

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ

Сборник научных трудов
XXIX Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Диалог поколений»



Министерство просвещения Российской Федерации
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

Институт философии человека
Герценовское философское общество
Междисциплинарный центр антропологических исследований
в образовании



ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Диалог поколений»



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2023

УДК 130.3
Ф56

Рецензенты:

Доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе
Русской христианской гуманитарной академии имени Ф. М. Достоевского
Д. В. Масленников

Кандидат филологических наук, доцент кафедры эстетики и этики,
член Герценовского философского общества
Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
Т. В. Шоломова

Философия образования и диалог поколений : сборник научных трудов
Международной конференции «Ребенок в современном мире. Диалог поколений». – СПб. : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. – 501 с.

Сборник научных трудов «Философия образования и диалог поколений» издан на основе материалов XXIX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Диалог поколений» (Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2023 г.) и приурочен к 30-летию Института философии человека. Проект сборника научных трудов и конференции ориентирован на изучение социально-исторической динамики преемственности и взаимодействия поколений с учетом обилия пространств и жизненных сред социализации молодых людей, их образования и воспитания. Динамика накопления опыта, полнота бытия молодых людей во многом определяется связанностью и сплоченностью поколений, их ценностями и жизненными устремлениями. Особое внимание в предлагаемом сборнике научных трудов уделяется проблемам развития детей, подростков, молодежи в условиях конкурентного взаимодействия цивилизаций.

Предлагаемый сборник научных трудов представляет интерес для широкого круга специалистов в области философии образования, социальной онтологии, философской антропологии, философии культуры, а также может быть рекомендован в качестве учебного пособия для магистрантов и аспирантов педагогических университетов.

Материалы докладов напечатаны в авторской редакции.

Редакционная коллегия:

*В. И. Стрельченко, К. В. Султанов, А. А. Воскресенский, В. А. Рабош,
И. Б. Романенко, Ю. В. Пую, Д. В. Маслов (секретарь)*

Редакторы, ответственные за выпуск:

А. А. Воскресенский, И. Б. Романенко, Ю. В. Пую

- © Воскресенский А. А., Романенко И. Б.,
Пую Ю. В., научное редактирование, 2023
- © Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2023
- © Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2023

ISBN 978-5-7422-8081-1

Ministry of Education of the Russian Federation
THE HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The Institute of Human Philosophy
The Herzen Philosophical Society
Interdisciplinary Center for Anthropological Research in Education

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND DIALOGUE OF GENERATIONS

Collection of Scientific Papers
of the International Conference
«Child in the Modern World. Dialogue of Generations»



POLYTECH PRESS

Peter the Great
St.Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2023

Reviewers:

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research
of the Russian Christian Humanitarian Academy named after F. M. Dostoevsky

D. V. Maslennikov

Candidate of Philology, Associate Professor
of the Department of Aesthetics and Ethics

of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen

T. V. Sholomova

Philosophy of education and dialogue of generations : Collection of Scientific Papers of the International Conference “Child in the Modern World. Dialogue of Generations”. – St. Petersburg: POLYTECH-PRESS, 2023. – 501 p.

The collection of scientific papers “Philosophy of Education and Dialogue of Generations” was published on the basis of the materials of the XXIX International Conference “Child in the Modern World. Dialogue of Generations” (St. Petersburg, April 19–20, 2023). The project of the conference is focused on the study of the socio-historical dynamics of generation interaction, taking into account the abundance of spaces and living environments for the socialization of young people, their education and upbringing. The dynamics of the accumulation of experience, the fullness of the young people life is largely determined by the connectedness and cohesion of generations, their values and life aspirations. Particular attention in the proposed collection of scientific papers is given to the problems of the development of children, adolescents, youth in the conditions of competitive interaction of civilizations.

The proposed collection of scientific papers may be interesting to a wide range of specialists in the field of philosophy of education, social ontology, philosophical anthropology, philosophy of culture. It is also can be recommended as a textbook for undergraduates and graduate students of pedagogical universities.

The materials of the reports are printed in the author’s edition.

Editorial board:

*V. I. Strelchenko, K. V. Sultanov, A. A. Voskresensky, V. A. Rabosh,
I. B. Romanenko, Yu. V. Puiu, D. V. Maslov (secretary)*

Responsible editors for the release:

A. A. Voskresensky, I. B. Romanenko, Yu. V. Puiu

- © Voskresensky A. A., Romanenko I. B., Puiu Yu. V., academic editing, 2023
- © The Herzen State Pedagogical University, 2023
- © Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2023

ISBN 978-5-7422-8081-1

Оглавление

Глава I. Философия образования и теория поколений.....	10
Воскресенский А.А., Грякалов А.А., Алиев Н.И. Архитектоника диалога в трансверсальности поколений	10
Стрельченко В.И. Интеллектуальная традиция и ее научно-познавательные контексты.....	19
Валицкая А.П. Аксиосфера культуры и диалог поколений (к философско-антропологической теории воспитания).....	30
Лезгина М.Л., Иванова Д.В. Социальный феномен «поколения» и их смена в истории	37
Романенко И.Б. Диалог поколений и цифровизация образования	43
Пулю Ю.В. Поколения зет и альфа: кто дальше?	49
Летягин Л.Н. Взрослый мир и ойкумена детства.....	53
Беркович Н.А. Экзистенциальный дискурс межпоколенной преемственности	61
Венкова А.В. Цифровая педагогика и логика метавселенных	64
Кравцов А.О. Поколение «альфа» как субъект образования.....	67
Верминенко Ю.В. Профессиональная и учебная мотивация студентов в условиях трансформации в современные образования	74
Соколовская И.Э. Духовно-психологическая безопасность подростков на этапе цифровизации общества.....	79
Шипунова О.Д. Интеллектуальный потенциал личности в е-культуре и проблема цифрового доверия	86
Семерник С.З. Социокультурные основания безопасности детства в условиях современных глобальных трансформаций.....	90
Щелкин А.Г. «Отцы и дети» — сущность и реальность.....	95
Баева Л.В. Философия скулшутинга: экзистенциальный анализ.....	100
Левченко Л.В., Завершинская И.А., Карпенко О.А. Образовательные и развивающие институты интеллектуально-духовного капитала современной России	116
Широких О.Б. Формирование ценностей социальной инклюзии как основа диалога поколений	125
Яковлев А.В. Молодёжная политика государства и Гражданская религия в США.....	129
Свиридкина Е.В. Мировоззренческая безопасность человека в информационном мире	133
Володин Я.А. Связь поколений: идеологии и опыт новейшей политической философии.....	137
Левченко П.В. Современные тенденции развития интеллектуального капитала в эпоху цифровизации.....	140

Чан Тхи Нгок Семейное воспитание как основа формирования и развития личности ребенка в современном Вьетнаме	145
Глава II. Уроки истории и формирование мировоззрения	152
Лезгина М.Л, Иванова Д.В. Концептуальные схемы понимания поколений в средневековье и возрождении.....	152
Степанова А.С. Диалог поколений как диалог образовательной традиции ...	163
Чистова А.Д. Наследие античной пайдеи: мировоззренческая парадигма в образовании.....	167
Романенко Ю.М. Проблема идентификации в образовании	170
Фомин А.П. Свобода как ценность образования	176
Спивак В.И. Судьбы преподавания риторики в России.....	186
Кожурин К.Я. Проблема преемственности и взаимодействия поколений в педагогической концепции И. Н. Заволоко.....	193
Рудаков Л.И. Что значит быть «философом женщин» в России? (о смысле известной самохарактеристики П.Я. Чаадаева).....	200
Лисицин Б.Б. «Народная педагогика» К.Д. Ушинского и проблема преемственности поколений.....	204
Атаманова А.Л., Рудаков Л.И. Польское восстание 1830-1831 гг. и новые аспекты философско-исторических размышлений П.Я. Чаадаева	209
Каюмова К.Р. Онтологические основания образования в философии платона и м. Хайдеггера.....	217
Кожурин А.Я. Герменевтика как искусство диалога (Г.-Г. Гадамер и М.М. Бахтин).....	221
Шилова Ю.Б. Деятельность сознания и бессознательного в рамках экзистенциального подхода.....	229
Иванов Е.А. Нарративная парадигма: перспективы и вызовы.....	235
Гончаренко И.А. Проблема восприятия эпохи Просвещения с точки зрения философии образования	240
Мочалова И.Н. Философия образования на страницах «Журнала Министерства народного просвещения»: Сократ как философ-воспитатель	245
Китов С.А. Раннесредневековая западная философия и искусственный интеллект	249
Глава III. Многообразие и проблемность детства	252
Пулю Ю.В. Технологии воспитания Учителя будущих поколений	252
Кузнецова Н.П., Маранцман Е.К. Мотивация выбора профессии учителя у современных школьников и студентов 1 курса.....	257
Колесниченко Ю.В. Актуальные проблемы современного российского Просвещения (логика и психология как учебные предметы)	262
Жбанкова Е.В. Метод «воспитания движением» как урок истории и его применение сегодня для развития детей разных возрастов.....	267
Дмитриева Л.В., Лебедева Н.Г. Исторический центр Санкт-Петербурга как культурно-образовательное пространство	273

Романичева Е.С. «Творчеству нужно учить» (Рыбникова): методический взгляд на художественное развитие ребенка из 20-ых годов XX века.....	279
Левченко Л.В., Шаманова Е.С. Интеллектуальный потенциал как фактор повышени возможностей самореализации современной молодежи.....	284
Бирич И.А. Вернем человека в школу!.....	292
Зверев С.Э. Воспитание без педагогики.....	296
Иванов Е.И. О некоторых проблемах современного школьного образования	302
Кузнецова А.В. Профорентация обучающихся 9 классов города Санкт-Петербурга. Роль наставника при выборе профессионального пути. Диалог поколений.....	306
Каменская В.Г. Цифровизация досуга и развитие интеллекта старших дошкольников	310
Белов А.В., Кузнецова Н.П., Нгуен Кан Тоан Постановка проблемы воздействия системы образования на местные сообщества.....	315
Незнанова В.С. Роль гражданского общества в социализации детей с ограниченными возможностями.....	319
Осипов Д.В. Девиантное поведение. Причины и профилактика девиантного поведения у подростков.....	323
Груздева М.В. Особенности речевого творчества детей и подростков как способа аутопсихотерапии в ситуации распада родительской семьи	328
Скрипкина Е.А. О необходимости использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов-историков.....	336
Пую Д.А. Профилактика дентофобии как важный элемент при создании безопасной среды и воспитании будущих поколений.....	340
Костенко А.Н. Цифровизация и делегирование. Проблема дневника школьника	344
Экстерович А.И. Агрессивные проявления подростков как защитная форма поведения.....	346
Балябина Е.В. Социальная поддержка детей-инвалидов в современной России	350
Углова А.Б., Низомутдинов Б.А. Смысловые компоненты феномена саморазрушающего поведения в сознании современного школьника	353
Гиздатуллина Л.И., Коновалова Е.В. Особенности эмоционального интеллекта у девиантных подростков	357
Баранова Т.Н. Развитие гениальности и творческого потенциала ребенка на примере юности Иосифа Бродского.....	360
Чжан Япэн, Андреева Н.П. Русская вокальная традиция в развитии музыкальной культуры Китая середины XX века.....	364
Глава IV. Психологические аспекты диалога поколений.....	368
Котова В.Д. Психолого-педагогические условия формирования волевых качеств у подростков	368

Игнатенко М.С. Музей истории психологии и психологии образования как ресурс в сохранении преемственности идей ученых разных поколений	373
Виноградов П.Н., Зимбули А.Е., Яркин П.А. Вера, Доверие, Сомнение в контексте постановки проблемы исследования межпоколенческих отношений	381
Доморощина М.А., Чежина Я.В. Метод разрешения конфликтов «без проигравших» как средство поддержания диалога ребенка и взрослого	387
Семенова Г.В., Векилова С.А. Цифровой разрыв в диалоге поколений: формы отчуждающих коммуникаций в интернет среде	392
Черницкий М.А. Роль отца в современной семейной системе	395
Нужнова Н.М. Историческое просвещение младших школьников как диалог поколений	399
Абрамян С. Л., Пежемская Ю.С. Жизнеспособность и отношение к глобальным рискам у студенческой молодежи	403
Палайчук П.В., Пежемская Ю.С. Формирование стратегий совладающего поведения у подростков средствами «волшебной» сказки	407
Садыкова Д.Р., Алексеева Е.В. Влияние опыта детско-родительских отношений на уровень профессионального самоопределения подростков ...	410
Солнцева Н.В., Громова Е.А. Картина мира детей, находящихся на сопровождении Программы профилактики социального сиротства и укрепления семьи	415
Яценко В.К. Развитие навыков взаимодействия у школьников методом кооперативного обучения на уроках иностранного языка	419
Федорин С.Э. О биологической обусловленности отсутствия взаимопонимания в идеологических конфликтах	423
Глава V. Музыкальное образование и творчество	426
Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Россия-Азербайджан: к проблеме сохранения нематериального культурного компьютерные наследия и музыкально-технологии	426
Мицкевич М.В. Технологии музыкального компьютера в творческой работе композитора: педагогический аспект	434
Павлова Л.Э. Использование цифрового музыкального инструмента в детской хоровой студии учреждения дополнительного образования детей и подростков	439
Титова Р.А. Интерактивные игры как современный метод обучения нотной грамоте и игре на фортепиано для начинающих	443
Товпич И.О. Применение музыкально-компьютерных технологий для создания и использования музыкального сопровождения для музыкальных инструментов	447
Фролова С.В. Культура использования музыкально-компьютерных и информационных технологий в сфере музыкального творческого развития учащихся	453
Бажукова Е.Н. Современные цифровые музыкальные инструменты – творческий потенциал и возможность самореализации молодежи	456

Загуменная Е.С. Основные инструменты обеспечения дистанционного обучения детей в сфере музыкального образования.....	460
Кочеткова Ю.Е. Дошкольное образовательное учреждение и семья в едином пространстве педагогического процесса	466
Маврина В.Ю. Обучение музыке подростков в период летних каникул	468
Мезенцев В.В. Информационно-коммуникативная система и промышленный саунд-дизайн на примере объектов Байкальского тракта (к постановке проблемы).....	473
Мезенцева С.В. Поликультурность творческого воспитания как основа развития толерантного общества.....	476
Опехтина М.А. Возможности цифровой образовательной среды для внутрикорпоративного обучения педагогов системы дошкольного обучения и воспитания.....	478
Рубцов А.А. Практические аспекты формирования игрового и экспериментально-поискового взаимодействия учащихся на музыкальных занятиях средствами музыкально-компьютерных технологий	483
Ли Цзяньсюнь, Федоров В. Музыкально-фольклорное изображение традиционного китайского танца в хореографическом колледже	488
Сведения об авторах	493

Глава I. Философия образования и теория поколений

Воскресенский А.А., Грякалов А.А., Алиев Н.И.
Санкт-Петербург, Махачкала

Архитектоника диалога в трансверсальности поколений

Тема диалога поколений может казаться совершенно естественно укоренной в процессы социализации – представлять очевидно обозримой при всей сложности содержательных наполнений. Тем более такому взгляду способствуют философские, социологические и психологические исследования, что дополнено художественной литературой. Диалог поколений рассматривается не только в интеллектуальных, но и в личностных отношениях – в отношениях между поколениями все больше нарастает интерес к эмоциональным факторам, вплетенным в исторические события.¹

При подступании к теме диалога поколений следует обратить внимание на основные ориентиры рефлексии – может быть сделан обобщающий вывод о том, что поиски оснований диалога осуществляются посредством обращения к стяженным началам – пространству-между, мы-переживанию, интерсубъективности, ориентации на эмоциональную сферу, которая в своем онтическом измерении создает возможность единства восприятия бытийной целостности. Одно сущее (поколение) определяется через другое сущее (поколение) или может быть понято через соединяющее их «между». В частности спорт как архетип современного зрелища указывает на радикальную смену пропорций участия в активной деятельности. Но еще важнее то, что *юные* стали повествователями: тинэйджеры учат «настоящей» жизни в ситуации перепроизводства визуальности: «не надо думать – надо видеть». В отличие от *старших*, именно молодые получили возможность проявить аффектированную чувственность, часто без значимых для традиции вдохновляющих *идей*.² Действует стремление к признанию любой ценой. Действуют законы неотении – торжество ювенильных форм и вытеснение «зрелых» форм на периферию». ³

Актуализирован диалог в 20-е гг. XX в. Мартин Бубер — «Я и Ты» (1923). Михаил Михайлович Бахтин — «Проблемы творчества Достоевского» (1928). Диалог был теоретически обоснован, но культурно-историческим сознанием того времени не воспринят – господствовали идеологизированные представления об отношениях поколений. Вновь актуализирован диалог в 60-е

¹ Плампер Я. Эмоции в русской истории // Российская империя чувств. Подходы к культурной теории эмоций. М.: НЛЮ. 2010. С. 35.

² Пигров К.С., Секацкий А.К. Бытие и возраст. Монография в диалогах. СПб.: Алетейя. 2017. С. 120-122.

³ Тен В.В. Из пены морской. Инверсионная теория антропогенеза. СПб, 2005. С. 223-225.

гг. прошлого века – в сфере экзистенциального одиночества предельно усилена тема другого до жертвенности и прекрасной иллюзии: («Любить — это говорить другому: ты никогда не умрешь»). Но в ситуации фрагментарной реальности «естественная» любовь смещена раздробленностью представлений. И в связи с этим встает вопрос о природе диалога; при всей кажущейся ясности общего смысла есть требующие внимательного исследования позиции.

Дело в том, что ситуация начала XXI в. существенно отличается от модерна, мир радикально обособился, стал фрагментарным. Под вопрос поставлены большие наррации и проективная возможность «общего дела». Недавний соблазн постмодерна прошел – мы находимся не в ситуации толерантности, а в ситуации всепроникающего противостояния и «диффузного цинизма» (Петер Слотердаjk). Над противостоянием только то, что способно объединять общество или сообщества: экологические и экософские проблемы, пандемия, терроризм. Но это негативная интеграция – перед угрозой гибели природы или перед международным терроризмом никто не защищен. Поэтому встает вопрос о формах ответственной позитивной интеграции, которая могла бы планомерно выстраиваться в пространстве современного «общества риска».

Соотнесенная с диалогом трансверсальность предстает как взаимодействие пересекающихся различий — объединяет разнообразие точек зрения, перспектив, систем веры, и областей беспокойства. Объединяются наука, мораль, искусство, религия в ее гуманистической ориентации – это путь интеркультурного, межвидового, междисциплинарного взаимодействия, процесс перманентного пересечения дисциплинарных границ между различными областями познания с целью синтеза необходимого знания. В настоящее время назрела необходимость перехода к транс-диалогу, где представлены разные поколения.

Трансверсальность – не призыв к сохранению вертикальных отношений поколений, где установлена иерархия, а интегрирующее усилие мысли и действия цивилизационной ориентации. Стратегии трансверсальности сохраняют определенную независимость от господствующих дискурсов политики и экономики. Это то, что может выходить за пределы имущественного неравенства и соответствующих переживаний мира.

В центре внимания оказываются взаимодействия и переходы традиций, опыта духовности и повседневности, актуализированы феномены чувственности, человеческий смысл «генетического кода». Диалогическая общность как бы растет снизу, а не спроецирована сверху – значима антропологика диалога. Именно «на земле» возникают проблемы, над которыми идеоло-логика не имеет полновластной силы. И есть зоны, предельно затрудненные для диалога. Если для практической политики или межгосударственной организации культурных связей альтернативы диалогу, казалось бы, вовсе не существует – во всех случаях действительно важна установка на диалог, а не на конфронтацию, то теоретически необходимо

представить возможные модели диалога с учетом принципиальных трудностей и реальных ограничений.

Должна быть осознана иллюзия общего просветительского подхода, при которой диалог строится на культурных универсалиях.⁴ Диалог является историческим изобретением и поэтому историчен. Но существуют сообщества, которые о диалоге ничего не хотят знать. Более того, принципиально его не принимают. Добровольная – тем более вынужденная — перемена места субъектами-сообществами может сделать их совершенно безразличными к ценностям «другой жизни», в которой они оказываются – при одновременном забвении собственных традиционных ценностей и свойственного молодежным сообществам «культу удовольствия». Целые сообщества сегодня ничего не хотят знать о всеобщем: традиция воспринимается в таком случае как ретроканал, а музей – как архив.

Более того, сами идеалы знания оказываются под вопросом. Разворачиваются параллельные миры существования, над которыми диалог не властен. Диалог, можно сказать, канализирован внутри сообществ. Это совпадает с изменением принципиальных стратегий смыслогенеза: если традиционные истины выстраиваются «с точки зрения вечности», то модерн открывает ангажированность исторического знания.

Представление о согласии всего человечества существовало в эпоху Просвещения — это то, что было названо «универсальной моделью культуры». Но эмпирическое содержание таких понятий как «брак», «семья», «религия», «собственность» – разное, хотя они обладают универсальностью. Мистический опыт религии – различен. Только в сознании, лишенном понимания различий, возникает мысль о том, что Бог у всех один. Опыт хлыстов и опыт «протестантской этики» непереводаим на другой язык без остатка.

Необходимо установление специфических характеристик сообществ и поколений. В контексте диалога поколений нужно понимать, что современный преступный мир молод и в первую очередь включает в свою орбиту культурных маргиналов, расовые меньшинства, иммигрантов и молодежь из семей иммигрантов. И далее: система потребления гораздо радикальнее разрушает традиционные структуры и личности, чего не могла сделать расистская колониальная система: отныне не столько унижение характеризует портрет “колонизованного”, сколько систематическая дезорганизация его самобытности, жестокая дезориентация его “Я”, порожденная поощрением потребностей индивида, стремящегося к интенсивной жизни.

Личность в таких сообществах словно бы растрескивается по линиям нарциссизма и умиротворения; если же взглянуть с тыла, то в ней нередко

⁴ Кирабаев, Н. Мусульманская цивилизация: вызовы глобализации // Мировой общественный форум “Диалог цивилизаций”. Вестник 1. М., 2006. С. 142–154.

проглядывают черты громилы и насильника. Гедонистическое общество безотчетно создает взрывчатую смесь».⁵

Поэтому в центр внимания к диалогу поколений следует полагать механизмы не столько универсально-культурологические, сколько социо-антропологические. Необходим анализ значимых символов – не только слов, но жизненных жестов, образов пространства, организации предметной среды и повседневности, символов моды и признаков чувственности. Эти символы действуют как «источники света» – естественная органика дает освещение слишком рассеянное, ведь люди – незавершенные существ, которые завершают себя посредством культуры через сложный комплекс значимых символов. Культурные модели обладают смыслопорождающей энергией – мы имеем дело не просто с браком, но с набором представлений о том, как должны мужчина и женщина относиться друг к другу, кому и когда можно вступать в брак. Люди никогда не имеют дела «просто с религией», но с пониманием опыта веры, аскезы, практикой духовного воспитания.

Перенесенные в другое место-поколение эти символы могут становиться совершенно искаженными. И разговор о прогрессе становится утопическим – для него нет места. Даже идея прогрессизма предстает как непрерывное помешательство – чистое становление вне какой-либо меры, подлинное и непрерывное умопомешательство, пребывающее сразу в двух смыслах, всегда избегающее настоящего и заставляющее будущее и прошлое, большее и меньшее, избыток и недостаток сливаться до неразличности. Внутри поколений действуют специфические представления и нормы. А в непрерывном неконтролируемом стремлении господствуют муляжи, эрзацы действительности, видимости. В эстетике симулякр вытесняет художественный образ и занимает его место. Стремительный обмен информацией, специфический к тому же в разных поколениях, выступает как подделка диалога.

Современный индивид оказывается в ситуации перманентной нестабильности. Нет устойчивых и защищенных мест существования, налицо их перманентная мутация. Террор действует как «негативная сборка» — это тот «общий враг», который в отношении к себе соединяет разрозненные сообщества. Более того, рассеянный во всем социуме террор, оказываясь необходимым для существования власти, заставляет мутировать власть, делая ее для себя все более и более поддающейся. С «помощью» террора можно оправдать войну. Совершенно очевидно, что под таким давлением общение поколений не обладает собственно диалогической природой.

Ведь диалог это особая форма отношения-встречи. Именно тут возникает чрезвычайно важная для производства субъективности тема третьего. *Третий* способен свидетельствовать из разных топосов, соединять их в одной оптике, корректировать видение, различать и устранять возникающие при зраках призраки. Именно на фоне представления *третьего* становятся видны

⁵ Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. СПб.: Владимир Даль. 2001. С 298.

трансверсальные взаимодействия. Отметим, что тринитарные стратегии объяснения мира не только устойчиво, но выступают порождающими моделями субъективности.

Можно говорить о принципиальной значимости третьего пути – не вполне определенном стремлении выйти за пределы бинарного исчисления. Третий – то существо, в котором современность постоянно испытывает нужду, парадоксальным образом третий способен оказываться существом предшествующим, он как бы задает самую способность единственности и дружности. Именно его символическое и онтическое со-присутствие может представлять и переживаться как дар диалогической встречи.

В каком именно обличье *третий* предстает в диалогах поколений?

Третий свидетельствует даже если он при-зрак, исчезающий при свете дня, но это существо-призрак создает возможность встречи и понимания. Третий способен присутствовать как необъяснимое переживание или влечение. Третий – не растворяющийся в ситуации свидетель любого отдаления/приближения и различия/сходства. Он одновременно танатологичен и эротичен — появляется в момент соединения разделенного и разделения соединенного. Третий сопровождает мир, ни одно странствование и ни одна встречи не осуществляются без его присутствия. Как луна, на которую взглядывает путник, он будто бы всегда шествует рядом.

Пределом постижения – следует вспомнить психологию сектантского экстаза, где важны и тайна, и ложь, и нескромность, а критерием является не точность познания, а глубина проникновения, является мысль о Боге в присутствии Бога, диалог, вопрошание, молитва.

В отношениях поколений идет непрерывный *агон* за признание.

Даже в анализе монолога Бахтин отмечает наличие точки зрения третьего, где реплики оказываются в одной плоскости воспринимающего.⁶ А ситуация общения, в которой есть реальный диалогический контакт, но нет контакта смыслового, развертывается в нулевых диалогических отношениях – в них раскрывается особая точка зрения третьего, того существа, которое в диалоге реально не участвует, но его представляет и понимает. Это общая или даже родовая основа, в которой должны быть укоренены представители разных поколений. Можно даже сказать так, что третий – метафизический свидетель – утрачивает себя в тот момент, когда привходит в конкретность встречи. Именно он задает возможность складывания уместной субъективности.

Диалогическая позиция «третьего» — совершенно особая. Можно говорить о том, что имеется сфера понимания, в отношении к которой конкретные встречи-диалоги предстают как ее проекции. Иными словами, предполагается, хотя далеко не всегда вполне ясным образом для участников общения, особое пространство понимания, дающее возможность конкретным диалогам-встречам. В отношении к субъектам общения *третий* выступает не столько как исток, сколько как производитель смыслов.

⁶ Бахтин М.М. Диалог. Из архивных записей к работе «Проблема речевых жанров»
// Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 т. Т. 5, М., 1997. С. 207.

Проблема соотношения третьего и наддресата превосходит, таким образом, уровень интеракций и приобретает принципиальный онтологический характер – *третий* своим присутствием задает возможность свидетельствования в разделенном фрагментарном мире. Эта фигура возвышения не означает надзора и господства, а предстает как условие и возможность осуществления. Усилие третьего вводит диалог в смысловое пространство, в котором принципиально возможна соотнесенность любых встреч – вовлеченным оказывается непосредственно не наблюдаемое бытие и существование («то, чего в диалоге непосредственно и налично нет»).

Над-адресат воплощает возможность идеального ответного понимания в разные эпохи и при разном миропонимании, отмечает Бахтин, этот над-адресат способен принимать разные идеологические выражения (бог, абсолютная истина, суд беспристрастной человеческой совести, народ, суд истории, наука и т.п.). Взыскуемая участниками общения полнота понимания лишь потенциальна. Автор никогда не может отдать всего себя на полную и окончательную волю наличным или близким адресатам (ведь и ближайšie потомки могут ошибаться) и всегда предполагает (с большей или меньшей осознанностью) какую-то высшую инстанцию ответного понимания, которая может отодвигаться в разных направлениях.

Каждый диалог, пишет Бахтин, происходит как бы на фоне ответного понимания незримо присутствующего *третьего*, стоящего над всеми участниками диалога: тема ада – «абсолютная неслышанность» – Бахтиным сравнивается не с чем иным, как с полным отсутствием *третьего*. Но Бахтин уточняет, что третий вовсе не является чем-то мистическим или метафизическим (хотя при определенном миропонимании и может получить подобное выражение), – это конститутивный момент целого высказывания, который при более глубоком анализе может быть в нем обнаружен. Именно пребывание в субстанции *третьего* делает слово бездонным, что и соотносит субъективность с идеей ее принципиальной открытости и незавершенности: полноправное и полнозначное чужое сознание не может быть вставлено в завершающую оправу действительности и не завершаемо ничем (даже смертью), ибо убить – не значит опровергнуть. В.А.Подорога подчеркивает, что М.М.Мамардашвили, исследуя актуальные смыслы теории сознания, вводит понятие «третьи вещи». В отношениях сознания и бессознательного это область промежуточности, смешанности, монструозности вещей, вещей-кентавров, которая располагается между явным и неявным знанием, где неотличимо материальное от идеального, духовное от телесного». ⁷ Именно такие монстры непонимания и отчуждения возникают в отношениях между поколениями, когда утрачивается взаимная близость к органическим и духовным основаниям жизни.

