



Теоретическая статья

УДК 37.015.31

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

## ВНЕШНИЕ КОНТЕКСТЫ РЕЧЕВОГО ПОСТУПКА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ

*Наталья Владимировна Жукова<sup>1</sup>, Татьяна Станиславовна Вершинина<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> *Уральский государственный медицинский университет Минздрава РФ,  
Екатеринбург, Россия*

<sup>1</sup> *nataly-n.tagil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>*

<sup>2</sup> *wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>*

**Аннотация.** Методологической основой исследования является теория контекстного образования. Цель статьи — описать внешние контексты речевого поступка субъекта познания. Объект — речевой поступок субъекта познания. Предмет — внешние контексты речевого поступка субъекта познания. Актуальность исследования обусловлена необходимостью описать совокупность внешних факторов речевого поступка субъекта познания, детерминирующих внутренние условия формирования профессиональной речевой культуры и ее ядра «языковой личности субъекта». В статье описаны пять внешних контекстов, обусловленных мировой образовательной средой и образовательной средой страны, образовательной средой семьи и средой коммуникативной и информационной культуры, а также собственно образовательной средой; показано, что все внешние контексты связаны между собой изменениями, происходящими в социокультурном пространстве. Представленные в статье материалы развивают теорию контекстного образования, идеи о внутреннем и внешнем контексте, о единстве антиципации и рефлексии как механизма мышления в контекстном обучении, о внутреннем кросс-культурном контексте и личной культуре; закладывают основания для развития теории личностно-профессиональной речевой культуры в контекстном образовании, подходы к определению уровней речевого поступка субъекта познания в контексте с личной культурой на втором уровне ее проявления, а именно, социокультурной компетентности.

**Ключевые слова:** речевой поступок, контекст, субъект познания, культура, контекстное образование, ценности культуры, внешние контексты, образ мира, внутренний контекст, личная культура

Theoretical article

UDC 37.015.31

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

## EXTERNAL CONTEXTS OF SPEECH ACTION OF THE PERSON IN THE PROCESS OF COGNITION

*Natalia V. Zhukova<sup>1</sup>, Tatyana S. Vershinina<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> *Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia,*

<sup>1</sup> *nataly-n.tagil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>*

<sup>2</sup> *wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>*

**Abstract.** The methodological basis of the research is the theory of contextual education developed. The article aims to describe the external contexts of the speech act of the person in the process of cognition. The object of the research is the speech act of the person in the process of cognition, and the subject is the external contexts of the speech act. The relevance of the study is due to the need to describe the totality of external factors of the personal speech act, which determine the internal conditions for the formation of professional speech culture and its core «linguistic identity of the personal». The authors concluded that the person in the process of cognition is immersed in the five external contexts which influence his internal context and determine his activity and behavior. These five external contexts are determined by the global educational environment, the educational environment of his country and family, the environment of communicative and information culture, as well as the educational environment itself. The external contexts are interconnected by the changes that take place in the socio-cultural space, being, in a way, shells that surround the person in the process of cognition and identify the development vectors of a speech act. By providing environment for the internal context, external contexts, thereby, determine the speech act which has moral and ethical significance. Thus, the materials presented in the article develop the theory of contextual learning, develop the theory of contextual education, develop ideas about the internal and external context, about the unity of anticipation and reflection as a mechanism of thinking for contextual learning, about the internal cross-cultural context and personal culture, lay the foundation for the development of the theory of professional speech culture in contextual education, approaches to determining the levels of speech the act of the person in the process of cognition in the context of personal culture at the second level of its manifestation, namely, socio-cultural competence.

**Keywords:** speech act, context, person in the process of cognition, culture, context education, cultural values, external contexts, image of the world, internal context, personal culture

**Для цитирования:** Жукова, Н. В., Вершинина, Т. С. (2022). Внешние контексты речевого поступка субъекта познания. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 66–86. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

**For citation:** Zhukova, N. V., & Vershinina, T. S. (2022). External contexts of speech action of the person in the process of cognition. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 66–86. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

## Введение

**В** конце XX века — в условиях изменения социокультурной среды внешнего контекста образовательной системы — начался переход к новым формам обучения и воспитания, сопровождающийся переосмыслением педагогических взглядов, сущности образования и поиском педагогической парадигмы, точкой отсчета для которой стал «сам человек в совокупности его развивающихся образовательных потребностей» (Лолаев, 2007, с. 304) с самостоятельными практическими действиями и поступками, с его перманентно развивающимися интеллектуальными, морально-нравственными, этическими образцами поведения и деятельности (Воронин, 2015) и где человек созидает в себе самом образ мира путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической культуры (Вербицкий, 2019). Культура, самым главным проявлением которой является язык во всем своем богатстве, представляет собой контекст, включающий национальные и общечеловеческие культурные ценности. Смена парадигмы, произошедшая под влиянием объективных обстоятельств, привела к кардинальному изменению «внешнего контура» системы образования (Вербицкий, 2019). «Процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации и поступка» (Вербицкий, 2010, с. 229) обусловлены системой внутренних и внешних условий жизни человека, т. е. контекста, обеспечивающего человеку знания и опыт, возможность осмысленной интерпретации события наступившего и прогнозирования последствий принимаемых решений (Вербицкий, 2019).

Субъектом как высшей системной целостностью «всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» человек становится в процессе осуществления деятельности, поведения, общения и т. д. (Брушлинский, 2003, с. 61–63). Для описания закономерностей поведения и деятельности человека необходимо учитывать все факторы межличностного взаимодействия в социокультурном контексте, которые, отражаясь в его сознании и психике, определяют не только внешние, но и внутренние условия жизни, оказывают влияние на формирование его индивидуально-психологических особенностей, на способы познания реальности, на то, как субъект воспринимает, понимает и преобразует ту или иную ситуацию, наделяя ее и в целом, и отдельные ее компоненты значением и личностным смыслом.

