



АССИМИЛЯЦИЯ И АККОМОДАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рахмонов Азизхон Боситхонович

Доктор педагогических наук, профессор

Узбекский государственный университет мировых языков
Узбекистан, г. Ташкент

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию ассимиляции и аккомодации как взаимосвязанных когнитивных механизмов формирования знаний при обучении русскому языку. Цель исследования состоит в разработке процессуальной модели, объясняющей включение нового языкового материала в имеющиеся схемы и последующую перестройку этих схем при обнаружении противоречий. Методологическую основу составили когнитивный конструктивизм, теория схем, деятельностный, лингвокогнитивный и коммуникативный подходы. Посредством сравнительного, понятийного и функционального анализа отечественных и зарубежных публикаций уточнены признаки ассимилятивного и аккомодационного усвоения. Установлено, что ассимиляция обеспечивает распознавание языкового явления через известную категорию, перенос освоенного способа действия и первичное обобщение. Аккомодация возникает при недостаточности прежней схемы, предполагает дифференциацию признаков, изменение правила и построение более точной системы языковых отношений. Предложен учебный цикл, включающий актуализацию исходной схемы, предъявление сопоставимых примеров, создание когнитивного конфликта, формулирование уточненного правила, коммуникативное применение и рефлексивную проверку переноса. Для диагностики разработаны наблюдаемые показатели: характер классификации, способ объяснения ошибки, гибкость правила и успешность использования знания в новой речевой ситуации. Разграничены diagnostics, assessment и evaluation; обосновано применение аналитических rubrics и performance-based assessment.

Модель ориентирована на формирование языковой осознанности, когнитивной гибкости и transferable skills. Полученные выводы задают основу для проектирования заданий по грамматике, лексике и речевой деятельности и требуют последующей эмпирической проверки в разных образовательных контекстах. Предложенная система обеспечивает согласование целей, упражнений, обратной связи и контроля.

Ключевые слова: *ассимиляция, аккомодация, когнитивная схема, когнитивный конструктивизм, обучение русскому языку, лингвокогнитивный подход, когнитивный конфликт, перенос знаний, педагогическая диагностика, оценочная рубрика, языковая осознанность, когнитивная гибкость.*

Abstract. *The article theoretically justifies assimilation and accommodation as interrelated cognitive mechanisms of knowledge formation in Russian language teaching. It develops a process model explaining how new language material is incorporated into existing schemas and how these schemas are restructured when contradictions are detected. The framework combines cognitive constructivism, schema theory, activity based, linguocognitive, and communicative approaches. Comparative conceptual and functional analysis clarified the indicators of assimilative and accommodative learning. Assimilation supports recognition of a language phenomenon through a known category, transfer of an acquired action pattern, and initial generalization. Accommodation arises when a previous schema is insufficient and involves differentiating features, modifying a rule, and constructing a more precise system of language relations. The cycle includes activating an initial schema, presenting comparable examples, creating cognitive conflict, formulating a refined rule, communicative application, and reflective transfer checking. Diagnostic indicators include: classification pattern, method of explaining an error, rule flexibility, and successful use of knowledge in a new speech situation. Diagnostics, assessment, and evaluation were differentiated; analytical rubrics and performance-based assessment were justified. The model targets*

language awareness, cognitive flexibility, and transferable skills. The findings support task design for grammar, vocabulary, and speech activity and require subsequent empirical verification across educational contexts.

Keywords: *assimilation, accommodation, cognitive schema, cognitive constructivism, Russian language teaching, linguocognitive approach, cognitive conflict, knowledge transfer, pedagogical diagnostics, assessment rubric, language awareness, cognitive flexibility.*

Введение

Современное обучение русскому языку требует объяснения не только того, какие языковые единицы усваивает обучающийся, но и того, каким образом изменяется внутренняя организация его знания. Запоминание правила еще не свидетельствует о сформированности способа действия. Обучающийся может воспроизвести определение вида глагола, однако выбирать форму по аналогии с первым изученным примером и систематически ошибаться при изменении контекста. Поэтому предметом методического анализа должна стать динамика когнитивных схем, посредством которых распознаются, классифицируются и употребляются языковые явления.

