих доказательство этого положения: «Идея Бога как бесконечно разумного, мудрого и доброго существа порождается размышлениями над операциями нашего собственного ума и безграничным усилением качеств доброты и мудрости», и второго аргумента о «малодоступности соответствующих идей» для человека, имеющего органические дефекты, препятствующие восприятию соответствующих чувств, Юм почему-то отказывается от обоснования идеи бога. Но это и естественно, поскольку вся философская схоластика времен

<sup>48</sup> Мы не можем слова дух, душа, бог и т.п., подтверждающие своим употреблением отказ Д. Юма от суверенности своего сознания, разума, рассматривать иначе, как метафорические суждения философа о собственных миро восприятиях и миропонимании. Эти понятия не

подлежат научному анализу и опыту разума и сознания. Именно в таком ключе мы будем принимать суждения Д. Юма, понимая под ними утверждения, лишённые современного научного знания, но опирающиеся на знание, бытовавшее во время его жизни.

Средневековья, базирующаяся на религиозных представлениях большей части философов, и явилась основой философии Д. Юма, принимающего а priori «положение, которое не только само по себе, по-видимому, просто и понятно, но при надлежащем применении может сделать столь же ясным и всякий спор, а также изгнать тот непонятный жаргон, который так долго господствовал в метафизических рассуждениях, только компрометируя их», стр.55.

Часть третья. Дэвид Юм, чувствующее знание и рибонуклеиновые кислоты

Из Главы III ОБ АССОЦИАЦИИ ИДЕЙ.

3.1. Стр.57. *«Очевидно, что существует принцип соединения различных мыслей, или идей, нашего ума и что при своем появлении в памяти или воображении они вызывают друг друга до известной степени методично и регулярно».*

Стр.58. *«Мне представляется, что существуют только три принципа связи между идеями, а именно: сходство, смежность во времени или пространстве и причинность (cause or effect)».* *«Я думаю, мало кто станет сомневаться в том, что указанные принципы действительно способствуют соединению идей».*

3.2. Не может быть особого возражения о существовании указанных принципов связи между идеями. Однако вид связи, например, сходство, по необходимости должен содержать и свою противоположность, анти-сходство, то есть различие того или в том, что являет собой это сходство. И это касается не самого сходства, а того объекта, к чему относится это сходство или анти-различие. *«Портрет естественно переносит наши мысли к оригиналу»*, но оригинал должен быть известен нам. Иначе какой смысл имеет изображение на портрете? Присутствие знания объекта, изображенного оригинала на портрете, оказывается тем предварительным знанием нашего ума, знания до опыта, суть которого в узнавании лица на портрете. Откуда возникло это знание? В момент более раннего знакомства с человеком, изображенным на портрете. Действие ума по восприятию изображенного на портрете объекта и есть появление опыта этого ума в предшествующий момент времени. И это есть знание, которое может быть забыто нашим умом. Но оно было, существовало в памяти мозга (отметим мы здесь, хотя для Д. Юма это было совершенно не обязательным условием наличия ума), и такое событие в жизни человека может рассматриваться в качестве первичного или начального знания, возникающего в человеке, в его мозге. Знание до осознаваемого умом опыта, описываемого философами формой а priori.

3.3. Тот факт, что мышление человека спонтанно и интуитивно – должно быть очевидным для каждого. Причины алогичного мышления возникают постоянно в окружающем человека внешнем мире: ничего нет более изменчивого, чем этот сам окружающий человека мир. Как и не может быть постоянного бодрствования ума каждого человека. Весь физический мир вселенной

подтверждает наличие дня и ночи не только на Земле, но и где бы то ни было в пространстве космоса. (Вращение, как форма движения, является самым распространенным способом движения физической материи во вселенной). Активность возможна только в открытом пространстве вселенной. В любом ограниченном ее участке всегда присутствует вакуум, в котором нет ни времени, ни движения помимо физической дрожи самого вакуума. Так обстоит дело и с сознанием человека. Сознание появляется в нейронной среде головного мозга человека в форме особого специфического знания. Знания того, как и каким образом взаимодействие живого существа с предметами и явлениями внешнего мира обеспечивает этому живому существу возможность познания этого мира. Но такое познание невозможно без последовательного и логичного исследования и движущейся материи физического мира вселенной, и мира живой материи, обладающей свойством развития. Мышление человека должно приводить к логическим выводам и умозаключениям, которые оказываются столько же необходимыми для познания, сколько оказываются и случайными для мира живой материи. Поэтому интуитивность действия мышления, присутствующая постоянно в человеческом уме, сравнительно редко заканчивается логическими выводами и соответствующими умозаключениями. Хотя стремление к ним сознания является очевидным.