Пространство *третьего* имеет отношение как к «большому телу», так и к религиозно истолковываемому диалогу. Происходит встреча проблемных тем,

⁷ Подорога В.А. Топология страсти. Мераб Мамардашвили: современность философии. М.: Канон-Плюс. 2021. С. 77.

что может быть проанализировано через обращение к топологической субъективности. И это тем более важно, что в концепции Бахтина, как отмечают комментаторы, наличествует некая терминологическая пустота, частично заполняемая понятием «топографически единая картина мира», но чаще каждый раз именуемая заново.

Телеологическая установка Бахтина направлена на метафизически открываемую «нравственную реальность», т.е. того вида бытия, который единственно есть – есть в том смысле, что существует как событие, возвышаясь в своей сложности над миром физической реальности (в том числе телесной) и над миром символически помеченного культурного пространства. Возникающая между участниками встречи бездна таковой является тогда, когда они разлучены и разделены.

Крайности абсолютизации «я» или «другого», в принципе сходятся друг с другом – в них возникает по-разному центрированная, но принципиально схожая позиция монологизма. Необходимо место, где встреча возможна. Мир Достоевского Бахтин понимает как мир глубоко плюралистичный. Можно говорить о гетерогенности соответствующей такому миру субъективности. И если уж искать для такого мира образ, к которому как бы тяготеет весь этот мир, пишет Бахтин, то таким образом является *церковь*, как общение неслиянных душ, где сойдутся и грешники, и праведники; или, может быть, образ дантовского мира, где многопланность переносится в вечность, где есть нераскаянные и раскаявшиеся, осужденные и спасенные.

В этом смысле может быть актуализировано понимание соборности. Для Достоевского разобраться в мире значило помыслить все содержания как одновременные, угадать их взаимоотношения в разрезе одного момента. Время словно бы опространстливается, под вопрос ставится временение как стратегия смыслогенеза, что актуально обсуждается в современной рефлексии.⁸

Человек никогда не найдет всей полноты существования только в себе самом. Для понимания нужна *встреча* – место в пространстве идей и смыслов, которое не природно и не отвлеченно-идеально. Ни одному из участников встречи оно не принадлежит. Никто не властвует в этом пространстве единолично. Но не властвует там и безличная идея. И чтобы встреча состоялась, необходим перерыв постепенности – экзистенциальное усилие постижения одного человека другим. Это не образ единого духа, а событие встречи в определенном месте. Можно сказать, что позиция *третьего* противостоит в целом той общей территории, где сходятся монологические принципы абсолютизации «я» и «другого» — абсолютизации идеи «человека вообще».

Событие диалога представляет единство конкретно-всеобщего религиозного переживания мира, культурного космоса и неповторимого поступка. Наличие свободного выбора в действии предохраняет от подчинения

⁸ Молчанов В.И. Проблема времени как фиктивная проблема (пространственный поворот в феноменологии) // История философии. Вызовы XXI века. М.: Канон-плюс. 2014. С. 223–226

личности тоталитарной принудительности всеобщего характера. Соотнесенность же личностного сознания и действия с миром хранит от своевольного («я для себя») эгоизма. В актуальном контексте А. Бадью связывает преодоление кризиса философии с обращением к событийной целостности, где концептуально представлена соотносительность математики, поэмы, политического измерения и любовной Двоицы. То, что можно обозначить как постсовременность, озабочено местом, соотнесенностью, структурированием, расположенностью – возможностью создавать мир и человека через свидетельство.

Время больше не является непрерывным потоком – оно пульсирует в особом роде событийной аритмологии. Лишенное онтологии в вечности, время фрагментировано в пространстве отдельных топосов, которые необходимо свести в одно транс-топологическое поле, если вообще вопрос о целостности еще сохраняет значимость хотя бы как вопрос о внутренней сорасположенности фрагментов. Соответственно, тема события предполагает обращение к фигуре соответствующего субъекта. На этом фоне оформляется тема субъекта-свидетеля в противо-со-действии двух линий мысли XX в. – экзистенциализма и структурализма. Не только в той смысловой энергии, которая возникает между ними, но и в силу скрытых импульсов, наличествующих внутри позиций как свое-иное. Это присутствует в стремлении к дискурсивной выраженности экзистенции. Именно в исчерпанности и несомненном осознании кризиса возникает забота о субъекте, способном свидетельствовать о желанном обретении – об *ином*. И можно сказать, что субъект-свидетель востребован не столько временем в ситуации пост-истории, а оказался необходим топо-логически, представляя связующим звеном пространства рефлексии и поступания. Более того, именно субъект-свидетель способен проникать в отношения поколений, не растворяясь ни в одной из позиций, будучи расположен во множестве трансверсальных взаимодействий.

Субъект-свидетель приобретает автономную смысловую значимость, воздействуя соответственно на эпистемологические и антропологические характеристики знания и существования. В отношении к исторической тенденции свидетельства также появляется концептуально оформленная проблема: не так значим исток свидетельства, сколько важны эффекты представления и действия свидетельства. Свидетельствование предстает как процесс производства смыслов, в отношении к которым минимизирован вопрос об истоке. В противном случае речь шла бы только о переборе тех познавательных эффектов, которые в той или иной степени присутствовали в истории рефлексии.

Следовательно, опыт конечности субъекта-свидетеля обращен прежде всего к самому себе — это осознание трагической неустойчивости и стремление сохранить и упрочить место существования.

Свидетель – фигура контингентности.

Событие свидетельства и он сам могут исполниться, а могут и не исполниться. И все дело в том, что необходимая жесткая привязка к предмету или процессу допускает неопределенность проживаний и интерпретаций – субъект-свидетель не только совершает диагностику, но способен на прогностику. Он сам предстает как прогностическое существо, свидетельствующее самим фактом своего существования. И если обратиться такого субъекта к пространству диалога поколений, то это то связующее существо, которое подает разным поколениям руки для встречи.

Для понимания диалога поколений востребованы идеи космизма: космо-модерн. Для этого есть основания, корнящиеся в русском космизме с его принципиальной проективностью. Но в отличие от мета-модернизма отечественный топо-модернизм совсем не сводится к структуризации чувственности и новой искренности. Космо-модерн стяженно совмещает в себе обращение к природе, идущую из глубин религиозную веру, интуицию трансцендентности, внимание к пониманию жизни и смерти, родство земной жизни и космоса. Может быть творчески воспринят объединяющий опыт русского космизма, где открывается целостный смысл существования. Просвещение оказывается жизненно ориентированным: охранение, утверждение жизни на Земле (Н.А. Умов). Действенность идей космизма состоит в направленности мысли на земной и космический универсум, точнее на сферу их со-расположенности. Искомая «система идей» должна в свою очередь соответствовать системе «практических действий» — ориентированное на поступок самобытной жизни познание в непрерывности самоосуществления органически вырастает из жизненной стихии. Именно такой ход, подчеркивал Николай Сергеевич Трубецкой, дает возможность соотнести порядок существования с целостностью традиционного сознания («подсознательная философская система»). В этом смысле культурные модели обладают конкретным смыслом — человек и сообщество имеют дело не просто с религией, но с конкретным и неповторимым опытом веры. Стоит благодарно вспомнить о персонологии евразийцев – в учении о личности сведены географические, исторические, ментальные, духовные константы месторазвития и даже учтены особенности «подсознательной философской системы. Совокупное – космистское – усилие географии, антропологии, археологии, этнографии, статистики и истории искусств совмещено с историософией, этнософией и геософией так, чтоб представить многомерность личности. Идея личности, доминируя в системе наук, не замыкается одними науками и за их пределами становится исходной точкой для системы философии, способной понимать сложную проблему отношений исторических поколений.

Стрельченко В.И.

Санкт-Петербург

Интеллектуальная традиция и ее научно-познавательные контексты

Остро поставленные неклассической и постнеклассической рациональностью задачи выявления механизмов науки внеаучными контекстами (социальными, психологическими, коммуникативными и др.) на основе самодетерминации, условий совместимости концепций необратимости (постнеклассика) и обратимости (эксперимент) времени, границ универсализации «идеографических» методов, эпистемологического статуса понятий субъекта, предмета, объективности, истинности и др. обуславливают беспрецедентный рост актуализации вопросов интеллектуальной традиции как формообразующего принципа научно-познавательной деятельности. Последние десятилетия их исследований ознаменовались формированием своего рода «эпистемологического бума» в современной философии и историографии науки.

Традиции в науке представляют собой специфический социокультурный механизм производства, накопления, хранения и трансляции исследовательского опыта средствами коммуникативных практик сообщества учёных. Научная традиция включает совокупность норм и предписаний исследовательской деятельности, общепринятых образцов эпистемологического поведения и наряду с этим, - мировоззренческие установки, аксиологические предпочтения, художественно-эстетические, идеологические и социально-политические приоритеты, технико-технологические ориентации и т.д. Словом, научная традиция – это не столько эпистемологический, сколько культурно-исторический феномен, служащий выражением всего многообразия связей и зависимостей, как духовной, так и материальной сфер жизни общества [1, с.54-59].

Понятие традиции заимствовано современной философией науки из дисциплин обществоведческого и антропологического цикла, основывающихся на принципах исторического подхода (социология, социальная антропология, культурология и др.). Благодаря лидерам постпозитивизма (Т. Кун, И. Лакатос и др.), в философии науки уже с конца 50-х – начала 60-х гг. прошлого века, широко используется в общем-то тривиальный смысл социально-исторического термина «традиция», побуждающий рассматривать современное знание, во-первых, как построенное из конструктивного материала его исторического прошлого, во-вторых, как исторически конкретный, особый этап эволюции научного поиска, и, в-третьих, как обусловленное и порожаемое не только когнитивными (разум, рассудок и др.), но и внерациональными формами

жизненно-практической активности личности и общества (интересы, потребности, свойства структур ментальности, социальной организации деятельности и т.п.) [2.с.19-26].

Революционизирующее значение этих идей трудно переоценить. Достаточно указать, что апелляция постпозитивизма к опыту традиции противоречит важнейшему элементу стратегии научной рациональности, - установке на антитрадиционализм и инновационную творческую активность. Признание реальности научных традиций потребовало так же и рационального переосмысления принципа объективности научных знаний, необходимости их истолкования с учётом зависимости как от внутренней логики самого процесса познания, так и от особенностей соответствующего культурно-исторического контекста [3.,с.9-11.]. Этим объясняется сосредоточение внимания на выявлении и изучении устойчивых, инвариантных структур научного знания, допускающих возможность его рассматривать одновременно как дифференцированное в пространственно-временном отношении (в зависимости от исторических этапов и типов культур: античность, средневековье и т.д.), и вместе с тем, - в высшей степени целостное образование, интегрированное не только логико-структурными, но и историко-генетическими связями.

Начиная с 60-х гг. XX века в результате попыток преодоления альтернатив интернализма и экстернализма, логицистского (неопозитивизм) и социокультурного (неокантианство) подходов в опыте построения адекватной модели научного знания, выдвигается и обосновывается ряд концепций научной традиции. У одних авторов она именуется термином «традиция» (С. Тулмин, Л. Лаудан, П. Фейерабенд), у других обозначается понятиями «школа», «парадигма» (Т.Кун), «исследовательская программа» (И. Лакатос), «неявное знание» (М. Полани), «тема» (Дж. Холтон) и т.д. Использование понятия «традиция» знаменует собой существенную смену акцентов в подходе к историко-генетическому моделированию процесса научного познания.

Логицизм отесняется более реалистичными образами науки, учитывающими особенности её социокультурных размерностей. В частности, содержание теории как элементарной единицы пространственно-временной динамики научного знания уже не рассматривается как исчерпывающееся только логико-математическим аппаратом, набором идеальных объектов, «базисных предложений», или предложений наблюдения. В поле анализа теории включаются вопросы научной картины мира, норм и идеалов, философско-мировоззренческих и социокультурных оснований научного знания. Иначе говоря, в контексте научной традиции, теория утрачивает вид абсолютно независимой от человеческих интересов (экономических, политических, идеологических и т.д.) чисто рациональной, логико-математической конструкции. Она приобретает статус социально-исторического явления, хотя и обладающего относительной автономией, но вместе с тем детерминированного многообразием связей пространства продуктов духовной и материальной культуры [4., с.289-299.].

Есть все основания признать реальность существования многообразия научных традиций. В настоящее время их принято типологизировать по самым различным критериям. За более чем 50 лет после публикации работы Т. Куна «Структура научных революций», которая открыла перспективу изучения «научной традиции», накоплены обширные материалы, свидетельствующие об универсальности, многообразии и принципиальной важности этого механизма организации и развития научного познания. В настоящее время принято различать и типологизировать научные традиции в зависимости от особенностей их структуры, целевых ориентаций, приуроченности к предметной области, сферы применимости (общенаучные, дисциплинарные) и т.д.

Различаются абстрактные и исторические, аналитические и синтетические, эволюционистские и креационистские и т.д. традиции. Общим для них является отнюдь не свойство приуроченности к тому или иному классу объектов (физика, социология и др.). Сущность научной традиции заключается в способности обеспечения преемственности, сохранения системы средств логико-методологической, концептуальной и терминологической аналитики в условиях перехода на более высокий, по сравнению с предшествующим, уровень знаний.

Традиция, аккумулирующая достижения исторического опыта познания и основывающаяся на нём, лишь на первый, весьма поверхностный взгляд может расцениваться в качестве препятствия инновационным устремлениям науки. Т. Куну удалось показать, что традиция выполняет роль фактора, конституирующего возможность, характер и направленность познавательной инновационной активности. Научная традиция, или в терминологии Т. Куна «парадигма», как своего рода порождающая структура, представляет собой обобщённое выражение исторического опыта и задаёт образцы научности рассуждения (правила объяснения, обоснования, доказательства, техники аргументации и т.д.). Она функционирует как «дисциплинарная матрица», содержит комплекс образцовых схем, или подтверждённых историческим опытом предписаний решения исследовательских задач в виде законов фундаментальных теорий, определений важнейших понятий (в форме символических обобщений), «метафизических допущений» (онтологических, теоретико-познавательные), аксиологических установок, определяющих этос когнитивного и социального поведения отдельных учёных и научного сообщества в целом [5].

Парадигма, как живая научная традиция, является основой демаркации разрешимых и неразрешимых в её границах задач. Поскольку неразрешимые задачи рассматриваются как не имеющие смысла, то развитие «нормальной» науки и «нормальная» работа учёных оказываются возможными лишь в пределах условий (онтологических, логических и т.д.), заданных парадигмой, или «дисциплинарной матрицей». Под влиянием роста неразрешимых задач, возникновения и укрепления позиций конкурирующих парадигм, осуществляется замена господствующей парадигмы. Этот процесс имеет,

согласно Т. Куну, характер «научной революции», протекание которой определяется факторами не столько логико-дискурсивного или опытно-экспериментального, сколько психологического и социального порядка. То есть, «научная революция» представляет собой итог конкуренции научных сообществ, а не чисто теоретической борьбы различного рода гипотез и идей в сфере «чистой мысли».

По мнению В. Гейзенберга, одного из отцов-основателей современной физики, «... наши современные проблемы, наши методы, наши научные понятия, по меньшей мере, отчасти вытекают из научной традиции, сопровождающей или направляющей науку в её многовековой истории. Более того, исходя из собственного исследовательского опыта и обобщения историко-научных данных, В. Гейзенберг утверждал, что «Бросая ретроспективный взгляд на историю, мы видим, что наша свобода в выборе проблем, похоже, очень невелика. Мы привязаны к движению нашей истории, наша жизнь есть частица этого движения, а наша свобода выбора ограничена, по-видимому, волей решать, хотим мы, или не хотим участвовать в развитии, которое совершается в нашей современности независимо от того, вносим ли мы в него какой-то свой вклад, или нет» [6, С. 226 - 227].

Развитая Т. Куном, постпозитивистской философией науки и авторитетными учёными XX – начала XXI столетий аргументация в пользу реальности и принципиально важной познавательной роли научных традиций подводит к необходимости признать:

1. Научные традиции образуют естественную основу прогресса познания, не только не препятствуют, но способствуют формированию нового знания;

2. Соответствие вновь возникшего в рамках «нормальной науки» знания ранее сложившимся интеллектуальным традициям, не исключает его новизны, теоретической и практической значимости;

3. Парадигмальные установки (т.е. традиции) научного поиска чреваты возможностями обнаружения новых, противоречащих им фактов, выдвижения нестандартных гипотез, требующих кардинального переосмысления и даже отказа от некоторых общепринятых норм и правил научности рассуждения (традиций).

Данные утверждения нередко расцениваются как парадоксальные в силу кажущейся несовместимости, во-первых, убеждений о незыблемости основоположений научной традиции с признанием возможности её радикальных преобразований под влиянием новых фактов, и, во-вторых, идеи инновационной непроницаемости научной традиции с доказательством её открытости новому знанию. Однако истолкование научной традиции не только как эпистемологического (то есть как феномена логико-структурной организации и внутренней интерналистской истории науки вне её соотнесённости с потребностями, интересами и целями человеческого существования), но прежде всего как социокультурного явления, как выражения не исключительно интеллектуальных, но и жизненно-практических

интересов позволяет рассмотреть её в контексте многообразия отнюдь не парадоксальных, а вполне позитивных связей с наиболее репрезентативными формами инновационной познавательной активности.

Дело в том, что научные традиции далеко не исчерпываются набором общепринятых правил логико-дискурсивного конструирования и опытно-экспериментального моделирования объектов природы, или социальной реальности. Наряду с тем, что научные традиции отличаются многообразием, характеризуются высокой степенью сложности и противоречивости, они дифференцированы в отношении содержания, функций и способа существования в научном познании. Так в числе традиций «дисциплинарной матрицы» Т. Куна фигурируют «с одной стороны, - «символические обобщения» и «концептуальные модели», а с другой, - «ценности и образцы решения конкретных задач», В конце 50-х гг. прошлого века М Полани удалось показать, что ценностные компоненты научной традиции принадлежат к разряду так называемого «неявного», или «личностного знания» [7]. В отличие от «символических обобщений» и «концептуальных моделей», представленных в культуре в виде текстов статей, монографий, учебников и т.д., «неявное», или практическое знание непосредственно передаётся от учителя к ученику в виде умений, навыков, способов действия в конкретных ситуациях. Иначе говоря, неявное знание невербализовано, не имеет ничего общего со словесными предписаниями и текстуальными фиксациями. Оно является достоянием индивидуального, личностного опыта, его «кристаллизаций» в форме подтверждённых практикой «образцов» решения исследовательских задач. Например, в тексте книги Ч. Дарвина «Происхождение видов путём естественного отбора» представлены доказательства эволюции видов, которые могут рассматриваться как образцовые для построения эволюционных истолкований вообще. То есть, дарвиновские схемы доказательства, обоснования, приёмы развития аргументации могут использоваться и действительно используются в качестве образцовых схем эволюционных объяснений не только происхождения видов, но и становления человека, возникновения органической жизни, экологических перспектив технического прогресса и т.д. И в этом случае нас интересует не работа Дарвина сама по себе, а представленный в ней «образец» построения эволюционных теорий вообще [8.,с.7-19.].

Наряду с различием научных традиций по признаку «вербализованности и невербализованности» выделяются традиции, связанные с формой представления результатов исследования. Так, не трудно заметить, что существуют вполне определённые, общепринятые стандарты оформления материала диссертаций, статей, монографий, сборников научных трудов, учебников и т.д. Все известные жанры артикуляции продуктов научно-исследовательского труда на протяжении длительного времени оказываются подчинёнными строго определённым схемам и принципам организации материала. Наглядным тому подтверждением может служить десятилетиями сохраняющийся «канон» структурного оформления рефератов кандидатских и

докторских диссертаций. Каждый из них строится в соответствии со схемой: актуальность темы исследования, степень её разработанности, характеристика объекта и предмета, цели и задачи, методы, научная новизна, положения, выносимые на защиту, теоретическая и практическая ценность и т.д.

Со времён Г. Галилея, Ф. Бэкона, Р. Декарта и И. Ньютона существуют и сейчас признающиеся образцовыми схемы фиксации результатов научных исследований в виде гипотетико-дедуктивных (математизированных) и эмпирико-индуктивных теорий. На основе выработанных вековым научно-педагогическим опытом стандартов, или образцовых схем представления естественно-научных или социогуманитарных знаний, в образовательном процессе формируются тексты учебников, учебных пособий, лекций и т.д. Таким образом, сфера действия научной традиции охватывает не только исследовательский процесс, но и формы представления, словесно-терминологической фиксации и систематизации его результатов. Значит можно говорить о реальности научных традиций не только в виде образцовых схем опытно-экспериментального или логико-математического моделирования, но и в форме образцов представления продуктов научной деятельности.

Между традициями различного типа наличествуют достаточно органичные взаимосвязи. Новые теории, как известно, строятся на основе ранее созданных, которые выполняют по отношению к новым роль своего рода исходных проектов [9.,с.17-20.]. В сущности, любое знание независимо от дисциплинарной, или отраслевой принадлежности, выполняет в процессах научного познания двоякую функцию. Во-первых, как фиксация определённого способа практического, или познавательного поведения (производственные операции, методы наблюдения, описания и т.д.) оно выступает как вербализованная традиция. Во-вторых, как неартикулированное, неявное, или «личностное знание» оно задаёт образцы предполагаемого продукта научного поиска.

Основу неявных традиций могут составлять как образцы производимых действий, так и образцы продуктов некоторых действий. Наглядным примером существенных различий между такого рода традициями могут служить особенности механизмов их действия. Одно дело, когда учитель демонстрирует ученику саму технологию производства, скажем, орудия труда, и совсем другое, когда оно предъявляется в уже готовом виде. Не трудно убедиться, что второй случай, в отличие от первого, предполагает решение несопоставимо более сложной, едва ли не неразрешимой задачи реконструкции технологий производства «образца – продукта». Аналогичные проблемы возникают и в научном познании при попытках реконструкции способов действия, посредством которых осуществляются операции доказательства, абстрагирования, классификации, аксиоматизации, обобщения, формализации и т.д.

Все эти методы служат выражением традиций в форме «образцов – продуктов» и выполняют роль идеалов как целей научного поиска, а так же принципов его организации, задают форму систематизации знаний.

Действительно, «Начала» Евклида, или любая из современных формализованных теорий хотя и служат образцами построения аксиоматических и формализованных систем, но не содержат указаний на характер и последовательность операций их создания. И дело здесь в том, что далеко не все продукты познавательной деятельности могут быть выражены в терминах соответствующих когнитивных технологий. В частности, можно продемонстрировать те или иные аксиоматические и формализованные теории, общие или абстрактные высказывания как образцы продуктов интеллектуального труда. Однако вряд ли разрешима проблема реконструкции «образцов – операций», соответствующих способов действия и процедур производства самих «образцов – продуктов». Свойственные современной науке искусственные языки описания, так же как и естественный язык существуют как некие данности, но это не означает, что столь же реальной является перспектива воссоздания технологий их формирования.

Отсюда становится ясным, что одна группа традиций определяет способы производства нового знания, а другая задаёт форму его организации. К первой группе принадлежат традиции в виде образцов решения исследовательских задач, общепринятые схемы «научности рассуждения»: объяснения, описания, аргументации, эмпирической интерпретации и т.д. Кроме того, к традициям формирования нового знания относятся и методы (а также методики) построения теории, проведения эксперимента и др.

Ко второй группе принадлежат традиции, выполняющие роль принципов организации научного знания, как целостной системы, а также подтверждённые историческим опытом, наиболее адекватные целям познания и практики типы логико-структурной оформленности результатов научного поиска в виде учебников, различного рода классификации (наук), «картин мира» и др.

Само собой разумеется, что и комплексы традиций, и каждая, отдельно взятая из них, характеризуются приуроченностью к той или иной области знания, то есть имеют вполне определённую сферу действия. С этой точки зрения правомерно выделяются общенаучные отраслевые или внутри – и междисциплинарные традиции.

Традиция охватывает области не только производства, но и организации знания. Как консервативная компонента исторической динамики научного знания, традиция составляет непосредственную оппозицию его инновационному росту. Тем не менее, как мы в этом убедились, научные традиции не только не препятствуют, но служат важнейшим катализатором развития инновационной познавательной активности, реализуются на путях создания и новых теорий, и новых дисциплин. Кроме того, производство научного знания достигается посредством выдвижения оригинальных проблем, построения нетривиальных классификаций и периодизаций и т.д. Иначе говоря, формирование нового знания осуществляется либо в границах научного поиска целиком и полностью заданных традицией, либо за счёт её изменения путём качественного преобразования важнейших компонентов.

Так, согласно Т. Куну, новое знание может быть результатом сознательного целенаправленного поиска в рамках парадигмы, или же возникает как случайный, непрогнозируемый, побочный результат решения нейтральной по отношению к нему задачи. В этом втором случае новое знание формируется посредством изменения самой парадигмы, или традиции. Суть различий между двумя типами возникновения нового знания наглядно обнаруживается при их истолковании в терминах «незнание» и «неведение».

Смысл термина «незнание» и его познавательное значение в процессах производства нового знания были прояснены ещё Сократом. По его мнению, незнание есть знание об отсутствии некоторого вполне определённого знания и с этой точки зрения должно быть понято не как «голое отрицание» (В. И. Ленин), а позитивно. При ближайшем рассмотрении «знание о незнании» в виде множества выдвигаемых познанием проблем, вопросов и задач определяет его возможности и границы как выражение культурно-цивилизационных достижений эпохи [10., с.19-26.]. Например, вполне естественным результатом развития античной атомистической концепции «фюсиса» (Левкипп, Демокрит, Эпикур) явилось выдвижение вопросов свойств атомов (неделимость, непроницаемость и др.), особенностей их движения в процессах познания, зависимости человеческой судьбы от законов движения атомов и т.д. Само собой разумеется, что создание эволюционной теории Ч. Дарвином (1859г.) уже само по себе предполагало острую постановку проблемы происхождения человека, а также эволюционного истолкования обширного круга вопросов, охватывающих знания от квантово-механического и молекулярного до биологического и социального уровней организации материи. Идеи эволюции в природе и культуре послужили исходным пунктом выдвижения вопросов о социально-классовой структуре, основных этапах и тенденциях исторического развития общества. Исследования в данном направлении открыли перспективу теоретической разработки, а затем и практической реализации концепции социальной революции [11, с. 4- 6].

С другой стороны, традиции социально-философского номинализма, которые в противоположность коммуитаризму марксизма строятся на признании безусловного приоритета личности перед обществом, побуждают формулировать и решать все без исключения вопросы культурно-цивилизационной истории в контексте анализа мотивов поведения отдельных человеческих индивидов [12., с.8-9.]. Действительно, если отрицается реальность таких наиндивидуальных структур как «нация», «общественный класс», «этнокультурное объединение», «этно-конфессиональная группа» и т.д., а статусом подлинности существования наделяются отдельно взятые человеческие индивиды, то вытекающие отсюда практики ориентируются целями решения социальных проблем путём законодательного регулирования, публичного одобрения или порицания поведения этих индивидов. Традиции социального номинализма в редакции современного неолиберализма побуждают страны военно-политического блока НАТО решать вопросы «прав человека», «демократии» и «толерантности» посредством поиска и физического

уничтожения лидеров «тоталитарных режимов» как персонификаций вселенского зла. Наглядным тому подтверждением является развернутая недавно насильственная «демократизация» Югославии, Афганистана, Ирака, Ливии, Украины в форме крупномасштабных, сопровождающихся массовой гибелью мирного населения, войсковых операций, оправдываемых необходимостью поимки и уничтожения то Милошевича (Югославия), то Хуссейна (Ирак), то Бен Ладена (Афганистан), то Каддафи (Ливия)...

Заданное традицией (или, что тоже самое, - парадигмой) пространство проблем как «знания о незнании» обнаруживает очевидные черты вполне осмысленной программы производства нового знания, существенно расширяющего, углубляющего и конкретизирующего ранее сложившиеся представления. Незнание с этой точки зрения оказывается тождественным процедурам целеполагания и планирования научных исследований, исходя из уже сложившихся, проверенных опытом знаний, выполняющих роль образцов решения исследовательских задач.

«Неведение», в отличие от «незнания», не допускает возможность «знания о незнании» и его смысл сводится к утверждению: «ничего не знаю о незнании». Например, античная атомистика, картезианская или ньютоновская механика в принципе исключали саму перспективу постановки вопроса о квантово-механических объектах, их природе, свойствах, законах взаимодействия и т.д. Вопросы относительности пространства, времени и движения невыразимы в терминах классической механики, а потому были и остаются для неё областью «неведения», вхождение в которую потребовало настоящей революции в науке, завершившейся созданием новой, релятивистской физики. Её основоположения и методы несоизмеримы с определениями фундаментальных констант механико-математической классики и не могут рассматриваться в качестве продукта простой проблематизации последних [13, с. 44- 66].