Проблема состоит в том, что в лингводидактике указанные механизмы часто присутствуют имплицитно. Методисты говорят об опоре на предшествующий опыт, переносе, языковой догадке, коррекции ошибки и перестройке способа действия, но не объединяют эти операции в единую диагностируемую последовательность. В результате преподаватель фиксирует правильность ответа, однако не всегда определяет, сохранил ли студент прежнюю схему, расширил ее или действительно перестроил.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке процессуальной модели ассимиляции и аккомодации при обучении русскому языку. Объектом выступает когнитивная организация усвоения языкового материала, предметом являются условия перехода от включения нового

явления в известную схему к перестройке этой схемы. Исследовательский вопрос сформулирован следующим образом: какие учебные действия и наблюдаемые показатели позволяют различить ассимилятивное расширение знания и аккомодационное изменение знания?

Таким образом, актуальность определяется необходимостью соединить психологическое объяснение развития знания с инструментами методики преподавания русского языка. Такое соединение позволяет рассматривать ошибку не только как отклонение от нормы, но и как свидетельство устройства действующей когнитивной схемы.

Теоретические основы

Методологической рамкой исследования является когнитивный конструктивизм, согласно которому знание формируется в деятельности субъекта и соотносится с ранее организованным опытом. В современной отечественной интерпретации «определяющей сущностной характеристикой конструктивистской дидактики является деятельностный подход и опора на активность обучаемого» [1, с. 3]. Следовательно, единицей анализа становится не предъявленная языковая информация сама по себе, а преобразование схемы в ходе решения учебной или коммуникативной задачи.

Когнитивная схема понимается в настоящей работе как организованный способ распознавания ситуации, выбора языкового действия и прогнозирования результата. Она включает категориальные признаки, операцию и ожидаемый речевой эффект. Например, начальная схема выбора рода существительного может опираться на окончание формы именительного падежа. Такая схема позволяет правильно классифицировать слова книга и окно, но нуждается в уточнении при встрече со словами папа, путь или время.

В международной литературе различие механизмов сформулировано предельно операционально: «assimilation is when children bring new knowledge to their own schemas and accommodation is when children have to change their

schemas» [2, p. 202]. Для обучения языку возрастное ограничение данной формулировки не является определяющим, поскольку сама логика включения и изменения схемы проявляется и у взрослых обучающихся. Ассимиляция расширяет диапазон применимости известного способа действия. Аккомодация меняет состав признаков, условия выбора операции либо ожидаемый результат.

Современный систематический обзор подтверждает устойчивость понятийного ядра: «Thus, we have identified a common understanding of assimilation and accommodation» [3, p. 320]. Вместе с тем методическая ценность возникает только после операционализации. Ассимиляцию следует распознавать по успешному переносу известного правила без изменения его структуры. Аккомодацию следует фиксировать по явному пересмотру основания классификации, уточнению условия или созданию нового отношения между формой, значением и функцией.

Следовательно, ассимиляция и аккомодация образуют не конкурирующие методы преподавания, а взаимодополняющие механизмы развития языкового знания. Теоретическая модель должна учитывать многоуровневость схем и возможность их одновременного изменения.

Анализ исследований

Отечественные исследования конструктивистского обучения иностранным языкам акцентируют значение исходного опыта. В частности, установлено, что «процесс обучения строится на основе учета и использования предыдущего когнитивного и социокультурного опыта студентов» [4, с. 57]. Для преподавания русского языка это означает необходимость предварительно выявлять не только объем усвоенной грамматики, но и способы категоризации, сформированные родным и ранее изученными языками.

