

DOI:10.24412/2470-1262-2023-3-101-112
УДК (UDC) 37.015.3:159.944:316.4(045)

*Nekipelova Irina M.,
Kalashnikov Izhevsk State Technical University
Izhevsk, Russia*

*Nekipelov Eduard Sh.
Kalashnikov Izhevsk State Technical University
Izhevsk, Russia*

*Некипелова Ирина М.,
Ижевский государственный технический
университет им М.Т. Калашникова,
Ижевск, Россия*

*Некипелов Эдуард Ш.,
Ижевский государственный технический
университет им М.Т. Калашникова,
Ижевск, Россия*

*For citation: Nekipelova Irina M., Nekipelov Eduard Sh., (2023).
Negative Impact of Poor Educational Environment
on Learning Ability of a Person.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 8, Issue 3, (2023), pp.101-112 (in USA)*

*Manuscript received: 10/10/2023
Accepted for publication: 20/11/2023
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0*

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ОБЕДНЁННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА К ОБУЧЕНИЮ

NEGATIVE IMPACT OF A POOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON LEARNING ABILITY OF A PERSON

Abstract:

The article is devoted to the research of factors influencing a person's ability to learn and the success (continuity, stability and long-term) of internalization – the translation of external knowledge into internal knowledge. Among the factors contributing to the success of internalization and learning, the most important is a person's natural sensitivity, which is expressed, among other things, in a person's increased or decreased sensitivity to the perception of culture as a system and to the assimilation of new cultural codes. The research revealed that such an aspect of culture as the educational environment can have a negative impact on a person's ability to learn if the educational environment is impoverished. The research showed that a truncated and emphasized school history course suppresses the development of logical, systematic, analytical and critical thinking in schoolchildren, which is necessary for the successful study of not only some specific disciplines, but learning in general. At the end of the research, it would be concluded that the lack of developed thinking, the foundations of which are laid at

school, in turn, certainly affects the ability of students to adequately perceive a new cultural environment and master cultural codes unknown to them in conditions of intercultural interaction.

Keywords: mental sensitivity, cultural sensitivity, impoverished cultural environment, impoverished educational environment, damaged exposure, development of learning ability.

Аннотация:

Статья посвящена исследованию факторов, влияющих на способность человека к обучению и на успешность (непрерывность, устойчивость и долгосрочность) интериоризации – перевода внешнего знания во внутреннее. Среди факторов, способствующих успешности интериоризации и обучению, наиболее важным является природная сенситивность человека, выражающаяся в том числе в повышенной или пониженной чувствительности человека к восприятию культуры как системы и к усвоению новых культурных кодов. В ходе исследования было выявлено, что такой аспект культуры, как образовательная среда, может оказывать негативное влияние на способность человека к обучению в том случае, если образовательная среда является обедненной. Исследование показало, что усеченный и акцентированный школьный курс истории подавляет развитие у школьников логического, системного, аналитического и критического мышления, необходимого для успешного изучения не только каких-то конкретных дисциплин, но обучения в целом. В завершение исследования бы сделан вывод, что отсутствие развитого мышления, основы которого закладываются в школе, в свою очередь, безусловно, сказывается на способности обучающихся адекватно воспринимать новую культурную среду и осваивать неизвестные им культурные коды в условиях межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: ментальная сенситивность, культурная сенситивность, обедненная культурная среда, обедненная образовательная среда, поврежденное воздействие, развитие способности к обучению

Введение

Качественная образовательная среда формирует и развивает у обучающихся логическое, системное, критическое и аналитическое мышление и одновременно требует от них наличие способностей и умений совершать логические мыслительные операции, уметь критически осмысливать полученную информацию, системно мыслить и анализировать имеющиеся у них данные, поскольку логическое мышление определяет выполнение логических операций анализа и синтеза, интерполяции и экстраполяции, аналитическое мышление позволяет сравнивать и проводить аналогии, критическое мышление – осмысливать приемлемое и неприемлемое значение информации, определять её ценность и истинность, системное – видеть в разрозненной информации систему.

Таким образом, каждый предыдущий образовательный этап становится своего рода базой для реализации последующего этапа. В этом отношении университетское образование оказывается в заложниках у образования школьного, в рамках которого у обучающихся закладываются основные способы мышления, формируются личностные качества и складываются индивидуальные представления о мире. Развитая логика, критицизм, аналитизм и системность мышления, будучи субъективными факторами когнитивных способностей личности, способствуют успешности осуществляемого образовательного процесса со стороны обучающегося и определяют его способность к обучению.

Качественное обучение влияет на успешность (непрерывность, устойчивость и долгосрочность) интериоризации – перевода внешнего знания во внутреннее. Интериоризация определяет способность человека достраивает существующее у него мировидение новыми знаниями [10]. И в этом отношении процесс интериоризации является целью образования и смыслом образовательного процесса.