## Методологические основания

Цель статьи — выявить влияние внешних контекстов на речевой поступок субъекта познания как единицу активности, порождаемую в совместной

деятельности, межличностном взаимодействии субъектов познания в процессе приобщения к профессии как части культуры (Вербицкий, 2019). В процессе теоретического исследования были применены методы анализа, синтеза, обобщения. Проведен обзор работ: посвященных анализу внедрения контекстного обучения в практику образовательных организаций (в том числе за рубежом) и роли внешних — предметно-технологического и социокультурного — контекстов в развитии субъекта познания; рассматривающих речевой поступок как единицу деятельности субъекта познания, обусловленного условиями коммуникации, детерминированного социокультурным контекстом ситуации; описывающих подходы к определению понятия «контекст». В качестве методологической основы взята теория контекстного образования А. А. Вербицкого, выступающая одним из направлений деятельностной теории усвоения социального опыта, в соответствии с которой содержание образования усваивается в процессе «направленной на предметы и явления окружающего мира и на самого себя собственной познавательной деятельности» субъекта познания (Вербицкий, 2019, с. 136–137). Зарубежные исследования, направленные на изучение роли контекстного образования в повышении уровня обучения (Suryawati, & Osman, 2017; Wahyuningtyas, & Wuryadi, 2018; Jayadiputra, 2018; Mussadadetal, 2018; Tari, & Rosana, 2019; Kastner, 2019; Kim, 2021), как и отечественные работы в области контекстного образования свидетельствуют, что контекстное обучение помогает связать содержание предмета с ситуациями реального мира и побуждает обучающихся устанавливать связь между знаниями и применением в своей жизни как членов семьи, граждан и работников, а также реализоваться в профессии, которая требуется для обучения. Контекстное преподавание и обучение (CTL) приводит к мотивированному, субъектному присвоению опыта, способствует формированию социокультурной компетентности, помогает фокусироваться на результате образования (Puiggali, & Tesouro, 2021).

Понятие контекста выступает смыслообразующей категорией данного подхода (Ainoutdinova et al., 2019) и используется А. А. Вербицким как основная категориальная единица контекстного подхода, который изначально в психологии образования выполнял роль «методологической рефлексии образовательного процесса и средства конструирования наиболее адекватных социальным условиям и психологическим законам обучения учебно-развивающих практик» (Вербицкий, 2018, с. 9). На сегодняшний день понятие контекста используется и в общепсихологической методологии. А. А. Вербицкий дает следующее определение контексту: «... это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» (Вербицкий, 2018, с. 39). Попытки описать механизмы отражения контекстов и их влияние на человека предпринимаются также в интегральной психологии, структурной психосоматике и др. В литературе также

предлагаются подходы к описанию контекстного анализа как метода, выполняющего роль основы в определении контекстов изучения психических явлений. Анализ контекста позволяет наиболее детально и в то же время полно охарактеризовать то или иное явление, обосновать его интерпретацию. В целом контексты рассматриваются в широком диапазоне, т. е. описание дается в отношении человека и окружающей среды, но с опорой на разные основания.

В контекстном образовании ведущая роль отводится совместной деятельности, межличностному взаимодействию и диалогическому общению субъектов познания; коммуникация возможна в ситуации диалога, зависит от представлений собеседников о мире и друг о друге (Benz, 2021). Наиболее значимым элементом, определяющим эффективность педагогического взаимодействия в контекстном образовании, выступает *речевой поступок*, являющийся единицей коммуникативного поведения, который совершается в определенной коммуникативной ситуации, соотнесен с речевым событием, отражает личностные особенности речи участников коммуникативного акта, их нравственные характеристики и коммуникативные намерения (Жукова и Вершинина, 2021).

Поступок, по С. Л. Рубинштейну, рождается из действия по мере формирования самосознания; изменение уровней и типов сознания ведет к изменению внутренней природы действия — от реакции через сознательное действие к поступку, усложняющемуся от уровня к уровню и превращающегося из простейшего поступка в отношении людей в более нравственные, ответственные поступки (Рубинштейн, 2000). Поступок, по А. А. Вербицкому, как «особое ценностное действие, направленное на другого человека или других людей» (Вербицкий, 2018, с. 62), «социально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности и определенные санкции, если оценка отрицательна» (Вербицкий, 2019, с. 158) «конституирует *социальную ситуацию развития*, направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей» (Вербицкий, 2018, с. 62). Через поступки субъект познания способен не только изменять окружающий его мир, но и созидать себя в мире; диалогическая природа речевого поступка обеспечивает понимание субъектом познания себя, своего бытия, оценку себя и своих действий, направленных на другого (Сычев, 2019). Поступок наделен моральным аспектом, наличие неопределенного будущего как цели и ценности дает основание считать поступок моральным (Zheleznyov, 2017). Система мыслей и идей, волеустремления, реализованные в акте коммуникации, становятся речевыми поступками, вплетенными в жизнедеятельность человека; контекстное образование как единство воспитания и обучения способствует переходу от научения к формированию социально-культурной компетентности, благодаря чему происходит преобразование личностных смыслов в социальные ценности.

И. А. Зимняя рассматривает поступок — «социальное действие, которое реализует или выражает отношение человека к другим людям» (Зимняя, 1985, с. 49) — как семантическую единицу всей сферы деятельности, понимая его как действие, имеющее «обозначаемое» («что хотел — вольно или невольно — человек выразить своим действием») и «обозначающее» («форма реализации этого действия») (Зимняя, 1985, с. 49); выделяет речевой поступок как специфическую единицу продуктивных видов речевой деятельности, в качестве «коммуникативного содержания» которого выступает «смысловое содержание высказывания». Смысловые связи между разными высказываниями, как указывает М. М. Бахтин, приобретают диалогический характер, «смыслы разделены между разными головами. Исключительная важность... личности» (Бахтин, 1979, с. 293).

З. И. Курцева определяет речевой поступок как «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого — воздействовать на адресата (в том числе и на себя) в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие решения и т. п.)» (Курцева, 2017, с. 41). При этом кризисную ситуацию общения автор связывает «с решением возникающей нравственной проблемы», что, по мнению автора, «предполагает выбор, совершаемый личностью».

Понятие «контекст» как смыслообразующая категория контекстного образования следует рассматривать на основе разных подходов, каждый из которых дополняет и глубже раскрывает его сущность. К. Уилбер предпринимает попытку построить многомерную картину объекта; он, предлагая модель познания на основе четырех секторов (внутреннее – индивидуальное (интенциональное); внешнее – индивидуальное (поведенческое); внутреннее – коллективное (культурное); внешнее – коллективное (социальное)), утверждает, что развитие индивидуального сознания неотделимо от культуры и социальных структур, а культурные и межличностные структуры создают пространство, в котором возникает «индивидуальное субъективное сознание»; под влиянием фоновых культурных контекстов, по его мнению, формируется мировоззрение человека, и его невозможно отделить от социального контекста, включающего практически все «внешние, конкретные, материальные, организованные формы общественной жизни» (Уилбер, 2004, с. 91); причем контексты бесконечны, безграничны, множественны внутри контекстов.