Лингвокогнитивное направление уточняет двойственную природу объекта усвоения: «язык одновременно репрезентирует знаковую систему и является средством коммуникации» [5, с. 85]. Отсюда следует различие двух типов схем. Системная схема организует формальные признаки, парадигмы и отношения между единицами. Коммуникативная схема связывает языковой выбор с намерением, адресатом и ситуацией. Усвоение падежного окончания без его использования в реальной реплике может показывать ассимиляцию формального образца, но не аккомодацию коммуникативного действия.

В исследованиях преподавания практического русского языка подчеркивается единство накопления знания и развития способности: «На протяжении всего процесса обучения передача и накопление знаний сочетаются с развитием способностей студентов» [6, с. 116]. Этот тезис согласуется с рассматриваемой моделью, если развитие способности понимать как изменение способа действия. Повторение готового правила увеличивает доступный запас сведений, тогда как выбор языкового средства в измененной ситуации обнаруживает качество когнитивной перестройки.

Значимым направлением является сопоставление индуктивной и дедуктивной организации материала. При индукции обучающийся формулирует правило на основании серии примеров, а при дедукции соотносит пример с предъявленным правилом. Для анализа ассимиляции и аккомодации важен не формальный порядок объяснения, а степень преобразования схемы. Точный методический ориентир выражен в положении: «В основе индуктивного подхода, помимо всего прочего, лежит идея языкового творчества в выведении общего из частного» [7, с. 94]. Индуктивное задание создает условия для перестройки, но не гарантирует ее, если примеры допускают поверхностную аналогию.

Зарубежная лингводидактика связывает конструктивизм с движением от целостной проблемы к ее элементам: «Constructivism embraces a “top-down”

rather than a “bottom-up” instructional methodology» [8, p. 100]. Для русского языка такой ход реализуется, например, через задачу выбрать форму просьбы в ситуации неравного статуса, после чего анализируются вид глагола, форма повелительного наклонения и средства смягчения. Сначала обучающийся ассимилирует ситуацию в известную схему просьбы, затем корректирует ее при выявлении прагматической неуместности прямой формы.

Итак, отечественные и международные работы сходятся в признании активности учащегося, роли предшествующего опыта и значимости проблемной ситуации. Нерешенной остается процедура различения расширения схемы и ее качественной перестройки применительно к конкретному материалу русского языка.

Методология

Применялись понятийный анализ для разграничения основных категорий, сравнительный анализ отечественных и зарубежных трактовок, функциональный анализ учебных действий, метод теоретического моделирования и метод педагогической операционализации. Единицей анализа выступала связка из четырех элементов: исходная схема, новое языковое явление, действие обучающегося, изменение схемы. Достоверность теоретического результата обеспечивалась сопоставлением психологического определения с лингводидактическими ситуациями и проверкой каждого показателя на наблюдаемость.

Терминологическое разграничение процедур оценки является обязательным. Diagnostics обозначает получение индивидуализированной информации о действующей схеме и причине затруднения. Assessment обозначает систематический сбор и интерпретацию свидетельств выполнения учебной задачи. Evaluation относится к суждению о качестве программы, метода или учебного цикла в целом. Данное различие подтверждается двумя формулировками: «термин evaluation соотносится с суждениями об

эффективности школ, школьных систем» и «категория assessment используется, главным образом, в отношении описания результативности учебных мероприятий» [9, с. 50].

Для фиксации когнитивной динамики предлагаются аналитические rubrics, в которых отдельно описываются точность классификации, аргументация выбора, гибкость правила, перенос и рефлексия. Performance-based assessment реализуется через выполнение содержательного речевого действия: объяснение маршрута, подготовку сообщения, редактирование текста, участие в диалоге. Такой формат показывает не воспроизведение определения, а функциональность схемы. Soft skills рассматриваются как контекстно употребительное обозначение надпредметных качеств, тогда как transferable skills точнее подчеркивают переносимость когнитивной гибкости, аргументации, сотрудничества и самоконтроля между задачами.