Постановка проблемы

Успешное образование и самообразование напрямую связано с наличием у студентов развитого мышления, которое, с одной стороны, обусловлено способностью к обучению, а с другой – обуславливает эту способность. Способность к обучению зависит от многих факторов, в том числе от сенситивности, то есть «характерологической особенности человека, заключающейся в повышенной чувствительности» [1, с. 93], «характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим событиям» [3].

Сенситивность имеет принципиальное деление на ментальную, то есть психическую, и сенсорную, то есть физическую, однако рассматривать эти типы сенситивности в отделении друг от друга невозможно, поскольку они не только взаимосвязаны, но и в совокупности своей определяют качества личности. Так, например, проведенные исследования доказывают, что высокая сенситивность (не только ментальная, но и сенсорная) является признаком творческой личности: «The results suggest that creative individuals may be motivated to approach novelty rather than avoid repetition. That is, their preference for novel stimuli may not, as might intuitively be expected, arise from boredom or fast rates of habituation» [21].

В современной науке выделяются разные виды сенситивности, такие как возрастная [16, 17, 24, 26, 27], эмоциональная [11, 14, 25], темпераментная [15], интеллектуальная, социальная [18], межличностная, эстетическая [5, 20] и пр. Все эти виды являются генетически обусловленными [23] и определяют уровень способности человека к обучению, и поэтому их необходимо учитывать не только во время взаимодействия с людьми, но и в процессе организации образовательной среды. В изучении и восприятии иной культуры и системы её кодов огромную роль играют культурная и межкультурная сенситивность [4, 6, 7], что становится особенно важным в условиях образовательной мобильности.

Культурная сенситивность представляет собой чувствительность к культурным ограничениям и способность усвоения элементов иной культуры. Под межкультурной сенситивностью понимается неосознанная способность человека, выражаемая в его желании и возможности понимать, сознавать и воспринимать других людей в процессе межкультурного взаимодействия с ними [19]. Вместе они в совокупности касаются проблем освоения чужой культуры, адаптации к ней, переживания культурного шока, аккультурации актуализировали изучение межкультурной сенситивности, понимание природы которой может помочь подготовить человека к жизни в другой культуре и к межкультурному взаимодействию.

Негативными факторами культурной и межкультурной сенситивности являются:

- обедненная культурная среда,
- обедненная образовательная среда,
- обедненные коды родной культуры,
- обедненная гуманитарная среда,
- обедненная языковая среда,
- обедненная религиозная среда.

Статья продолжает исследование, посвящённое изучению факторов сенситивности, влияющих на успешность образовательной деятельности [9, 22]. Объектом исследования является влияние обедненной образовательной среды на способность студентов к обучению и восприятию кодов иной культуры. Исследование преследует цель – выявить и описать, каким образом усеченная образовательная школьная программа влияет на восприятие студентом иной культуры и межкультурных социальных проблем.

Исследование является результатом осмысления наблюдений за иностранными студентами, обучавшимися в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова в период с 2005 по 2023 годы.

Влияние образовательной среды на формирование мышления человека

Высшее образование находится в полной и прямой зависимости от среднего образования, поскольку именно в средней и старшей школе закладываются основы личности, которые определяются в том числе векторной направленностью школьного образования. Иными словами, преподаватель в университете работает с тем студентами, которых вырастили школьные учителя. Уровень этой зависимости очень высок, и выше всего он в тех образовательных системах, которые не рассчитаны на развитие у школьников способностей к самообучению и самообразованию. Безоговорочное принятие «готовых к употреблению» знаний без возможности их критического осмысления формирует шаблонное, стереотипное мышление, характерное для той или иной системы образования, которая разнится от государства к государству, поскольку государственная система образования находится в полном подчинении государству. И поэтому именно государство выбирает, по какому образовательному пути ему идти – обеднённого или обогащённого, в зависимости от того, какие политические и социальные цели оно преследует.

Любая государственная образовательная система построена в соответствии с идеологией государства, которой оно следует в своем развитии. На этом основаны существенные расхождения между школьными программами обучения в разных странах, выбирающих обогащённый или, напротив, обеднённый тип образовательной среды. Обеднённая образовательная среда чаще всего выражается в усеченной или акцентированной программе среднего и высшего школьного образования.

Одной из самых больших причин социальных проблем является отношение правительства того или иного государства к школьному курсу истории. Преувеличенная и искажённая идея патриотизма, насаждаемая в разных странах, приводит к тому, что школьная программа в лучшем случае содержит расширенный курс родной страны и усеченный курс мировой истории, в худшем – содержит полный курс истории родной страны и исключает курс мировой истории. Этот подход невозможно считать корректным, поскольку внешняя политика страны имеет не меньшее значение, чем её внутренняя политика. Однако в целом правительства стран склоняются к следующей позиции: внутренняя политика касается и политических деятелей, и чиновников, и простых людей, а внешняя – только политиков и чиновников, и поэтому обычные граждане страны не имеют к ней допуска.