В. Г. Калашников, суммируя сложившиеся практики выделения и изучения контекстов, описывает 12 различных оснований их выделения (Калашников, 2018, с. 133–137): 1) по соотношению с определенным логическим уровнем обобщения; 2) по отношению к явлениям индивидуальной психики; 3) по преимущественной ориентации исследования на объекты или процессы в изучаемом явлении; 4) по отношению изучаемых психических явлений к сферам культуры, в их числе метакультурный общекультурный, или кросс-культурный (по Н. В. Жуковой), культурный (частно-культурный) контекст; 5) по соотношению психических явлений с явлениями социума; 6) по отношению психики

к индивиду; 7) по отношению психического явления ко времени; 8) по отношению психического явления к психическому пространству; 9) по отношению психического явления к этапам онтогенеза; 10) по ориентации психического явления относительно гендера; 11) по соотносению с субъектом; 12) по основной цели исследования (Калашников, 2018).

А. В. Минченков, П. Б. Елпидифоров выстраивают свою модель на основе внутрисубъектного описания контекстов, объясняя механизмы внутренней деятельности человека и его взаимодействия с внешней реальностью через набор когнитивных карт (позволяющих строить конкретную стратегию в зависимости ситуации), вычленив, основываясь на фенотипах, семь групп контекстов (логических уровней), в каждую из которых входит круг жизненных ситуаций с учетом широты распространения человеком его поля осознания: «...позиция “Только Я” соответствует бытовым контекстам; позиция “Я и самые близкие” — индивидуальным; позиция “Я и моя семья” — семейным; “Я и те, кто со мной” — родовым; “Я и мой народ” — этническим; “Я и человечество” — человеческим; “Я и весь мир” — планетарным» (Минченков и др., 2001, с. 76). Данный подход, на наш взгляд, не учитывает всей многомерности психологических контекстов. Синонимичные когнитивным картам когнитивные схемы в описании Дж. Лакоффа способствуют структурированию опыта человека (Лакофф и др., 2008). Э. Е. Бехтель и А. Э. Бехтель описывают когнитивную карту как эквивалент контекста, подчеркивая, что она может выступать образом «знакомого пространственного окружения», которое может создаваться или видоизменяться в процессе взаимодействия субъекта с окружающей реальностью (Бехтель и др., 2005).

По Дж. Келли (2000), человек выстраивает конструкты, через которые репрезентирует мир, личные конструкты являются способами понимания мира, задают контекст. Г. Уиткин, предложивший психологическую характеристику полезависимости/полнезависимости, зависимость когнитивных и социальных психологических проявлений человека от внешнего контекста, его способность к преодолению сложноорганизованного контекста связывает с направленностью личности либо на внешние, либо на внутренние факторы ситуации (Холодная, 2004).

В исследовании Н. В. Жуковой доказано единство рефлексии и антиципации, интегрированных в целостный механизм мыслительного процесса деятельности субъекта познания в контекстном образовании, предполагающее развертывание предметного и социального содержания познавательной деятельности обучающегося в пространственно-временном контексте, показана тесная связь общекультурных феноменов (таких как язык, мировоззрение и система ценностей, нормирование и др.) с психикой человека, обосновано влияние на развитие субъекта познания пяти внешних социокультурных контекстов (или оболочек), на которые влияют мировая образовательная среда, образовательная среда страны, образовательная среда семьи, среда коммуникативной и информационной культуры и сама образовательная среда.

## Результаты исследования

Контекст (и как базовая категория контекстного обучения) — это психический семантический механизм порождения смыслов, обеспечивающий соотнесение разного рода психических содержаний (как образов или понятий, так и ценностей, состояний и др.); это когнитивный механизм психики человека. «Внутренний контекст представляет собой совокупность внутриспсихических явлений, соотносимых с другими; <...> внешний контекст... всегда только внутриспсихические репрезентации материальных, “внешних” по отношению к психике предметов и социальных явлений, <...> поэтому различные частные проявления контекста (текстовый фрагмент, условия общения, фоновые знания о социокультурной ситуации, прецедентные тексты и пр.) раскрывают разные грани этого психического семиотического процесса» (Вербицкий и др., 2015, с. 7). Исходя из сказанного вытекает, что внешний и внутренний контексты обусловлены внешними факторами среды; психика человека контекстуальна, каждое состояние психики как целого определяется синхронно и диахронно другими существующими контекстами (Вербицкий и др., 2015).

Для описания внешних контекстов речевого поступка субъекта познания следует опираться на подход, основанный на изучении роли культуры как системы соположенных и иерархически надстраивающихся контекстов, «выступающих одновременно как система интерпретаторов и система регулятивов» речевого поступка (Вербицкий и др., 2015, с. 10).

Внешние контексты развиваются в логике и динамике социальных и культурных условий; при этом они обуславливают развитие внутреннего кросс-культурного контекста субъекта познания. Человек формируется, воспитывается, развивается в культуре, усваивает разные культурные смыслы, осознает влияние внешнего контекста и выстраивает свой уникальный образ мира, определяющий то, как он сам будет воспринимать этот мир и отражать его, каким образом и какие действия он будет в этом мире осуществлять. Речевой поступок субъекта познания формируется и реализуется как результат влияния внешних и внутренних факторов, образа мира, сложившегося на данном этапе, взаимосвязи внешнего социокультурного контекста как коллективного интеллекта (по Ю. Лотману) и его личной культуры, в которой отражается индивидуальный интеллект (Лотман, 2000).

В своем поведении человек реализует свое внутреннее отношение к реальности и людям. Речевое поведение выступает отражением окружающей среды и воздействия на нее, интегрирует действия, поступки и душевные состояния человека. Речевой поступок транслирует дискурсивные особенности той социокультурной среды, в которой реализуется коммуникация и в которой он развивается и реализует свою деятельность.