То есть, в противоположность вопросам, которые формулируются в контексте «знания о незнании», «неведение» несовместимо с самим духом целенаправленного исследовательского поиска. Это, однако, не исключает возможности постановки проблем, которые не согласуются с достигнутым уровнем знаний. Как, в частности, должен действовать биолог или антрополог в случаях решения задач выявления и идентификации неких, ранее невиданных форм органической жизни и палеоантропологических таксонов, не имеющих ничего общего с уже известными? Не располагая никаким эмпирическим материалом, а значит, и адекватными методами исследования можно предаваться лишь досужим фантазиям относительно действительного положения дел. Только нестандартность складывающейся в этом случае познавательной ситуации образует почву предельно маловероятной надежды на получение нового знания. Тем не менее, призывы к выдвижению «сумасшедших идей» как способу прорыва в мир «неведомого», а значит, и к абсолютно новому знанию всегда были и остаются главным элементом стратегии эпистемологического «авангарда».

Научный поиск как в границах традиций, (мотивированный целями превращения незнания в знание), так и в горизонте антитрадиционализма ведет к формированию нового знания. Как мы сейчас знаем, в определенных условиях этот процесс достигает значений «научной революции».

Процессы формирования и смены картин мира определяются сложным, противоречивым взаимодействием факторов континуальности и дискретности изменений, затрагивают основания научного поиска, характеризуются очевидной направленностью преобразований. В частности, лингвистический и коммуникативный «повороты» в философии науки XX – го – начала XXI столетия демонстрируют устойчивые тенденции трансформации референциальных идей от убеждений в объективности предметов математического естествознания до едва ли не общепринятых представлений о них как объектах онтологии языка науки. Отождествление реальных объектов природы с содержанием смысла языковых выражений математического естествознания, - главная причина релятивизации научной истины, распространения принципа «плюрализма мнений» на область наук о природе (физика, биология и др.), а, как следствие этого, - их уничтожающей критике с позиций антисциентизма.(14.с.112-127).

Становится все более очевидным, что конструктивное сопротивление процессам деонтологизации наук о природе и культуре, возвращения современной науке значения системы средств производства объективных и истинных знаний находятся в прямой зависимости от успехов в освоении исторического опыта духовной традиции как единственной надежной основы построения референциально осмысленной ,антропологически аутентичной стратегии научного поиска.

Литература

1. Левин С. Интеллектуально добродетельный исследователь и практическая ценность истины.//Эпистемология и философия науки.2021.Т.58.,№1,с.54-59.
1. Касавин И.Т. Знание и реальность в исторической эпистемологии.//Эпистемология и философия науки. 2020. Т.57,№1.С.6-13.
2. Агацци Э. Научная объективность и ее контексты.М.,2017.
3. Стрельченко В.И. История, философия и эпистемология науки.СПб.,2019.
4. Кун Т.Структура научных революций.М.,2020.
5. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.,1987.
6. Полани М. Личностное знание. М.,1987.
7. Создатели современного эволюционного синтеза. СПб.,2012.
8. Огурцов А.П. Философия науки: XX век.СПб.,2011.

9. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Культурно-историческая эпистемология и перспективы философии науки//Эпистемология и философия науки. 2021.Т.58.№1.
10. Маркс К. К критике политической экономии.М.,1977.
11. Хайек Ф. Право. Законодательство. Свобода. М.,2019.
12. Огурцов А.П. Философия науки: XX век. СПб.2011.Т.1.
13. Стрельченко В.И. История, философия и эпистемология науки.СПб,2019.
14. Завадский К.М. Развитие эволюционной теории после Ч. Дарвина. Л., 1973.;
15. Лисеев И.К. Философия. Биология. Культура. М., ИФРАН,2011.
16. Иллее Дж. Нейроэтика: этика нейронауки в современном контексте // Человек, 2015, №6.
17. Историография естествознания на рубеже третьего тысячелетия. СПб., 2010.
18. Касавин И.Т. Коллективный субъект//Эпистемология и философия науки. XLVI., №4,2015.
19. Корнилов С.В. Первая глобальная научная революция и формирование предметной реальности биологии XVII–XVIII вв.//Эпистемология и философия науки, Т.43, №1,2015.
20. Маневич Л.И. О доказательности в физике // Эпистемология и философия науки. Т. XXXII, № 2, 2012.
21. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1987.
22. Романенко И.Б. Платоновская образовательная парадигма и Академия//известия РГПУ им. А.И. Герцена, Т.2, №2,2002.
23. Стрельченко В.И. К проблеме идентификации истинностных значений//Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.
- 24.Фейерабенд П. прощай разум. М., 2010.;
- 25.Каку М. Будущее разума. М.,2014.
26. Хайек Ф. фон. Право, Законодательство. Свобода. М., 2006.
27. Хьюэлл У. История индуктивных наук.М.,2015.
28. Штенберг М.И. Биоэволюция. М., 2009.

**Аксиосфера культуры и диалог поколений
(к философско-антропологической теории воспитания).**

Диалог поколений строится в аксиосфере, в том духовном пространстве ценностных смыслов культуры, где совершаются процессы ментальной этно-национальной и гражданской самоидентификации личности, определяется ее верность исторической памяти предков, происходит критическое освоение духовно-нравственного опыта отцов и дедов, становление правового самосознания и целевых ориентиров. Эти процессы, которые в педагогической практике именуется патриотическим воспитанием, связаны не только и не столько с рационально-вербальными или ритуальными действиями, имеющими сугубо-формальный, «подотчетный» характер (беседы о героизме, подъем флага, пение гимна и т.п.), но рождаются в глубинных, иррациональных, потаенных сферах сознания. Эти ценностные чувства, подобно любви, религиозности, преданности, шифруются эмоцией и не нуждаются во внешних проявлениях; ритуальный экстаз и аффектация, демонстрируемые толпой, рождены болезненным фанатизмом и говорят о готовности к агрессии и насилию.

Современная социокультурная ситуация в России и в мире свидетельствует о глобальном кризисе сосуществования различных цивилизаций и культур на Планете, о конфликте политико-экономических систем, идеологий и форм государственности. На этом фоне проблема взаимоотношения поколений обретает особую актуальность, государственную, общественную и личностную значимость, поскольку именно здесь, в том, как и насколько продуктивно люди решают проблему преемственности ценностей своей культуры, определяется будущее стран и народов. Для России, с ее крутыми переломами истории, которые уже стали традиционными, когда происходит разрушительный отказ от прежней идеологии и системы ценностей («до основанья, а затем...»), вопрос о преемственности, о непрерывности пути стоит особенно остро: ответ на этот вопрос означает признание (или отрицание) цивилизационной состоятельности русских. Оглядываясь назад, к началу прошлого столетия, можно видеть, как минимум, шесть таких разломов: Октябрьская революция и гражданская война, Великая отечественная и послевоенное строительство, развал СССР и тридцатилетие неопределенности; и вот теперь – первая четверть XXI века – непредсказуемая современность, как момент истины в свете украинской трагедии. Самая возможность сознательного выбора собственного суверенного пути, которая, как кажется, для России появляется на каждом «пороге», снова зависит от меры

готовности общественного сознания к судьбоносному выбору, к признанию непрерывности своей истории.

Сегодня эту готовность демонстрируют наши военные на Украине, правительство и Дума, политический пафос СМИ, промышленность и, пожалуй, экономика, однако в сфере образования, которая ответственна за устойчивость духовно-нравственного состояния общества, его идеологический настрой и готовность к активному действию, сколько-нибудь значимых перемен не происходит, напротив, явно включены силы торможения. Нельзя же, в самом деле, всерьез надеяться просто на возврат советской системы, появление «правильного» учебника истории, на успехи элитарного Сириуса, воспитывающие «беседы о главном» или на тотальную цифровизацию! Нужно незамедлительно проанализировать ситуацию, оценить меру ущерба, причиненного идеологической диверсией рыночного позитивизма, признать кризисный характер «постболонских» процессов и приступить к реализации условий для радикальной смены парадигмы образования, обеспечивая аксиологический поворот системы к собственному культурно-историческому опыту.

Самая возможность субъект-субъектного диалога «ребенок-учитель» – как инструмента трансляции ценностного опыта поколений – реализуется при двусторонних условиях: *доверия* со стороны ученика и признания «*презумпции личности*» воспитанника – со стороны учителя. Не правда ли, сегодня это весьма непростое условие эффективности воспитательного процесса?

В потоке критики современной отечественной школы, отчетливо звучит признание крайнего падения авторитета учителя, умаление его социального статуса. И дело не только в унижительно малой оплате его труда, но в утрате главных оснований доверия к нему как личности, как профессионалу, утрата сакральной триады духовного приоритета, о которой говорил Достоевский: «чудо, тайна, авторитет». Это именно эта аура духовного первородства, которая равно необходима учителю и священнику, расставляет акценты взаимоотношений, в которых, в принципе, не может быть тривиального равенства. Учитель, *во-первых*, знает, умеет и может больше, чем я, ученик, или даже компьютер; *во-вторых*, ему действительно интересно, что со мной происходит, о чем я думаю, чего хочу; *в-третьих*, он никогда меня не обидит, обязательно поймет и защитит. Собственно, эти условия доверия и составляют основание профессиональной этики учителя, обеспечивая, повторюсь, самую возможность аксиосферного контакта: диалога, транслирующего ценностный опыт поколений. Понятно, что Учитель – Хранитель и Сеятель этого опыта, который он сам *присваивает* в процедурах профессионального образования.

Теперь о том, что именно присваивается, транслируется, и как это происходит. Главное условие профессионализма учителя, обеспечивающее успех патриотического воспитания – самосознающий акт принадлежности России, «русскому миру», его языку, истории, государственности, и этот акт совершается как важнейшая задача профессионального образования. Проблема

конструирования образовательного модуля «русского мира» чрезвычайно осложнена современной ситуацией утраты единого идеологического стержня, обеспечивающего то единство общей цели, которое (по определению!) обеспечивает гражданам их государство. «Отмена идеологии», закрепленная в Конституции 1990-х, – нонсенс, так не бывает: к примеру, не может отсутствовать, скажем, пейзаж в любой точке земного шара. Заявка на отсутствие идеологии означает ничто иное, как лукавое сокрытие истинного положения дел – замещения идеологии коммунизма позитивистскими буржуазными ценностями денег, карьерного успеха, собственности, рынком услуг и удовольствий. Идеологию – систему ценностей, обеспечивающих единство государства и народа, общества и личности, направленность социальных целей экономики и финансов на развитие страны – нельзя ни отменить, ни сочинить: она живет в коллективном бессознательном, в менталитете нации, отвечая вызовам времени, фиксируется в слове, в лозунге, в традиционной государственной символике. Надо просто внимательно прислушаться, о чем говорят люди на кухнях, о чем кричат на площадях, как голосуют на референдумах. «Россия, Россия!» – скандируют на митингах и на футбольных матчах; «За державу обидно!» – говорили в самых дальних регионах страны в «лихие 90-е»; тысячи выходят с портретами «Бессмертного полка». Это и есть идеология, которую важно видеть и в Законах, и в школе, если наше образование принадлежит государству, обществу, отечественной культуре.

Что такое Россия, и как этот многомерный феномен можно описать в образовательном модуле, обеспечивая профессиональное педагогическое и общее среднее образование так необходимым сегодня содержанием? Как научиться умом и сердцем Россию понимать?

При всем многообразии концепций «русского мира» [3, 326-343], сегодня достаточно отчетливо можно различить несколько основных подходов. *Во-первых, теологический*, когда речь идет о Божественном предначертании русского пути, о мессианской и жертвенной роли России среди народов Земли, о значимости религии (православия, язычества или двоеверия) в русской культуре и истории, в становлении национального характера и менталитета. *Второй подход естественно-географический*, когда Россию рассматривают как особое материальное и духовное *пространство*, а его история – *временной ракурс* этого цивилизационно-особого топохрона, отмечая его дискретность, пороговость, разрыв связей с прошлым и радикальную смену ценностных ориентиров на каждом этапе истории страны. Именно здесь следует искать истоки национального менталитета: созерцательность характера русских, которые «медленно запрягают, но быстро ездят», устойчивость поэтики дороги, устремленность духа «к горизонтам бытия» и необходимость вертикали сильной государственной власти. *Третий вариант* теоретической схемы русского мира можно назвать *био-социальным* или психолого-генетическим. Здесь предлагается видеть Россию и ее историю в ракурсе идеи единства\соответствия фило- и онтогенеза, рассматривать динамику

становления-эволюции живого организма, восходящего от простого к сложному, благодаря собственным потребностям и внутренним энергиям, потаенным глубинным вулканическим силам, которые движут этнос к обществу и государству («подземный крот истории» – по-Гегелю.) «Россия есть живой организм природы и духа, и горе тем, кто ее расчленяет!» [4,162]. К этому методологическому ряду, пожалуй, стоит отнести и расхожее определение России как подсознания Европы, и фрейдистские интуиции Г.Гачева, который видит ее в образе деблоной бабы с ее дурковатым, непутевым сыном (народ) и хозяином-иноземцем, будь то варяг, татарин, немец или грузин.

Четвертый ракурс, скажем условно, - *культур-философский*. «Россия издавна была не нацией, а исторической задачей; русские с самого начала не самоназвание народа, а имя исторического предприятия. ..Так последняя революция 1991 года снова подтвердила особый путь и статус России в мире...»[2, 269]. Вдохновение этого «предприятия» называют то «русской идеей», то жертвенной миссией народа-Богоносца, избравшего собственный особый путь. «Русская идея есть идея сердца. Идея созерцающего сердца. Сердца, созерцающего свободно и предметно; и передающего свое видение воле для действия и мысли, для осознания и слова» [1, 119]. Пристально всматривается философ в характер своего народа, подробно описывает его качества, и стремится быть беспристрастным. «Противоречивость и сложность русской души может быть связана с тем, что в России сталкиваются и приходят во взаимодействие два потока мировой истории – Восток и Запад.... Есть соответствие между необъятностью, бесконечностью русской земли и русской души, между географией физической и географией душевной». Он отмечает «огромную силу стихии и сравнительную слабость формы» русского мира, говорит, что русские – это «народ откровений и вдохновений», который «не знает меры и легко впадает в крайности», а противоречивость русского духа объясняет двумя противоположными началами: с одной стороны, это природная, языческая дионистическая стихия, а с другой, – аскетически-монашеское православие. Отсюда и противоположные свойства народного характера: гипертрофия государства – и анархизм, вольность; жестокость, склонность к насилию – и доброта, человечность, мягкость; обрядоверие – и искание правды; индивидуализм, обостренное сознание личности – и безличный коллективизм; национализм, самохвальство – и универсализм, всечеловечность; эсхатологическая религиозность – и внешнее благочестие; искание Бога – и воинствующее безбожие; смирение – и наглость; рабство – и бунт. И вместе с тем, «жалость к падшим, униженным и оскорбленным – очень русские черты... Русские – максималисты, и именно то, что представляется утопией, в России наиболее реалистично». Поэтому, полагает философ, «коммунизм есть русское явление, несмотря на марксистскую идеологию. Коммунизм есть русская судьба, момент внутренней судьбы русского народа». И еще: «Русские не скептики, они догматики, у них все приобретает религиозный характер, они так увлечены Гегелем, Шеллингом, Сен-Симоном,

Фурье, Фейербахом, Марксом, как никто никогда не был увлечен ими на их родине»[1, 263].

Возможен еще и *пятый, философско-эстетический* подход, который, не отрицая эффективности вышеназванных, предполагает взгляд «изнутри» феномена. Сущностная ориентационная потребность сознания, упорядочивая мироздание в формах мифологии, религии и науки, служит организации познавательного движения разума к непротиворечивой и целостной картине мира, строительство которой начинается от родного порога в последовательности освоения пространства губ, пространства рук, шага, взгляда, воображения, знания. Этот подход требует начального внимания к ближней истории семьи, дома, улицы, города, страны и мира: принцип расширяющейся ойкумены оказывается весьма актуальным для замещения предметно-дисциплинарного беспредела, господствующего сегодня в образовательных программах высшей и средней школы.

Учителю сегодня нужно понимать ситуацию, учитывать взрыв внешней и внутренней «руссофобии», его причины и следствия. Обучая и воспитывая в педагогическом вузе, необходимо ставить студента в проблемную ситуацию, где необходимо самостоятельно думать, спорить, отстаивать свою позицию в понимании исторического, философского, художественного текста. Оказывается, сегодня в образовательной программе педвуза нет русской философии, искусства, нет методики понимания, освоения, передачи ребенку ценностных оснований отечественной культуры с учетом богатейшего опыта ее регионов. Как можно надеяться на способность выпускника грамотно работать с *сознанием*, этим сложнейшим, таинственным и хрупким феноменом, за обладание которым сегодня идет мировая война?

Подчеркну: образованный человек – не тот, кто много знает, и не тот, кто владеет той или иной профессией. Образованный – значит владеющий *образом мира*, т. е. собственной идеологией, системой своих пережитых, прочувствованных ценностей, общих с традиционными ценностями родной культуры, укорененный в ней, способный защитится и защитить сознание ребенка от искусных манипуляций.

Социальная стратиграфия России, как отмечают дореволюционные и современные исследователи, не отличается четкостью классовых границ: ни аристократической, ни буржуазной, ни демократической республикой эта страна в течение своей истории так и не стала. Внутри русского мира рождаются и действуют *общности*, возникающие не столько по экономическому критерию (классы), как в Европе, но по идеологическим установкам аксиологического характера; это объединения людей, движимых общими ценностями и целями. Именно эти общности определяют динамику отечественной истории, ее парадоксы, «пороговость» и прерывность. К примеру, это вольное казачество, раскольники-староверы, масоны и декабристы, наконец, интеллигенция, которая рождает народовольцев, нигилистов, террористов, анархистов, социал-демократов, либералов и большевиков. При всем несходстве ценностных ориентаций и эстетической

выразительности поведенческих актов, все эти общности, как правило, вдохновлялись идеей бескорыстного служения России, ее благу. Так, «русская интеллигенция есть совсем особое, лишь в России существующее, духовно-социальное образование, которое не является ни классом, ни «прослойкой», ни элитой и потому ее социальный статус и самое ее существование создает затруднение для марксистских трактовок и социальной типологии. Это идеалистически ориентированная группа образованных людей, сознающая свою ответственность за Россию и ее историческую судьбу, целиком увлеченных идеями, готовых во имя своих ценностей отдать жизнь и свободу, идущих в тюрьму, на каторгу и на казнь.

Эта тенденция – возникновение объединений по общим ценностям и целям, по «слову и делу» – одна из особенностей социального поведения русских: где-то здесь надо искать объяснения значимости дореволюционной крестьянской общины, «мира», идеи коллективизма, и гипертрофию роли партии в советской истории. Одна из таких общностей – *российское учительство*, обеспечивающее духовную преемственность поколений, трансляцию ценностных смыслов отечественной культуры, хранение и памяти, и развитие интеллекта нации. Бескорыстное служение делу просвещения отличало эту общность во все времена русской истории, но сегодня эта общность унижена позитивизмом рыночной модели образования, сведена до статуса персонала, обслуживающего интересы того, кто платит за «услугу». Эта ситуация противоречит здравому смыслу, интересам общества и государства, просветительской традиции русской культуры.

Профессиональное *педагогическое образование* в России – это не просто целостная единая, фундаментальная система, но уникальная ценность отечественной культуры, благодаря которой российский учитель развивает национальные языки и культуру многочисленных народов России, обеспечивает устойчивость государственной власти, побеждает в войнах, вооружает полеты в космос, успехи промышленности и хозяйства, обеспечивает развитие науки, техники и искусства. Российское учительство – особый отряд интеллигенции, обеспечивающий самое существование страны, ее государственности, культуры и хозяйства.

В последние 30 лет, благодаря усилиям иноземных и наших «модернизаторов», развернулся процесс ликвидации уникальной структуры. Отечественного педагогического образования. Обновить содержание образовательных программ, вернуть авторитет, доверие и духовную функцию учителю, сохранить фундаментальность, мировоззренческую готовность и практическую гибкость воспитывающих методик – насущная задача современности. Кто ее будет решать, если не мы, профессионалы РГПУ им. А.И. Герцена?

Литература

1. Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века \ О России и русской философской культуре. – М., 1999

2. Бибихин В.В. Другое начало. – СПб.: «НАУКА» , 2003.
3. Валицкая А.П. Эстетика понимания. Способы созидания миров. - СПб.: Алетейя, 2019.
4. Ильин И. А. О грядущей России. Избранные статьи\Под ред. Н.П. Полторацкого – М.: Воениздат, 1993.

Лезгина М.Л.,
Иванова Д.В.

Санкт-Петербург

Социальный феномен «поколения» и их смена в истории

К концу XIX века в основных своих чертах сложилась классическая теория поколений, утверждавшая, что развитие как истории в целом, так и истории отдельных стран или отдельных отраслей культуры и социальных институтов происходит в соответствии с общим ритмом, периодичность которого равна периодичности смены одного поколения другим. В отличие от понятия «век» (т.е. примерно три поколения) время жизни одного поколения – величина, зависящая от способа ее определения и принятых критериев, а также от эпохи и региона (страны). В рамках классической теории поколений был обоснован «закон трех поколений», основанный на том, что психологические и морфологические характеристики передаются через два поколения.

Разработка теории поколений происходила в острой борьбе позитивистского и романтико-метафизического подхода. В рамках позитивистского подхода существование и смена поколений есть эмпирический факт, требующий интерпретации и квантификации. Согласно романтико-метафизическому подходу, поколения суть интуитивно улавливаемые энтелехии, своего рода дух времени, рационально непостижимый, доступный пониманию лишь через вживание. Позитивистский подход, в противоположность этому, опирался на точные научные положения и выкладки демографической статистики, медицины, психологии, генетики, историографии.

Обоим подходам были присущи принципиальные недостатки, непреодолимые в границах компетности этих подходов. Позитивистский подход, опиравшийся на биологизаторство и сводивший проблему поколений к точности определения поколенных интервалов, оставлял без внимания проблему природы и критериев определения поколений. В свою очередь романтико-метафизический подход, справедливо различал биологически обусловленное в смене поколений (хронологию) с одной стороны, а с другой стороны – ментальную определенность поколенного наследия. Но он полностью игнорировал социальные отношения в качестве того, что опосредует то и другое.

Оба подхода, таким образом, противоположны друг другу, но они не являются взаимодополняющими и не снимают нерешенные трудности в каждом из них, а обходят их. Тем самым классическая теория поколений оставалась не разработанной до конца.

Что касается диалектико-материалистической концепции, то, хотя *западная* философская мысль пошла в дальнейшем по иному пути, намеченному позитивизмом и метафизическим романтизмом, марксизм оказал значительное влияние на развитие теории поколений.

Согласно К. Марксу, «история есть не что иное, как последовательная смена отдельных поколений, каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями» [1, С.44 – 45].

Следуя за просветителями, К. Маркс утверждает, что историю не только переживают, но и творят люди. Исторический процесс – это продукт их свободного исторического творчества, ограниченный лишь тем, что им приходится делать это при тех социальных условиях, которые они унаследовали, и решать те задачи, которые им навязывает жизнь. «В силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой – видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» [1, С.45].

Маркс считает, однако, необходимым «констатировать первую предпосылку всякого человеческого существования, а следовательно и всякой истории, что люди должны иметь возможность жить, чтобы быть в состоянии делать историю... Сама удовлетворенная первая потребность, действие удовлетворения и уже приобретенное орудие удовлетворения ведут к новым потребностям, и это порождение новых потребностей является первым историческим актом» [1, С.26-27]. Сама же эта деятельность выступает как трудовая деятельность. «Эта концепция показывает, что история не растворяется в самосознании, но что каждая ее ступень застает в наличии определенный материальный результат, определенную сумму производительных сил, исторически создавшиеся отношения людей к природе и друг к другу, застает передаваемую каждому последующему поколению предшествовавшим ему поколением массу производительных сил, капиталов и обстоятельств, которые, хотя, с одной стороны, видоизменяются с новым поколением, но с другой стороны, предписывают ему собственные условия жизни и придают ему определенное развитие. Эта концепция показывает, таким образом, что обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства» [2, С. 51-52].

Главным объектом наследственной передачи от поколения к поколению выступают производительные силы. «Производительные силы – это результат практической энергии людей, но сама эта энергия определена... производительными силами, уже приобретенными раньше, общественной формой, существовавшей до них, которую создали не эти люди, а предыдущее поколение. Благодаря тому простому факту, что каждое последующее поколение находит производительные силы, приобретенные предыдущими поколениями, и эти производительные силы служат ему сырым материалом для нового производства, – благодаря этому факту образуется связь в человеческой истории, образуется история человечества» [3, С. 402].

Но эта история человечества слагается из историй разных народов, т.к. «условия, при которых люди производят продукты и обмениваются ими, изменяются от страны к стране, и в каждой стране, в свою очередь, от поколения к поколению» [4, С. 150].

В то же время, говоря о производстве и воспроизводстве непосредственной жизни, нужно, по Марксу, проводить различие двоякого рода: «С одной стороны – производство средств к жизни..., с другой – производство самого человека, продолжение рода. Общественные порядки, при которых живут люди определенной исторической эпохи и определенной страны, обуславливаются обоими видами производства: степенью развития, с одной стороны – труда, с другой – семьи. Чем меньше развит труд, тем более ограничено количество его продуктов, а, следовательно, и богатство общества, тем сильнее проявляется зависимость общественного строя от родовых связей» [5, С. 26]. Таким образом, межпоколенные и внутриспоколенные связи, узлом которых была семья, род, были первой социальной формой связи между людьми на заре истории, и эти связи сохраняются в снятом виде. С одной стороны, они опосредуют отношение материального производства и воспроизводства населения, выступают условием непрерывности исторического процесса; с другой стороны, через воспроизводство населения они обеспечивают воспроизводство духовной культуры, опосредуют связь материального и духовного производства.

Характеризуя особенности связей между поколениями, Маркс и Энгельс выдвигают следующие положения. Каждое поколение воплощает в себе итог творчества предшествующей смены поколений и передачи наследования. В этом отношении всякое поколение стоит на плечах своих предшественников, но в то же время и является рабом своего наследства. В этом смысле «мертвые владеют умами живых», поскольку те неизбежно хранят традиции, заветы своих предшественников.

Всякое новое поколение имеет дело с изменившимися условиями и новыми знаниями и, воспринимая наследуемое, вырабатывает свой взгляд и подход, отличный в чем-то от кредо старшего поколения. С высоты новых знаний и умений у младшего поколения возникает неуважительное отношение к прошлому как к чему-то низшему, пройденному, устарелому, не происходит осознания того, что и последующие поколения с таким же недоумением будут смотреть на его достижения, ставшие к тому времени тривиальными.

Различаются три качественно разных уровня преемственности в межпоколенных связях. Прежде всего, это наследование осознанное. Оно становится возможным потому, что «в истории общества действуют люди, одаренные сознанием, поступающие обдуманно или под влиянием страсти. Здесь ничто не делается без сознательного намерения, без желаемой цели» [6, С. 306]. Но существует и второй уровень преемственности, обусловленный тем, что «история делается таким образом, что конечный результат всегда получается от столкновения множества отдельных волей, причем каждая из этих волей становится тем, что она есть, опять-таки благодаря массе особых жизненных обстоятельств. Таким образом, имеется бесконечное количество перекрещивающихся сил, бесконечное количество параллелограммов сил, и из этого перекрещивания выходит одна равнодействующая – историческое событие» [7, С. 395]. По поводу этого события возникает множество мнений и

последующих действий, которые в свою очередь будут «усреднены» в силу их несогласованности. Но, таким образом, наследование деятельности одного поколения другим приобретает результат, детерминированный не линейно, а имеющий статистический разброс.

Имеется и третий уровень наследования. И первый, и второй уровни преемственности и наследования связаны с целенаправленностью человеческой деятельности, но за ними стоят совсем другие, непредвиденные побочные последствия наших действий, которые, незаметно накапливаясь, способны уничтожить значение достигнутого на первом и втором уровне преемственности. Иначе говоря, в ходе наследования могут передаваться не только полезные знания, но и шумы, способные нарушать структуру кодов, несущих позитивное содержание наследуемого. В целом, таким образом, наследование как отношение поколений имеет не линейно-динамический, а принципиально стохастический характер.

Поколения в любом обществе распадаются на локальные поколенные группы, включенные в локальные социальные группы – классы. Классы выступают опосредующим звеном в поколенных отношениях, и преемственность предполагает, таким образом, борьбу внутри поколений, а не между поколениями. Т.е., классовую борьбу не следует рассматривать как отношения между поколениями и тем более – приписывать им конфликтность, поскольку можно рассматривать саму преемственность, взятую в разных отношениях, в том числе – не сводящуюся к классовым (например, наследование языка, научных знаний, полезных умений и навыков и т.д.)