В связи с отсутствием в школьной программе добротного и актуального курса мировой истории и, как следствие, в связи с невозможностью формирования у людей в масштабах всей страны адекватных представлений об общих политических событиях, процессах и тенденциях, происходивших и происходящих в мире, у школьников резко падает способность понимания и осмысления основ межкультурного взаимодействия граждан разных стран и представителей разных народов. Однако в условиях активной миграционной мобильности, имеющей место в настоящее время во всем мире, эта проблема выходит на первый план и становится не просто центральной, а крайне болезненной, поскольку напрямую и очень остро связывается с вопросами обеспечения свободы личности, её идентификации и самоидентификации с тем или иным национальным сообществом, проблемами дискриминации и соблюдения прав человека.

Принципиально можно выделить три способа вхождения личности в новое культурное пространство:

1. Если, с точки зрения разных культур, представления правах и свободах личности у представителей разных народов совпадают, тогда проблемы, обусловленные гендерными, религиозными и культурными особенностями, стремятся к нулю (хотя никогда его не достигают), уступая проблемам межличностного взаимодействия, основанного на эмпатии – нравится или не нравится. Такого уровня взаимодействия достигают студенты из многих европейских и некоторых других стран. При этом они могут проявлять низкий или высокий уровень эмпатии по отношению к другим студентам и даже вербально выражать своё к ним отношение, соглашаясь или не соглашаясь с их мнениями, суждениями или взглядами

на жизнь. С точки зрения эмпатийного восприятия интересен, например, «индекс стереотипного мышления», получивший название «индекс китлера». Этот индекс отсылает к регрессии сознания при восприятии человеком когнитивных интервенций. Рассматриваемый нами «индекс китлера» начинает вполне серьезно и успешно применяться в программах по подбору кадров и кадровом управлении, хотя он может быть применён и в более широких масштабах. Однако происхождение его имеет практически шуточный характер: разводчиками кошек и работниками приютов для животных было отмечено, что ориенталов – кошек ориентальной породы, зачастую имеющих окрас морды, напоминающий усы Адольфа Гитлера (отсюда, собственно, и название «китлер» – от кот и Гитлер), люди покупали и брали намного реже из-за внешнего сходства с диктатором. Это сходство вызывало у них негативные эмоции и отторжение, даже несмотря на то, что сами животные, естественно, никакого отношения к диктатору и фашизму не имели. Анализ поведения людей лег в основу социальных и психологических исследований, позволивших говорить о существовании «когнитивных интервенций» и «индексе китлера». Концепция «когнитивной интервенции» вышла впоследствии за пределы «китлеров» и получила следующее обоснование: люди отказываются от взаимодействия с теми людьми, которые внешне напоминают им кого-то, с кем у них в жизни был связан негативный опыт.

2. Если представления оказываются разными – возникает их конкуренция. По такому пути обычно идут студенты, приехавшие учиться в российских университетах из ближнего зарубежья и так или иначе частично знакомые с русской культурой. Они стараются адаптироваться к новым социальным условиям, не выказывая внешнего несогласия с ними, потому что для них основой взаимодействия с новым социумом является то, что всем людям должно быть достаточно комфортно в коммуникативной ситуации. Для них важно, чтобы новое общество приняло их и не отторгло как чужеродный элемент. При том, что некоторые внутренние убеждения таких студентов остаются нетронутыми и неизменными, неподвластными убеждениям нового общества, у них не возникает внутреннего конфликта: они просто не будут так делать, как делают люди другого социума, и не будут обращать на это внимания – каждый живёт, как считает нужным. Они не стараются доказать свою культурную правоту, не касаясь «неправоты» другой культуры.

3. Если представления оказываются противоположными, исключаящими друг друга, то возникает противоборство, приводящее к социальным конфликтам между людьми и внутренним конфликтам личности. Например, у некоторых народностей Африки для женщины-мусульманки считается непозволительным не только разговаривать с мужчинами, но и даже здороваться с ними. По сути, она имеет возможность коммуникации только с мужем или кровными родственниками мужского пола – отцом, дедушкой, братом, сыном, племянником, дядей. То есть, посещая, например, супермаркет, она исключает любое вербальное, а иногда и даже невербальное общение с лицами мужского пола, даже если видит их каждый день (продавца магазина) или если они являются знакомыми её мужа или отца. Безусловно, для такой женщины обучение в российском вузе будет весьма затруднительным, поскольку преподаватели-мужчины – явление в университетах обычное, и с ними необходимо вести диалог. В этом случае женщине приходится либо отказываться (хотя бы частично и временно, на период получения образования) от своих традиционных и приемлемых для её общества представлений, уступая социальным нормам российского общества, либо возвращаться на родину. В подобной ситуации такие критерии, как глубина и сложность проблемы, стремятся к максимуму.