Таким образом, речевой поступок как основа речевой деятельности реализуется в диалогическом общении, включен в социокультурный контекст,



является личностно обусловленным действием на основе выбора, социально нормирован, наделен смыслом, направлен на другого. В различных коммуникативных ситуациях субъект познания будет совершать речевой поступок в соответствии со своим мотивом и социально-общественными и культурными особенностями контекста коммуникативной ситуации, формируя от ситуации к ситуации личностный репертуар речевых поступков, складывающийся из речевых партитур и речевых партий; у субъекта познания в процессе обучения формируются внутренние контексты личной и профессиональной культуры, которые, соответственно, влияют на формирование контекста личностно-профессиональной культуры. «Речевой поступок как единица коммуникативного поведения обусловлен речевым событием и является отражением личностных особенностей коммуникантов, выступает основополагающим компонентом педагогического взаимодействия, а как семантическая единица всей сферы деятельности является выражающим действием (что человек хочет выразить этим действием) и формой реализации этого действия» (Жукова и Вершинина, 2021, с. 126).

## Дискуссионные вопросы

Соглашаясь с З. И. Курцевой в главном, что речевой поступок — «высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта» (Курцева, 2017, с. 41), считаем возможным не согласиться с включением в определение речевого поступка уточнения «кризисная ситуация», поскольку речевой поступок, во-первых, совершается в условиях продуктивного общения, а во-вторых, он включен в социокультурный контекст содержательно; контекст обуславливает его смысл. В ходе обучения как фундаментальной основы психического развития человека происходит освоение культуры и всего опыта человечества, что реализуется в процессе общения и деятельности, основные характеристики которой — социальность, самостоятельность, творческий характер. Б. С. Братусь, соотнося понятия «выбор», «поступок», «личность» в рассуждениях о смысловой сфере личности, подчеркивает, что личность проявляет себя в таких действиях, которые соотношены с ценностями и идеалами, соответствуют определенным уровням нравственного сознания и требуют морального выбора; именно каждое такое действие он и определяет как поступок, называя его вслед за философами-этиками «клеточкой морали», «сердцевиной морального выбора»; а выбор он считает творческим, целетворяющим актом (Братусь, 2019). Именно эти творческие акты, по его мнению, своей непрерывной чередой выборов и составляют непрерывающийся процесс творения человеком самого себя (Братусь, 2019).

Культура оказывает формирующее влияние на сознание и самосознание человека. Каждый человек обладает неповторимым собственным образом

мира, и этот образ формируется за счет внешних контекстов (социальные, национальные, географические, религиозные, интеллектуальные, экономические, экологические, демографические, семейные и другие условия жизни). Индивидуальный образ мира человека складывается в процессе переживания внешних и внутренних событий, изменяя их восприятие и выражаясь в индивидуальном опыте, в языковых ресурсах. Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития человека (по Е. А. Уварову), есть базовый компонент структуры личности (Уваров, 2005). В контекстном подходе А. А. Вербицкого образ мира — целостное интегральное образование познавательной сферы личности, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности (Яковлев, 2015, с. 211), а «созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мире интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» и есть образование (Вербицкий, 2019, с. 22).

Мировое образовательное пространство как один из внешних контекстов речевого поступка субъекта познания встроено в человеческую культуру во всем ее многообразии (мировая художественная культура, литература, религия, искусство и т. д.) и откликается на происходящие в мировом культурном пространстве изменения разнообразием подходов в сфере образования человека. Экспансия транснациональной массовой культуры и символических обменов, культурная гибридизация диктуют необходимость возникновения новой знаковой системы, позволяющей описать разного уровня реалии вовлеченных в глобализационные процессы обществ, что может привести к стиранию культурных различий и затруднению национальной и этнической самоидентификации; но в то же время расширение межкультурных связей на основе межкультурного диалога облегчает усвоение содержания иных культур (Воронин, 2015). Религия, объединив в себе отдельные явления социальной и культурной жизни общества, стала выступать одним из источников индивидуальной идентификации (Чистякова, 2016), смыслообразующим началом личной жизни индивида, этическим началом международной жизни (Яковлев, 2015). Религиозный фактор, как бы он ни проявлялся (будь это религиозная риторика, религиозные идеалы или иная форма), пронизывает жизнь мирового сообщества, обладает возможностью оказывать влияние на сознание и поведение как отдельного человека и целых общностей, так и образовательной системы на всех уровнях.

Образовательная среда страны, выступая еще одним контекстом речевого поступка субъекта познания, встроена в мировое образовательное пространство. Исторически российская культура благодаря географической протяженности нашей страны ассимилирует ценности мусульманского Востока, Западной цивилизации и славянства; такой своего рода культурный синтез накладывает отпечаток и на традиции воспитания и обучения. Российские педагогические традиции обладают высоким потенциалом для развития образования;

традиционно педагогические системы нашей страны всегда основывались на единстве обучения и воспитания, опираясь на национальные традиции и общекультурные ценности, обеспечивающее целостность восприятия мира. Социокультурные, пространственно-временные, социальные, экономические, политические и другие характеристики ситуации действия и поступка обучающихся находятся в прямой зависимости от условий, обеспечивающих разнообразие образовательных парадигм и концепций, что вытекает из стратегий образования, в основе которых лежат политика открытого образовательного пространства, отказ от традиционной социально-административной структуры и создание качественно иных образовательных институтов, организация на основе единства целей и задач субъектов единого образовательного пространства как особой социокультурной среды, особого феномена, обеспечивающего активную репрезентированную в речевом поступке позицию каждого субъекта, вступающего в новую систему отношений.

Новая социокультурная среда, возникшая вследствие развития информационно-коммуникационных технологий, обуславливает принципиальные изменения в образовательной среде, которые должны обеспечить формирование информационной и коммуникативной культуры не как компонента общей культуры современного человека или способов взаимодействия человека со знаковой информацией и т. д., а как результат взаимодействия внешних и внутренних условий, выступающих контекстом в образовании субъекта познания, обладающим свойствами образовательной среды.

Увеличение объемов информации, неконтролируемые потоки недостоверных деструктивных по характеру сообщений предъявляют к современному образованию новые требования; обучающийся должен научиться не только удовлетворять свои информационные потребности на основе классификации, оценки информации, которая должна стать средством его развития и совершенствования, приобщения к культуре, присвоения знаний, выявления проблемы и осуществления операций с категориями на основе абстрактно-логического мышления, определения своей жизненной позиции, но и раскрывать себя как субъекта ответственного речевого поступка.