3.4. До настоящего момента деятельность ума рассматривалась только с точки зрения его причастности к познанию. Но было время в эволюционном развитии живой материи, когда не было существ животного мира, и когда жизнь органических образований заключалась только в ответных реакциях на внешние воздействия без каких-либо восприятий ума, поскольку не было вещественных предпосылок в форме нейронной среды части тела, получившей с течением времени форму мозга живого существа, который бы оказался вещественной основой, образующей, создающей коррелят идеального единства знания, представляющего собой разум или сознание. Предшествующим этому состоянию живой материи, как уже установлено современной биологией, был мир рибонуклеиновых функциональных РНК-механизмов, и молекул белков. Молекулы рибонуклеиновых кислот, имея в своей структуре энергетические элементы типа молекул аденозинтрифосфата (АТФ), помимо образования цепочек азотистых оснований, ставших прообразами современных генов, оказывались способными образовывать цепочки длинных молекул белка из аминокислот. Органические связи аминокислот, возникающие спорадически и случайно при контактах противоположных по своим химическим свойствам типов окончаний всех аминокислот, посредством РНКмолекул вида рибозимов, стали материальной основой превращения создаваемых молекулярных соединений в живые образования.

3.5. Основным способом существования и проявления живых образований РНК-мира стали их действия в виде реакции на воздействия других подобных образований. Такие действия в сохраняющихся живыми органических образованиях при повторяющихся взаимодействиях и событиях выживания сопровождались установлением внутри уцелевших живых образований новых органических связей, упрочнением уже созданных. Эти органические связи становились вещественными коррелятами поведенческих мотивов живых образований, которые, следуя рекомендации Д. Юма, могут рассматриваться в качестве привычек живых существ. На самом деле образующиеся в живом организме или существе вещественные связи явили собой чувствующее знание такого существа. Это знание было знанием тела и не могло выражаться через общее, поскольку в таких первичных живых образованиях не создались еще условия для формирования понятий: в них могли быть зачатки нервных связей, ограниченных в своих функциональных возможностях нервных центров, получающих сигналы от близко расположенных частей тела живого существа, испытывающего контакт с внешним объектом. Это чувствующее знание могло быть передано любому другому живому образованию посредством демонстрации телом своего поведения или действия. Передача же своего «умения» реагировать на внешнее воздействие могла состояться посредством формирования инстинктов, передаваемых по наследству одной семье или племени.

#### 4. Резюме.

4.1. Ощущение – это из области чувств и эмоций? Или это описание чувств и эмоций, физиологических состояний и психических переживаний человека? Объяснение их органической природы, позволяющее формировать чувствующее знание? Из представленных высказываний Дэвида Юма мы видим одновременное совмещение в этом слове прямо противоположных понятий и смыслов чувства и мысли об этих восприятиях, называемых Юмом впечатлениями.

4.2. В чем состоит различие в утверждении – солнце завтра взойдет, или в суждении – солнце завтра не взойдет, обсуждаемых со всей тщательностью логического обоснования? Начиная с этого, воображаемого астрономического примера, именно из мира движущейся материи, лишенной развития, Д. Юм приводит массу подобного рода примеров из мира физических взаимодействий. Впечатляют разборы движения бильярдных шаров и толчка одним другим или других. Без такого толчка схоластика средневековья, как и вся прежняя религиозная мысль, не может представить начало движения во вселенной. И кстати, ни один пример из физических взаимоотношений,

приводимый Юмом, не может служить доказательством его скептических высказываний. Особенно наглядным является его рассуждение о падении камня или куска металла, поднятого кверху, стр. 64. Но все эти аргументы преходящи, наука и общее знание, показывая несостоятельность приводимых философом примеров, требует от нас осторожности в применении для доказательств положений из области живой материи, примерами из физического мира движущейся материи. И мы всегда должны иметь ввиду слова Байрона, соотечественника Д. Юма, произнесшего чуть позже: «Есть нечто Великое и общее, в котором Все частное, как снег пред солнцем, тает».