В силу этого следует различать возрастные категории, имеющие преимущественно антропологический смысл, и поколенные категории, имеющие социальный смысл. Возрастной статус человека меняется со временем, но отношения между возрастами (младенчество, детство, отрочество, юность и т.д.) в рамках любой данной культуры относительно неизменны. От рождения до смерти человек проходит ряд возрастных категорий. В отличие от этого категория поколения характеризует ритм исторического хода событий, является единицей исторического времени. Поколения – это этапы, «шаги» истории, имеющие свою количественную и качественную определенность, связанные временным и причинно-следственным образом с предшествующими и последующими этапами изменений в ходе истории. Каждое поколение – это не просто отрезок истории, в течение которого происходят события, изменяющие в каком-то отношении облик общества, это еще и люди, связанные единством событий, решаемых проблем, унаследованных взглядов и подходом к решению актуальных задач.

Преемственность поколений в самом общем смысле означает передачу от поколения к поколению материальных и духовных ценностей, знаний, умений и навыков. Преемственность поколений включает сохранение и передачу материально-технической базы общества, научно-технического обеспечения общества, социально-экономической макро- и микроструктуры, духовной культуры, семейно-бытового уклада, уровня развития личности и системы

образования. Преемственность в сфере духовной культуры означает передачу от поколения к поколению идеалов, норм, критериев оценок, традиций, нравов, обычаев, стереотипов и пр.

Преемственность поколений (или наследование) как процесс передачи имеет сложную по составу структуру, включая такие атрибуты, как непрерывность, последовательность, поступательность, относительное постоянство, кумулятивность как в отношении того, что имеет позитивное информационное содержание, так и того, что составляет «шумовой фон» (отклонение от однозначной ретрансляции). При всех случаях преемственности присущ творческий характер, поскольку всякое поколение применяет наследуемое в измененных и изменяющихся условиях по сравнению с предыдущим поколением. Вследствие этого преемственность поколений в качестве своего атрибута включает также инновации.

Преемственность поколений как передача наследуемого, с учетом инноваций, складывается из репродуцирования наследуемого «младшим» поколением, частичное преобразование, переистолкование, изменение функции, смещение оценок, взаимодействие с внешними данной поколенной группе влияниями, которые при определенных экстремальных условиях могут доходить до вытеснения и замещения (никогда не полного), наследуемого иным сопоставимым содержанием.

При этом как процесс преемственности, так и его частичные сбои может иметь для людей, входящих в поколения, осознанный или неосознанный характер. Процесс наследования имеет не жестко-детерминированный однозначный характер, а стохастический, с вероятностью передачи, не равной единице. В силу этого человек как личность всегда уникален.

Требуем учета и тот факт, что поколения не только сменяют друг друга, но и сосуществуют друг с другом в ходе такой смены, живя в одних и тех же условиях, решая одни и те же задачи, оценивая одни и те же события. Различие позиций у поколений всегда имеет частный и односторонний характер, нисколько не отрицая главного – преемственности между ними.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т.3. М., 1955.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Противоположность материалистических и идеалистических воззрений. М. 1966.
3. Маркс К. Письмо Анненкову, 28.12.1846 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т. 27. М., 1962.
4. Энгельс Ф. Анти – Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т.20. М., 1961.
5. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т. 21. М., 1961.

6. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т. 21. М., 1921.
7. Энгельс Ф. Письмо Й. Блоху, 21–22.9. 1890 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т. 37. М., 1965.

Диалог поколений и цифровизация образования

Гражданское общество представляет собой не только общество актуального большинства, но оно несет ответственность за многие поколения (живущие, ушедшие, будущие). Права есть у всех поколений: у живущих — право на ответственное существование, принятие решений и формирование жизненной позиции, у ушедших поколений есть право на память и продолжение потомками их дела, у будущих поколений — право на жизнь и здоровое окружение. Поколения Y и Z, представляющие современные молодежные аудитории, являющиеся основными субъектами современного образовательного процесса, отличаются от предшествующих поколений нацеленностью на самореализацию, саморазвитие, нетерпимостью к тому, что не укладывается в их систему ценностей (коррупция, авторитарность, эйджеризм и т.п.), потребностью в единомышленниках (стремление и желание к совместной деятельности, созданию и осуществлению проектов, волонтерство, благотворительность и т.п.). При этом их мало волнует прошлое и будущее. Слабая сформированность исторического сознания приводит часто приводит к поверхностному видению существа проблем, не способности видения порождающих их причин и вытекающих из них следствий, из-за чего молодые люди часто становятся объектами манипулятивных воздействий [6;7;8]

Безусловно, с молодежью надо систематически работать, общаться, к молодым людям следует присматриваться, изучать, образовывать, развивать, принимая во внимание их непохожесть на старшее поколение. В любом случае мы должны учиться понимать их, действуя при этом достаточно деликатно, терпеливо и ответственно, не вступая в открытый конфликт и конфронтацию. В любой молодежной аудитории диалог, общение надо начинать с поиска единомышленников, поэтапно проходя через все этапы разворачивания диалога (формирование позиции, поляризацию мнений, выстраивание аргументации, отработку межпозиционного взгляда, выработку метапозиционного взгляда) [1; 2]. Диалог отличается от любой дискуссии своей настроенностью на продуктивный результат, на решение конкретной проблемы. В то время как дискуссия может порождать «целый веер» дискуссионных проблем, всего лишь обозначая их, но при этом не предлагая решений. Этап дискуссии по своему продуктивен, в большей степени преследует цель снятия напряженности и накала ситуации, после чего возникает желание поговорить спокойно, сверив позиции, точки пересечения и расхождения [5]. Наверное настало время оценить и возможности, и последствия внезапно обрушившейся на нас «тотальной цифровизации образования», вызванной пандемией, столь резко изменившей образ жизни людей. До этого понятие цифровизация в привязке к

образованию звучало на научных конференциях, семинарах в основном в значении «желаемого будущего», реже «чего-то неизбежного», что одновременно может облегчить жизнь многим специалистам в различных областях, но возможно может быть чревато слабо предсказуемыми последствиями. Что данный процесс представляет собою, мы в основном лишь догадывались.

В так называемое «допандемийное время» почти повсеместно считалось, что цифровые технологии в образовании относятся в основном к сфере организации образовательного процесса. И те скорые изменения, которые ожидалось, в основном должны были коснуться сферы отчетности, внутриуниверситетских коммуникаций, в меньшей степени выстраивания продуктивных горизонталей, обратных связей и т.п., что такое ЭУК (электронный учебный курс) мы только догадывались, опыт был минимальным, и касался он в основном только тех, кто читал учебные курсы базовой части. Правда многими ожидалось, что в ближайшем будущем учебные программы, материалы, планы, журналы, ведомости, отчетные формы и т.п. будут заменены их «on-line версиями». А обучающиеся (школьники, студенты, аспиранты, стажеры и т.д.) в еще более отдаленном будущем смогут при определенных условиях учиться дистанционно, по Интернету, не выходя из дома (что у многих коллег впрочем вызывало скепсис и усмешку, и оценивалось ими как возможное мероприятие, но в целом малореалистичное и малопродуктивное). Создание электронных ресурсов, на которых обучающийся мог найти необходимую информацию и материалы для занятий по учебному курсу, было не систематичным, отданным на усмотрение отдельных подразделений и преподавателей. Все эти новации образовательного процесса мы смогли испытать на себе в значительном объеме и с различной степенью успешности после стремительного перехода на дистанционное обучение в период распространения пандемии (2020-2022 гг.). Не только разные учебные заведения, но и отдельные подразделения в рамках одного университета различным образом справлялись с обрушившимися на них трудностями, актуализируя в новых условиях имеющиеся у них ресурсы. В обозначенный период дистанционные формы обучения с применением цифровых технологий позволили выявить ряд положительных и отрицательных моментов, которые теперь уже можно оценить с точки зрения их эффективности.

К числу положительных моментов цифровизации образовательного процесса отнесем *активизацию самостоятельности* студентов в направлении их самоорганизации и четкого выполнения указаний преподавателей и деканатов. Но подчеркнем в данной связи, что указанные качества базируются на сформированной мотивации, развитом интересе к познанию, а также «индивидуальной технической оснащенности» студента, обеспечиваемой усилиями и ресурсами семьи. Сформировать данные качества безотносительно к указанному базису в тех условиях было не возможно. При этом обучающиеся,

даже не смотря на привязку к расписанию занятий, получили большую возможность планировать свое время и темпы изучения материала, что вовсе не отменяло необходимости выстраивания эффективной обратной связи с преподавателем, индивидуальных форм работы, важности оперативной проверки самостоятельной работы студентов, что потребовало кардинального изменения способов взаимодействия со студентами, способов планирования занятий, оценки и учета личных достижений обучающихся, организации и регуляции труда преподавателей.

Особо подчеркнем, что многим преподавателям и студентам требовалась конкретная помощь от кафедр и деканатов в вопросах связи со студентами, прояснения ситуации в работе с различными платформами, на базе которых можно было бы расположить учебные и методические материалы, организовать оперативную связь со студентами, а также дистанционное проведение занятий. На наших глазах по сути осуществилось предупреждение Элвина и Хейди Тоффлеров о необходимости в недалеком будущем резкого изменения трудовых отношений и самого трудового законодательства. По-новому стал восприниматься и их вывод о том, что «вопрос о распределении доходов может претерпеть истинно революционное изменение» [9, с. 46-47.].

Шаг в будущее. Вынужденный переход к дистанционному, а затем уже цифровому образованию стал стимулом развития и изучения образовательных интернет-ресурсов, технологий, платформ и оценки возможности их использования под определенные задачи на основе имеющихся ресурсов. Индивидуальные возможности у разных преподавателей и студентов сильно отличались друг от друга, что в целом преодолевалось взаимной поддержкой и помощью, когда люди делились собственными находками и с готовностью консультировали друг друга. Интенсивное развитие науки безусловно способствует созданию новых структур, обеспечивающих ее реальное существование, тем самым способствуя лучшей ориентации в мире информации. Мир науки и образования стал глобальным, многие участники образовательного процесса еще до пандемии побывали на стажировках в зарубежных университетах в рамках программ академической мобильности. Цифровые технологии меняют сам процесс передачи знаний, позволяя при этом учитывать индивидуальные особенности обучаемого, его таланты, интересы, пожелания и предложения (а таковые поступали от студентов, многие из которых находились в достаточно тяжелом положении, проживая в общежитии, на съемных квартирах). Однако наряду с достоинствами необходимо указать и на недостатки цифрового образования.

Риск отрицательного результата в начале пандемии маячил над всеми участниками образовательного процесса, и здесь не следует преувеличивать те вынужденные достижения, а главное готовность преподавателей, студентов и администрации вузов к самим изменениям, с которыми приходилось справляться в основном используя личные ресурсы (тем, у кого таковых не

оказывалось, было трудно помочь «удержаться на плаву»). Изменения казались кардинальными, и действовать приходилось в экстраординарных условиях без предварительной подготовки и отработки (что называется «с чистого листа»). В тех условиях не было возможности определить, будут ли вводимые новшества однозначно положительными для развития молодого человека и востребованными в будущем. К сожалению, не было возможности беспристрастно оценить эффективность и перспективность многих вынужденных нововведений, как то возможность и перспективность «смешанных форм обучения» в затем уже постпандемийной реальности. В период локдауна и вынужденной изоляции, связанной с непониманием природы вируса, методами лечения больных, преувеличенной важности самоизоляции, многое делалось интуитивно, спонтанно, без уверенности в том, что это может быть востребовано впоследствии. Все возможные индивидуальные находки и нововведения были связаны в основном с организацией дистанционной работы и обнаружением эффективных форм ее выстраивания.

Конец пандемии по сути означал, окончание дистанционного обучения, возвращение в аудиторию к хорошо отработанным форматам очных занятий, не предоставляя преподавателям возможности использования полученного в экстремальных обстоятельствах опыта при проведении занятий в теперь уже нормальных условиях. Почти декларативно было запрещено проводить дистанционно занятия даже в малых группах. Например, было запрещено проводить занятия дистанционно в вечернее время у магистрантов или студентов-заочников даже по их просьбе (многие работают и не успевают в вечернее время во время добираться до университета, но при этом подключиться дистанционно для них было бы хорошим выходом из сложившегося положения, то же самое касается и мам, сидящих с маленькими детьми, а также студентов, проживающих в области и вынужденных переехать в другие регионы страны). Для студентов, находящихся в такой жизненной ситуации, продление «смешанного формата» было бы способом продолжения учебы. Тем более, что многие средства и способы связи оказались уже отработанными.

Обратим внимание еще на одно обстоятельство («подводные камни») повсеместного использования цифровых технологий в образовательном процессе, а также на опасности недозированного их использования, что приводит к *снижению возможностей творческого развития*. Цифровые технологии часто загоняют пользователя в достаточно тесные рамки выполнения последовательности определенных операций. Даже взрослым людям психологи рекомендуют при изучении и закреплении нового материала создавать свои записи, делать собственные пометки, замечания и т.п., создавая таким образом возможности для последующего наращивания знания, корректировки собственных представлений по изучаемому вопросу, что способствует развитию творческих способностей, вариативности и самостоятельности мышления, когда создается креативное пространство для

погружения в изучаемый материал. Деятельность в строгих рамках и регламентах, привязка к четкому таймингу безусловно дисциплинирует, но убивает сам творческий процесс.

Длительное пребывание молодого человека в рамках жесткого технологического процесса ведет к *снижению умственной активности и угасанию эмоциональности*, также необходимой для постижения нового материала и закрепления уже изученного. У человека снижается способность критического анализа, самостоятельного мышления и осмысления предлагаемого материала [4, с 36]. Размышление подменяется поиском информации в интернете, ее складированием, в лучшем случае структурированием по избранному основанию и достаточно поверхностной интерпретацией, что несомненно приводит к ослаблению умственных способностей учащихся.

Текст и экран. Современные исследования влияния экрана на умственное развитие свидетельствуют о его деструктивном воздействии на интеллектуальные способности обучающихся. Так, например, успеваемость обучающихся находится в обратной зависимости от объемов телепросмотров. А в ходе восприятия учащимися видео-лекций усваивается не более 10 % информации, в то время как находясь в аудитории в режиме диалога с преподавателем (с актуальной обратной связью), учащийся в среднем усваивает до 40 % информации (а отдельные индивиды демонстрируют и более высокую степень усвоения информации). В ходе просмотра видео-лекций молодые люди пребывают в так называемом «разобранном состоянии»: они не фокусируют внимание на одном информационном потоке, а одновременно при этом могут поддерживать диалог, вести переписку с несколькими респондентами, просматривая при этом параллельно фотографии, отвечая и следя за ходом дискуссии на форумах, делая репосты и т.д. Физиология восприятия информации с экрана такова, что изображение на сетчатке создается без активного участия глаза, при этом замедляется пульс и обмен веществ, мозг работает в медитативном режиме, близким к дремоте или гипнотическому трансу [3]. Тревожным основанием критического отношения к видео-курсам является и теперь уже история on-line образования в США, запущенного в американских университетах еще в 90-е годы. Итог таков, что только в среднем 3% записавшихся на курс его успешно завершают в срок.

Литература

1. Гончарко Д.Н. Этическая рефлексия и кризис репрезентации в культуре. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2011.

2. Гончарко Д.Н., Романенко И.Б. Специфика византийской образовательной системы: соотношение светского и духовного // Научное мнение. 2015. № 12-2. С. 27-33.
3. Михайлова М. В. Книга или экран : классический текст в структуре семейных отношений [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена [Текст]. - СПб., 2011, № 143. С. 33-44.
4. Основы онтологии. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997.
5. Пую Ю.В., Романенко И.Б., Султанов К.В. Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры студентов // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 4 (37). С. 132-137.
6. Пую Ю.В. Антропология манипулирования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 2. № 2. С. 61-67.
7. Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.
8. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Санкт-Петербург, 2003.
9. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Революционное богатство. М., 2008.

Пую Ю.В.

Санкт-Петербург

Поколения зет и альфа: кто дальше?

Сегодня можно смело утверждать, что на смену поколению Z приходит поколение «Альфа». В соответствии с теорией поколений, люди, родившиеся в определенный временной период, демонстрируют схожие социально-психологические черты и поведенческие паттерны. Понимание особенностей и предпочтений каждой группы позволяет разрабатывать эффективные маркетинговые стратегии и предсказывать тренды потребления.

Представители поколения Z появились на свет в период с 1995 по 2010 год. Следующее поколение - «Альфа» включает людей, родившихся в промежуток с 2010 до 2020 года. Границы временных периодов в разных странах могут отличаться, – это связано с общим уровнем жизни и прогресса.

Представителей поколения Z еще называют зетами, зумерами, центениалами и цифровыми аборигенами. Все эти термины отражают степень влияния цифровых технологий на жизнь среднего представителя группы: рядовой зумер пользуется множеством онлайн-сервисов и умных гаджетов, доверяет мнению инфлюенсеров. (Инфлюенсер — лидер мнений. Слово произошло от английского *to influence* — влиять. Это человек, к мнению которого прислушивается большое количество людей. Чаще всего инфлюенсеры — это блогеры, знаменитости, например актёры или певцы, теле- и радиоведущие, писатели). Зумеры не торопятся переезжать от родителей, мало – по сравнению с миллениалами – общаются с друзьями лично, однако не представляют свою жизнь без соцсетей. Представители Z периода заботятся о своем здоровье – употребляют намного меньше алкоголя и сигарет, чем предыдущие поколения. Для зумеров характерны навыки быстрого поиска и подтверждения сведений в интернете, вместо запоминания информации. Предпочитаемые медийные форматы – изображения и видео, читать длинные тексты неинтересно. Зумеры – главные потребители умных устройств для повышения комфорта и упрощения жизни. Они стремятся сделать карьеру, и при этом не полагаются исключительно на вузовское обучение. Для повышения квалификации и переподготовки они чаще всего выбирают онлайн-платформы. Большинство представителей цифрового поколения требовательны к месту работы, и зачастую предпочитают собственный бизнес. На психологическое здоровье зумеров негативно влияет количество времени, которое они проводят в интернете. Любопытно, что и сами молодые люди считают зависимость от смартфонов и соцсетей проблемой. Среди других общих черт центениалов – взвешенный подход к заключению брака, толерантность, рациональное

отношение к финансам и инвестициям, интерес к моде и равнодушие к вожделению автомобилей.

Представители альфа-периода с рождения имеют аккаунты в соцсетях – их ведут заботливые родители. Альфы вырастут в окружении технологий виртуальной и дополненной реальности, умных игрушек, роботов и приложений на основе нейронных сетей. Скорее всего альфы станут самым обеспеченным, технологически грамотным и образованным поколением из всех предыдущих. Объем карманных денег у альфа-детей позволяет предположить, что поколение также будет самым требовательным к уровню качества товаров и услуг. Поэтому большая часть продуктов и сервисов станет персонализированной. Мировые тренды указывают на то, что большинство альф выберут обучение онлайн. Еще в большей степени, чем зумеры, альфы будут интересоваться здоровым образом жизни, решением экологических проблем и космическими экспедициями. «Альфы» быстро теряют интерес к заданиям с готовым решением, им необходимы задачи, предполагающие творческий подход. При этом самосознание школьников не работает без цифрового устройства. Именно поэтому они очень переживают потерю смартфонов или доступа к соцсетям. Например, если попросить детей решить задачу без возможности использования телефона, то они воспринимают это как ограничение их возможностей. Ведь со смартфоном можно выполнить задание качественнее и быстрее. В отличие от альфа поколение Z отсутствие цифрового устройства воспринимало бы как эксперимент. Мозг современного школьника начальных классов гораздо быстрее анализирует информацию. В свободное время ребёнок «альфа» заходит в TikTok и просматривает огромный поток информации. Контент необходимо критически осмыслить, принять его для себя или отвергнуть, а затем сделать какой-либо вывод. Это три глобальных действия, которые современные дети выполняют за несколько секунд. Мозг упрощает решение задач, а высвобождающийся пласт времени занимают критическое мышление и ответы на вопросы социума. Современные альфа-дети – индивидуалисты, но они находятся в социуме и не должны забывать о других людях. Эмоциональный интеллект как раз даёт возможность понять, как другой человек реагирует на те или иные наши действия. Также осознанность важна для сохранения ментального здоровья. Этот навык позволяет стабилизировать свои эмоции, понять, какой путь нужно выстроить для удовлетворения своих духовных и физических потребностей. Критическое мышление детям необходимо для обеспечения собственной кибербезопасности, ведь родительский контроль не может оградить от всех опасностей и сложностей.

Не так давно стали говорить, о том, что появляется новое поколение W — «double you», «двойной ты». Одно «я» в этом мире, физическом, другое — в виртуальном. Такие люди будут практически онлайн-личностями. Поколение W не видит разницы между мирами, для них граница размыта. Люди W рождаются с начала пандемии. Сейчас их формируют игры Minecraft, Fortnite, сети Instagram, TikTok. Исходя из этого, предсказывают, что в будущем для них будут важнее цифровые блага, чем материальные, а онлайн-личность в

интернете ценнее, чем в реальности. Удерживать внимание этого поколения будет крайне сложно, ведь они обладают клиповым мышлением и сознанием. Представители нового поколения W будут ценить возможность быть разными и проживать совершенно разные жизни в разных мирах. Именно эта возможность формирует для них сверхценность, а их сознание уже живет в нескольких измерениях. Новый опыт, который получают представители поколения W, — опыт переключения сознания между «я физическим» и «я цифровым», абсолютно для них органический. Конечно, это и большой вызов, и опасность, так как отсутствие навыка переключения может приводить к смещению личности двух типов — цифровой и физической. Еще одной безусловной ценностью для представителей поколения W будет их privacy и возможность выбирать самостоятельно анонимность или публичность в реальном мире, деанонимизация или же сохранение анонимности своей цифровой личности при ограниченных контактах физической. При этом новое поколение не увидит ничего странного в главенстве ценностей цифрового мира. Для них нормально, что дофамины и эндорфины вырабатываются не от обладания чем-либо в физическом мире, не от опыта в реальности, а от обладания и приобретения цифровых активов, от опыта в цифровой реальности, от путешествия, совершенного в игре или в метавселенной. Их прокачанный аватар станет ценнее, чем их физический облик, потому что он соприкасается с гораздо большим числом других аватаров, чаще виден и замечен, его облику, а не «я физическому» будут ставить лайки, и по нему будут судить о привлекательности. Обладание цифровым товаром, виртуальной валютой станет более ценно, нежели обладание валютой физической. Кстати, в целом новое поколение будет ценить альтернативные валюты все больше и больше. Это будут и криптовалюты, которые для них являются активом со своей философией, без контроля и границ, но при этом с огромным доверием. Плюс сверхценные валюты нового мира — время, общественная поддержка, одобрение, внимание, репутация. А также цифровые активы — права на ту или иную собственность цифрового аватара, которые все больше и больше становятся атрибутом, доставляющим радость, удовольствие и наделяющие статусом представителей поколения W.

Внимание нового поколения будет находиться в дефиците и уже сейчас удерживается крайне мало — считанные секунды. Клиповость сознания и рассеянность приведут к тому, что практики внимательности и медитации станут важнейшими для выживания нового поколения навыками. Работа в цифровых мирах, решение виртуальных задач будут самым престижным сектором экономики для поколения W. Занятость в киберспорте, в создании виртуального контента, в эмиссии и обеспечении виртуальных валют будет становиться все более частым и элитарным видом занятости. В итоге работа в виртуальных мирах станет работой привилегированной. В то время как работа в офлайн-реальности станет делом простаков, рутинным процессом работы человека вместе с машиной.

Для представителей поколения W будет важен мгновенный опыт, на первый план выйдут востребованность виртуальных товаров, транзакции в криптовалютах, а также прозрачность всех процессов и условий сделок. Они будут доверять тем платформам, в которых проводят большую часть своего времени.

Новое поколение W уже подрастает среди нас, и чем раньше мы начнем думать и создавать для него условия развития и реализации, тем выше вероятность получить экологичный переход к жизни поколений в W-мире. В том, что он постепенно наступает, у меня сомнений нет.

Литература

1. Пую Ю.В. Понятие манипуляции: социально-философский смысл и тенденции концептуальной эволюции // Философия права. 2008. № 5 (30). С. 70-75.
2. Пую Ю.В. Политическое манипулирование: вчера, сегодня, завтра. // Философия права. 2011. № 1 (44). С. 49-52.
3. Пую Ю.В. Социально-философские основания антропологии манипулирования // диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
4. Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.
5. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 3. С. 79-86.
6. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека // Научное мнение. 2020. № 6. С. 52-58.

Взрослый мир и ойкумена детства

Эвристика первооткрытий – особый опыт, и если дается однажды, то на целую жизнь. «Все мы дети, только разного возраста», – мудро шутил Михаил Светлов, подчеркивая условность и размытость биографических границ. «Осознанная детскость – это слава, а не стыд человека», – утверждал, со своей стороны, Жорж Батай и уточнял: «Дети порождают людей. Ошибка детей в том, что они держатся истин взрослых людей» [6, с. 88, 84].

...Но, признаться, весьма печален

Этих возрастов круговорот... [22а, с. 598].

Реальные границы обозначаются за пределами детства – там, где мыслимые барьеры своего присутствия ребенок начинает ощущать, детство заканчивается. «Способность познавать себя растет вместе с нашей способностью понимать причины наших действий и динамику нашей души, – писал А. Адлер. – Стоит понять это – и вы станете другим человеком и не сможете больше уйти от последствий своего знания» [1, с. 16]. Многим ранее и с иных философских позиций проблему совместимости биографических оценок формулировал Э. Б. де Кондильяк: «Если у нас нет никакого воспоминания о первых минутах нашей жизни, то как, скажут, сможем мы поставить себя в такое положение, чтобы почувствовать себя точно такими, какими мы были? Каким образом мы вызовем у себя ощущение того состояния, которого больше нет и которое мы не можем вспомнить?..» [12, с. 34]. В рамках конкретной исторической эпохи абстрагированное представление о детстве и образная реальность детства оказываются разделены конкретными и малопроницаемыми гранями. В этом плане теоретическая возможность *о-пределения* детства принципиально противоположна пониманию детства как *открытой системы*.

Биография исторического субъекта неизбежно подчинена динамике культурных форм. «Думать, что мы всегда чувствовали так, как чувствуем сейчас, – значит предполагать, что у нас никогда не было детства, и, следовательно, дать ускользнуть из нашего поля зрения многому из того, что произошло в нас» [12, с. 30]. Это затрудняет возможность однозначного ответа на вопросы, точно сформулированные А. Адлером: «как мы становимся тем, что мы есть?», каков «мир, в котором мы живем?» [1, с. 141-145; 42-53]. Радость первооткрытия – обязательное условие расширения горизонтов детства. Как вспоминала Колетт Пеньо, «Я лежу в саду, на лужайке. В одном месте лужайка заметно возвышается, образуя конус. Я ложусь так, чтобы затылок оказался на самом вершине, голова "запрокинута" и мне лучше "видно небо". В первый раз рядом со мной сестра – та, которой я доверяю, задаю самые главные вопросы: "...а за этим небом есть еще другое?"...» [7, с. 108].

Субъектная сфера детства – это примеры духовно-личностного вопрошания, становления и личностного роста, расширяющего горизонты индивидуального мира [20]. Какого человека должно увидеть в себе «на выходе» из детства?

Обращение к индивидуальному прошлому всегда предполагает особое внимание к тем разрозненным впечатлениям, которые сохраняются в памяти как «первые». Особую значимость в связи с этим приобретает проблема выбора биографической точки отсчета, которая практически всегда соотносится с образными впечатлениями детства, когда мир, социум, культура – всё раскрывается для познающего субъекта впервые.

Факт сознательной встречи ребенка и мира намеренно эстетизируется, а потому менее всего оказывается связан с установками этическими. Как отметит Д. Благово в предисловии к записанным им «Рассказам бабушки», я «отправился по всем комнатам все осматривать с любопытством, как будто видимое мною видел в первый раз. Надобно думать, что я до тех пор был еще слишком мал и ничего еще не понимал, потому что все, что представлялось моим взглядам, мне казалось совершенно новым» [19, с. 7]. Первые впечатления лишены сравнительных процедур, которые выступают отличительной чертой мира взрослых, невнимательного к различению смысловой грани пространств профанного и сакрального [15].

Воспоминания о раннем детстве, что естественно, отрывочны. Первые впечатления – фрагменты дискретной картины мира – сосуществуют в сознании вне логической связи между собой. Они не связаны со временем, понимание которого придет лишь с осознанием реального его течения – физического и исторического. «Ребенок вырастает иностранцем в незнакомой стране», – говорил А. Адлер. Именно поэтому «детство – это время множества вопросов, возможностей, следствий и последствий» [1, с. 242]. Для старшего сына писателя Леонида Андреева домашняя повседневность петербургской квартиры раскрывалась как «целый мир неоткрытых Америк, в которых [он] блуждал с затаенным дыханием». <...> «В квартире было много комнат и еще больше коридоров, тупиков и чуланов...» [2, с. 28, 27]. Для каждого ребенка дом – новость. Для взрослого – уже обжитое, трансформированное и «затертое» жизненными впечатлениями пространство. Отсюда обостренное детское внимание к отдельным предметам – даже в тех случаях, когда это вещь рядовая, не являющая собою ничего исключительного. Для взрослых эти подробности оказываются ускользающими, если не опосредованы необходимыми внешними связями. В меру мифологичности детского мышления внешний мир разворачивается своими гранями и смыслами *вокруг* дома и допускаем «внутри» лишь настолько, насколько ему позволяет это сделать детское сознание: «Может быть, для некоторых и в самом деле Павловский парк – это Камерон, Томон, Бренна, Гонзаго – не знаю; для меня – это наша детская; детская распространялась в парк. <...> В парк уносили мы любимые игрушки и играли там в войну, в корабли, в царицу и черкесов, рыскали по холмам зверьми, шуршали листьями и собирали желуди в жестяные ведерки» [18, с. 186-187].