Технологизация информационных и производственных обменов способствуют тиражированию новых культурных стандартов «человека информационного общества»; наличие средств для создания визуальных эффектов и текста может оказывать влияние на реакцию потребителей информационного контента, «на эмоции (например, удовольствие и волнение), познание (например, ценность и коннотацию) и поведение (например, намерение сближения или избегания) в определенной среде» (Zhaoetal, 2022). С одной стороны, достижения прежних культур сегодня доступны любому человеку благодаря технологиям виртуальной и дополненной реальности (виртуальные путешествия, музеи, библиотеки и др.); IT-технологии обеспечивают разнообразные возможности для удовлетворения и формирования не менее разнообразных потребностей

(дистанционное обучение, интернет-магазины, игры и пр.), расширяют возможности вступления в диалог с разными культурами и цивилизациями и обогащения коммуникативных практик, приобщают к целостности богатства и разнообразия современной мировой культуры. С другой стороны, это оказывает негативное влияние на развитие культуры в целом, приводит к массовизации науки, культуры и образования, трансформации культурных кодов, изменению отношений элитарной, народной и массовой культуры и одновременно создает предпосылки культурного неравенства, в основе которого может лежать несколько причин — социальный статус, уровень образования, материальное положение, доступность информационного ресурса. Технологизация коммуникативных процессов расширяет круг общения, социальные сети внедряются в частную жизнь (что становится социальной нормой), а также в образование и профессиональную деятельность; это приводит не только к появлению новых форм и способов употребления языка, но и к разрушению социальных контактов, к негативному информационному воздействию на мировоззрение посетителей интернет-ресурсов, изменению речевого поведения (Galyashina, & Nikishin, 2021), упрощению диалогических формул, сокращению практик социального взаимодействия, следствием чего может стать не только расшатывание этики профессионального образования и снижение его качества, но и девальвация «социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика каждого обучающегося» (Вербицкий, 2019, с. 101).

Субъект познания погружен не только в коммуникативную среду образовательного пространства, но и в культурное пространство, которое создается иллюзорной реальностью средствами театра, кино и телевидения, вторгающейся в личное пространство человека, и, как считает Г. Маркузе, создающей «модель одномерного мышления и поведения, в которой идеи, побуждения и цели, трансцендирующие по своему содержанию утвердившийся универсум дискурса и поступка, либо отторгаются, либо приводятся в соответствие с терминалами этого универсума» (Маркузе, 2009, с. 52), что приводит к искажению норм и форм социального поведения.

Психическое развитие человека происходит через взаимодействие с другими людьми, в общении, в диалоге (Вербицкий, 2019). Приобщение ребенка к ценностям культуры начинается в семье, где закладываются социальные и интеллектуальные навыки ребенка. Семья как сложная социальная система во всем многообразии социально-психологических характеристик и педагогических подходов, в единстве внешних и внутренних контактов оказывает воздействие на развитие личности. Контексты диктуют выбор типовых коммуникативных моделей взаимодействия родителей с детьми, формируют коммуникативные ролевые модели, соответственно формируемая таким образом «семейная интерактивная среда» создает условия для языкового развития ребенка, закладывает основы его речевого поведения (Nandyetal, 2020). В семье через регулярное межличностное взаимодействие на духовно-нравственном уровне формируется образ мира ребенка, обнаруживающий смысл его жизни,

определяющий характер взаимодействия с внешним миром, его поступков на основе оценки особенностей реальной ситуаций. Семья как социальный институт обладает высоким воспитательным и социализирующим потенциалом, играет важную роль в усвоении ребенком ценностных ориентаций, норм и правил социального поведения, в приобщении к культурным и национальным традициям. Будучи многомерной системой взаимоотношений, семья предьявляет ситуации межкультурного диалога. Сложившийся тип семьи и условия ее проживания опосредованы национальными, этническими и культурными традициями и определяют развитие ребенка, его приобщение к духовной культуре, сохранение преемственности поколений, формируют антиципирующие схемы, детерминированные духовными, социальными, мотивационно-потребностными критериями восприятия человеком мира и себя в этом мире. Аттитюды и поведение людей из разных семей будут зависеть от особенностей уклада и типа семьи, типа культуры, к которой принадлежит семья. Будучи одним из контекстов речевого поступка, оказывающих влияние на формирование личности ребенка, семья зависит от внешнего пространственно-временного контекста, воздействующего, в свою очередь, на межличностные отношения в семье и ее воспитательную позицию.

Образование должно быть направлено на развитие личности человека, но личность должна сама активно участвовать в процессе образования; «движущей силой образования выступают саморазвитие и самоактуализация личности» (Леонтьев, 2016, с. 94). Содержание образования включается в сферу бытия человека и его деятельности, усваиваемые субъектом познания в процессе образования, что способствует личностному развитию субъекта познания, связанному с его социальным развитием, т. е. подготовкой к участию в жизни общества, готовностью «к дальнейшему развитию — социальному, личностному, познавательному и др.» (Леонтьев, 2016, с. 72).

Идеи, ценности культуры (общечеловеческой, национальной, этнической, коммуникативной, информационной, профессиональной и др.) обуславливают внешний социокультурный контекст образования. Воспитание в концепции контекстного образования определяется как морально-нравственная категория, что исключает предметные действия, усваиваемые в рамках учебных дисциплин, даже если в их содержание включена информация о морали и нравственности. Воспитание, в соответствии с новой парадигмой образования, представляет собой теоретический конструкт, благодаря которому раскрывается сущность познавательного механизма развития человека; устойчивые смысловые структуры формируются путем вовлечения человека в деятельности и жизненные проблемы, где он сталкивается с необходимостью отстаивать свои принципы и где они, соединяясь с поступками и действиями, становятся личностными ценностями, осознанными смысловыми образованиями и впоследствии направляют весь ход жизни (Братусь, 2019).

Образовательная среда выступает контекстом образования субъекта познания, создавая психолого-педагогические условия его учебно-познавательной деятельности, межличностного сотрудничества, самоорганизации и саморазвития на основе удовлетворения потребности быть субъектом; включая его в такие виды деятельности, благодаря которым он овладевает способами управлять не только своими усилиями, но и объективной реальностью. Средством саморазвития личности выступает поступок (Калашников, 2018).

Под влиянием внешних социокультурных контекстов складывается внутренний кросс-культурный контекст личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры, обуславливающий появление пространства профессиональной речевой культуры и речевого поступка субъекта познания.