4.3. Слова Д. Юма: дух, душа, бог и т.п. другие анахронизмы религиозного мирозерцания, затрудняя понимание суждений философа, свидетельствуют об общей беде мыслящих и размышляющих людей и ученых – об отказе своему сознанию, разуму в суверенности. Шагу не может ступить человек прошедших времен без того, чтобы не сказать: «Прости, Господи». И как тут продрасть к сути и смыслу слов, фраз и утверждений того или иного разумного человека, без упоминания этого мифического существа. И такое почитание несуществующего, но постоянно фигурирующего в рассуждениях мыслящего человека нечто, сужая рамки его вольных суждений, является существенным затруднением восприятия мыслей любого ученого, а не только Д. Юма. 4.4. Определяя, анализируя и обосновывая положения о взаимодействии сознания и мозга имеет смысл говорить не об отражении, копировании, фотографировании и прочих неживых, технических методах познания, а о воспроизведении сознанием и в сознании воспринимаемой действительности.

4.5. Очевидна необходимость при чтении и анализе трудов мыслителей прошедших времен опираться на современное научное знание не только о сознании, информации и т.п. представлениях современной философии, но и о достижениях в области как физических, химических наук, так и биологии, генетики, нейробиологии.

#### Литература

1. Юм Д. О человеческой природе/Дэвид Юм; пер. с англ. СТР.И. Церетели. – Азбука, 2017. – 320стр. (Азбука-классика. Non-Fiction). ISBN 978-5-389-13037-1
2. Скурихин Николай. Информационная концепция сознания: Книга 1. Жизнь: 3.Издательские решения, 2021. – 152 с.
3. Дж. Г. Байрон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. Каин. Акт второй, сцена вторая. Москва. Издательство «Правда», 1981г., с.327-411.

# НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

UDC 372.881.111.1

---

## PROJECT ACTIVITY AS A METHOD OF TEACHING LANGUAGES

---

*Kaliyeva Albina, Khudaibergen Malika*  
*M.Utemisov West Kazakhstan University,*  
*Kazakhstan, Uralsk*

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2024.5.120.2100

This article explores the use of project-based learning (PBL) as an effective method for teaching foreign languages. It highlights the advantages of this approach, including increased student engagement, development of critical thinking skills, and enhanced language proficiency. Additionally, it provides examples of successful projects implemented in various educational contexts, demonstrating the versatility and effectiveness of PBL in language education.

**Key words:** project-based learning, foreign language education, student engagement, critical thinking, language proficiency, collaborative learning.

In recent years, the landscape of language education has evolved significantly, adapting to the needs of a rapidly changing global society. Traditional methods of language instruction often fail to engage students meaningfully, leading to a lack of motivation and poor retention of language skills. In contrast, project-based learning (PBL) has emerged as a dynamic pedagogical approach that fosters deeper understanding and practical application of language skills. This article examines the advantages of project activity in language teaching and presents examples of successful projects that illustrate its effectiveness.

Project-based learning is an instructional methodology that encourages students to learn by engaging in real-world projects. According to Thomas [1], PBL promotes active learning through inquiry and exploration, allowing students to take ownership of their educational experiences. This approach contrasts sharply with traditional rote memorization techniques, which often lead to superficial understanding and limited practical application.

*Advantages of Project-Based Learning in language education*

### 1. Enhanced Student Engagement

One of the most significant advantages of PBL is its ability to engage students actively in the learning process. When students work on projects that interest them, they are more likely to invest time and effort into their studies. Research by Blumenfeld et al. [2] suggests that project-based activities can lead to higher levels of intrinsic motivation, resulting in improved learning outcomes.

### 2. Development of Critical Thinking Skills

PBL encourages students to think critically and creatively as they navigate complex tasks. In language education, this is particularly beneficial as students must analyze information, synthesize ideas, and communicate effectively. A study by Barron and Darling-Hammond [3] found that students engaged in project-based learning demonstrated higher levels of critical thinking compared to their peers in traditional classrooms.

### 3. Real-World Application of Language Skills

Projects often require students to use the target language in authentic contexts, enhancing their communicative competence. For instance, creating a video documentary or conducting interviews necessitates practical language use, which reinforces vocabulary and grammar in meaningful ways [4].

### 4. Collaboration and Teamwork

PBL inherently involves collaboration among students, fostering essential social skills such as teamwork and communication. Working in groups allows learners to share diverse perspectives and learn from one another, which is particularly important in language acquisition [5].

### 5. Personalized Learning Experience

Projects can be tailored to suit individual student interests and proficiency levels, making learning more relevant and personalized. This adaptability is crucial in heterogeneous classrooms where students may have varying degrees of language skills [6].