Критерием ассимиляции служит корректное включение нового случая в существующую категорию при сохранении основания действия. Критерием аккомодации является изменение основания после обнаружения противоречия и успешное применение уточненной схемы в отличающемся контексте. Если студент исправляет ответ после подсказки, но повторяет прежнюю ошибку в новом примере, фиксируется локальная коррекция, а не аккомодация.

Таким образом, методология соединяет анализ продукта, процесса и переноса. Ограничение состоит в теоретическом статусе модели, поэтому ее показатели должны быть проверены на межэкспертную согласованность и прогностическую валидность в последующем эксперименте.

Результаты

Результатом теоретического моделирования является шестишаговый учебный цикл, позволяющий целенаправленно вызывать и диагностировать оба механизма. Первый шаг предполагает актуализацию исходной схемы. Обучающемуся предлагается классифицировать известные примеры и

объяснить основание выбора. Для темы вида глагола это может быть распределение действий читал, прочитал, писал, написал по значению завершенности и процессуальности. Объяснение важно больше самого распределения, поскольку обнаруживает действующее правило.

Третий шаг создает когнитивный конфликт. В материал включаются случаи, которые не объясняются упрощенной схемой, например глаголы знать, понимать, находиться, а также контексты повторяемого завершенного действия. Если обучающийся продолжает отождествлять совершенный вид исключительно с прошедшим временем или единичностью, прежняя схема становится источником ошибки. Конфликт должен быть содержательным: студент сопоставляет прогноз с языковым фактом и формулирует, какой элемент правила оказался недостаточным.

Четвертый шаг обеспечивает аккомодацию. Под руководством преподавателя учащийся дифференцирует значение предела, результативность, фазовость и временную локализацию, затем формулирует уточненное правило. Признаком перестройки является не повторение преподавательской формулы, а способность объяснить, почему прежнее основание работало в одних примерах и перестало работать в других. В этом случае ошибка становится границей применимости старой схемы.

Пятый шаг представляет коммуникативную проверку. Студент составляет рассказ о подготовке проекта, где необходимо различать процесс и достигнутый результат, либо редактирует текст с нарушенной видовой перспективой. Задание должно допускать выбор языковых средств, иначе оно проверяет только узнавание. Performance-based assessment фиксирует точность, смысловую уместность и устойчивость выбора при изменении речевой цели.

Шестой шаг включает рефлекссию и отсроченный перенос. Обучающийся письменно завершает формулы «сначала я считал», «пример изменил мое

правило», «теперь при выборе формы я проверяю». Через несколько занятий ему предлагается новая жанровая или лексическая ситуация. Если уточненная схема используется без прямого напоминания, можно говорить о состоявшейся аккомодации; если применяется только в исходном упражнении, перестройка остается контекстно зависимой.

Следовательно, главным результатом является переход от бинарной проверки правильности к профилю когнитивного изменения. Модель связывает тип учебного примера с ожидаемым механизмом и наблюдаемым свидетельством, что делает проектирование урока и диагностику взаимосогласованными.

Обсуждение

Когнитивный конфликт также не является самоцелью. Чрезмерное число исключений разрушает предсказательность схемы и увеличивает нагрузку, а слишком очевидная подсказка устраняет необходимость самостоятельного пересмотра. Оптимальная задача сохраняет часть известной структуры и изменяет один релевантный параметр. Например, сопоставление Я читаю книгу и Книгу читаю я позволяет удержать лексико грамматический состав и исследовать коммуникативный эффект порядка слов.

Диагностическая ценность ошибки зависит от последующего вопроса. Исправление формы преподавателем сообщает норму, но не раскрывает основание выбора. Вопрос «какое правило привело к этому ответу?» реконструирует схему; вопрос «какой новый пример опровергает правило?» инициирует аккомодацию. Такая работа развивает языковую осознанность и transferable skills, прежде всего проверку гипотезы, аргументацию и когнитивную гибкость.

Модель имеет ограничения. Она не описывает нейрофизиологический механизм и не устанавливает универсальную длительность этапов. Вербализация схемы может быть затруднена у начинающих, поэтому данные

объяснения необходимо сочетать с выбором примеров, сортировкой карточек, исправлением текста и наблюдением за речевым действием. Кроме того, влияние родного языка следует анализировать без предположения, что всякая межъязыковая аналогия является ошибочной.