Зачастую студент, приезжая в другую страну, не только привозит с собой свою привычную ему культуру, но и отторгает культуру, в которой он оказался. Он не принимает новые для него социальные законы и социальные требования, которые предъявляет к нему новый социум. Он продолжает жить по понятным ему социальным законам – по «его» законам, даже если эти законы в другой стране не работают. Чаще всего подобное неприятие приводит к тому, что естественным образом в ходе взаимодействия

выходцев из одной страны ими образуются национальные диаспоры, проживающие в каком-то одном месте и локализующиеся в одном пространстве. Эти диаспоры всегда имеют закрытый характер, потому что не признают значимости истории, культуры и законов новой для них социальной среды обитания. Следовательно, находясь в новом месте, они пытаются сохранить привычную для них (и, значит, субъективно правильную априори) старую социальную среду обитания. Именно это и приводит к глобальным социальным проблемам, к решению которых автохтонное общество, в которое произошло вторжение многих новых неоднородных обществ, может оказаться и, как показывает практика жизни, не готовым.

Во многом это формируется обедненной образовательной средой, в которой студент получал до этого образование. Приведём несколько примеров.

В школьном курсе Египта нет такого предмета, как мировая история, или история мира. Весь исторический процесс с точки зрения школьного образования ограничен локальной историей, то есть историей Египта. Школьники достаточно подробно в лучших традициях локального патриотизма изучают историю и культуру родной страны, начиная с мифических времен и заканчивая современностью. И это обоснованно, если учитывать великие достижения, которые приписываются этой стране.

Безусловно, самым известным фактом является тот, что Египетская цивилизация является одной из самых древних цивилизаций. Её история начинается с IV тыс. до н.э. Династии фараонов, становление государственности и строительство пирамид – то, что находится на поверхности знаний об этой удивительной цивилизации, история которой поражает воображение современного человека. Однако большого внимания заслуживает и более поздняя история Египта, связанная с развитием исламского мира и распространением ислама.

Процветание арабо-мусульманской культуры связывают с образованием Арабского халифата. И, несмотря на то что Арабский халифат (араб. خلافة إسلامية) – теократическое исламское государство, созданное после смерти пророка Мухаммеда в 632 г. и возникшее в результате мусульманских завоеваний в VII–IX вв., был первоначально основан в Медине (араб. المدينة المنورة – Аль-Мадина аль-Мунаввара) – в городе западной части Саудовской Аравии, а Египет вошёл в состав этого государства несколько позднее – в результате завоеваний, именно Каир в XI в. стал центром науки и культуры всего мира.

«Золотой век» мусульманской цивилизации пришёлся на IX–XII вв., когда именно мусульманская культура стала определять уровень мировой культуры – как духовной, так и материальной: «Высокая степень экономического и культурного развития халифата во многом обуславливалась ростом и статусом городов, ставших процветающими центрами политико-административной, торгово-ремесленной и духовной жизни. О масштабах урбанизации можно судить по численности городского населения. Так, в VIII–X вв. в Багдаде, Басре и Куфе жило не менее 600 тыс. человек, т.е. 20 % от общей численности населения. В Египте городское население Каира и Александрии составляло вместе около 400–500 тыс. человек, т.е. 10 % всего населения. А в эпоху Омейядов (661–750) в Кордове жило от 250 тыс. до 1 млн. человек, в Толедо – 37 тыс., в Альмерии – 27 тыс. (в крупнейших городах Европы того времени проживало 8–10 тыс.)» [13]. Урбанизация того времени была существенным фактором развития городов, но происходила она, безусловно, в результате активности социальных процессов – развития законодательной базы, формирования централизованной государственности, социального расслоения общества, разделения труда и его монетизирования, развитием науки, техники и образования. Несмотря на то, что предвестники университетского образования существовали уже в Древней Греции («Ликей» (Λύκειον) Аристотеля, «Академия» (Ἀκαδημία) Платона и пр.), первым настоящим университетом стал университет Аль-Карауин, основанный в 859 г. в городе Фесе, духовном центре Марокко (он до сих пор является одним из духовных и образовательных центров исламского мира, считается старейшим в мире постоянно действующим высшим учебным заведением).

Безусловно, когда речь идёт о такой богатой истории страны (хотя мы в целом

говорим об Арабском халифате, который выходил за пределы современного Египта), легко скатиться в сторону одностороннего патриотизма, опирающегося исключительно на собственную значимость и исключаяющую значимость других стран в историческом процессе. На этом базируется сущность современных геополитических притязаний стран всего мира.