Here are some successful language projects that can be implemented in English classes to engage students and enhance their language skills:

1. Literature Circles: Students form small groups to read and discuss different novels or short stories. Each member takes on a specific role (e.g., summarizer, questioner, connector) to facilitate discussion. This language project encourages critical thinking, comprehension, and collaborative learning while allowing students to explore diverse literary themes.

2. Creative Writing Anthology: students write original poems, short stories, or essays on a given theme. These works are compiled into a class anthology. Fosters creativity and self-expression while improving writing skills through peer feedback and revision processes.

3. Debate Club: Students research and prepare arguments for and against various topics, culminating in formal debates. It enhances persuasive writing and speaking skills, critical thinking, and the ability to articulate viewpoints respectfully.

4. Podcast Production: Students create a podcast series discussing literature, current events, or personal interests. They script, record, and edit their episodes. Podcast Production project develops oral

communication skills and digital literacy while allowing students to express their opinions and interests.

5. Book Trailers: Students create video trailers for books they've read, incorporating visuals, music, and narration to entice others to read the book. It can encourage creativity and summarization skills, along with an understanding of marketing techniques.

6. Cultural Exploration Presentations: Students research a culture or country where English is spoken and present their findings through a multimedia presentation.

This project enhances research skills and cultural awareness while practicing public speaking.

7. Social Media Campaign: Students design a social media campaign around a literary theme or social issue, creating posts that incorporate persuasive language and visuals. Social Media Campaign Project Develops digital communication skills while encouraging engagement with relevant topics.

8. Interview Project: Students interview community members or family about their experiences and stories, then write articles or narratives based on the interviews. It will enhance listening skills and the ability to synthesize information while fostering connections within the community.

9. Film Analysis Project: Students watch a film adaptation of a book they've read and analyze the differences in themes, characters, and storytelling

techniques. Encourages critical thinking and comparative analysis while deepening understanding of narrative structures.

10. Interactive Storytelling: Students collaboratively create an interactive story where each student contributes a paragraph or section, leading to unexpected twists and turns. Storytelling promotes creativity, collaboration, and narrative development skills.

## REFERENCES

1. Thomas, J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. 2000.

2. Blumenfeld, P. C., Kempler, T., & Krajcik, J. S. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing. 1991.

3. Barron, B., & Darling-Hammond, L. Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. 2008.

4. Beckett, G. H., & Miller, P. C. Project-Based Second Language Teacher Education: Principles and Practices. 2006.

5. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. 2009.

6. Hattie, J., & Donoghue, G. Learning Strategies: A Synthesis and Conceptual Model. 2016.

UDC 372.881.111.1

---

## DIFFICULTIES IN THE ENGLISH GRAMMAR SYSTEM FOR RUSSIAN-SPEAKING LEARNERS AND STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM IN LESSONS

---

*Sitaliyeva Rozaliya, Adilgereyeva Alina*  
M. Utemisov West Kazakhstan University,  
Kazakhstan, Uralsk

Скурихин This article discusses the primary grammatical challenges faced by Russian-speaking students when learning English. These challenges include the complexity of the tense system, correct use of articles, prepositions, modal verbs, and the strict word order characteristic of English. Common mistakes, such as incorrect tense usage, confusion with articles and prepositions, and errors in the sequence of tenses, are described. Special attention is given to structural differences between Russian and English sentence patterns, which present difficulties for learners. Practical methods and exercises are proposed to help overcome these challenges during language instruction. Approaches based on the comparison of the two languages are also examined to enhance understanding of English grammar structures.

**Key words:** tenses, articles, prepositions, modal verbs, sequence of tenses, word order, grammatical errors, Russian-speaking students, sentence structure, English language instruction, teaching strategies, language comparison.

For Russian-speaking students, mastering English grammar can be a challenging task due to significant structural differences between the two languages. These differences primarily involve tense systems, word order, articles, and prepositions. Many of these grammatical elements are either more complex or absent in Russian, making it difficult for learners to adjust to English rules. Unlike English, where grammatical precision is crucial for clear communication, Russian allows for more flexibility, especially in terms of word order. As a result, when Russian speakers attempt to learn English, they must adapt to a stricter and more formulaic system. This

article examines the most common grammatical challenges faced by Russian learners of English and suggests effective strategies for overcoming these difficulties in lessons.