Перспективная эмпирическая проверка может включать две учебные группы, предварительное картирование схем, серию задач с когнитивным конфликтом, отсроченное performance-based assessment и экспертное кодирование по rubric. Основными показателями должны стать не только прирост балла, но и доля самостоятельных объяснений, устойчивость уточненного правила, перенос между жанрами и согласованность оценщиков. Evaluation программы следует проводить отдельно, сопоставляя достижение целей, трудоемкость и приемлемость цикла для преподавателей и студентов.

Таким образом, обсуждение подтверждает необходимость баланса между расширением и перестройкой знания. Эффективное обучение организует не набор исключений, а последовательность интеллектуально посильных изменений схемы, проверяемых в реальном речевом действии.

Заключение

Разработанная модель включает актуализацию схемы, ассимилятивное расширение, когнитивный конфликт, аккомодационное уточнение, коммуникативную проверку и отсроченный перенос. Ее методическая новизна состоит в согласовании трех компонентов: типа примера, ожидаемого когнитивного действия и наблюдаемого диагностического показателя. Ошибка в данной логике интерпретируется как свидетельство границы применимости схемы, а не только как основание для снижения отметки.

Diagnostics предназначена для реконструкции индивидуального способа действия, assessment для систематической интерпретации результатов задания, evaluation для суждения о качестве образовательной программы. Аналитические rubrics и performance-based assessment позволяют фиксировать

точность, аргументацию, гибкость, перенос и рефлексия без сведения сложного когнитивного изменения к единственному баллу.

Практический вывод состоит в необходимости проектировать материал сериями: сначала подтверждать продуктивность схемы, затем выявлять ее ограничение и предоставлять условия для самостоятельного уточнения. Перспективы исследования связаны с экспериментальной проверкой модели на материале грамматики, лексики и прагматики русского языка, оценкой межэкспертной надежности дескрипторов и изучением отсроченного переноса. Только после такой проверки модель может использоваться как валидированный диагностический инструмент.

Итоговый микровывод состоит в том, что качество языкового знания определяется не количеством воспроизведенных правил, а способностью обучающегося расширять, пересматривать и переносить когнитивные схемы. Именно эта способность связывает предметную компетенцию с языковой осознанностью и когнитивной гибкостью.

Список использованной литературы

1. Петрова Н. В., Свердлова А. В. Социальный конструктивизм как теоретическая основа технологии обучения созданию электронных курсов по иностранному языку // Мир науки. 2017. Т. 5. № 3. С. 1–16. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN317.pdf> (дата обращения: 16.07.2026).

2. Ültanır E. An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori // International Journal of Instruction. 2012. Vol. 5. No. 2. P. 195–212.

3. Hanfstingl B., Arzenšek A., Apschner J., Göllly K. I. Assimilation and Accommodation: A Systematic Review of the Last Two Decades // European Psychologist. 2022. Vol. 27. No. 4. P. 320–337. DOI: 10.1027/1016-9040/a000463.

4. Беленкова Н. М. Реализация принципов конструктивизма при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Российского университета

дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 4. С. 56–61.

5. Лаврушина Е. В. Лингвокогнитивные аспекты в методике обучения РКИ // Colloquium-journal. 2019. № 14 (38). С. 85–87. DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10277.

6. Тун Ин. Реформирование курса «Практический русский язык»: конструктивистский подход // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 2. С. 116–122. DOI: 10.18384/2310-7219-2020-2-116-122.

7. Пузанов А. П. Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 89–97.

8. Aljohani M. Principles of Constructivism in Foreign Language Teaching // Journal of Literature and Art Studies. 2017. Vol. 7. No. 1. P. 97–107. DOI: 10.17265/2159-5836/2017.01.013.

9. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия: обзор научных публикаций // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83.