Так, школьный курс истории родной страны в Египте упускает тот факт, что арабо-мусульманская философия была основана на античной философии и объединила в себе средиземноморскую цивилизацию с индоиранским культурным ареалом. Также в этом курсе слабо представлена информация о том, что арабо-мусульманская философия не возникла из ничего. Ей предшествовал огромный опыт, легший в основу новых достижений в области философии, науки и техники. Именно поэтому в Египте и Сирии, Ираке и Иране – странах, находившихся под римским владычеством и попавших под власть арабских династий, не было внезапного перерыва в интеллектуальной жизни. После закрытия Юстинианом I (483-565) последней философской школы в восточной части Римской империи многие философы переместились на восток. В Сирии, Иране и других местах сохранялась эллинистическая философская и научная традиция. Многие греческие философские труды были переведены арабскими христианами. Об этом египетские школьники практически ничего не знают, поскольку в школе им такие знания даются ограниченно. С огромным удивлением студенты из арабских стран, поступившие в российские университеты, узнают о том, что их культура и наука образовались не сами собой, а были построены на огромном фундаменте, который был заложен греческими и римскими философами и учеными. Школьникам в курсе истории рассказывается об огромном количестве книг, имевшихся в арабских библиотеках: «О количестве книг в арабских библиотеках Багдада, Каира, Кордовы и других городов ходили легенды. Так, выдающимся библиофилом в истории мусульманской Испании считался халиф ал-Хакам (961–976), библиотека которого насчитывала 400 тыс. томов. Каталог содержал 44 списка по 50 листов каждый лишь заглавий книг и имен авторов. Благодаря широкому «переводческому движению», особенно во времена основателя Дома мудрости халифа ал-Мамуна (813–833), мусульманский мир получил возможность ознакомиться с достижениями естественнонаучной, философской и культурной мысли эллино-эллинистического мира, Ирана, Средней Азии и Индии... В X-XI вв. по всему исламскому миру уже существовали сотни библиотек с большими книжными собраниями. В период расцвета библиотека в Багдаде насчитывала около 100 000 рукописей. Для сравнения отметим, что в XIV в. Сорбонна (Париж) имела 2 000 манускриптов, приблизительно столько же, сколько и Ватиканская библиотека в Риме. Добавим, что в VIII в. арабы научились у китайцев изготовлению бумаги. В X в. использование бумаги стало столь интенсивным, что прекратилось изготовление пергамента для книг. В Европе производство бумаги началось около 1150 г. Характерно то, что его основали испанские арабы» [13]. Но этими книгами они никогда не интересовались.

Бесспорно, арабо-мусульманская философия имеет значимое место в рамках мировой философии. Американский ориенталист Ф. Роузентал в своей работе «Торжество знания» подчеркивает, что здесь оно приобрело значительность, которой не было равных в других цивилизациях [12]. Универсальному торжеству знания, и научного, и религиозного, в мусульманской цивилизации отчасти способствовал и сам ислам. Пророку Мухаммеду приписываются слова: «Ищите знания даже в далеком Китае». Однако она не может заменить собой философию и научные достижения других стран. Невозможно, опираясь только на достижения арабских философов и ученых, сказать, что исключительно они формировали систему философских взглядов в мире.

Студенты, приехавшие из Египта, в целом демонстрируют практически полное незнание мировой истории (так же, как и географии мира). Многие из них имеют смутное представление даже о Второй мировой войне. Если учитывать тот факт, что большая часть социальных и экономических проблем связана с проблемами политического характера, то становится понятным, почему египетские студенты оказываются не в состоянии

осмысливать глобальные социальные проблемы, такие как миграция, демократия, феминизм и многое другое.

Подобную дезориентацию в историческом пространстве показывают и китайские студенты. Ситуация, сложившаяся с курсом истории в китайской образовательной системе, усложняется тем, что история там не просто история страны, восхваляющая её достижения, но прежде всего идеология, которой следует страна в своём развитии.

Конфуцианство (кит. упр. 儒学) – этико-философское учение, разработанное Конфуцием (551–479 до н. э.) и развитое его последователями, вошло религиозный комплекс Китая, Кореи, Японии и некоторых других стран. Конфуцианство является мировоззрением, общественной этикой, политической идеологией, научной традицией, образом жизни, иногда рассматривается как философия, иногда – как религия [2]. Конфуцианство возникло как этико-социально-политическое учение в период Чуньцю (722 до н. э. – 481 до н. э.) – время глубоких социальных и политических потрясений в Китае. В эпоху династии Хань конфуцианство стало официальной государственной идеологией, конфуцианские нормы и ценности стали обязательными и общепризнанными. В императорском Китае конфуцианство было принципом организации государства и свыше двух тысяч лет просуществовало практически в неизменном виде. Такая ситуация была вплоть до начала XX века, когда учение было заменено на «три народных принципа» Китайской Республики. Уже после провозглашения КНР, в эпоху Мао Цзэдуна, конфуцианство порицалось как учение, стоящее на пути прогресса. Однако исследователи отмечают, что, несмотря на официальные гонения, конфуцианство так или иначе присутствовало в теоретических положениях и в практике принятия решений на протяжении как маоистской эры, так и переходного периода, и времени реформ, проводимых под руководством Дэн Сяопина, а ведущие конфуцианские философы, оставшиеся в КНР и принужденные «покаяться в своих заблуждениях» и официально признать себя марксистами, продолжали заниматься тем же, чем занимались до революции [2]. Это является свидетельством того, что суть идеологии страны не подверглась изменениям, поскольку стала частью общей китайской ментальности. Именно поэтому в конце 1970-х конфуцианский культ начал возрождаться, и в настоящее время конфуцианство играет важную роль в духовной жизни Китая.