## **Заключение**

Внешний контекст «определяется объективными законами, системой взаимосвязей элементов предметного и социального мира объективной реальности» (Калашников, 2018, с. 134). Психические репрезентации предметной и социальной среды являются внешним психологическим контекстом речевого поступка.

Как индивидуальность личности формируется в разных видах деятельности, проявляясь в выборе средств и способов достижения цели, так и речевой поступок субъекта познания формируется в процессе совместной деятельности — послойно как результат сложного взаимообусловленного взаимодействия внешних контекстов (мирового образовательного пространства, образовательного пространства страны, образовательной среды семьи, коммуникативной и информационной культуры, а также собственно образовательной среды), с одной стороны, и встречной активности субъекта познания — с другой. Человек осваивает социальный опыт посредством активной деятельности, на основе чего развиваются психические функции и способности человека. Речь вплетается в человеческие поступки и приобретает конкретность, отражает социальные и личные взаимоотношения участников коммуникации. Характер речевых поступков зависит от уровня усвоения субъектом познания социальных норм и правил, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с другими субъектами

Речевой поступок интегрирует в себе всю культуру в целом, базируется на осознанном личностно значимом выборе личности, репрезентирует ценностно-смысловые координаты личности в соответствии с целями и условиями коммуникации, особенностями партитуры и репертуара речевых поступков субъектов образовательного процесса, детерминированного социокультурным контекстом ситуации и обеспечивающего совместную деятельность в соответствии с культурными эталонами, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями данной социокультурной общности.

По мере освоения субъектом познания социальных и профессиональных норм и правил, осознания единства с той или иной общностью, принятия типичных для нее системных качеств, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с другими членами общности складывается репертуар речевых поступков на основе осознания контекста и способности к принятию решения в конкретных обстоятельствах.

Таким образом, описанные внешние контексты оказывают влияние на формирование внутреннего кросс-культурного контекста (личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры), который проявляется в профессиональной речевой культуре и речевом поступке как основе межличностного общения, направленного в контекстном образовании на обеспечение совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса. В дальнейшем требуется исследование уровней речевого поступка, наделенного ценностным морально-нравственным смыслом, обусловленного уровнем личностно-профессиональной культуры субъекта познания как основы профессиональной речевой культуры, что, в свою очередь, диктует необходимость выявления предикторов речевого поступка и разработки психолого-педагогических условий их формирования с учетом внешних контекстов образовательной среды. В дальнейшем планируется исследовать, описать и эмпирически обосновать уровни личностно-профессиональной культуры как основы для открытия пространства речевого поступка, которые формируются в процессе поэтапного проявления на социокультурном уровне личной культуры у студентов на разных ступенях образования и стадиях обучения.

#### Список источников

1. Лолаев, Т. П. (2007). Время функциональной концепции — адекватное отражение времени объективной реальности (Под ред. В. С. Чуракова). *Культура и время. Время в культуре. Культура времени* (с. 92–106). Библиотека времени. Вып. 4. Шахты: ЮРГУЭС. <https://rs.b-ok.com/book/2369511/3086ac>
2. Воронин, А. Н. (2015). *Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика*. Институт психологии РАН. Москва. [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=430633](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=430633)
3. Вербицкий, А. А. (2019). *Контекстное образование в России и США*. Монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-история.
4. Вербицкий, А. А. (2010). *Категория «контекст» в психологии и педагогике*. Монография. Москва: Логос. [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=84989](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=84989)
5. Брушлинский, А. В. (2003). *Психология субъекта*. (Отв. ред. В. В. Знаков). Институт психологии РАН. Москва; Санкт-Петербург: Алетейя. <https://klex.ru/idd>
6. Suryawati, E., & Osman, K. (2018). Contextual Learning: Innovative Approach towards the Development of Students' Scientific Attitude and Natural Science Performance. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (1), 61–76. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79329>
7. Wahyuningtyas, R. S., & Wuryadi. (2018). The Influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) on Critical Thinking Ability and Conceptual Understanding of Skeletal System Materials. *AIP Conference Proceedings, 2021*, 1. <https://doi.org/10.1063/1.5062828>

8. Jayadiputra, E. (2018). The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach. *Proceedings of the Annual civic education conference, 251*, 524–528.
9. Mussadad, A. A., Sulistyanningrum, I. C. D., & Agung, S. L. (2018). The Effectiveness of Multicultural Education Implementation Model in Social Science Learning Using Contextual Teaching and Learning. *3rd International Conference of Arts, Language, Linguistics and Culture (ICALC)*, 279, 121–129.
10. Tari, D. K., & Rosana, D. (2019). Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. *Journal of Physics: Conference Series, 1233* (1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012102>
11. Kastner, P. (2019). Teaching International Criminal Law from a Contextual Perspective. *International criminal law review, 19* (3), 532–549.
12. Kim, H.-J. (2021). Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts. *Educ. Sci., 11* (37). <https://doi.org/10.3390/educsci11020037>
13. Puiggalí, J., & Tesouro, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta, 50* (1), 481–490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
14. Ainoutdinova, I., Blagoveshchenskaya, A., Nurutdinova, A., & Dmitrieva, E. (2019). Contextual approach as the basis for effective experiential training of university students in Russia. *12th Annual International Conference of Education, Research, and Innovation (ICERI)*, 9004–9010. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2162>
15. Вербицкий, А. А. (2018). Психолого-педагогические основы контекстного образования. *Психология и педагогика контекстного образования*. Монография. (Науч. ред. А. А. Вербицкий; с. 7–88). Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.
16. Benz, A. (2021). Epistemic Perspectives and Communicative. *Acts. Front. Commun., 6*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.612733>
17. Жукова, Н. В., Вершинина, Т. С. (2021). Речевой поступок в контекстном образовании. *Психология и педагогика образования, 2*, 137–149. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-137-149>.
18. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
19. Сычев, А. А. (2019). Долженствование и нормативность в философии поступка М. М. Бахтина. *Гуманитарный вектор, 14* (2), 42–47. <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2019-14-2-42-47>
20. Zhelezov, A. S. (2017). Понятие и форма морального поступка. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 38*, 104–120. <https://doi.org/10.17223/1998863X/38/11>
21. Зимняя, И. А. (1985). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Книга для учителей (2-е изд.). Москва: Просвещение. [http://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#$p1)
22. Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. (Сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова). Москва: Искусство.
23. Курцева, З. И. (2017). *Речевой поступок: риторический и методический аспекты*. Монография. Московский педагогический государственный университет. Москва.
24. Уилбер, К. (2004). *Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия*. (Пер. с англ., ред. А. Киселев; с. 43, 91). Москва: АСТ.