Из множественности ракурсов восприятия личного прошлого индивидуальная память отбирает в первую очередь то, что стимулирует проявленность в сюжетной перспективе личной биографии вполне конкретные индивидуальные характеристики. Выбранная точка отсчета – воспоминание, включенное в последующее «биографическое ассоциирование». Это не «факт», а «событие», способное объяснить заявленную событийную систему.

Вместе с тем именно с ситуации личного выбора начинается отсчет биографии. В этом очевидная специфичность воспоминаний и записок как текстов, ориентированных на «обдуманное воссоздание жизни» (П. Вяземский).

«Биография детства» – понятие «нулевое», лишенное линейного восприятия событий личной жизни, а потому ключевых атрибутов автобиографического повествования – поступка, соотносимого с идеей, совести (в светском или религиозном ее понимании), этической самооценки [16]. Образы детства не вписываются и не подчиняются сюжетности биографического реминисцирования, в котором заявленная автором точка зрения (в отличие от точки зрения ребенка) не может оставаться неизменной.

Фрагментарным впечатлениям детства бывают посвящены обычно начальные страницы воспоминаний, как правило, не самые обширные. Эти образы погружены в атмосферу семейных преданий и обозначают для мемуариста важный для него факт ценностной зависимости. Однако в своем событийном качестве они атрибутируются уже вне мифологии детства.

Мир детства более всего внимателен (или нетерпим) к «инаковости» – эта пограничная полоса проходит ощутимо именно там, где обозначаются социальные или корпоративные различия. «Родной дом, каков бы он ни был, всегда, даже в воспоминаниях, кажется "нормой". Единственным. Особенно, если он устойчив, обладает традиционным стилем», – писал один из лидеров «Мира искусства» Дмитрий Философов [26, с. 83]. Отсюда статичность биографических планов детства в их более поздней мемуарной фиксации. Это различие *своего* и *чужого* на мировоззренческом уровне принципиально влияет на последующее обобщение и организацию всего жизненного материала.

Для любого ребенка до какого-то момента его дом – единственный. «Только уйдя из "отчего дома", превратившись в "блудного сына", получаешь возможность сравнения и оценки», – отметит Д. В. Философов [там же]. При всей специфичности детского взгляда на вещи, к фрагментам мемуарных текстов, отразивших самые ранние впечатления, стоит обратиться вполне серьезно. «Если я вспоминаю комод, стоявший в моей детской, он мне кажется громадным, красным, с особенно любимым правым верхним ящиком, куда Жанна прятала сласти. Только один этот ящик запирался. В остальных, вместо замков, зияли дырки, и чтобы открыть ящик, надо было ковырять в этой дырке крючком от сапога. На комод лежала большая салфетка. Белая вязаная. <...> И если бы меня, теперь, заставили по всем правилам учебника логики, определить понятие: комод, я бы просто описал свой детский комод. Мне почти невозможно было бы отказаться от убеждения, что комод должен быть

непрерывно красным, признать, что дырки вместо замков вовсе не обязательны, тем менее уродливая вязаная салфетка <...> В дом Бенуа я вошел уже не ребенком, но все-таки меня поразил в нем совершенно чуждый для меня, но своеобразный и обаятельный, стиль. Мой "комод" оказался совсем не похожим на "комод" Бенуа...» [26, с. 83]. Для Философова детский обиходный образ – исходная точка будущего идейного расхождения и мировоззренческого конфликта. Так предметная память детства невольно вмещивается в «порядок вещей» мира взрослых, в котором каждая семья характеризуется отличительным «наследственным капиталом» [21].

Как будет вспоминать А. Н. Бенуа: «помещичья <...> природа Философовых давала всему их быту своеобразную прелесть»; этот «класс выработал все, что было в русской жизни спокойного, достойного, добротного, казавшегося утвержденным навсегда. Он выработал самый темп русской жизни, его самосознание и систему взаимоотношений <...>. Всякие тонкости русской психологии, извилины типично русского морального чувства возникли и созрели именно в этой среде» [8, с. 503, 504]. Со своей стороны, Д. В. Философов оставит подчеркнуто противоположную оценку семейства Бенуа: «У стариков – радушие чисто русское, может быть, даже чуть-чуть разгильдяйское. Но все-таки на всем доме лежит отпечаток "иноземного". <...> Я не мог себе представить стариков Бенуа где-нибудь в Новоржевском уезде Псковской губернии. Они должны жить на даче, в Петергофе. С Россией они связаны через Петербург, через наше окно в Европу. Их призвали сюда Петр Великий и его преемники себе на помощь, для насаждения в России "искусств и ремесел"...» [26, с. 83; 17, 25]. Характер перекрестных характеристик уточняет важнейшие ценностные установки, которыми для каждого из мемуаристов определялся круг идей. Эволюция мировоззренческих форм, таким образом, позволяет уточнить, внутри каких этических категорий человек движется, подойти вплотную к вопросам типологии стиля повседневности.

Традиционный уклад жизни формирует систему ценностно окрашенных противопоставлений. Однако обращение к первым зафиксированным в сознании фактам происходит, как правило, тогда, когда сложность временных отношений и внутренних связей уже осознана. Выбор точки отсчета определяется, т. о., не прошлым, а более поздним биографическим «настоящим», что позволяет говорить о *первой культурной памяти* как об особой мировоззренческой категории.

Память детства фрагментарна, однако ее избирательность не определяется рациональными установками. Это не жизнь в пространстве, а пока что его «обживание». Именно поэтому дети более внимательны к расположению комнат, характеру мебелировки. Детское восприятие дома представлено в «*другой логике*». Для ребенка дом «концентричен» и живет совсем иными подробностями. Как отмечал Н. П. Анциферов, именно с домом – образами, усвоенными и принятыми с детства – будет связываться у большинства людей «чувство устойчивости мира» [4, с. 47]. Антропология дома подчинена непосредственным впечатлениям детства, а потому во многих отношениях

сопоставима с неприкосновенностью структуры музейного пространства [3; 11]. При этом ракурсы восприятия жизненных локусов взрослыми и детьми определяются несовпадением представлений о сферах дозволенного – принципиальным различием поведенческих моделей. Существует и реальная разность их положения в пространстве – восприятие пространственных отношений ребенком с его «точки обзора» определяет и ракурс видения пропорциональных отношений окружающей его реальности. У взрослых пространство упоминается в связи с лицами, детские впечатления помнят лица в связи с пространством. Восприятие дома взрослыми – событийно и хронологично; детские впечатления «топографичны» и в большей степени связаны с устоями дома – его укладом, комплексом эмоциональных ощущений.

Как правило, воспитание и образование отрока в родительском доме было ориентировано на воспроизведение исторически заданных, т. е. конкретных сценариев [14; 27]. Иными представляются универсалии детского мира, «включающие в себя все возможное» [6, с. 64] и бесконечно расширяющие пределы дозволенного. При этом в исторической ретроспективе «детское» и «взрослое» пространство дома редко пересекаются. Эту внутреннюю иерархичность бытового пространства в равной степени отразили памятники мемуаристики и классические тексты русской литературы: «налево от дивана стоял старый английский рояль. Из окна направо была видна часть террасы, на которой в креслах сживали обыкновенно бóльшие до обеда...» (Л. Толстой. Детство). «Поутру бабушка кушала свой кофе у себя в кабинете, и пока не откушает, дверь в гостиную не отворялась» [19, с. 7]. «Нижний этаж занимался отцом, верхний – приемными и половиною матушки. Далее следовали комнаты для детей, – вспоминал о днях своего раннего детства граф В. А. Соллогуб. – Жизнь наша шла отдельно от жизни родителей. Нас водили здороваться и прощаться, благодарить за обед, причем мы целовали руки родителей, держались почтительно и никогда не смели говорить "ты" ни отцу, ни матери. В то время любви к детям не пересаливали. Они держались в духе подобострастья, чуть ли не крепостного права, и чувствовали, что они созданы для родителей, а не родители для них», – вспоминал граф В. Соллогуб [24, с. 31].

Возможны были и обратные установки: «Родители к игре не прикасались. Их даже изгоняли из детской, чтобы они "не мешали"...» [9, с. 4]. Декларативно определяемые пространственные границы детства не исключали их невольного нарушения. Как вспоминал П. А. Вяземский, «однажды – мне было тогда, может быть, лет 10 или 11 – вошел я неожиданно к отцу моему в кабинет его. Он сидел вдвоем с Нелединским. Вероятно, разговор их был на сей раз мало назидательный и такого содержания, что отцу моему не хотелось бы иметь во мне случайного слушателя» [10, с. 231]. Индивидуальное представление ребенка о его личном мире становится пространственной лакуной мира взрослых.

Однако для каждого ребенка «свои» значения и смыслы – единственно возможное понимание жизненной правды. Как точно заметил А. Синявский, «В

отношении юношеского и зрелого возраста иногда просто не верится, что мы могли то-то сделать, то-то сказать (смена убеждений, интересов и т. д.). О своих поступках и чувствах в положении "личности" часто вспоминаешь, как о чем-то чужом. Только детство сохраняет до старости непреходящую достоверность» [23, с. 144]. Мир ребенка целостен, он концентричен и эгоцентричен, а потому живет совсем иными динамическими подробностями. Обычное «свойство всех детей – нарушать установленное» [22b, с. 80]. «Память детства» избирательна и несистематична, но «архетипична» в своей основе – сориентирована на обновление ключевых оснований культуры. «Исцеляющий вымысел» и «возвышающий обман» детства – это «явление *конструктивно-созидательного разрушения* старых связей, отношений, отраслей, форм деятельности и т. п. с тем, чтобы выработать более эффективные» [20, с. 37]. Именно в детстве определяются «диаметр сознания», будущий радиус действия.

Детство – наиболее онтологический отрезок биографии человека. Бытийная мифологичность детства не имеет временного измерения и сопоставима лишь с «необозримостью отрочества» (Б. Пастернак. Охранная грамота). Миф детства (как всякий миф) выступает в основном своем качестве – единственно мыслимой «правды», а потому предполагает и допускает любые варианты альтернативного выбора. Именно в детстве определяется диаметр сознания, определяющий радиус биографического поступания. «Все, что знаешь в детстве, – знаешь на всю жизнь, – писала М. Цветаева, – но и: чего не знаешь в детстве – не знаешь на всю жизнь». В этом тезисе – заповедность границ детства и его вечная необезличенная тайна.

Литература

1. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [перев. Е. А. Цыпина]. – СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2000. – 251, [3] с. – (Библиотека зарубежной психологии).
2. Андреев В. Л. Детство: Повесть [о Л. Н. Андрееве]. – М.: Советский писатель, 1963]. – 291 с., 9 л. ил.: ил.
3. Антропология музея: концептосфера идей, исторического диалога и сохранения ценностных констант (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2019. – № 5. – С. 5-26. DOI: 10.31857/S004287440005052-2
4. Анциферов Н. П. Из дум о былом: Воспоминания / [вст. ст., сост., прим. и аннот. указ. имен А. И. Добкина]. – М.: Феникс: Культурная инициатива, 1992. – 511, [1] с., [16] л. ил.
5. Балашова Е. А., Каргашин И. А. Генрих Сапгир: «...детское мышление гораздо более сродни поэтическому» // Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Rossica. – 2021. – № 14. – С. 181-189. DOI: <https://doi.org/10.18778/1427-9681.14.16>

6. Батай Ж. Внутренний опыт / Жорж Батай; перев. с фр., послесл. и комм. С. Л. Фокина. – СПб.: Аxiома: Мифрил, 1997. – 334 с. – (XX век. Критическая библиотека).
7. Батай Ж., Пеньо К. Сакральное: [Сборник] / Жорж Батай, Колетт Пеньо (Лаура); перев. Ольги Волчек; [предисл. Сергея Фокина]. – Тверь: Митин журнал: Kolonna publications, 2010. – 213 с. – (Сосуд беззаконный = Vasa iniquitatis).
8. Бенуа А. Н. Мои воспоминания: в 5 кн. / изд. подгот. Н. И. Александрова и др; [АН СССР]. – 2-е изд., доп. – [Т. I]: Кн. 1, 2, 3. – М.: Наука, 1990. – 711 с., [18] л. ил.: ил. – (Литературные памятники).
9. Воспоминания о Борисе Пастернаке: [Сборник] / сост., подгот. текста, комм. Е. В. Пастернак, М. И. Фейнберг. – М.: Слово, 1993. – 749, [1] с.: ил.
10. Вяземский П. А. Эстетика и литературная критика / [сост., подгот. текстов, вст. ст., с. 7-42, и комм. Л. В. Дерюгиной]. – М.: Искусство, 1984. – С. 231.
11. Игнатъев Д. Ю. Университет и музей: эстетические аспекты // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – № 2 (19). – С. 161-164.
12. Кондильяк Э. Б. де. Сочинения: в 3 т. / [перев. с фр. И. С. Шерн-Борисовой]. – М.: Мысль, 1983. – Т. III. – 388 с.: ил. – (Философское наследие; Т. 89).
13. Конструируя детское: филология, история, антропология: [сборник материалов коллоквиума «Детство и глобализация» (13-17 сентября 2010 года, Блумингтон и Нормал, США) и конференции «ТрансФормирующееся детство: дискурсы и практики» (26 сентября – 2 октября 2011 года, Москва и Санкт-Петербург) / редкол.: М. В. Тендрякова (предс.) и др.]. – М.: Азимут; СПб.: Нестор-История, 2011. – 550 с.: ил. – (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»; вып. 9).
14. Летагин Л. Н. «Красная нѹжда – дворянская служба»: типологические аспекты биографии помещика – пушкинского современника // Русская усадьба. Сборник Общества изучения русской усадьбы / ред.-сост. М. В. Нащокина. – М.: Изд-во «Жираф», 2000. – Вып. 6 (22). – С. 25-35.
15. Летагин Л. Н. Топология путешествий: профанное и сакральное // Ценности и смыслы. – 2011. – № 1 (10). – С. 126-135.
16. Летагин Л. Н. «Человек поступающий»: опыт эстетической аналитики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2004. – Т. 4. – № 7. – С. 25-33.
17. Летагин Л. Н. Черновики и подстрочники петербургского культурного текста // Жизненный мир поликультурного Петербурга. Материалы Международной научно-практической конференции 6-9 октября 2003 г. / гл. ред. Л. М. Мосолова. – СПб.: Астерион, 2003. – С. 150-155.
18. Пунин Н. Н. Квартира № 5 // Панорама искусств: научно-популярный сборник. – М.: Советский художник, 1989. – Вып. 12 / сост. М. Зиновьев. – С. 162-198.
19. Рассказы бабушки: [Рассказы Елизаветы Петровны Яньковой]: Из воспоминаний пяти поколений, записанные и собранные ее внуком

- Д. Д. Благово / [АН СССР]; подгот. издания Т. И. Орнатской. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1989. – 471, [1] с., [6] л. ил.: ил. – (Литературные памятники).
20. Романенко И. Б. Горизонты кризисного мира и духовно-личностное выживание // Духовные горизонты детства. Материалы XVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства» / гл. ред. К. В. Султанов. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2010. – С. 37-42.
21. Романенко И. Б. Семья как социальный капитал // Метафизика семьи и государственная политика. Материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети» (Т. 34.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 85-95.
- 22а. Светлов М. А. Собрание сочинений: в 3 т. / Михаил Светлов; ред. коллегия: Б. А. Бялик [и др.]. – М.: Художественная литература, 1974. – Т. I: Стихотворения и поэмы. Эпиграммы. Переводы / [прим. Е. П. Любаревой]. – 782 с., 1 л. портр.
- 22б. Светлов М. А. Собрание сочинений: в 3 т. / Михаил Светлов; ред. коллегия: Б. А. Бялик [и др.]; [сост., подгот. текста и прим. А. А. Тарасовой]. – М.: Художественная литература, 1975. – Т. III: Статьи. Воспоминания. Выступления. Сказки. – 478 с., 1 л. портр.
23. Терц Абрам [Синявский А. Д.]. Мысли врасплох = Thought Unaware / вст. ст. А. Фильда. – New York: Rausen Publishers & Distributors [Издательство и книжное агентство И. Г. Раузена], 1966. – 157 с., [1] л. портр.
24. Соллогуб В. А. Петербургские страницы воспоминаний графа Соллогуба: С портр. его современников. – СПб.: ТОО «Афина», 1993. – 316, [2] с.: ил. – (Петербург весь на ладони. Петербургская антология; вып. 2).
25. Соломин В. П., Летягин Л. Н., Игнатьев Д. Ю. Образовательный универсум города: педагогические аспекты философской урбанистики // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 124-129.
26. Философов Д. В. Юношеские годы Александра Бенуа / вст. ст. и публ. А. П. Банникова, с. 80-81 // Наше наследие. – 1991. – № 6 (24). – С. 80-88.
27. Шоломова Т. В. Эстетика раннего советского быта: «омещивание» или «советизация»? // Вопросы культурологии. – 2011. – № 2. – С. 27-31.

Экзистенциальный дискурс межпоколенной преемственности

Межпоколенная преемственность как предмет исследования характеризуется многомерностью своих дискурсов и междисциплинарностью, в перечне которых определяющее по значимости место занимает проблематика коммуницируемости. В вопросе о сущности и многообразии форм бытования межпоколенной преемственности в пространстве современного гуманитарного знания и в его прикладных приложениях интегрировались усилия как специалистов фундаментального образовательного цикла педагогических учреждений, включая направление инклюзивных исследований, так и ученых в области философии, социологии, культурологии с её этнической составляющей, психологии и других дисциплин. Тематика как видно интересная и достаточно востребованная.

Насколько, учитывая вышесказанное, оказывается правомерным экзистенциальный дискурс межпоколенного диалога с характерной для него системой категорий: экзистенция, пограничная ситуация, свобода, вина, ответственность, экзистенциалы (страх, отчаяние, смерть и др.)? Разумеется, что идеологизированные преднамеренно сконструированные ангажированные тексты, также как фундаменталистские религиозные и националистические экзистенциальные версии в силу своей предвзятости не способны полностью раскрыть индивидуальное многообразие многомерной межпоколенной преемственности. Экзистенциальный дискурс представляется правомерным именно в соответствии с присущей ему интенцией предметного исследования, что в условиях неопределенности, непредсказуемости современного постмодернистского социума с присущими ему перенасыщенными информационно коммуникативными потоками актуализирует интерес к ценностно-смысловым координатам повседневного бытия индивида, бытия в себе.

Актуализация экзистенциального дискурса несомненна. XXI в. – век угроз и деструкций, турбулентности и распада означает дестабилизацию глобального социума, получившего эпатирующие названия «мир нарастающих соцукультурных неравенств и рисков, разрывов и различий», «ускользающий мир» и т.п. XXI в. обостряет конфликтогенную проблематику, что предполагает непрестанную рефлексию человеческого бытия.

Экзистенциальный дискурс межпоколенности привлекателен своей интровертностью в контексте значимости диалогической концепции М Бахтина. Он акцентирует на субъективацию как процесс осознания индивидом событийности, со-бытия своего существования, представленного так

называемыми экзистенциями, что означает способ бытия, совокупность нравственно-психологических представлений и поведенческих практик. Человек экзистенциальный трактуется как экзистирующее существо в своем частном повседневном жизненном мире. Он творит в пространстве микроистории, точнее интраистории (термин, введенный в первой половине XX в. Мигелем де Унамуно) для обозначения так называемой «внутренней» истории, включающей архетипические основания ментальности народа в отличие от «внешней», событийной, фактологической в исследованиях профессиональных историков. Человек экзистирующий привержен открытости восприятия и исповедальности в своих размышлениях, обращаясь к реалиям исторической памяти в такой её темпоральности как реликтовое прошлое и как индивидуально локальная память, ограниченная рамками межпоколенного генеалогического прошлого, эпистолярного наследия, пространства сакральных атрибутов частной жизни и т.п.

Экзистенции межпоколенного бытия включаются в случае исследовательской необходимости в процедуру систематизации, классификации и т.п. Обратимся к экзистенции «взросление», ключевой по своей значимости в рефлексии межпоколенного диалога.

Экзистенция взросления как нравственно-психологический процесс эмоционального сопереживания антиномична по своим ценностным межпоколенным основаниям поскольку включает полярности повторяемость-преемственность, обуславливающие необратимый поколенческий конфликт: отцы-дети. В жизненном мире субъектов взросления, детерминированном фатально предопределенной идеей судьбы культивируются не радость общения на принципах эмпатии и солидарности, а межличностная чуждость и страх, определяемый С. Кьеркегором как сосуществующее у человека изнутри иррационалистическое чувство потерянности и боязни угрозы, исходящей извне. Подлинная преемственность, социализация и взаимодействие поколений исключаются, заполняясь риторикой конфликтного общения.

Экзистенциальный дискурс, акцентирующий на непреходящую значимость неповторимого индивидуального существования в современном мультикультурном и многолинейно сложном социуме, конечно же оправдан. Однако, именно в этом месте наших размышлений представляется уместным обратиться к работе известного немецкого мыслителя О. Больнова, приводящего достаточно убедительную аргументацию, позволяющую, по его мнению преодолеть иррационализм, дуализм подлинного и неподлинного существования и мировоззренческий пессимизм, изначально присущие экзистенциальному дискурсу, предлагая его позитивный, оптимистический вариант [1]. Гуманистическая реконструкция экзистенциализма, предлагаемая О. Больновым, оправдана. Её следует, как нам представляется, рассматривать во взаимообогащении с идеями гуманистического психоанализа Э. Фромма и логотерапии смыслов В. Франкла.

Литература

1. Больнов О. Новая укрытость. Попытка преодоления экзистенциализма. Введение //Философская мысль. 2001. №2.
2. Русаков С.С. Субъект и субъективизация в философии экзистенциализма. Гатчина: Изд-во ГИЭИТ, 2022.

Цифровая педагогика и логика метавселенных

Современный образовательный процесс разворачивается в контексте цифровизации культуры, что не может не влиять на педагогическую практику. Большую часть времени школьники и студенты проводят в цифровых пространствах, где происходит в том числе формирование личностных установок. Это требует внимания со стороны педагогической науки, обновления ее инструментария для обнаружения возможностей использования цифровых пространств для обучения и коммуникации в рамках образовательного процесса.

Образовательные практики последовательно адаптируются к возникающим новациям в области цифровых компетенций. Так было с он-лайн курсами, технологиями дистанционного обучения, развитием мультимедийных платформ. Достаточно хорошо освоены стриминги, используются возможности социальных сетей. Педагогика высшей школы работает с образовательными практиками, включающими алгоритмы дополненной и виртуальной реальности.

В последнее время все большую популярность в цифровом мире приобретают метавселенные – цифровые среды, существующие как пространства для виртуальной коммуникации. С использованием технологий VR присутствие в них обеспечивается посредством управляемого динамического аватара. Метавселенные стремительно развиваются и претендуют на то, чтобы стать титульной формой коммуникации в интернете. Управление аватаром позволяет получить полноценное присутствие на развлекательных, образовательных, презентационных и других событиях. Именно для таких аватаров развивается цифровая мода, придумывается мерч, реализуются коллаборации крупных оф-лайн брендов. Влияние метавселенных на новые поколения очевидно, интерес к ним будет только расти. Это требует поиска интеллектуальных и понятийных ресурсов для описания логики существования этих пространств. Их основания отчасти можно обнаружить в философии мультиверсума, также активно развивающейся в последнее время.

Логика мультиверсума близка философии метавселенных, она опирается «не на эссенциализм, полярность или строгие дуализмы, а на гибридный, медиированный, процессуально-онтологический подход» [1, с. 315]. Множественность и открытость миров определяют развитие стратегий «встречи, признания и реляционности» [1, с. 330]. Какие признаки логики метавселенных обнаруживают мультиверсумы? Прежде всего, цифровой аватар

погруженного в метавселенную агента определяет себя в ряде процедур, описать которые можно при помощи терминологии современной философии и теории культуры. К таким процедурам относятся: логика становления и одновременности, основанная на эмерджентности совпадений, принципы существования возможных миров, погружение в различные модальности существования, деконструкция понятий «снаружи» и «внутри», снятие границ, включение в «сети союзов и внешних филиаций» [1, с. 323].

Все эти процедуры обнаруживают принципы нестабильности, флюидности, случайности, установку на иммерсивность, демонтаж понятия границ. Сетевая логика сохраняет свою важность в универсуме метавселенных. Цифровой аватар участвует в множественных подключениях к различным сообществам и должен обладать адаптивностью, гибкостью, владеть обширным набором компетенций практик взаимодействия, быть дружелюбным, любопытным, открытым, готовым к реструктурированию своих ожиданий. Эти характеристики поведения важны и в обычной жизни, оторванной от виртуальной реальности. В возможности отработки и закрепления подобных навыков состоит преимущество метавселенных, которое следует использовать в педагогической деятельности. Логика мультиверсума подлежит превращению в набор образовательных инструментов, способных обновить педагогический инструментарий, сделать его более соответствующим ожиданиям поколения «цифровых аборигенов» – поколения, рожденного после распространения быстрого интернета и демократизации мобильных устройств и сервисов.

Описанный круг реалий делает неизбежным развитие цифровой педагогики. Профессионалам следует задуматься о приобретении соответствующих компетенций, с тем, чтобы позднее внедрить их в образовательный процесс, создать новые условия обучения, разработать современные образовательные программы. В настоящее время уже активно развивается педагогическая медиация, чья гибкость и открытость к обучающимся в своих установках близка необходимым навыкам для освоения логики метавселенных. Философия, теория и практика медиации будут приобретать все возрастающее значение в образовательной деятельности. В ядре цифровой педагогики заложены принципы и установки метавселенных.

Философия медиации, в свою очередь, является одной из тем, активно разрабатываемых в современной теории культуры. Обсуждаются вопросы существования интермедиальных практик [2, с. 16], сотворчества в процессе медиации, множественного смыслопорождения в процессе многостороннего общения. Медиаторы уже не могут быть «простыми, более или менее надежными посредниками. Они становятся /.../ актерами, обладающими способностью переводить то, что они транспортируют, заново это определять, заново развертывать [3, с. 151]. Готовность к гибкости, умение выстраивать коммуникацию каждый раз с новым набором аватаров, постоянное обновление цифровых миров в метавселенных задействуют навыки, привносимые

участниками медиаций по обе стороны цифрового фронта. Граница между цифровым и реальным миром оказывается стерта, но компетенции, полученные участниками коммуникативного взаимодействия во множественных мирах, остаются с ними все зависимости от конкретной топологии момента.

Литература

1. Феррандо, Ф. Философский постгуманизм. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. – 360 с.
2. Гэллоуэй, А., Такер, Ю., Уорк, М. Экскоммуникация. Три эссе о медиа и медиации: пер. с англ. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2022. – 256 с.
3. Латур, Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. – СПб: Изд-во Европ. Ун-та в С.-Петербурге, 2006. – 240 с.

Поколение «альфа» как субъект образования

Одним из наиболее значимых институциональных изменений, произошедших в последнее десятилетие, является достаточно широкое признание все более возрастающего разрыва между демографическими и социальными циклами. Иными словами, традиционное отнесение детей одних родителей к одному поколению в современных условиях становится неверным.

В научном плане указанное изменение нашло отражение в так называемой «теории поколений» изложенной американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в работах «Поколение» и «Четвертое превращение» и адаптированной для России в 2003—2004 году командой под руководством Евгении Шамис [6].

Последнее из описанных указанными авторами – поколение «Z», то есть, люди, родившиеся после 2000 года, явилось, объектом серьезной научной рефлексии ученых педагогов и психологов, пытавшихся дать междисциплинарный ответ на вопрос «как учить миллениалов?»

Однако в 2005 году австралийским демографом и исследователем Марком Маккриндлом был введен термин «поколение альфа», относящийся к детям, рожденным после 2010 года. Это первая генерация, которая полностью сформируется в XXI веке. 2010-й был выбран в качестве стартового, так как именно тогда появились Instagram и iPad, что подчеркивает сильное влияние цифровизации на «альфов» [7].

Это дети, которые растут в домах, где Siri и «Алиса» могут ответить на любой вопрос. Они учатся в школе на интерактивных поверхностях, и, возможно, им больше никогда не понадобится сдавать экзамен на получение водительских прав из-за достижений в области технологий автономных транспортных средств.

Таким образом, представляется возможным, во-первых, констатировать ситуацию в системе образования, когда происходит смена поколений и в одном и том же образовательном учреждении обучаются дети, принадлежащие к разным поколениям (Z и «альфа») и, во-вторых предложить к рассмотрению вопрос о необходимости становления адекватной их социально-психологическим особенностям педагогической системы.