Центральными проблемами, которые рассматривает конфуцианство, являются вопросы об упорядочении отношений правителей и подданных, моральных качествах, которыми должен обладать правитель и подчинённый – то есть вопросы внутренней политики. Неудивительно, что школьный курс истории полностью посвящен внутренним историческим проблемам и исключает обращение в истории мировой.

Конфуцианство никогда формально не имело в себе института церкви. Но та значимость, которую оно имело в обществе, та степень проникновения в душу человека и воспитания сознания народа, то воздействие на формирование стереотипов поведения страны, которые оно имело, успешно выполняли функции религии, хотя само по себе конфуцианство религией как таковой не было. Понятно, что при таком подходе идеология становится воплощённой в жизнь идеей. На поддержание идеологии и идеи ориентировано воспитание граждан страны и построен фундамент образования.

Школьное образование в Китае сосредоточено на изучении истории Китая, литературы Китая, китайского языка – в его древней и современной формах. Знание древнего китайского языка необходимо для чтения древних текстов, в которых заложена главная идеология страны и идея самой государственности. Этому уделяется особое внимание, и обосновано это внимание сложной и длительной историей страны, пережившей войны и социальные катастрофы.

Все сказанное, безусловно, выражается в особенностях мышления китайских студентов. Эти особенности, незаметные в родной социальной среде, оказываются заметными в условиях межкультурного социального взаимодействия. Студенты, приехавшие из Китая, практически никогда включаются в обсуждение социальных проблем, потому что все их проблемы носят узкий характер, а поведение строго

регламентировано. Выйти за рамки того, что сформировано у них в мышлении с самого детства и за пределы чего выхода никогда не было, им крайне сложно. Это своего рода психология неуспеха, если мы говорим о российском обществе, но эта же самая психология становится успешной, если говорить о социальной среде, где это является общепринятой нормой. Это внутреннее убеждение, что студент всё делает правильно – со своей точки зрения, навязанной ему его родной культурой.

Однозначным исключением являются студенты (как Египта, так и Китая), окончившие частные школы, образование в которых ориентировано на широкое межкультурное взаимодействие и на реализацию социальной и образовательной мобильности. Школьники изучают широкий круг дисциплин и имеют достаточную культурно-психическую подготовку для получения образования не в странах их проживания и, как результат, дают совершенно иные показатели.

Выводы

В завершение можно сделать следующие выводы:

1. Усечённая школьная программа (и прежде всего обрезанный курс истории) направлена не на формирование развитой личности, а на воспитание патриота, обладающего, с точки зрения правительства, правильной гражданской позицией. Расстановка приоритетов «это важно», а «это не важно», закладываемых в людях с детства, формирует их жизненную установку, загоняет их в рамки социальных приоритетов, указывает им вектор их социального развития и насаждает категоричные стереотипы. Здесь исключается личность и её интересы, в том числе профессиональные. Всё это тормозит развитие критического мышления, особенно если учитывать продолжительность курса истории, поскольку представляет одну и заведомо правильную точку зрения на исторический процесс.

2. Акцентированная школьная программа содержит только один, предвзятый взгляд на историю и отрицает ее альтернативность. Этот взгляд считается единственно верным и не подвергается никакому сомнению. Даже если школьник наталкивается на иное мнение о причинах и следствиях исторических событий, он оказывается несостоятельным взглянуть на эту информацию по-другому, он не может подойти к ней критически и проверить её на ценность и истинность. Все это тормозит развитие логического, критического и аналитического мышления, которое со временем становится косным, в результате чего обучающийся становится закрытым в принятии нового знания. Напротив, непредвзятое мнение и выявление причинно-следственных связей развивает развитие мышления в целом.

3. Если говорить о том, что человечество (как и язык [8, с. 123]) является не реальным, а мыслимым единством, то представления об этом единстве в мышлении обучающихся, осваивающих усечённый курс истории, нет, потому что они не могут осмыслить социальный и политический мир как систему. Как результат, у студентов отсутствует системное мышление. Безусловно, базовые представления у них есть, но эти представления далеки от представлений студентов, получивших в школе полный курс истории мира. Подобные процессы в лучшем случае определяют взгляд на новый культурный код как на игру, на приключение, но не как на жизненно важные условия существования. Напротив, знание истории позволяет выходить из узкого уровня внутрикультурного социального взаимодействия на уровень широкого и серьёзного межкультурного социального взаимодействия.