25. Калашников, В. Г. (2018). *Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики. Психология и педагогика контекстного образования*. Монография. (Науч. ред. А. А. Вербицкий; с. 109–142). Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.
26. Минченков, А. В., Елпидифоров, П. Б. (2001). *Методы структурной психосоматики*. Институт общегуманитарных исследований. Москва; Санкт-Петербург: ЮВЕНТА.
27. Бехтель, Э. Е., Бехтель, А. Э. (2005). *Контекстуальное опознание*. Санкт-Петербург: Питер.
28. Лакофф, Дж., Джонсон, М. (2008). *Метафоры, которыми мы живем*. (Под ред. А. Н. Баранова; пер. с англ. А. Н. Баранова и А. В. Морозовой; 2-е изд.). Москва: Изд-во ЛКИ.
29. Келли, Дж. А. (2000). *Теория личности (теория личных конструктов)*. (Пер. с англ., науч. ред. А. А. Алексеев). Санкт-Петербург: Речь.
30. Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. (2-е изд.). Санкт-Петербург: Питер.
31. Вербицкий, А. А., Калашников, В. Г. (2015). Контекстный подход в психологии. *Психологический журнал*, 36 (3), 5–14. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23803959\\_98050973.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803959_98050973.pdf)
32. Лотман, Ю. М. (2000). Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума. *Семиосфера*. (Ред. А. Ю. Балакин; с. 557–567). Санкт-Петербург: Искусство-СПБ.
33. Жукова, Н. В., Вершинина, Т. С. (2021). Воспроизведение коммуникативной культуры субъектом познания через речевой поступок в контекстном образовании. *Педагогическое образование в России*, 4, 124–130. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_04\\_15](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_15).
34. Братусь, Б. С. (2019). *Аномалии личности*. Москва: Никая.
35. Уваров, Е. А. (2005). Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития человека. *Прикладная психология*, 5, 2–21.
36. Яковлев, А. И. (2015). Религия и религиозный фактор в эпоху глобализации. *Религия и общество на Востоке*, 7–19. <https://ivran.ru/articles?artid=10296>
37. Чистякова, О. В. (2016). Общество и религия в постсекулярную эпоху: теоретические подходы и эмпирическое взаимодействие. *Вестник РУДН. Серия Философия*, 2, 43–51. <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/11769>
38. Брудный, А. А. (2005). *Психологическая герменевтика*. Москва: Лабиринт
39. Пикулёва, О. А. (2014). Самопрезентация личности в пространстве Интернет-коммуникаций. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Мир, личность, информация: перспективы междисциплинарных исследований»* (с. 55–58). Российский государственный педагогический университет. Санкт-Петербург.
40. Zhao, L., Lee, S. H., Li, M., & Sun, P. (2022). The Use of Social Media to Promote Sustainable Fashion and Benefit Communications: A Data-Mining Approach. *Sustainability*, 14 (3), 1178. <https://doi.org/10.3390/su14031178>
41. Galyashina, E. I., & Nikishin, V. D. (2021). The concepts of aggressive information impact through the lens of internet users' worldview security. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 14 (11), 1660–1673. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0848>

42. Маркузе, Г. (2009). Преобладание репрессивных потребностей. *Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса»* (с. 41–59). Москва: Алгоритм. <https://www.litmir.me/br/?b=262955&p=7>
43. Nandy, A., Nixon, E., & Quigley, J. (2021). Communicative functions of parents' child-directed speech across dyadic and triadic contexts. *Journal of Child Language*, *48*, 1281–1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092000080X>
44. Леонтьев, А. А. (2016). Педагогика здравого смысла. *Избранные работы по философии образования и педагогической психологии*. (Ред. Д. А. Леонтьев). Москва: СМЫСЛ.

### References

1. Lolaev, T. P. (2007). The time of the functional concept is an adequate reflection of the time of objective reality. In Churakov, V. S. (Ed.). *Culture and time. Time in culture. Culture of the time* (pp. 92–106). Time library: Vol. 4. Shahty: Yurgues. (In Russ.). <https://rs.b-ok.com/book/2369511/3086>
2. Voronin, A. N. (2015). *Discursive abilities: theory, methods of study, psychodiagnosics*. Institute of Psychology RAS. Moscow. (In Russ.). [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=430633](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=430633)
3. Verbitsky, A. A. (2019). *Context education in Russia and the USA*. Monograph. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.).
4. Verbitsky, A. A. (2010). *The category «context» in psychology and pedagogy*. Monograph. Moscow: Logos. (In Russ.). [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=84989](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=84989)
5. Brushlinskij, A. V. (2003). Psychology of the person. (Ed. V. V. Znakov). Institute of Psychology RAN. Moscow; St. Petersburg: Aletheia. (In Russ.).
6. Suryawati, E., & Osman K. (2018). Contextual Learning: Innovative Approach towards the Development of Students' Scientific Attitude and Natural Science Performance. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14* (1), 61–76. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79329>
7. Wahyuningtyas, R. S., & Wuryadi. (2018). The Influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) on Critical Thinking Ability and Conceptual Understanding of Skeletal System Materials. *AIP Conference Proceedings, 2021*, 1. <https://doi.org/10.1063/1.5062828>
8. Jayadiputra, E. (2018). The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach. *Proceedings of the Annual civic education conference*, *251*, 524–528.
9. Mussadad, A. A., Sulistyaningrum, I. C. D., & Agung, S. L. (2018). The Effectiveness of Multicultural Education Implementation Model in Social Science Learning Using Contextual Teaching and Learning. *3rd International Conference of Arts, Language, Linguistics and Culture (ICALC)*, *279*, 121–129.
10. Tari, D. K., & Rosana, D. (2019). Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, *1233* (1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012102>
11. Kastner, P. (2019). Teaching International Criminal Law from a Contextual Perspective. *International criminal law review*, *19* (3), 532–549.
12. Kim, H.-J. (2021). Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts. *Educ. Sci*, *11* (37). <https://doi.org/10.3390/educsci11020037>