One of the most profound differences between English and Russian grammar lies in their tense systems [1]. Russian verbs operate primarily in three tenses: past, present, and future. In contrast, English has a more nuanced system of 12 tenses, which can confuse Russian-speaking learners. English tenses are categorized into four groups—Simple, Continuous, Perfect, and Perfect Continuous—each of which can describe actions in the past, present, or future [1]. For

example, while Russian uses one form to express a past action, English distinguishes between "I walked" (Past Simple), "I was walking" (Past Continuous), "I had walked" (Past Perfect), and "I had been walking" (Past Perfect Continuous). Russian learners often struggle with using these tenses correctly, particularly forms that do not exist in their native language. The Present Perfect tense, for instance, is one of the most challenging aspects because Russian does not have an exact equivalent. A common error occurs when learners confuse the Present Perfect ("I have done") and the Past Simple ("I did"). In Russian, the sentence "Я уже сделал домашнее задание" uses the past tense without a perfect aspect. In English, using the Past Simple ("I already did my homework") instead of the Present Perfect ("I have already done my homework") can be incorrect in many contexts.

Additionally, Russian learners may struggle with continuous tenses, as Russian often expresses ongoing actions using adverbs. This can lead to mistakes like "I play now" instead of "I am playing now." To overcome these challenges, teachers should focus on a detailed explanation of the English tense system, emphasizing the specific contexts in which each tense is used [1]. Practical exercises that require students to practice using different tenses in realistic scenarios, such as role-playing activities that involve describing actions in various tenses, can promote fluency. Using timelines to visually represent when actions occur can effectively help students distinguish between English tenses. Regular comparisons of Russian and English verb forms can also clarify why certain tenses are used in English but not in Russian. For instance, instructors could provide side-by-side translations of sentences, explaining the necessity of the Present Perfect in English even when only the past tense is needed in Russian.

Another significant challenge for Russian-speaking students is the correct use of articles. English relies heavily on definite and indefinite articles (the, a, an), while Russian lacks equivalents. This often leads learners to either omit articles altogether or use them incorrectly. Since Russian does not require articles to distinguish between definite and indefinite nouns, students frequently feel unsure about when and how to use them in English. A common mistake is omitting articles, resulting in sentences like "I bought book" instead of "I bought a book [2]." Alternatively, students may use the wrong article, as in "I saw a sun" instead of "I saw the sun." These errors arise because students do not intuitively grasp when a noun needs specification (the book) versus when it remains general (a book).

Mistakes can also occur with proper nouns, where Russian speakers might incorrectly insert an article, saying "the London" instead of simply "London." This happens as learners tend to overgeneralize the rule and apply articles where they do not belong [2]. To address these challenges, lessons should include targeted exercises that allow learners to practice inserting articles into sentences or correcting incorrect usages. Reading comprehension activities can also be beneficial, where students identify articles in a text and

discuss their usage. It is equally important to clarify situations where articles are not required, such as with names, languages, or uncountable nouns (e.g., "water" or "information"). Furthermore, employing contrastive analysis—comparing English and Russian noun phrases—can help students understand how English uses articles to convey specificity that Russian expresses through word order or additional descriptive phrases. For example, instructors could highlight how "дом" in Russian translates to "a house" or "the house" in English, depending on context.

The sequence of tenses presents another significant challenge for Russian learners. While Russian does not impose strict rules on verb tense agreement in complex sentences, English requires consistency, particularly when reporting speech or events. For example, in English, if the main verb in a sentence is in the past tense, the dependent clause must also reflect a past action, often in a different tense [3]. The sentence "He said that he had finished" illustrates this principle. In Russian, however, there is no need to change the tense of the second verb, which can lead to incorrect translations like "He said that he finished." Russian-speaking learners often fail to adjust the tense in subordinate clauses to match the main clause, especially when translating directly from Russian into English. For instance, a learner might say, "She knew that he is here," instead of the correct "She knew that he was here." This occurs because the sequence of tenses is much more flexible in Russian, allowing the present tense to follow a past-tense verb without sounding awkward or incorrect.

Teaching the sequence of tenses requires systematic practice with both written and spoken exercises. Students should be encouraged to report past events and conversations, ensuring that they use appropriate tenses throughout. Translation exercises, where learners must accurately render complex sentences from Russian to English, can also be useful. Additionally, instructors can provide clear explanations of why English necessitates such tense agreement, perhaps using storytelling techniques to illustrate how different tenses create a logical timeline of events.