Еще одним, важным, на наш взгляд аспектом является формирование понимания того, отличается ли сетевая личность представителя поколения «альфа» от представителей иных поколений и какое влияние это может оказать на образовательный процесс.

Рассматривая феномен сетевой личности С.В. Чистяков отмечает, что исходя из подходов, предлагаемых М. Кастельсом [2] сетевой человек может

быть определен как «субъект, включенный в социально-экономические сети, при этом его связи носят множественный, безличный, функциональный характер» [5, С.38].

«Сетевой человек», отмечает автор, - «несет собственное, концептуальное целеполагание, имеет свободу выбора, собственную систему ценностей, которая может значительно отличаться от традиционных представлений, навязываемых ему социумом.

Он «антиинституционален», «антитрадиционен» в силу взаимовлияний и взаимопроникновений различных поведенческих моделей, самостоятельно выбирает модель своего поведения.

При организации деятельности руководствуется не моральными ценностями определенного социального слоя, а функциональными практическими задачами.

На место традиционных социальных связей приходит не абсолютная суверенность индивида, не его полная эмансипация от всякой социальности, а далеко еще не завершенный процесс, в котором сплетается сеть новых социальных связей.

Ценность для «сетевого человека» имеет релевантная информация. В данном контексте уточняется понятие субъектности как возможности действовать по своей воле, самостоятельно, а не по чьим-то указаниям, противоречащим собственным установкам» [5, С.39].

Рассмотрим в логике указанного подхода специфику «сетевой личности» представителей поколения «альфа»

Исследователи выделяют следующие характерные черты. Значимые для темы нашего исследования:

1. **Технологичность.** Главная особенность этих детей – технологичность. Они не знают, каким был мир без телефона, интернета и гаджетов, без возможности оказаться на связи в любой момент и получить ответ на свой вопрос в ту же минуту. Скорость обратной связи и развития технологий, в которых живет поколение альфа, весьма высока. И это их сила и слабость одновременно. Возможности – такие, как персонализация, доступность и мобильность, которые дает им современный мир, – с одной стороны, безграничны, а с другой – непостоянны. Мы видим: как только происходит какой-то сбой в системных процессах, эти дети впадают в ступор, не понимая, что делать дальше.

2. **Смесь виртуальности и реальности** Дети поколения Альфа отличаются тем, насколько тесно в их жизни переплетены реальный и виртуальный миры. Многие из них умеют пользоваться смартфонами и планшетами уже к двум-трём годам, а печатать на клавиатуре начинают раньше, чем писать от руки. Они находятся в потоке постоянного виртуального общения, и гаджеты являются неотъемлемой частью их повседневной жизни.

3. **Взаимодействие с контентом.** Дети поколения Альфа становятся создателями и потребителями контента с самого раннего возраста. Сначала родители выкладывают их фото и видео, а затем они сами заводят аккаунты в

соцсетях и начинают активно их вести, поэтому у них совсем другое понимание приватности и личного пространства, как своего, так и окружающих. Именно детский контент на YouTube набирает миллиарды просмотров. Создающие его дети зарабатывают на этом миллионы долларов на рекламе, а маленькие потребители становятся объектом изучения для маркетологов.

4. **Персонализация.** Детям нового поколения во всём нужен индивидуальный подход. Соцсети уже формируют персональную ленту, алгоритмы предлагают те видео и музыку, которая должна им понравиться, с учётом их вкусов и предпочтений. Образование им потребуется тоже индивидуальное, учитывающее их особенности и интересы.

5. **Проблемы с концентрацией** Постоянный поток информации неизбежно приводит к тому, что у детей поколения Альфа есть серьёзные проблемы с концентрацией. Однако это имеет не только негативную сторону, а наоборот, приводит к развитию критического мышления, ведь им приходится куда тщательнее выбирать потребляемый контент.

6. **Другие отношения с родителями.** Дети поколения А рождаются у родителей-миллениалов, которые отличаются серьёзным отношением к воспитанию и общению со своими детьми. Они куда более ответственно относятся к родительству, проводят с ребёнком много времени, стараются не поучать, а вести диалог, благодаря чему выстраиваются близкие и доверительные отношения.

7. **Толерантность и высокие моральные принципы.** Поколению А с детства прививают новые ценности: бережное отношение к окружающей среде, разумное потребление, защита животных, толерантность. Они с детства менее агрессивны и более уравновешены, чем дети предыдущих поколений. Именно они смогут построить новый мир, в котором будет уделяться больше внимания заботе об окружающей среде, защите животных, проблемам социального неравенства и бедности [1].

Говоря об особенностях интернет-поведения детей «альфа», обратимся к исследованию детской интернет-культуры, которое киностудия «Союзмультфильм» провела совместно с insights-консалтингом Signal by ONY[3].

В ходе указанного исследования были изучены различные площадки (YouTube, Twitch, VK, Like, TikTok), просмотрела больше 100 российских и зарубежных мультфильмов и провела семиотический анализ собранных материалов. Результаты были эксклюзивно опубликованы в онлайн-версии Forbes Life в декабре 2019 года.

«Столкновение» нескольких вселенных – часть жизни нового поколения детей. Они легко сочетают героев из разных мультфильмов, видеоигр или мемов и создают с их помощью новую историю.

Согласно исследованию Университета Айовы, к двум годам 90% современных детей обладают минимальными навыками использования планшета. Каждый пятый из поколения альфа имеет планшет в возрасте 3–4 лет, почти каждый второй – в возрасте 5–7 лет, по данным Ofcom.

В основном гаджеты используются для видеоигр, просмотра мультфильмов и смешных видео. Это значит, что современные дети обладают большой долей самостоятельности при выборе контента [5].

Дети трансформируют старые форматы, изобретая новые типы контента. Например, они не просто играют в компьютерные игры, а используют формат let's play (пользователь записывает свое прохождение игры и выкладывает видеоблогом).

Поколение альфа и младшие Z выбирают абсурдно-юмористический контент, даже если в нем совсем мало смысла. По данным Ofcom, смешные ролики – второй по популярности тип видео (53%) среди пользователей в возрасте от пяти до восьми лет.

Для современных детей у форматов нет границ – они свободно перетекают друг в друга, рождая странные коллаборации. [4].

Безусловно указанные тенденции свидетельствуют о значимости таких трендов трансформации образовательной практики, как геймификация и эдьютеймент.

Нельзя не обратить внимание и на такие характерные для поколения «альфа» черты как пониженная агрессивность и толерантность.

Поколение альфа растет в атмосфере уважения своих и чужих границ, высокой толерантности и персонализации окружающего мира. Из-за этого дети менее агрессивны, чем все предыдущие поколения. У этого есть обратная сторона – они более ранимы. Представителей поколения альфа легко уколоть и обидеть, ведь у них нет сильных психологических защит, потому что они не натренированы на борьбу.

Альфа – сомневающееся поколение. Они постоянно готовы проверять и задавать вопросы.

Это дети, которые легко могут отличить фальшь от правды. У них нет конкретного авторитетного источника знаний, которому можно доверять безоговорочно.

Таким образом, кратко суммируя все сказанное выше, представляется возможным констатировать, что дети поколения «альфа»:

1. Попали в вихрь стремительного развития технологий и социальных изменений. Их воспитывают родители из поколений X и Y. Многие мамы родили этих малышей уже после 30-40 лет.

2. Люди из поколения Альфа гораздо менее подвержены влиянию формальных правил.

3. Для них важно быть не в системе, а в потоке. Они склонны к самодисциплине, а не к контролю извне.

4. Они более уравновешенные, позитивные, менее агрессивные. И будут стараться примыкать уже не к структурам, конфессиям и организациям, а к образу жизни и мыслей.

5. Они зависимы от технологий, заняты несколькими делами, очень мобильны

В настоящее время еще не достаточно как эмпирических данных, так и их методологического осмысления для определения тех изменений, которые должны произойти в системе образования для того, чтобы сделать ее адекватной запросам и особенностям учащихся, относящихся к поколению «альфа». Однако попытаемся обозначить некоторые значимые, на наш взгляд, позиции.

Учитывая технологичность «альфов» необходимо обратить первостепенное внимание на обучение их использовать технологии максимально продуктивно. Эти дети имеют возможность учиться не только на собственном опыте, но и при помощи выстраивания коммуникаций с другими культурами. Они могут виртуально посетить крупнейшие музеи мира и послушать лекции гениев современности. Это стоит поощрять.

С другой стороны, обучение должно быть разносторонним, и помогать ребенку осваивать и реальный мир тоже. Дети должны уметь о себе позаботиться, так как умения, которые представителям иных поколений кажутся совершенно естественными, например навыки самообслуживания, связанные с базовыми бытовыми и жизненными потребностями, для поколения альфа становятся вещами, которым необходимо целенаправленно учиться.

Еще одна особенность поколения альфа, влияющая на обучение, – ценность репутации и моральных норм, которыми они руководствуются. В их мире, особенно виртуальном, зачастую агрессивно пропагандируют успех, высокие идеалы, экологические манифесты, заботу о себе, психологическую гигиену. Все это порождает тревожность и повышенную чувствительность к своей репутации, желание социального одобрения и разделения взглядов [1].

С одной стороны, мы видим, что эти дети способны на значительные поступки, ведь многие уже сейчас озабочены проблемами глобального потепления и экологии, бедности, экономического неравенства.

А с другой – мы сталкиваемся с тем, что они становятся более ведомыми, зависимыми от оценок, лайков и внешней поддержки. Это поколение, которое зависимо от похвалы и рейтингов и на то, чтобы быть лучше, выше, сильнее каждую секунду.

Кроме того, быстрый и легкий доступ к информации создает иллюзию того, что если информация найдена, значит, ты ею овладел. Но на деле для правильного применения, понимания, анализа и обработки знаний нужно проделать долгую и монотонную работу, к которой они не всегда способны.

Анализируя, рассмотренные выше психолого-педагогические особенности обучающихся, относящихся к поколению «альфа», следует отметить, что они практически полностью совпадают с описанием, так называемых «детей индиго» [3].

Поэтому представляется возможным, привести те обобщенные характеристики системы образования, эгосообразной поколению «альфа», которые сформулировали Л. Кэрролл и Дж. Тубер:

- Всячески приветствуются учащиеся, а не система образования.

- Ученикам предлагается самим выбрать способ и темп подачи материала на уроке.
- Учебный план достаточно гибок и часто изменяется в зависимости от уровня знаний учащихся.
- Методика обучения определяется учащимися и учителями, а не системой.
- Учителям предоставляется свобода действий в той группе учащихся, с которой они работают.
- Старые педагогические методы применять не возбраняется. Новые идеи приветствуются.
- Тесты постоянно должны изменяться, чтобы соответствовать уровню знаний и навыков учащихся в группе. Очень плохо, когда способные ученики проходят старые тесты, уровень которых не отвечает современным требованиям. Это не способствует их дальнейшему интеллектуальному развитию и может спровоцировать неуспехи и провалы. Тесты должны совершенствоваться вместе с ростом сознания учащихся.
- Постоянное изменение рабочей технологии - норма на протяжении всей истории учебного заведения.
- Все это может быть противоречивым [3, С.112].

Подводя итоги, отметим, что ситуация межпоколенного перехода, в которой оказалась современное образование, требует расширения контекста рассмотрения образовательных проблем за счет придания ему самого широкого междисциплинарного характера.

Являющийся одним из ведущих в современном российском образовании тренд персонализации приобретает исключительное значение применительно к представителям поколения «альфа». Выстраивание системы персонализированного образования, являющегося для этих детей наиболее релевантной, требует безусловного учета специфики их личности и в сетевом измерении.

Литература

1. Восемь особенностей детей поколения альфа [Электронный ресурс] URL: https://zen.yandex.ru/media/externat_foxford/8-osobennostei-detei-pokoleniia-alfa-5e5e291f7e75e0093723aa03
2. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология; под. ред. В.Л. Иноземцева – М., 1999. – С. 494-505.
3. Кэрролл Ли, Тоубер Дж. Дети Индиго десять лет спустя / Перев. с англ. — М.: ООО Издательство «София», 2009. — 384 с.
4. Макенова Н. Поколение «Альфа»: инструкция к применению и обучению [Электронный ресурс] URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/6/30/children/13704-pokolenie_alfa_instruktsiya_k_primeneniyu_i_obucheniyu

5. Чистяков С. В. Концепция сетевого человека // Экономика образования. 2009. №2-1. - С. 38-41
6. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс – М.: Синергия, 2019 – 192 с.
7. McCrindle M. The ABC of XYZ. McCrindle Research Pty Ltd. 2014

Профессиональная и учебная мотивация студентов в условиях трансформации в современные образования

Социальные изменения, которые неизбежны в любом обществе, если оно не находится в стагнации, а эволюционирует, связаны с трансформацией различных социальных институтов. Образование как один из базовых социальных институтов всегда отражало уровень развития общества и изменения его качественных характеристик. Система образования всегда как лакмусовая бумага реагирует на экономические кризисы и подъемы, культурную деградацию или развитие, флуктуации профиля стратификации, технологические изменения. Ничего удивительного нет в том, что цифровизация общества диктует запрос на профессии, отличающиеся по знаниям и умениям от традиционных, прижившихся в обществе до сегодняшнего дня и оправдывающих свое существование социально-экономической востребованностью. Современная система образования, особенно высшего вынуждена реагировать на изменения профессиональной востребованности целого ряда профессий. Сохранение профессиональной мотивации для традиционных профессий и формирование стремления у студентов развиваться в профессиональном плане является залогом их конкурентоспособности и востребованности на рынке труда. Сегодня как никогда эффективность образовательного процесса в высших учебных заведениях коррелирует с высоким уровнем профессиональной мотивации учащихся. Не отмирает вопрос о формировании и повышении учебной мотивации, так как ее наличие у студентов – залог их стремления развиваться в профессиональном плане. Мотивация выступает важнейшим условием учебной активности, позволяет судить о субъективной значимости для студентов учения, прогнозировать его результативность на различных курсах, организовывать и проводить работу по переформированию мотивации в социально желательном направлении, глубже понять личность учащихся [2]. По мнению И.А. Бариляк, успешность учебной деятельности складывается из следующих компонентов: мотивация учебной деятельности, уровень интеллектуального развития, состояние физического и психического здоровья [1, С. 29]. Говоря об учебной деятельности студентов, мы подразумеваем не только усвоение ими профессиональных знаний, формирование их интеллектуальных навыков и умений необходимых в дальнейшей работе по специальности, но и развитие личностных характеристик (креативности и критичности мышления, коммуникабельности, уверенности в себе и т. д), общекультурных компетенций, которые формируются не только в рамках учебной работы, но и являются отчасти результатом воспитательной работы в вузе. В нашем исследовании в фокус внимания попал только потребностно-мотивационный аспект учебной деятельности, поскольку, согласно

деятельностной теории учения Л. С. Выготского, он является основным моментом в процессе обучения. Хотелось бы отметить, что «познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой стороны – ее результатом – сформированным мотивом. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребности сферы личности» [4, С. 68-69]. Понимая необходимость изучения мотивационно-потребностной сферы личности наших студентов для повышения эффективности образовательного процесса, мы хотим поделиться результатами пилотажного исследования, проведенного на кафедре связей с общественностью и рекламы РГПУ им. А.И. Герцена в феврале 2023 года.

На успешность учебной деятельности, как известно, оказывают влияние сила мотивации и ее структура. Мы разделяем точку зрения Л.Д. Столяренко относительно определения понятия «мотивация» и содержания структуры учебной мотивации. Под самим понятием «мотивация» мы понимаем сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Если для студента учебная деятельность значима сама по себе, другими словами, удовлетворяется познавательная потребность в процессе обучения, то можно говорить о внутренней учебной мотивации. В том случае, когда более важными для учащихся являются потребности, связанные с получением высоко социального статуса, материального положения и т.д., то принято говорить о внешней учебной мотивации. Причем, последнюю можно разделить на мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудачи. Именно такая структура учебной мотивации (внутренняя или познавательная и внешняя или достижения успеха/избегания неудачи) была использована в нашем эмпирическом исследовании, объектом которого являлись студенты кафедры связей с общественностью и рекламы, а предметом – их учебная мотивация. Для выполнения цели данного исследования, которая состояла в анализе структуры учебной и профессиональной мотивации студентов, оказывающей влияние на эффективность их учебной деятельности, были выполнены следующие исследовательские задачи: 1. выявлены и проанализированы особенности познавательных мотивов студентов; 2. проанализированы особенности учебных интересов и интенсивность познавательных потребностей; 3. установлена степень выраженности в структуре учебной мотивации студентов положительных (достижения успеха) и отрицательных (избегания неудачи) мотивов. Выборочную совокупность составили студенты 1- 4 в количестве 150 человека. Следует отметить, что диагностика мотивационной сферы представляет собой сложную, с точки зрения разработки адекватности методик, процедуру. «А.А. Реан объясняет это тем, что мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее закрытой зоной структуры личности и наиболее оберегаемой (сознательно и подсознательно) человеком от постороннего проникновения в эту сферу» [1, С. 29]. Разрабатывая методику исследования, для нас было важно

соблюсти принцип комплексного подхода и сочетать социологические методы сбора первичной информации и психодиагностические процедуры. В практике социологических, психологических и педагогических исследований изучения учебной мотивации, с нашей точки зрения, хорошо зарекомендовали себя такие психодиагностические методики, как «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан); «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин); «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин) и др. [3]. Учитывая задачи исследования, а также наши возможности как организаторов исследования, мы включили в методику сбора первичной информации процедуру тестирования студентов (использовали для этого методику «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), разработанную А.А. Реан), а также процедуру анкетирования (использовали для этого специально разработанный бланк анкеты, вопросы которого соответствовали таким эмпирическим индикаторам, как «характеристика учебных интересов курсантов: интерес, трудность, полезность учебной деятельности», «познавательные мотивы»; «интенсивность познавательных потребностей»). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась посредством пакета SPSS для Windows. Перейдем к полученным результатам.

Анализ частотных распределений ответов опрошенных студентов 1 – 4 курсов показал, что характеристики их учебных интересов идентичны. Так, для большинства (49 %) изучение профильных дисциплин являются очень сложными. Наименьшую сложность (25% опрошенных) в процессе обучения представляет физическая культура. Изучение дисциплин гуманитарного профиля (не по кафедре СОиР) и иностранного языка считается студентам более трудным: 29% (иностраный язык) и 28% (гуманитарные кафедры). Самыми интересными респонденты указали дисциплины профильные (по рекламе и PR) – 25%. С большим отрывом далее идут иностранный язык и иные гуманитарные предметы, практически не интересна физическая культура. Отметим, что насколько интересным является учебная дисциплина и, соответственно, настолько и выражена степень внутренней (познавательной мотивации), зависит от степени сложности изучения учебного материала. Корреляционный анализ, проведенный нами, двух переменных: трудность и интересность учебных дисциплин, показал, что наибольшая статистически значимая связь между этими индикаторами фиксируется для профильных наук (сильная связь), гуманитарных наук и иностранного языка (умеренная связь) и слабая связь для физ. воспитания. Это дает основания говорить об оправданности и возможно необходимости повышения уровня сложности заданий и требований по изучаемым предметам. В проведенном исследовании мы измеряли познавательные мотивы студенты. Опрос показал, что 59,7 % респондентов задают преподавателям вопросы на лекции и после занятий, если их заинтересовала тема лекции или семинара. Значительно меньше (21 %) ответили, что задают вопросы, если им непонятен материал занятий, а 19% вообще боятся задавать вопросы преподавателям. Большинство студентов (51%) хотели бы заниматься научно-исследовательской работой, 30 % собираются

учиться в магистратуре, а 8% в аспирантуре. Приведенные данные позволяют говорить о достаточно высокой учебной мотивации студентов. Вполне утешительная картинка представляется и при анализе выраженности профессиональных мотивов студентов. Так, 30 % опрошенных видят свое профессиональное будущее в сфере PR, немного больше (32%) – в рекламной деятельности. Третье место (20%) занимает выбор студентами сферы маркетинга, 15% видят свою профессиональную реализацию в менеджменты, 8% - в журналистике. Что интересно – 10% респондентов ответили, что хотят работать не по специальности. Незначительность этой доли убеждает, что профессиональная мотивация активно формируется у большинства студентов.

В дополнение к сказанному хотелось бы добавить, что результаты нашего опроса показали наличие двух тенденций относительно внешней мотивации учащихся: первая – преобладание (причем значительное, 73%) у большинства студентов мотивации достижения успеха, а не избегания неудач; и вторая - превалированию внешней мотивации, в частности профессиональной, над внутренней мотивацией (базирующейся сугубо на интересе и личностных особенностях, наклонностях личности студентов) в структуре учебной мотивации, начиная с третьего курса. Эта мотивационная особенность отмечалась нами и в ряде других исследований, проведенных ранее, только в опросе принимали участие студенты вузов не педагогической направленности и соответственно направлений подготовки, отличающихся от рекламы и PR. Полагаем, что выявленная тенденция положительна, но в тоже время надо учитывать, что она не должна допускать снижение внутренней мотивации учащихся после второго курса обучения, которая оказывает сильное влияние на результативность учебной деятельности, в целом. И еще один момент, о котором хотелось бы сказать в связи с законом Йеркса-Додсона, согласно которому даже в случае сохранения высоко уровня мотивации учащихся, наступает такой период в их учебной деятельности, когда результативность процесса обучения начинает резко падать. Считается, что для исправления такой ситуации, которую, конечно, надо уметь вовремя заметить, диагностировать, педагогу рекомендовано внести методические изменения в свою деятельность. Поэтому результаты нашего исследования подтолкнули к следующим рекомендациям профессорско-преподавательскому составу кафедры: во-первых, постоянно совершенствовать методику преподавания читаемых дисциплин и повышать квалификацию; во-вторых, уделять больше внимания научно-исследовательской работы студентов; в-третьих, разнообразить образовательный процесс введением практики постоянного сотрудничества с потенциальными работодателями, предоставлять возможность студентам участвовать в различных проектах, связанных с рекламной и PR-деятельностью компаний и организаций, с которыми сотрудничает в рамках производственных практик кафедра; в-четвертых, расширять диапазон такого сотрудничества; в - пятых, повысить требования к студентам и сложность заданий по профессиональным дисциплинам, читаемым на кафедре СОиР.

Литература

1. Бариляк И.А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007., № 3 (30) С. 25-30
2. Ефремов О.Ю., Одегова О.В. Педагогические основы формирования мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов связи // XXI век: Человек. Общество. Наука: Сб. науч. Статей / Под общ. Ред. Профессора О.Ю. Ефремова; Военная академия связи, Санкт-Петербургский университет МВД России. – Вып. 10.- СПбю: Лема, 2011.- С. 61-68
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999, 312 с
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 2000., 400 с.

Духовно-психологическая безопасность подростков на этапе цифровизации общества

Единое информационное пространство представляет собой совокупность баз и банков данных, технологий их ведения и использования, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающим информационное взаимодействие организаций и граждан, а также удовлетворение их информационных потребностей.

Информационная среда, в которой живёт современный человек, похожа на лавину сообщений и шквал новостей. Анализируя это пространство, можно выделить следующий ряд его особенностей. Прежде всего, обращает на себя внимание, что сознание массового потребителя наполняется информативными новостями и событиями вне всякой последовательности, что делает невозможным их полное осмысление. Одной из особенностей современного процесса информатизации является избирательность полученной информации, когда в процессе обработки информации человек отбирает для себя только те сведения, которые соответствуют его представлениям о действительности, считая ложным всё то, что не подтверждает его мнение. Человек находится в многочисленных информационных потоках, которые на него оказывают непрерывное воздействие. Манипуляция в наше время отнюдь не является редким событием. И далеко не последнюю роль играет в ней информация. Скорее наоборот – большая часть манипулятивных технологий основана на искажении, сокрытии и другом использовании информации. Важно направить информацию, так чтобы она не только дошла до адресата, но и не была, воспринята им как неверная или не нужная и не была им отсеяна.

Природа манипуляции состоит в наличии двойного воздействия - наряду с посылаемым открыто сообщением манипулятор посылает адресату «закодированный» сигнал, надеясь на то, что этот сигнал разбудит в сознании адресата те образы, которые нужны манипулятору. Это скрытое воздействие опирается на «неявное знание», которым обладает адресат, на его способность создавать в своем сознании образы, влияющие на его чувства, мнения и поведение. Искусство манипуляции состоит в том, чтобы пустить процесс воображения по нужному руслу, но так, чтобы человек не заметил скрытого воздействия.

Широкое распространение манипуляции наводит на мысль о безопасности современного информационного пространства. Большое значение имеет то, кому принадлежит предоставляемая информация и может ли ее

владелец извлечь пользу из манипуляций этой информацией. В противном случае можно оказаться жертвой собственной беспечности и быть просто обманутым.

Интернет — это сравнительно новое, динамично развивающееся средство массовой коммуникации. Интернет превратился в «Сеть сетей», которой никто не владеет и не управляет. В его состав входит более 100 000 сетей из 100 стран. Соединение с другими странами позволяет отправлять электронную почту примерно в 180 стран. Как среда и как средство коммуникации он обладает огромным потенциалом для проведения мероприятий по PR. С этой точки зрения Интернету, как каналу коммуникаций, свойственны следующие характерные особенности:

Интернет является нетрадиционным средством и каналом коммуникации, который характеризуется отсутствием централизованной организационной структуры. Именно это обуславливает отсутствие в Сети цензуры и распространение в ней информации случайным образом, наподобие распространения анекдотов и слухов. Интернет обладает сходными свойствами с механизмом действия толпы: и в том, и в другом случае имеется реализующийся по-разному технически феномен неуправляемой никем структуры и «случайной среды». Данный механизм эффективен при проведении PR-кампаний с использованием психотехнологий. Как пишет Г.Г. Почепцов, для американского руководства этот механизм является одним из основных при проведении кампаний по психологическим войнам.

Также этот канал характеризуется скоростью распространения информации. Так, появившееся на информационном сайте сообщение может быть мгновенно растиражировано сетевыми изданиями, а затем даже печатными.

Таким образом, данная особенность Интернета дает благоприятную среду для того, чтобы грамотно созданное и запущенное сообщение распространялось самостоятельно и не требовало значительных материальных затрат на его поддержку.

Одним из эффективнейших инструментов манипуляции являются информационные или психологические вирусы. Они представляют собой устойчивые автономные информационные образования, местом обитания которых является психика человека. Соответственно, каналом передачи большинства таких психологических вирусов являются пять органов чувств. Их источником могут быть другие люди или средства массовой информации, разнообразные виды рекламы, различная продукция массовой культуры.

В поведении человека такие вирусы могут проявляться как устойчивые стереотипы поведения и восприятия, навязанные извне, автономные структуры, контролирующие и модифицирующие поведение. Хорошим примером саморазмножающихся психологических вирусов могут служить поведенческие установки участников различных видов сетевого маркетинга. Психологические вирусы могут содержать только информационную компоненту, однако они действуют

гораздо более эффективно, когда обладают и психоэнергетической структурой. Это обеспечивает несоизмеримо более высокую устойчивость такого психологического вируса, дополнительные каналы воздействия на психоэмоциональную сферу.

Примеров вирусов, заставляющих передавать свои идеи более чем достаточно. Чаще всего – это сенсационные новости, которые привлекают к себе внимание и волнуют других людей. Они сразу тиражируются СМИ, порождают о себе разговоры. Это может быть какой-либо скандал, катастрофа, что-либо связанное с насилием или юмором. Как правило, обратную реакцию вызывают события, которые отличаются от нашего представления о том, как всё должно быть. И неважно, произошло это на самом деле или нет. Как-то новость о том, что в Киеве рухнул мост, за день получила известность и даже появилась в некоторых форумах, несмотря на то, что на самом деле этого не было.

Интернет – служит идеальной средой для распространения вирусов. В первую очередь благодаря своей скорости распространения информации и интерактивности. Новости здесь появляются раньше, чем где-либо ещё. Благодаря электронной почте любая информация распространяется мгновенно прямым способом. Кроме того, существует множество форумов, конференций, где сразу же можно всё это обсудить. Сами того, не подозревая, мы очень часто способствуем распространению этих вирусов. Часто отсылаем своим друзьям по ICQ или при помощи электронной почты ссылку на какую-нибудь интересную страничку или шокирующую информацию в Интернете.

Манипуляционные технологии ставят целью управление ситуацией через управление поведением людей. Для манипуляционных технологий инструменты управления поведением и цель, которая ставится при таком управлении, как правило, скрыты от людей, чьим поведением управляют.

Эффективность манипуляции связана с выработкой умения у объектов самостоятельно интерпретировать информацию соответствующим образом в нужном направлении. Успешность манипуляции, таким образом, зависит от способности субъектов манипуляции изменить познавательные ориентации и когнитивные схемы объектов. Однако абсолютно результативных средств для этого до сих пор не найдено. А подлинных результатов можно добиться, только влияя на “самоубеждение” объекта. Поэтому главная задача субъекта манипуляции — верное, адекватное понимание объекта воздействия, поиск оптимальных механизмов “вписывания”, внедрения в его когнитивные схемы. Отсюда следует важный вывод: убеждают не слова, а внешние “приметы-коммуникаторы”, соответствие стереотипам и ожиданиям конкретных групп объектов.