13. Puiggalí, J., & Tesouro, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta*. 50 (1), 481–490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
14. Ainoutdinova, I., Blagoveshchenskaya, A., Nurutdinova, A., & Dmitrieva, E. (2019). Contextual approach as the basis for effective experiential training of university students in Russia. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 9004–9010. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2162>
15. Verbitsky, A. A. (2018). Psychology and Pedagogy of Contextual Education. In Verbitsky, A. A. (Ed.). *Psychology and Pedagogy of Contextual Education*. Monograph (pp. 7–88). Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.)
16. Benz, A. (2021). Epistemic Perspectives and Communicative. *Acts. Front. Commun.*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.612733>
17. Zhukova, N. V., Vershinina, T. S. (2021). Speech act in contextual education. *Psychology and pedagogy of education*, 2, 137–149. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-137-149> (In Russ.).
18. Rubinshtein, S. L. (2002). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
19. Sychev, A. A. (2019). Duty and normativity in the philosophy of the act of M. M. Bakhtin. *Humanitarian vector*, 14 (2), 42–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2019-14-2-42-47>
20. Zheleznov, A. S. (2017). The concept and the form of the moral action. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. = Tomsk state university journal of philosophy sociology and political science*, 38, 104–120. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/1998863X/38/11>
21. Zimnyaya, I. A. (1985). *Psychological aspects of teaching to speak a foreign language* (2nd ed.). Moscow: Education. (In Russ.). <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=70750>
22. Bahtin, M. M. (1979). *The aesthetics of verbal creativity*. (Eds. S. G. Bocharov, G. S. Bernshtejni, L. V. Deryugina, S. S. Averincevai, S. G. Bocharova). Moscow: Art. (In Russ.).
23. Kurceva, Z. I. (2017). *Speech act: rhetorical and methodological aspects*. Monograph. Moscow Pedagogical State University. Moscow. (In Russ.)
24. Wilber, K. (2004). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. (Translated from English and ed. by A. Kiselev; pp. 43, 91). Moscow: AST Publisher. (In Russ.).
25. Kalashnikov, V. G. (2018). *Contextual educational environment: specificity and characteristics*. *Psychology and Pedagogy of Contextual Education*. Monograph. (Scientific ed. A. A. Verbitsky; pp. 109–142). Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.).
26. Minchenkov, A. V., & Elpidiforov, P. B. (2001). *Structural psychosomatics methods*. Institute of General Humanities Research. Moscow; St. Petersburg: YUVENTA. <https://rs.zlibcdn2.com/book/3176857/4f98bb> (In Russ.).
27. Bechtel, E. E., & Bechtel, A. E. (2005). *Contextual identity*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
28. Lakoff, J., & Johnson, M. (2008). *The Metaphors We Live By*. (Ed. by A. N. Baranov; translated from English by A. N. Baranov, & A. V. Morozova; 2nd ed.) Moscow: LKI. (In Russ.).

29. Kelly, J. A. (2000). *The Psychology of personal constructs*. (Translated from English and scientific ed. A. A. Alekseev). St. Petersburg: Speech. (In Russ.).
30. Holodnaya, M. A. (2004). *Cognitive Styles. On the nature of the individual mind*. (2nd ed.). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
31. Verbitsky, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). Contextual approach in psychology. *Psychological journal*, 36 (3), 5–14. (In Russ.). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23803959\\_98050973.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803959_98050973.pdf)
32. Lotman, Yu. M. (2000). Culture as collective intelligence and problems of artificial intelligence. In Balakin, A. Yu. (Ed.). *Semiosphere* (pp. 557–567). St. Petersburg: Art-SPB. (In Russ.).
33. Zhukova, N. V., & Vershinina, T. S. (2021). Reproduction of communicative culture by the subject of cognition through a speech act in contextual education. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 124–130. (In Russ.). [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_04\\_15](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_15)
34. Bratus, B. S. (2019). *Personality anomalies*. Moscow: Nicaea. (In Russ.).
35. Uvarov, E. A. (2005). Subject activity as a leading factor in human self-development. *Applied psychology*, 5, 2–21. (In Russ.).
36. Yakovlev, A. I. (2015). Religion and the religious factor in the era of globalization. *Religion and Society in the East*, 7–19. (In Russ.). <https://ivran.ru/articles?artid=10296>
37. Chistyakova, O. V. (2016). Society and religion in a postsecular age: theoretical approaches and empirical interaction. *RUDN Journal of Philosophy*, 2, 43–51. (In Russ.). <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/11769>
38. Brudny, A. A. (2005). *Psychological hermeneutics*. Moscow: Labirint. (In Russ.).
39. Pikulyova, O. A. (2014). Self-presentation of personality in the space of Internet communications. *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Peace, Personality, Information: Prospects for Interdisciplinary Research»* (pp. 55–58). Russian State Pedagogical University. St. Petersburg. (In Russ.).
40. Zhao, L., Lee, S. H., Li, M., Sun, P. (2022). The Use of Social Media to Promote Sustainable Fashion and Benefit Communications: A Data-Mining Approach. *Sustainability*, 14 (3), 1178. <https://doi.org/10.3390/su14031178>
41. Galyashina, E. I., Nikishin, V. D. (2021). The concepts of aggressive information impact through the lens of internet users' worldview security. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 14 (11), 1660–1673. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0848>
42. Marcuse, H. (2009). The prevalence of repressive needs. In *The crisis of consciousness: a collection of works on the «philosophy of crisis»* (pp. 41–59). Moscow: Algorithm. (In Russ.).
43. Nandy, A., Nixon, E., Quigley, J. (2021). Communicative functions of parents' child-directed speech across dyadic and triadic contexts. *Journal of Child Language*, 48, 1281–1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092000080X>
44. Leontiev, A. A. (2016). Common Sense Pedagogy. In Leontiev, D. A. (Ed.). *Selected works on philosophy of education and educational psychology*. Moscow: Meaning. (In Russ.).

*Информация об авторах:*

**Наталья Владимировна Жукова** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет Минздрава РФ, Екатеринбург, Россия,  
nataly-n.tagil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

**Татьяна Станиславовна Вершинина** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет Минздрава РФ, Екатеринбург, Россия,  
wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

*Information about authors:*

**Natalia V. Zhukova** — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia,  
nataly-n.tagil@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

**Tatyana S. Vershinina** — PhD in Philology, Associate professor, Associate Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia,  
wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.