4. Обедненная образовательная программа, в том числе в отношении курса истории, подавляет у обучающихся уровень культурной и межкультурной сенситивности, что приводит к сложностям взаимодействия с людьми, принадлежащими другим культурам, и к замыканию на своей культуре. В результате студенты могут жить и учиться в условиях новой для них культуры, которая не будет иметь для них никакой значимости и ценности. А это, в свою очередь, является неблагоприятным для людей, принадлежащих автохтонной культуре, поскольку порождает не только явные, но и скрытые социальные

проблемы, во многих случаях не получившие пока названий.

Заключение

Образовательная школьная среда играет существенную роль в подготовке школьников к получению им впоследствии высшего профессионального образования, и в этом отношении у высших образовательных учреждений формируется зависимость от среднего образования, потому что именно в рамках школьного образования закладываются основы мышления личности. Безусловно, высшее образование направлено на развитие мышления обучающихся, но низкий уровень уже сформированного логического, критического, аналитического и системного мышления существенно снижает успешность последующей, в том числе профессиональной, образовательной деятельности, поскольку высшие учебные заведения получают студентов с заведомо невысоким уровнем осмысления происходящих процессов, обусловленным массовой тенденцией, реализуемой школьной программой на государственном уровне. Именно поэтому необходимо уделять огромное внимание школьным курсам, формирующим способность школьников логически и критически осмысливать действительность, представлять ее как систему и анализировать происходящие в ней события. Именно это способствует не только их дальнейшему профессиональному росту, но и адекватности их социального и межкультурного взаимодействия с другими людьми.

References:

1. Burmistrova M.N., Vasil'eva L.L., Kashcheeva A.V., Kirilenko N.P., Petrova L.YU., Chernyaeva T.N. Social'no-pedagogicheskij slovar' [Social and Pedagogical Dictionary]. Saratov: Saratov State University, 2016, 126 p.
2. Kobzev A. I. Konfucianstvo // Novaya filosofskaya enciklopediya [Confucianism//New Philosophical Encyclopedia]. Moskva: Mysl' [Moscow: Thought], 2010. 2816 p.
3. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. YU. Pedagogicheskij slovar' [Pedagogical Dictionary]. Moskva: Akademiya [Moscow: Academy], 2003. 176 p.
4. Kornienko A. V., Erofeeva V. G. Mezhhkul'turnaya sensitivnost' i etnicheskaya identichnost' v polikul'turnoj srede vuza [Intercultural sensitivity and ethnic identity in the multicultural environment of the university] // Molodoj uchenyj [Young scientist], 2017, no. 19 (153), p. 279–282.
5. Kosheleva E. S. Esteticheskaya sensitivnost' – dominanta v modelirovanii processa razvitiya tvorcheskih sposobnostej u detej 2-5 let [Aesthetic sensitivity is the dominant in modeling the process of development of creative abilities in children 2-5 years old] // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta [Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant], 2015, no. 5, p. 134-141.
6. Mackevich E. E., Golubkova V. V. Mezhhkul'turnaya sensitivnost' kak komponent mezhhkul'turnoj kompetencii v mul'tikul'turnyh uchebnyh gruppah [Intercultural sensitivity as a component of intercultural competence in multicultural study groups] // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2021, vol. 10, no. 4 (37), p. 352-355.
7. Mackevich E. E., SHirokogorova T. G. Mezhhkul'turnaya sensitivnost' kak neobhodimyj faktor effektivnoj mezhhkul'turnoj kommunikacii inostrannyh obuchayushchihsya [Intercultural sensitivity as a necessary factor in effective intercultural communication of foreign students] // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2021, vol. 10, no. 1 (34), p. 363-366.