Однако не стоит забывать о том, что Интернет, в первую очередь, является Всемирной паутиной. Это отдельный и огромный мир. И его потенциальные возможности хоть и превосходят классические СМИ,

пока еще не используются на все сто, и пальма первенства в области воздействия на общественное сознание все еще за последними.

На сегодняшний день существует очень большое количество различных манипулятивных приемов, суть действия которых — подчинение психики человека посредством оказания давления на нее. Только в наших работах последних лет описано несколько сотен подобных способов. Естественно, как минимум столько же должно существовать и способов противодействия манипуляциям. Запомнить такое количество способов защиты от манипуляций для неспециалиста практически невозможно. Поэтому перед нами была поставлена задача найти некие универсальные способы преодоления, противодействия, манипуляциям. Причем, в количественном выражении, их должно быть сверхмалое количество (для удобства при запоминании), но каждый из данных способов должен быть исключительно универсален, и если допустить такую метафору, в одночасье «обезвреживать» десятки а то и сотни различных манипулятивных приемов.

Подобная задача нами была выполнена и представлена ниже.

Универсальные показатели эффективного противодействия манипуляциям.

1. Недоверие.

Недоверие является защитной реакцией психики. Если у человека развито недоверие — никто другой уже не сможет навязать такому человеку что-то со стороны.

2. Избегание источников воздействия.

Данный способ также является наиболее надежным, потому как если человек не получает информацию, то значит и будь такая информация хоть трижды манипулятивной направленности, на данного человека она не окажет никакого воздействия.

При этом данный подход в иных случаях можно признать слишком радикальным, и фактически не всегда осуществимым. Поэтому следует внести необходимые коррективы, заключающиеся в следующем: если на вас оказывается информационно-манипулятивное воздействие, необходимо максимально возможно отвлечься от источника информации. Т.е., слушать — и не слышать, смотреть — и не видеть, и т.п. Именно это является наиболее эффективным способом противодействия, и к тому же, позволяет человеку не отключаться от источника информации, а значит не пропустить ту информацию, которая покажется ему важной.

3. Смех, насмешка, высмеивание.

Сей факт обычно сразу нивелирует получаемое от манипулятора сообщение, заставляя последнего «выходить из себя», а значит и показывать свою «истинную сущность».

4. Мнимое непонимание.

Заставляет возможного манипулятора «раскрыться», более подробно объясняя что он, собственно хочет, ибо успешность манипуляций базируется на

такой особенности психики, как домысливание (когда в слова человека вкладывается иной раз совсем другой смысл).

5. Критичность мышления.

Способность ставить все под сомнения, доходить до понимания всего самолично, принимать на веру только после подтверждения своим опытом, т.е. развитая критичность мышления.

6. Вера в собственную избранность.

Данный факт может проследиваться в русле идеологически-пропагандистской обработки сознания и быть применим в организациях различных учебных и патриотических направленностей.

7. Возможность выбора.

Если у человека будет свобода выбора, то он уже не на 100% примет слова манипулятора. Наличие выбора означает что человек не загнан в угол, означает что есть выход, отсутствует паника (паника является формой страха, когда человек видит выход, но понимает что не может им воспользоваться).

8. Наличие времени для обдумывания.

Ограниченность временем является существенным способом оказания манипулятивного воздействия. Поэтому наличие времени для обдумывания того или иного ответа, т.н. «времени на размышление», в большинстве случаев позволяет уверенно отыскать пути выхода из любой сложной и критической ситуации, а значит само по себе манипулятивное воздействие может быть нивелировано.

9. Бесстрашие и уверенность в себе.

Наличие уверенности человека в собственных силах позволяет преодолевать любые направленные на него манипуляции. Человек, которому «нечего терять», представляет собой грозную силу, т.к. такого человека невозможно подчинить, ибо любое подчинение направлено на провоцирование чувства страха и невроза, страха за свою жизнь, карьеру или за жизнь близких. Данный факт многократно представлен-подтвержден примерами из истории, например, восстания рабов или гладиаторов в Древнем Риме, воспитание самураев и ниндзя в Древнем Востоке, народные восстания и революции (Франция, Россия — восстание Е.Пугачева и др.), революционные призывы К.Маркса и Ф.Энгельса («рабам нечего терять кроме своих цепей»), восстание рабочих и крестьян во время Октябрьской революции 1917 года (ставка В.И.Ленина была на отсталые слои населения), и многочисленные другие примеры, из которых сотканы революции, восстания, бунты, и которые демонстрируют пример исключительной отваги и невозможности сломить сопротивление восставших, если они готовы к смерти.

10. Самодостаточность.

Последний факт также является наиболее эффективным, и позволяет избежать подавляющего количества манипуляций со стороны кого бы то ни было, ибо человеку, исповедующему самодостаточность, не нужны поправки и льготы со стороны других; а значит он не будет ничего ни у кого ни просить ни брать, тем самым сохранит свою исключительность и целостность, не

подвластность влиянию со стороны, и становится абсолютно неподкупен никаким манипуляциям.

Мы представили 10 универсальных показателей эффективного противодействия манипуляциям. Каждый из этих показателей вбирает в себя противодействие десяткам различных методов манипуляций. Однако есть возможность еще больше сузить способы противодействия, и представив три блока-алгоритма исключения (нивелирования) любого манипулятивного воздействия. Подобные три блока, или три самых главных алгоритма противодействия: не верь, не бойся, не проси.

Таким образом, подводя итог, мы можем прийти к следующим выводам: подростки - уязвимая группа в обществе, и они нуждаются в сильной психологической защите от агрессивной информационной среды. Формирование сильной системы психологической защиты может помочь им в личной и социальной жизни и обеспечить их будущий успех. Необходимо говорить о важности формирования сопротивляемости и жизнестойкости, которые приведут к большей психологической защищенности от любого негативного воздействия окружающей среды, в том числе информационной.

Литература

1. Болотин, Ю. Е. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте / Ю. Е. Болотин, К. А. Чугунова, Е. В. Якунина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 2 (136). — С. 688-690. — URL: <https://moluch.ru/archive/136/38284/>
2. Бочаров М. И. Комплексное обеспечение информационной безопасности школьников // Применение новых информационных технологий в образовании. 2009. – 98 с.
3. Грушина, А. А. Влияние СМИ на личность подростка / А. А. Грушина, М. В. Данилова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 3 (189). — С. 162-164. — URL: <https://moluch.ru/archive/189/47856/> (дата обращения: 04.02.2023).4, с. 35
4. Карабанова О. А., Подольский А. И. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / О. А. Карабанова, А. И. Подольский, О. А. Идобаева, П. Хейманс // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2011. — № 2. — С. 9–20
5. Соколовская, И. Э. Духовная безопасность подрастающего поколения в социокультурной среде / И. Э. Соколовская // Человеческий капитал. — 2014. — № 7(67). — С. 127-130
6. Соколовская И. Э. Информационно-психологическая безопасность формирования личности молодежи в цифровом обществе // Мировоззренческая парадигма в философии: и общество в техногенной среде: [Электронный ресурс]: Сборник статей по материалам XVII Международной научной конференции (18 марта 2022 г.). / Нижегород. гос.

архитектур.-строит. ун-т; редкол.: М. М. Прохоров (отв. редактор), А. Ф. Кудряшев, А. Н., В. С. Лапшина – Н.Новгород: ННГАСУ, 2022. – С.95-100.

Интеллектуальный потенциал личности в е-культуре и проблема цифрового доверия

Технологическая эволюция цифрового общества расширяет границы интеллектуального потенциала человека, включая в жизненный мир системы с искусственным интеллектом в виде андроидов и различных цифровых платформ, которые выступают агентами в социальных взаимодействиях. Исследование факторов воздействия на интеллектуальный потенциал потребителя е-культуры мотивировано необходимостью более глубокого понимания стереотипов массового сознания молодежи, стандартных форм поведения Интернет-пользователя, а также негативных сторон влияния мультимедиа среды на стиль мышления [1].

Интернет воспринимается субъектом как стихия, в которой все события порождаются спонтанно и без ограничения. Обезличенная медийная среда провоцирует новые контексты и коммуникативные ситуации. Выделяя формы психологические зависимости в е-культуре, медиапсихология акцентирует специфику восприятия людьми информации, реагирования субъектов на ее подачу в сети, их IT-активность и взаимодействия в условиях виртуальной и дополненной реальности. Феномен интернет-зависимости был описан еще в 1995 году Айвеном Голдбергом и классифицирован как расстройство на основании ряда характеристик. А. Е. Жичкина [2] отмечает в качестве причин, которые способствуют развитию склонности к интернет-зависимости, повышенную чувствительность к ограничениям в реальной жизни и эмоциональную нестабильность молодых людей, потребность в эмоциональной поддержке. В киберпространстве молодые люди попадают в свободный от социальных и обыденных ограничений виртуальный мир.

В контексте информационной парадигмы программируемая нормативность интеракций в сети соотносится с невидимой скелетной конструкцией приема сообщений. Человек рассматривается как цифровой аналог передатчика информации. В то же время, доступность информации не приводит к широкому распространению знания [3, с. 110, 120 -121]. В сетевых условиях рассредоточенного фонового знания усвоение смысла требует расшифровки закодированной информации. В этом отношении информационные взаимодействия стимулируют когнитивные процессы, заставляют субъекта активизировать некие базовые знания и понимать сообщения в определенном контексте. Процесс понимания, который характеризует ментальную динамику человека, не позволяет отождествить информационный поток и знание.

Интеллектуальный потенциал, определяющий когнитивную сферу личности, соотносится с уровнем базовых знаний. Данные социологического исследования оценки эффективности обучения в онлайн режиме показывают устойчивость когнитивной структуры личности, сформированной традиционными методами. Исследование отношения студентов к онлайн-обучению в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) показало, что большинство опрошенных (70%) дали отрицательный ответ на вопрос: «Как Вы относитесь к преподаванию ряда дисциплин у студентов дневной формы обучения в дистанционном формате?» [4, с.106-113].

Опасение вызывает тотальное форматирование сфер деятельности человека продуктами конвергентных технологий [5]. Распространение сетевых интеракций в системах массовой информации, внедрение инструментов мультимедиа в режим повседневности представляет собой ключевой фактор, определяющий изменения в когнитивной сфере личности, в частности для работы воображения, способности концентрации внимания, развития памяти. Эффект влияния мультимедийной среды проявился в массовом распространении клипового мышления. Калейдоскопическая подача информации в сети визуально-семантическими блоками ориентирована на удержание внимания в текущий момент времени. Акценты в восприятии, понимании и оценке уже расставлены и транслируются в готовом виде. Таким образом, устраняется потребность в критической оценке информации.

Исследование [6] корреляции интернет-зависимости, IT-активности и вербального интеллекта подчеркивает необходимость уточнения тех изменений в когнитивной сфере современного человека, которые связаны с соотношением характеристик клипового и критического мышления как основной составляющей успешного интеллектуального действия. Для идентификации когнитивных трансформаций пользователей цифровых информационно-коммуникативных технологий и специфических психологических характеристик нового типа мышления необходимо выявление взаимосвязей между особенностями медийной активности индивидов и уровнем развития критического мышления. В этом случае методы исследования должны быть направлены не только на характеристики восприятия информации на уровне образа и вербального интеллекта, но и на анализ формирования или блокирования навыков критического мышления, которые включают более сложные формы ментальной активности.

Цифровая технологическая среда программирует новый формат взаимодействий, новые роли и статусы социальных институтов. Перспектива внедрения «смарт технологий» в социальные взаимодействия обозначена замещением человека в профессиональной деятельности. На этом фоне возникает проблема цифрового доверия, связанная с рисками в отношении безопасности жизни, с неопределенностью и непредсказуемостью следствий влияния смарт технологий на природу самого человека и его интеллектуальный потенциал.

В социальной сфере взаимодействий уровень доверия соотносится с опытом близких и авторитетных людей; рейтингом компании или сервиса, а также с собственным опытом. Комплексная оценка уровня доверия в гибридных средах формируется вокруг параметров цифровой среды [7]. Трансформация когнитивных структур, обеспечивающих осведомлённость о ситуации в цифровой медиасреде, провоцируется навязыванием рекомендаций цифровыми агентами и лидерами мнений, а также доверенными пользователями платформы. Развитие централизованно управляемых коммуникационных платформ (например, Twitter, Facebook) и сервисов (например, Uber), а также поисковых систем (например, Google), аналитических и экспертных систем на базе Big Data и искусственного интеллекта в течение последнего десятилетия сопровождается цифровыми сбоями [8]. Определённые угрозы в отношении доверия агентам взаимодействий в условиях е-культуры актуализируются в связи с моделированием и внедрением социальных роботов, предназначенных для интеракций с сотрудниками компаний, а также с населением в самых разных сферах жизни [9].

Условия надёжности планирования жизнедеятельности в условиях гибридных сред связаны не только с технологиями интерактивного пространства, но и с уровнем цифровой грамотности, определяющим интеллектуальный потенциал действий человека в киберреальности. Уверенность в своих действиях предполагает доверие пользователя к источнику информации, доступность системы хранения необходимого знания. Современная цифровая культура хранения информации обеспечивает доступ к данным в абстрактной инфраструктуре облачных вычислений, где уровень доверия знанию обременен новыми барьерами цифровой компетентности [10]. Чем больше у человека опыт работы с цифровыми сервисами и базами данных, тем больше доверия «умным» системам ИИ. В исследовании отношения россиян к перспективам распространения смарт инноваций в социальных сферах [11] авторы показали различие факторов доверия смарт технологиям в инженерной и социальной сферах деятельности.

Высокий потенциал доверия смарт системам и цифровым платформам в повседневной жизни и профессиональной деятельности связан с интеллектуальным потенциалом личности, обеспечивающим достаточный уровень знания о процессах в работе умных системы, о безопасности собственных действий, защите от ошибок; а также с факторами, определяющими надёжность и доступность сервиса, конфиденциальность сведений.

Литература

1. Lichy J. and Kachour M. Understanding the Culture of Young Internet Users in a Rapidly Changing Society. *International Journal of Technology and Human Interaction*, 2014, pp. 1-17.

2. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете – CYBERPSY. <https://cyberpsy.ru/articles/zhichkina-online-obshhenie/> - дата обращения 21.03.2023
3. Козырев Д. Н. Век техники – век инструментального разума. 2013 – СПб.: СЗФ РПА Минюста России. - 172 с.
4. Политех глазами студентов: Образование, наука, политика. Альманах социологических исследований 2016-2017 гг. / Сост.: Л.В. Панкова, И.Р. Тростинская, Е.Г. Поздеева, А.Г. Танова; / Ред. Е.М. Разинкина. СПб.: Изд-во Политехник. ун-т. - 142 с.
5. Алексеев А.Ю. Когнитивно-антропологические проблемы в изучении электронной культуры // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2014, Вып. 7. С. 35-40.
6. Березовская И.П., Новикова Е.С. Современное образование: влияние ИТ-деятельности на вербальный интеллект. Вестник Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и социальные науки 2 (244) 2016, 140-145. DOI 10.5862/JHSS.244.17
7. Chakravorti B, Bhalla A, Chaturvedi RS (2018) The 4 dimensions of digital trust, chartered across 42 countries. In: Harvard business review <https://hbr.org/2018/02/the-4-dimensions-of-digital-trust-charted-across-42-countries>. Accessed 22 Mar 2019.
8. Bunker, D. (2020) Who do you trust? The digital destruction of shared situational awareness and the COVID-19 infodemic. International Journal of Information Management, 55,102201. DOI: /10.1016/j.ijinfomgt.2020.102201
9. Шипунова, О. Д. Проблема доверия к смарт-технологиям в цифровом обществе / О. Д. Шипунова, Е. Г. Поздеева // Социология науки и технологий. – 2022. – Т. 13, № 4. – С. 131-145. – DOI 10.24412/2079-0910-2022-4-131-145.
10. Duranti, L., Rogers, C. (2012) Trust in digital records: An increasingly cloudy legal area, Computer Law & Security Review, 28 (5), 522-531. DOI: 10.1016/j.clsr.2012.07.009
11. Дмитриева, Н.Е., Жулин, А. Б., Артамонов, Р. Е., Титов, Е. А. (2021). Оценка цифровой готовности населения России: докл. к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / Н.Е. Дмитриева (рук. авт. кол.), А. Б. Жулин, Р. Е. Артамонов, Э. А. Титов. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 86 с. ISBN 978-5-7598-2518-0 (в обл.), ISBN 978-5-7598- 2279-0 (e-book).

Социокультурные основания безопасности детства в условиях современных глобальных трансформаций

Рассматривая проблему безопасности детства в современном обществе, нельзя не отметить роль культурных факторов в её реализации. Это связано с тем, что культурной, духовной сфере общества в формировании личности ребенка принадлежит особая роль. Данная сфера, отличающаяся инерционностью и стремлением к длительному воспроизводству важнейших культурно-смысловых констант, традиционно является менее подвижным, чем экономика и политика, феноменом, обеспечивает тождество социокультурной идентичности в условиях стремительно меняющихся экономических и политических реалий. Культурные и духовные смыслы в глубинных своих основаниях тиражируются на протяжении многих столетий и даже тысячелетий, воспроизводят в неизменном виде наиболее ценные идеи, презумпции и императивы, призванные обеспечить социокультурную безопасность общества в целом и безопасность детства, в частности. Достаточно вспомнить, что в культуре традиционного общества неизменно присутствовала норма нейтрализации рисков, смягчения последствий разрушающих (или потенциально разрушительных) действий. Данная норма выступала важнейшим императивом существования социума. Механизмами реализации названного императива выступали следующие принципы:

- установление принципа взаимности, согласно которому все субъекты социальных транзакций должны были в той или иной степени нести на себе бремя ответственности за выживание социальной системы как целого: наиболее слабые в физическом, социальном, политическом, экономическом отношении субъекты несли эту обязанность в виде личной зависимости и повинностей (трудовых, военных и т. п.), более сильные реализовывали патерналистские (покровительственные) по отношению к слабым членам сообщества функции (экономическая поддержка в голодные, неурожайные годы, защита и содержание в обмен на служение, запрет на ростовщичество как системы жесткого взыскания долгов с наименее слабых членов сообщества, что может быть сопряжено с их гибелью и разрушением общества в целом) и т. п.;

- диктат морали и нравственности, жесткое подавление/ограничение порока. Поскольку порок разрушительно действует не только на отдельную личность, но и на социум в целом, экономически не ангажированное общество, для которого культурные знаки и символы имеют первостепенное значение, стремится вытеснить на периферию собственного функционирования формы культурной реализации, которые подрывают жизнеспособность общества,

заклеймив их понятием «отклонение», «патология», «грех», «порок» и т. п.. В этом плане интерес представляют исследования по истории отношения к феномену безумия в европейском обществе, проведенном М. Фуко. В своей известной книге «История безумия в классическую эпоху» французский структуралист указывает, что безумие и злонравие на ранних этапах существования традиционного общества не имели четкого разграничения. Всякий человек, который систематически совершал злые поступки, приравнивался к безумцам и умалишенным. В частности, он описывает случай взятия под стражу и помещения в дома для умалишенных некоего аббата, сомнение во вменяемости которого основывалось на том, что он совершает аморальные с точки зрения культуры того общества поступки. М. Фуко цитирует документ местного блюстителя порядка: «В 1704 г. в Сен-Лазар (дома изоляции для тех, кого общество по каким-либо причинам считает безумцами – С. С.) помещен некий аббат Баржеде; ему семьдесят лет, и изоляции он подвергнут «для получения того же ухода, что и остальные умалишенные». Главным его занятием было ссужать деньги в рост и наживаться на самом отвратительном, самом позорном для его священнического сана и для всей церкви ростовщичестве. До сих пор не удалось убедить его покаяться в своих злоупотреблениях и привести его к мысли, что ростовщичество – грех. Он почитает скудость за достоинство» [1, с. 164].

Помимо указания на то, что ростовщичество признавалось крайне отрицательным занятием, вплоть до того, что причастность к нему для определенных категорий лиц почиталась безумием и требовала соответствующих мер, здесь можно наблюдать и другие интересные особенности самосознания описываемой эпохи. А именно – очевидная связь между рациональностью и этикой. Исследуя этот феномен, М. Фуко пишет: «Безумие связывалось со Злом в продолжении всего Средневековья и большей частью Возрождения», «...классическая эпоха не стремилась установить строгие границы между безумием и заблуждением, между сумасшествием и злонамеренностью» [1, с. 166]. Корни подобной ориентации мы можем найти еще в ветхозаветный период истории. Давид-псалмопевец восклицает: «Рече безумец в сердце своем: несть Бог» [2], т. е. человек безбожник и безумец отождествлялись. Долгое время безумие было признаком зла и наоборот. В то же время в новоевропейскую эпоху произошла полная реверсия данной взаимосвязи. Интересно пишет об этом К. Поланьи. По его наблюдениям, в современную эпоху господства экономической рациональности тот, кто отказывается думать, что он стремится к обогащению, признается безумным [3].

Сегодня названная ситуация лишь усугубляется. Отличительной чертой современности является активный пересмотр (реинтерпретация) ценностей культуры, выработавшихся обществом на протяжении многих сотен лет её существования. Данный пересмотр осуществляется в связи с возникшим желанием социума легитимировать экономоцентричные ориентации собственного развития. Это означает – абсолютизировать такие идеи и

практики как максимизация прибыли, минимизация издержек и тотальная коммерциализация всех сторон общественной жизни. На основе укоренения в обществе названных принципов в нём отчетливо обозначаются тенденции нарастания противоречивых тенденций его развития, представляющих угрозу для существования социума и личности.

Главное противоречие, являющееся движущей силой в развитии современного социума – стремительное нарастание социокультурных новаций, не совпадающих с устоявшимися нормами социального функционирования, и претендующими на формирование «новой нормальности» как системы принципиально новых оснований жизни во всех ее аспектах» [4]. Эпоха модерна, реализовавшаяся в пространстве европейской цивилизации как имеющая исключительно положительное отношение к возникающим в обществе новациям, породила презумпцию безусловного доверия социокультурным стратегиям, активно меняющим (а нередко и опровергающим) исторически апробированные паттерны поведения субъектов социального взаимодействия. В этих условиях наследовавший родовые черты общества модерна социум постмодернистского толка оказался практически беззащитным перед идеей инновационного преобразования всех сторон общественной жизни, включая духовную, относящуюся к сфере жизненных смыслов и целей общественного развития. В итоге лозунг инновационности стал универсальным тезисом, способным разрушить любую твердую традиционную упорядоченности, этической вменяемости и культурной нормы. Например, сегодня активно меняется представление о внешне прекрасном и безобразном. Наблюдается процесс эстетизации безобразного, романтизации разрушительного и неестественного (в качестве иллюстрации можно привести победу бородатых женщин в международных песенных конкурсах и даже в конкурсах красоты [5]). Однако эстетическая составляющая названного процесса – это лишь внешняя сторона тех глубинных трансформаций, которые происходят в современном социуме. Манипуляции с внешне распознаваемыми маркерами культурных предпочтений субъектов социального взаимодействия выступают инструментами кардинального преобразования внутренней, духовно-нравственной составляющей культуры.

Пересмотру подвергается идея целесообразности защиты общественного и индивидуального сознания от деструктивного влияния, обесценивается презумпция сохранения психологического и физического здоровья отдельной личности и сообщества в целом. Данная ситуация является особенно опасной для подрастающего поколения. Благодаря «новонормальным» установкам индивидуального и общественного сознания в информационном пространстве современного общества активно продвигается контент смерти, привлекается внимание к inferнальным сущностям, всерьёз и надолго поселяющимся на площадках компьютерных игр, проникающим в сюжеты популярных кинофильмов, театральных постановок и даже в мультипликационную и иную продукцию, предназначенную для детей.

Важным итогом подобных антитрадиционных культурных трансформаций является разрушение устоявшихся в обществе отношений, возникновение новых разделительных линий, маркирующих людей по признаку согласия либо не согласия с разрушающими культурные, социальные и даже биологические табу новациями. Здесь следует отметить, что главную угрозу социальному единству общества представляют не новации сами по себе, но те, которые носят деструктивный характер по отношению к базовым смысловым константам культуры, воспроизводившимся на протяжении длительного периода её существования и затрагивавшими инвариантные характеристики существования человека и социума.

«Культурный код» традиционного общества, в значительной своей части воспроизводившийся в обществе модерна, имел генеральную направленность на сохранение и воспроизводство личности и социума в условиях нарастания динамики социальных процессов. Данный охранительный вектор культуры базировался на системе абсолютных и относительных запретов, табуировавших такие поведенческие и мировоззренческие особенности личности и общества, которые могли привести к его исчезновению (вымиранию, уничтожению). Анти-традиционная направленность новаций современной культуры избрала в качестве тезиса, подлежащего полному опровержению, именно данные, запретительно-охранительные механизмы культурного развития, стигматизировав их как нарушающие «свободу выбора», «права личности» и т.п..

Таким образом, сегодня на уровне культуры происходит постепенная подмена смыслов, имеющих важнейшее значение для формирования личности ребенка и в целом для перспективного развития социума. «Социокультурная софистика» приводит к тому, что Этика и Добро признаются за безумие, а Зло и порок – за разумность. Стремительная апологетизация порока, произошедшая ещё в новоевропейскую эпоху [6], сегодня неуклонно нарастает.

Для общества, ориентированного на преимущественное значение экономических презумпций аутентичные смыслы социальных и культурных объектов либо аннулируются, либо вытесняются, либо подчиняются монистической логике экономической каузальности, абсолютизирующей роль экономического обмена во всех сферах общественной жизни. В этой тотально обменной логике нивелируется как неэффективное все единичное, уникальное, незаменимое и неповторимое. Собственно к таким феноменам относится и сам человек, пространство его повседневной жизни, в которой в традиционной культуре находилось место для таких понятий как семья, Родина, священное и т. п.. Упразднение уникального и священного отменяет единичность и неповторимость бытия отдельного человека («незаменимых нет»).

Таким образом, можно констатировать явно дегуманизирующий характер современных глобальных трансформаций, основанных на приоритете экономических смыслов над культурными презумпциями. Данные трансформации требуют масштабной трансформации человека, основанной на остракизме морали и культуры, актуализации низменных проявлений личности.

Социализация подрастающего поколения в условиях дегуманизирующих тенденций социализации является чрезвычайно опасной для общества, поскольку она может способствовать формированию новой генерации людей, по отношению к которым закрепляется новое понятие – «пост-человек». «Постчеловеческая» перспектива – опасна и непредсказуема, как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Литература

1. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко ; пер. с фр. И. К. Стаф. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 698 с.
2. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового завета. – М. : Библейское общество, 1995. – 1346 с.
3. Поланьи, К. Избранные работы / К. Поланьи. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2010. – 200 с.
4. Плиев, С.М. «Новая нормальность» в современном мире: исторические аспекты и актуальные политические практики – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-normalnost-v-sovremennom-mire-istoricheskie-aspekty-i-aktualnye-politicheskie-praktiki/viewer> – Дата доступа: 01.11.2022.
5. В конкурсе красоты от организации «Мисс Америка» победил биологический мужчина – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/20221111/ssha-257702150.html>. – Дата доступа: 11.11.2022.
6. МанDEVиль, Б. Басня о пчелах, или Пороки частных лиц – благо для общества / Б. МанDEVиль. – М. : Наука, 2000. – 291 с.

Щелкин А.Г.
Санкт-Петербург

«Отцы и дети» — сущность и реальность

*— А вы думаете, — сказал Чаадаев,
— что нынче еще есть молодые люди?*

(А. Герцен. Былое и думы)

*«Почему поколение Интернета утратило
бунтарский дух, стало менее
требовательным и еще менее счастливым
— и абсолютно не готово к взрослой жизни?»*

(Дж. Твенге. Поколение
обладателей айфонов, 2021)

Смена поколений — это старая тема в художественной и даже философской литературе, но относительно новая для социологии [4]. У нас большие социологические надежды на эту тему возлагал Т. Шанин [6]. Другие известные отечественные социологи, как Ю. Левада [3] и Вл. Ядов [9], оценивали более осторожно и даже критически возможности «молодого поколения» быть маркером «прогрессивных» изменений в жизнеустройстве человеческого общества. Далее будет ясно, почему. Вместе с тем можно понять и Т. Шанина: феномен «отцов» и «детей» остается индикативен как, собственно, в семейном, так и социетальном масштабах. Состояние межпоколенческих отношений, действительно, является живым свидетельством социума в его цивилизационном измерении.