Prepositions pose another challenge for Russian-speaking learners, as the preposition systems in English and Russian do not correspond directly. In Russian, prepositions often change form depending on the case of the following noun, while in English, prepositions remain static but must be carefully chosen based on context. For example, the English preposition "for" has no direct equivalent in Russian when used in phrases like "waiting for someone." As a result, learners may omit prepositions or substitute them with incorrect ones. Common errors include using incorrect prepositions, such as saying "depend from" instead of "depend on," or omitting them entirely. Learners may also misuse prepositions when translating literally from Russian to English, leading to phrases like "interested by" instead of "interested in." This confusion can cause significant communication problems, as the wrong preposition can completely alter a sentence's meaning.

Effective teaching of prepositions involves repetition and context-based learning [4]. Teachers can

use matching exercises where students pair verbs with the correct prepositions or sentence-building activities that emphasize preposition usage. Visual aids, such as charts showing common preposition-verb combinations, can also reinforce correct patterns [5]. Real-life role-playing activities where students practice giving directions, describing locations, or explaining relationships between objects provide meaningful opportunities to use prepositions in context.

In Russian, word order is quite flexible, allowing speakers to rearrange sentence elements without altering the basic meaning [5]. In English, however, word order is more rigid, particularly in declarative sentences, where the subject-verb-object (SVO) structure must be maintained. Deviations from this structure can render sentences awkward or even incomprehensible to native speakers. Russian-speaking learners often produce sentences with incorrect word order because they apply the flexible syntax of their native language to English. For instance, they might say, "Yesterday I to the store went," instead of the correct form, "Yesterday I went to the store." These errors can make their speech sound unnatural and difficult to understand.

To help learners grasp the correct word order in English, instructors can use visual sentence diagrams that clearly show the positions of subjects, verbs, and objects [4]. Sentence-reordering exercises, where students must rearrange jumbled words to form grammatically correct sentences, can also be effective. Additionally, comparing English and Russian sentence structures can help learners see why English requires a fixed word order, while Russian allows more flexibility. By practicing sentence construction in both languages, students can become more aware of the differences and learn to adjust their sentence patterns accordingly. To further support learning, teachers can encourage students to create their own sentences using the correct word order and provide feedback to reinforce their understanding.

## Conclusion

In summary, Russian-speaking students face a range of grammatical challenges when learning English due to significant structural differences between the two languages. These challenges include mastering the English tense system, correctly using articles, understanding the sequence of tenses, selecting appropriate prepositions, and adhering to strict word order rules. To effectively address these difficulties in the classroom, educators should implement targeted teaching strategies, such as contrastive analysis, practical exercises, role-playing activities, and visual aids. By focusing on the specific areas where Russian learners struggle, instructors can facilitate a deeper understanding of English grammar, ultimately leading to greater fluency and accuracy in communication [6].

As English becomes increasingly important in our globalized world, addressing the grammatical difficulties faced by Russian-speaking students is crucial for effective language instruction. By recognizing these challenges and applying appropriate teaching strategies, educators can significantly improve the learning outcomes of their students. A focus on the practical application of grammar in real-life contexts will not only enhance students' understanding of English but also foster their confidence in using the language in various situations.

## REFERENCES

1. Azar, B. S. (2003). *Understanding and Using English Grammar*. Pearson Education.
2. McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *English Vocabulary in Use: Upper-intermediate*. Cambridge University Press.
3. Swan, M., & Walter, C. (1997). *The Cambridge English Grammar*. Cambridge University Press.
4. Thornbury, S. (2006). *How to Teach Grammar*. Pearson Education.
5. Hinkel, E. (2005). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
6. Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 87-108.

# Евразийский Союз Ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки.

Ежемесячный научный журнал

№ 08 (120)/2024 Том 1

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Макаровский Денис Анатольевич**

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

•Садовская Валентина Степановна

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

•Ремизов Вячеслав Александрович

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

•Измайлова Марина Алексеевна

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

•Гайдар Карина Марленовна

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

•Слободчиков Илья Михайлович

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

•Подольская Татьяна Афанасьевна

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

•Пряжникова Елена Юрьевна

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

•Набойченко Евгения Сергеевна

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

•Козлова Наталья Владимировна

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

•Крушельницкая Ольга Борисовна

uthorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

•Артамонова Алла Анатольевна

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

•Таранова Ольга Владимировна

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

•Ряшина Вера Викторовна

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

•Гусова Альбина Дударбековна

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович  
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:  
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А  
E-mail: [info@euroasia-science.ru](mailto:info@euroasia-science.ru) ;  
[www.euroasia-science.ru](http://www.euroasia-science.ru)

Учредитель и издатель ООО «Логика+»  
Тираж 1000 экз.