8. Nekipelova I. M. Konvergenciya i divergenciya sub"ektivnyh yazykov i ih statisticheskoe raspredelenie v formirovanii ob"ektivnogo yazyka [Convergence and divergence of subjective languages and their statistical distribution in the formation of an objective language] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2013, no. 4 (23), part I, p. 123-126.
9. Nekipelova I.M., Nekipelov E.SH. Povrezhdennoe vozdejstvie obednennoj literaturnoj sredy na intellekt cheloveka i ego sposobnost' k obucheniyu [The damaged impact of a depleted literary environment on a person's intelligence and his ability to learn] // *Social'no-ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika* [Socio-economic management: theory and practice], 2023, vol. 19, no. 3, pp. 52-67.
10. Nekipelova I. M., Minasyan S. M. Osobennosti netipovoy interiorizatsii oslozhnennykh mnogoznachnost'yu omonimov nerodnogo yazyka (na primere sootnosheniya slova «predlozhenie» s sootvetstvuyushchimi emu slovami v angliyskom yazyke i yazyke yoruba) [Problems of atypical interiorization of multi-valued omonyms of the non-native language (based on the relation of the word “предложение” to its corresponding words in english and yoruba)] // *Cuadernos de Rusística Española*, 2021, no. 17, p. 117–133. (In Rus.)
11. Padun M. A., Sorokko E. A., Suchkova E. A., Lyusin D. V. Senzitivnost' v vospriyatii emocij u lic s razlichnoj sklonnost'yu k podavleniyu emocional'noj ekspressii (na vyborke sotrudnikov MVD) [Sensitivity in the perception of emotions in persons with a different tendency to suppress emotional expression (on a sample of employees of the Ministry of Internal Affairs)] // *Psihologiya i pravo* [Philology and Law], 2021, vol. 11, no. 2, p. 26–39.
12. Rouzental F. Torzhestvo znaniya: koncepciya znaniya v srednevekovom islama [Triumph of knowledge: the concept of knowledge in medieval Islam]. Moskva: Nauka [Moscow: Science], 1978. 372 p.
13. *Filosofiya / Otv. redaktery: V.D. Gubin, T.YU. Sidorina, V.P. Filatov* [Philosophy / Responsible editors: V.D. Gubin, T.Yu. Sidorina, V.P. Filatov]. Moscow: Ostozhye, 2001, 704 p.
14. Hrisanfova L. A. Emocional'naya sensitivnost' [Emotional sensitivity]. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YUzhnogo federal'nogo universiteta [Rostov-on-Don: Publishing House of the Southern Federal University], 2022. 276 p.
15. David E. Evans, Mary K. Rothbart Temperamental sensitivity: Two constructs or one? // *Personality and Individual Differences*, vol. 44, issue 1, 2008, p. 108–118.
16. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Company, 1963. 448 p.
17. Erikson E. H. Growth and Crises of the "Healthy Personality" // *Symposium on the Healthy Personality* / M. J. E. Senn, editor. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1950, p. 91–146.
18. European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations // European Commission. URL: https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/humanitarian-aid/gender-and-age-sensitive-aid_en (accessed 25.07.2023).
19. Hart R. P., Burks D. M. Rhetorical sensitivity and social interaction // *Speech Monographs*, 1972, no. 39. p. 75–91.
20. Lundy D. E., Schenkel M. B., Akrie T. N., Walker A. M. How important is beauty to you? The development of the desire for aesthetics scale // *Empirical Studies of the Arts*, 2010, vol. 28, no. 1, p. 73–92.
21. Martindale C., Anderson K., Moore K., West A. N. Creativity, oversensitivity, and rate of habituation // *Personality and Individual Differences*, vol. 20, issue 4, 1996, p. 423–427.
22. Nekipelova I. M., Nekipelov E. Sh. Nature of sensitivity and its role in educational process //

- ocial'no-ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika [Socio-economic management: theory and practice], 2023, vol. 19, no. 3, p. 83–91.
23. Plomin R. *Blueprint: How DNA Makes Us Who We Are*. Allen Lane, 2018. 288 p.
24. Pluess M., Boniwell I. Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity // *Personality and Individual Differences*, vol. 82, 2015, p. 40-45.
25. Rutter L. A., Dodell-Feder D., Vahia I. V., Forester B. P., Ressler K. J., Wilmer J. B., Germine L. Emotion sensitivity across the lifespan: Mapping clinical risk periods to sensitivity to facial emotion intensity // *Journal of Experimental Psychology: General*, 2019. URL: <https://doi.org/10.1037/xge0000559> (accessed 25.10.2023).
26. Ueno Y., Takahashi A., Oshio A. Relationship between sensory-processing sensitivity and age in a large cross-sectional Japanese sample // *Heliyon*. Volume 5. Issue 10. 2019. P. e02508. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02508> (accessed 23.10.2023).
27. Weikum W. M., Vouloumanos A., Navarra J., Soto-Faraco S., Sebastián-Gallés N. and Werker J.F. Age-related sensitive periods influence visual language discrimination in adults // *Frontiers in Systems Neuroscience*, 2013, vol. 7. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2013.00086/full> (accessed 25.07.2023)

Information about the authors:

Nekipelova Irina (Izhevsk, Russia) – PhD, Head of the Department «Russian as a Foreign Language», Director of Testing center, Kalashnikov Izhevsk State Technical University. Winner of the "Scientist of the Year 2020" in the category "Humanities: languages and literature" (International Achievements Research Center) (Chicago, USA). Research fields: history of Russian language, language philosophy, teaching Russian as a foreign language; author of over 140 publications, 5 monographs and textbook «Russian as a foreign language: Step by step». E-mail: irina.m.nekipelova@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8448-3000
SCOPUS ID: 57191414786
Web of Science ResearcherID: AAS-9439-2021
SPIN-код: 8968-4493
AuthorID: 394021

Nekipelov Eduard (Izhevsk, Russia) – student of the Faculty of Energy, Institute of Translators in the field of professional communication, Kalashnikov Izhevsk State Technical University. Research fields: Russian language; teaching Russian as a foreign language; pedagogy, comparative linguistics.
E-mail: eduard_nekipelov@mail.ru

Acknowledgements: The authors express gratitude to the reviewers

Author's contribution: The work is solely that of the authors.