Сегодня, впрочем, многие западные и отечественные социологи сводят проблему «отцов» и «детей» к рационально-«цифровой» компетентности/некомпетентности тех или других. Очевидно, что традиционный дуализм «отцов» и «детей» на этом техно-центристском маршруте исчезнет сам собой, но онтологический (бытийный) человеческий и цивилизационный смысл сосуществования «отцов» и «детей», безусловно, намного шире и имеет касательство, прежде всего, к условиям сохранения именно гуманитарной репутации социума. И в этом плане внимание социологов поневоле должен привлекать вопрос, какую цену приходится платить потребительскому поколению за обретение IT-компетенции в «цифровом обществе». А между тем мы можем наблюдать в социологии род своеобразной беспечности, когда всякое «новое» и «продвинутое» поколение

принимается за некую самостоятельную субъектность, которая может так или иначе претендовать на портрет целого исторического этапа современного общества.

Наиболее характерный пример — лонгитюдный проект двух американских авторов В. Штрауса и Н. Хоува [7], посвященный феномену «поколение» в истории, и не только американской. Сегодня социологи для обозначения современных и обозримых поколений придерживаются в основном анонимной классификации. Используются буквы латинского и греческого алфавита — «поколение: X, Y, Z, Alfa, Beta, Gamma». Предметные и качественные названия — «Потерянное», «Великое», «Молчаливое» и прочие поколения — теперь уже в прошлом. В этих именах еще звучат намеки на субъектность и оценку именуемых генераций. Поколения же с латинской и греческой «нумерологией» находятся в пространстве и времени «техно-информационного триумфа» как естественной среде обитания. Однако картина «социальных» и «экзистенциальных» качеств этих поколений оставляет довольно противоречивое впечатление. Например, о поколении X (рожденные в 1965–1980) говорят как о «пофигистах», «сочетающих иронию по отношению к обществу с беспомощностью перед его лицом, неприятие никаких ценностей — с полным отсутствием установки на протест» [2].

У следующих поколениях (Y, Z, Alfa и т. д.) эта диспропорция совсем не уменьшается, если не увеличивается: «компьютерная фамильярность» растет именно на фоне атрофированных «социабельных качеств». Ниже приведены (собранные на щедрых просторах Интернета) оценки «обратной стороны», если можно так выразиться, «цифровой социализации» последних компьютерных поколений.

«Поколение Y» (1981–1996). — «Склонны оттягивать переход во взрослую жизнь на более длительный срок»; «это первое поколение, у которых нет героев, но есть кумиры»; культ «самовыражения», «выделиться» на фоне остальных как самоцель, «быть не как все»; «болезненная забота о своей частной жизни»; «фокус решения проблем смещен в личное пространство даже тогда, когда, когда осознается их глобальная природа»; «игреки хотят получить от жизни максимум удовольствия»; «представители поколения Y не умеют думать на большую перспективу».

Для «поколение Z» (1997–2012) китайцы нашли своему аналогу название — «клубничное поколение». Дети этой генерации «легко мнуться» под первой тяжестью социального давления или тяжелых тяжелой жизненной ситуации, если таковая случается. Болезненное отношение к критике. Выгорание — при первой же неудаче теряют интерес, разочаровываются. Неумение общаться — потребность в реальных и непосредственных контактах не такая острая, как у предыдущих поколений.

«Поколение Альфа» (начало 2010-х — середина 2020-х): «Предыдущие поколения давно привыкли к законам виртуального мира ... Альфа пойдет еще

далее — сотрут границу между жизнью и виртуальной вселенной окончательно. Выражение „Перестань сидеть в интернете“ потеряет смысл — невозможно отказаться от части своей идентичности». Слабые стороны: 1) виртуальная реальность грозит стать тюрьмой, за пределами которой обнаружится реальный жестокий мир. Будут ощущать скуку и тревожность без привычного смартфона»; 2) жизненные ситуации перестанут быть источником опыта. Будут с легкостью менять друзей, избегая привязанности; 3) сокращение реальных контактов с людьми приводит к эмоциональной бедности.

«Поколение Бета» (рожденные после 2020-х). О нем говорят, прежде всего, что это — первое «искусственное поколение», то есть, каждый из его представителей уже не жил в докомпьютерную эпоху. Факторы, формирующие поведенческие привычки, лежат, собственно, в «искусственной», «цифровой» среде, если не считать доживающих свой недолгий срок дожития «докомпьютерных аборигенов». «Специалисты» из числа тех же «цифроцентристов» практически ничего не говорят о социабельных и экзистенциальных характеристиках этого поколения, сосредоточив свои прогнозы на новейших параметрах симбиоза «человек — машина». Ссылаются, например, на программы интерфейса М2Н (Machine to Human). Как результат, приходят к выводу, что виртуальная реальность будет существовать не параллельно с реальной жизнью, не различимо с ней. «Это и будет реальной жизнью в прямом смысле этого слова [...] Generation В переопределит человеческую идентичность» [1].

Конечно, не подвергая сомнению, роль «искусственных средств» в жизни людей (будь то хрестоматийные «орудия труда» или компьютерные «нейросети»), можно постулировать как аксиому: человеческое Я нередуцируемо до статуса «искусственного» образования, оно по мере той же биороботизации просто в качестве *ultima veritas*, высшей реальности, отодвигается на более достойное место. Не отождествление, а отделение «искусственного» от «естественного» так же безусловно, как, скажем, «разделение властей» в сфере политики. Что же касается модного постмодернистского воззвания к переопределению», как мы это недавно наблюдали в истории с «гендерным переопределением», то алогичность последнего очевидна, кажется, и самим инициаторам, радикальным феминисткам. Сегодняшний «трансгуманизм» делает ошибку онтологического порядка.

Не случайно на горизонте социологического сознания все чаще возникает вопрос о том, как реагировать на подобные последствия «цифровизации». В качестве иллюстрации сошлемся на работу Дж. Твенге «Поколение обладателей айфонов». Книга имеет говорящий подзаголовок «Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало менее требовательным и еще менее счастливым — и абсолютно не готово к взрослой жизни и что это значит для всех остальных?» [5]. Автор говорит о состоянии подростков, не расстающихся с iPhone'ом 24 часа в сутки. Об очевидном даже не стоит много повторяться.

Они спят меньше 7 семи часов при необходимости девятичасового сна. Они не общаются голосом, а быстро набирают друг другу «тексты». Живая речь, предполагающая и тренирующая достаточно заметный диапазон чувств и мыслей, заменяется сиюминутным «письмом» в пределах «закрытого» опыта подростков-сверстников. Оторвавшись от «мира взрослых», они упоены легкостью такого общения, очень дорожат своей «сетевой» песочницей и болезненно реагируют на нарушение внешних границ. Вместе с тем, вступая в «мгновенное» сообщество, они открывают «ящик Пандоры»: подростки, предоставленные сами себе, совсем не обязательно «реконструируют» цивилизационные отношения.

В мрачной утопии У. Голдинга «Повелитель мух» описан мир «без взрослых». В «цифровой» повседневности этот «мир» девиантен по-своему: из мести выкладывают доверительную видеоинформацию, распространяют «компромат» на выбранную жертву и преследуют ее, часто доводя подростка до суицида, и т. д. Если такое «поколение обладателей айфонов» становится отцами детей, погружающихся в «искусственный» и «герметичный» мир «цифры», то на извечный вопрос «Quo vadis?», можно с известной ностальгией сказать, что движущего конфликта по имени «отцы и дети» больше не существует: по принципу — «что отцы, что дети».

И это не тот случай социальной стабильности общества, который мы связываем с исчерпанием подлинных конфликтов. Сама Дж. Тенге на неизбежный вопрос «что делать?» дает ответ, на который напрашивается законный вопрос: «а как это сделать, чтобы не испортить и без того критическую ситуацию?». Рецептов от автора книги «Поколение обладателей айфонов» немного: «всего два» — самоограничение и понимание происходящего [5]. В общем-то приходится солидаризироваться и с этим выводом, если только «самоограничение» не ассоциируется с некоей практикой «неолуддизма», а, напротив, иметь в виду, что «самоограничение» есть отличительный признак самой цивилизации [8].

Даже беглый обзор «поколенческой» темы в работах ряда современных авторов, сориентированных на «цифровой детерминизм», показывает, что эти авторы просто покидают тему сущности всякого нового поколения, которая с онтологической точки зрения, раскрывается именно в конфликте и противостоянии «отцов» и «детей». Другими словами, они рассматривают теперешние поколения с анонимной буквенной нумерацией «X, Y, Z, Alfa и т. д.» совсем не в плане их субъектности и ориентированности на «злобу дня», а скорее, как «исполнительные органы» большой машинной цивилизации, выстроенной на «цифровой платформе» промышленной революции 5.0. Единственный аспект «субъектности» этих «оцифрованных» поколений состоит, так сказать, в «сопротивлении человеческого материала», в ряде тревожных несовместимостей и последствий, которые описывают некоторые спохватившиеся исследователи, как, например, та же Дж. Твенге, книгу которой один рецензент назвал «черным зеркалом современного общества».

Отсюда становится понятной актуальность такой постановки проблемы «отцов и детей», которую мы наблюдаем у классиков современной социологии. Речь идет опять же о принципиальном различии между «сущностью» и «реальностью» поколенческого феномена. Речь идет о том, что Ортега-и-Гассет называл генерацией людей, «олицетворяющих зрелость своей эпохи», (Отцы-дети, 40), в отличие от фактически «присутствующих», о которых один античный автор говорил, что «присутствуя, они отсутствуют», а наш современник Б. Шкловский называл их по контрасту со «значимым поколением» просто «синхронистами».

Литература

1. Жиганов В. Поколение Beta: вторые по алфавиту, но не по значимости [Электронный ресурс]. — URL: <https://vc.ru/u/176064-vladimir-zhiganov/360879pokolenie-beta-vtorye-po-alfavitu-no-ne-po-znachimosti> (дата обращения: 17.08.2022).
2. Кормильцев И. Последнее поколение? [Электронный ресурс]. — URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/1998/3> (дата обращения: 17.08.2022).
3. Левада Ю. Заметки о проблеме поколений // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. — М.: НЛЮ, 2005. — 328 с.
4. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. — М.: НЛЮ, 2005. — 328 с.
5. Твенге Дж. Поколение I. — М.: Рипол-Классик, 2021. — 408 с.
6. Шанин Т. История поколений и поколенческая история // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. — М.: НЛЮ, 2005. — 328 с.
7. Штраус В., Хоув Н. Поколение [Электронный ресурс]. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_поколений (дата обращения: 17.08.2022).
8. Элиас Н. О процессе цивилизации. — М.; СПб.: Университетская книга, 2001. — 382 с.
9. Ядов В. А. К вопросу об исторической миссии молодого поколения // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. — М.: НЛЮ, 2005. — 328 с.

Философия скулшутинга: экзистенциальный анализ

Развитие цивилизации и научный прогресс, в целом, не уменьшили социальных противоречий, конфликтов, хотя и создали систему моральных и правовых регуляторов, призванных способствовать решению этих задач. Проявления агрессии, насилия, в том числе с использованием оружия сопутствуют истории человечества, как массовых формах (вооруженных конфликтах, войнах), так и в индивидуальных проявлениях (терроризм, криминальные преступления), хотя динамика в различных странах существенно отличается. На фоне общих криминальных хроник последних трех десятилетий одним из наиболее острых и трудно прогнозируемых, разрушительных по воздействию стал феномен «колумбайна» («скулшутинга»), трагически известный в виде массовых убийств (расстрелов) в учебных заведениях (в ряде случаев с последующими суицидами). Его история и практики оказываются во многом связанными с массовым расстрелом в школе Колумбайн 1999 года (который был далеко не первым в США, но впервые обрел широкую огласку в СМИ), получившим вирусное воздействие и распространение в молодежной субкультуре, затем в онлайн-культуре и социальных медиа в качестве своеобразного «культа». В США в последующие годы было совершено более 100 подобных актов расстрелов, и эта статистика ежемесячно пополняется. В России это явление также проявилось с разрушительной мощью, хотя и в значительно меньшей степени, в силу действующего запрета на свободную продажу оружия.

Массовые расстрелы, преступления-копии, первоначально стремились объяснить исключительно социально-психологическими факторами (дисфункциями и психологическими расстройствами), однако, их корни оказались гораздо более сложными. Исследование кейсов скулшутинга показало, что эмоционально-психологические причины сопутствуют и иным источникам, связанным как с развивающейся идеологией радикализма и экстремизма в молодежной среде, так и с фактором информационного воздействия в медиакультуре, где доминирует образ террориста-одиночки, мифологизированного героя, способного бросить вызов обществу. Во многом остаются неясными запускаящие акт агрессии причины внутренней триггерный механизм, степень влияния информационного контента на те или иные молодежные группы и их особенности, выявление факторов риска и защиты от них, оценка феноменов современной медиакультуры как фреймообразующего фона, провоцирующего пограничные состояния или трансгрессивный переход «предела».

Непредсказуемость, неявность корреляций с мотивирующими факторами, аналогии исходных ситуаций и во многом единый сценарий самого преступления, его многократное повторение и тиражирование – стали атрибутами преступлений-копий, подобно вирусу, распространяясь в конце XX-XXI веках. Эта латентная скрытая угроза, внезапно появляющаяся в разных точках общества, сформировала запрос на аналитические исследования, которые должны прояснить факторы, источники и меры защиты от этого типа преступлений, признанных в России с 2022 году проявлением терроризма. В социально-философских и гуманитарных исследованиях сегодня большое внимание уделяется проблеме роста агрессии в современной социуме, в целом, и проявлениям деструктивной активности в молодежной среде, в особенности. Это широкая тематика имеет множество аспектов и формирует актуальный исследовательский фронт, в котором объединяются возможности различных научных областей и их методов

Классификация исследовательских подходов к изучению скулшутинга

Исследования, посвященные изучению колумбайна или скулшутинга как преступления и социального феномена главным образом направлены на характеристику правовых, социальных, психологических аспектов проблемы.

Важнейшим основанием анализа скулшутинга выступает *психологический* подход, осуществляемый с применением различной методологии (от психоанализа, бихевиоризма, гештальт-психологии до современных интегративных исследований). Его задачей является понимание психологии поступка и психологического портрета нападавших, анализ мотивов и фона преступления, оценка его влияния на окружающих, последствия и эффекты для коллективного сознания.

Одним из признанных специалистов по теме скулшутинга является американский психолог П. Лангман, посвятившей этой проблеме серию статей, монографий, создавший информационный ресурс [School Shooters.info](http://SchoolShooters.info). Исследователь, изучивший многочисленные кейсы, связанные с расстрелами в американских школах и университетах, приходит к выводам, что это особый тип преступлений-демонстраций, который осуществляется под влиянием целого ряда факторов, прежде всего связанных с психическими особенностями нападавших. В монографии «Почему дети убивают» П. Лангман раскрывают различные аспекты скулшутинга, предупреждая, что не стоит выводить причины убийств из действия того или иного отдельного фактора (травли, асоциальности, употребления психотропных веществ, увлеченность шутерами и др.) Кейсы преступлений показывают, что дети и подростки, совершившие их были в разной степени вовлечены в социальную среду школы, имели хорошие контакты в семье, нередко производили впечатление «очаровательных» ребят, которые, однако, были полны гнева и оказались готовы к убийствам. П. Лангман связывает это с определенным психическим типом поведения, который отличает этих детей от «обычных», также получающих то или иное

внешнее воздействие. Он выделил психопатические, психотические и травмированные типы скулшутеров, в том числе с перенесенными ранее травмами или обидами (подвергавшиеся физическому, эмоциональному, а иногда и сексуальному насилию), имеющих симптомы шизофрении или шизотипического расстройства личности, серьезные социальные и эмоциональные нарушения [1]. П. Лангман выявил, что во всех случаях шутинга общим был их демонстративный характер, что проявлялось и в предупредительных знаках. Это могли быть сигналы о ненависти и мести (1), о приглашении кого-то из знакомых присоединиться к расправе (2) и, наконец, предупреждения друзьям и близким держаться подальше в день преступления от учебного заведения (3). Предупреждающие знаки могут быть в разговорах о массовых убийствах, интерес к оружию, серийным убийствам, а также размещение постов с собственными видео и фото в соцсетях с оружием либо угрозами убийства, мести и т.п. [2]. Исследования П. Лангмана позволяют во многом осмыслить внутренние факторы скулшутинга, которые проявлялись при тех или иных внешних триггерах.

Социально-психологические аспекты скулшутинга в России исследуют Пастыка Е.А. и Питанова М.Е., С.К. Погребная, отмечая, что факторами вовлеченности подростков в деструктивные группы могут стать особенности личности, среди которых маргинальность, «затяжной» паталогический подростковый негативизм, возбудимость, импульсивность, пониженный (повышенный) интеллект, эгоцентрическая фиксация, несформированность коммуникативных навыков, эмоционально-волевые нарушения, нарушение идентичности, поляризация самооценки, когнитивные искажения, чувство одиночества [3]. Для предупреждения скулшутинга исследователи предлагают не только выявлять склонности к агрессии у подростков, но и принимать меры по работе с такими подростками (психологические тренинги, арт-терапия и др.) [4].

Психологические и криминалистические аспекты скулшутинга исследует В.О. Карпов, что позволяет ему дать характеристику этому типу преступлений, а также составить обобщенный психологический портрет нападавших (которым свойственны замкнутость, мизантропия, социопатия, а также психологические дисфункции, комплекс неполноценности, фрустрированность, чувство неценности и ненужности) [5].

Правовой, криминологический подход к проблеме скулшутинга раскрываются в работах Ю.В. Суходольской [6], А.С. Чунина [7], К.Б. Ваняна [8]; И.Н. Мосечкина [9], Орловой [10] и др. Так И.Н. Мосечкин подчеркивает важность таких мер как контроль за оборотом оружия, усиление работы охраны в учебных заведениях, подготовку педагогов в чрезвычайные ситуации для минимизации числа жертв, а также делает вывод о необходимости усиления социализации потенциальных нарушителей закона [11, с.259-260]. Отметим, что меры по запрету распространения в социальных сетях информации о «Колумбайне» и колумбайнерах были приняты в 2018 году только после третьего нападения (Иванотеевка, Улан-Уде и Пермская школа [12]).

Социологический подход направлен на характеристику социальных детерминант этого феномена (социальные противоречия, конфликты, травля и др.), изучение принадлежности акторов преступлений к тем или иным социальным группам, установление корреляций (возраст, пол, принадлежность к социальным слоям, субкультурам, сообществам, политическим либо криминогенным группировкам, а также сверх-увлеченность теми или иными объектами либо наличием аддиктивных проявлений и др.) Здесь следует прежде всего отметить исследования профессора А.Ю. Карповой и ее коллег из ТПУ, которыми проведен социологический анализ кейсов шутинга в России, представлена характеристика социально-психологических особенностей акторов, их вовлеченности в иные деструктивные сообщества, их увлечений и референтных групп [13-14]. Исследователи приходят к заключению о том, что в преступлениях скулшутеров, несмотря на их аналогии, не выявлено четких закономерностей и корреляций, в связи с чем их сложно предупредить и выявить. В тоже время в качестве важнейшего источника, формирующего интерес к «колумбайну» выступают Интернет и СМИ, подробно освещая каждое преступление и личность нападавшего. В связи с чем А.Ю. Карпова справедливо делает вывод о том, что СМИ не должны быть рекламой этих преступлений и следует избегать раскрывать имена преступников, давая в открытый доступ минимальную информацию [14].

Информационно-коммуникационный подход связан с изучением проявлений негативного информационного воздействия на подростков в интернет-коммуникации, культа насилия в масс-медиа, распространения деструктивных виртуальных сообществ в социальных медиа. Анализ проблемы скулшутинга с позиции информационного воздействия представлен в работах В.А. Сапрыкина [15], Е.О. Маловой [16], Г.В. Красновой и А.А. Маркова [17] и др. Например, Е.О. Малова отмечает, что скулшутинг непосредственно связан с девиациями в цифровой среде, в том числе аддиктивным поведением, поглощенностью компьютерными играми и отрывом от реальной коммуникации. Среди факторов, ведущих к скулшутингу и самоубийству, исследователь выделяет буллинг и кибербуллинг, как источники, имеющий значительное негативное воздействие и практически неконтролируемый педагогами или родителями.

Семиотический анализ феномена скулшутинга дают в своем исследовании У.Б. Гриненко и И.В. Ромеро Рейес. Применяя машинный анализ текстов на основе парсинга сайтов и соцсетей, связанных с темой скулшутинга, исследователи показывают степень заинтересованности аудитории этой темой и анализируют потенциальные риски, связанные с продвижением и распространением связанного с идеологией колумбайна медиаконтента [18].

С позиции *экзистенциального* подхода исследователи анализируют отдельные аспекты скулшутинга как трансгрессивного акта, что получило отражение в работах в исследованиях Н.Д. Узлова, М.Н. Семеновой. Скулшутинг трактуется в этом контексте как вид «злокачественного нарциссизма» как «деструктивный вариант трансгрессивного акта (в трактовке

Жоржа Батая) как агрессивный выход за пределы морально-нравственных, правовых и религиозных границ». Н.Д. Узлов и М.Н. Семенова квалифицировали суть скулшутинга как трансгрессию, переступание морального предела, отрицание Бога и утверждения своего нарциссического Я. Осознание себя богом, палачом, вершителем судеб происходит на фоне «незрелости сознания молодых людей под влиянием массовой культуры, образов «величия» насилия и жестокости, почерпнутых из культовых фильмов и компьютерных игр, увлечения мистикой, специфических музыкальных пристрастий, влияния сетевого окружения и проч.» [19]. Этот подход о многом будет разделяться в нашем исследовании, где мы обратимся к изучению источников и сущности скулшутинга как экзистенциального преступления.

Материалы и источники

Благодаря этим основным подходам, сформировался значительный исследовательский материал и аналитика по проблеме скулшутинга, которые, полагаем, могут быть дополнены со стороны философского анализа, позволяющего решить следующие основные задачи: 1. Уточнить понятие и сущность этого феномена. 2. Систематизировать сложившиеся подходы по его изучению. 3. Раскрыть философию деструктивности, смысловые и аксиологические аспекты поступка нападавших. 4. Охарактеризовать направленность, элементы и этапы скулшутинга как экзистенциального преступления. Основой для такого исследования нами предлагается экзистенциальный подход, который в наибольшей степени нацелен на выявление экзистенциальных проблем личности, ее взаимоотношения с миром и Другим, характеристику ситуации «бунта» и «абсурда», экзистенциалов «бытия к смерти» и «пограничности» существования.

Прежде всего уточним само понятие, которое было дано в различных работах, но вместе с тем не имеет четких границ. Скулшутинг (от англ. расстрел в школе) или «колумбайн» (от расстрела в школе Колумбайн, получившего массовое освещение в СМИ) есть спланированное, организованное демонстративное вооруженное нападение, совершенное, как правило, одним или несколькими участниками, в отношении учащихся и сотрудников учебных заведений с целью массового убийства (и в ряде случаев последующего самоубийства) на почве ненависти к окружающим. Термин является условным, поскольку используется и для описания нападений, совершенных без огнестрельного оружия, и не только в школах, но и в вузах и колледжах. Нападавших называют как скулшутерами, стрелками, так и «колумбайнерами». Более точным с учетом указанных уточнений будет понятие «вооруженное демонстративное нападение в учебных заведениях на почве ненависти». Далее мы будем использовать утвердившиеся ранее термины «скулшутинг» и «колумбайн», понимаемые как синонимы.

Проблема скулшутинга, как известно, получила распространение после массового расстрела в школе Колумбайн штата Колорадо 20 апреля 1999 года, который был свершен учащимися Эриком Харрисом и Диланом Клиболдом и его жертвами стали 13 человек и пострадали еще 24. После неудавшегося

минирования столовой Харрис и Клиболд расстреляли школьников и учителей, а затем убили друг в друга в помещении школьной библиотеке. Их преступление стало источником для многих последующих подражаний, терактов-копий, совершенных подростками в США, а затем и в других странах. США с большим отрывом опережают все страны по количеству совершенных массовых нападений и убийств в школах. По данным информационного портала «Sandy Hook Promise», в США ежедневно от насилия с применением оружия погибают 12 детей и 32 получают ранения [20]. В целом в США с 1970 года совершено 2032 подобных преступления. Отмечено, что в 93% случаев преступление планировалось заранее и в 4 из 5 случаев хотя бы один человек знал об этом заранее и не сообщил.

В Европе массовые убийства в школах были в Швеции в 2015 году (там во многом причиной стала расовая нетерпимость, преступник выбрал школу, в которой около 90% учеников были детьми мигрантов), в Финляндии подобные преступления имели место в 2007, 2008 и 2012 годах, в Эстонии в 2014 году и во Франции в 2017-м.

В России с 2014 года было совершено 11 подобных преступлений. Первое произошло в феврале 2014 года, когда десятиклассник московской школы №263, вооруженный винтовкой и карабином, застрелил учителя географии, взял в заложники одноклассников. После приезда полиции, он убил одного и тяжело ранил другого полицейского, затем сдался, а позже был объявлен невменяемым и избежал приговора. Начиная с 2017 года подражание «колумбайнерам» стало активно продвигаться в России в виртуальных сообществах через социальные сети. В сообществах в сети «ВКонтакте» («Эрик Харрис и Дилан Клиболд», «True columbine», «Columbine edits» и «Тупо колумбайнер») в 2017 году состояло более 6,5 тысячи подписчиков (ныне заблокированы), где размещались фото и видео из дела Колумбайн, а сами Харрис и Клиболд романтизировались и героизировались как жертвы травли и оскорблений в школе.

Расстрел, совершенный девятиклассником из Ивантеевки Московской области, в сентябре 2017 года также был проведен по сценарию «Колумбайна», подросток был зарегистрирован в социальной сети «ВКонтакте» под именем одного из стрелков Колумбайна и активно размещал на своей странице видеозаписи и фотографии стрельбы в школе Колумбайн. Прежде чем его страницу заблокировали, на неё успели подписаться почти 14 000 пользователей.

В 2018 г. в Перми в школе №127 после нападения двух старшеклассников пострадали 15 человек, в том числе сами нападавшие, нанешие друг другу намеренные ранения. В марте 2018 года в школе №15 города Шадринска Курганской области 13-летняя ученица открыла стрельбу из пневматического оружия по одноклассникам, в результате инцидента пострадали семь подростков.

Наиболее массовой стала бойня в Керченском политехническом колледже в октябре 2018 года, когда от действий студента погибли 21 человек,

50 были ранены, сам он застрелился в библиотеке, характерным для колумбайнеров способом. Стрелок копировал «колумбайнеров» в одежде и символике, как и Э. Харрис студент стрелял из помпового ружья, заминировал буфет (где произошел взрыв), использовал самодельные взрывные средства. В день расстрела в Колумбайне на Д. Клиболде была футболка с надписью «Гнев», что стало визуальным маркером для последующих нападавших, в том числе и для Керченского стрелка, на котором была футболка с надписью «Ненависть» (отметим, что футболки с такими надписями свободно продаются на разных сайтах).

В 2019 году в Благовещенске студент Амурского колледжа из ружья, расстрелял преподавателя и сотрудника охраны, ранил 3 человек, а затем покончил жизнь самоубийством.

В мае 2021 года в Казани выпускник школы убил 9 человек и ранил 32 накануне опубликовав посты о том, что его мотивом является ненависть и стремление избавиться от «человеческого мусора».

В сентябре 2021 в Пермском государственном университете студент убил из ружья 6 и ранил 47 человек, используя также взрывные устройства. Во время нападения был ранен, после чего ему ампутировали ногу.

В сентябре 2022 года в Ижевске был совершен акт скулшутинга, имеющий отличием то, что его совершил выпускник, которому было уже 34 года. Он использовал травматические пистолеты и убил 18 и ранил 32 человека. Этот случай уже может быть выходящим за пределы исследуемых преступлений, поскольку мотивация подростков и взрослого человека имеет существенные различия, однако, в нем тоже были элементы подражания действиям Харриса и Клиболда.

Подражание расстрелу в школе Колумбайн имело место в большинстве перечисленных нападений: в Ивантеевке, Улан-Уде, Стерлитамаке, Керчи, Перми, Казани и Ижевске. Совершенные преступления по большей части имеют очевидные сходные черты: преступления осуществлялись в учебном заведении, где учился нападавший; предшествующая тщательная подготовка, продуманность плана; предупредительные сигналы (сообщения, посты) накануне преступлений; организованность действий по определённому сценарию (в основном копирование расстрела в школе Колумбайн); общий мотив можно объединить словом «Ненависть»; направленность преступлений не на конкретных личностей, а на всех представителей учебного заведения; применение оружия (как холодного, так и огнестрельного), в ряде случаев, взрывчатых устройств; наличие внешних атрибутов, показывающих связь с «колумбайнерами» (одежда, надписи); в ряде случаев совершенные суициды или попытки к этому.

Наблюдаемой тенденцией скулшутинга в России стал переход от холодного оружия к огнестрельному, что повлекло и рост числа убитых и пострадавших, что свидетельствует о более тщательной подготовке, наличии доступа к огнестрельному оружию, а также о том, что преступления совершили более взрослые люди. Преступления 2021-22 годов были совершены

выпускниками школ, что является новой тенденцией, еще менее контролируемой для педагогов и сотрудников учебных учреждений.

Что касается характеристик личности, то здесь имеется ряд аналогий. В основном они касаются возраста (17-19 лет), хотя имеются и исключения (Шадринск - 13 лет и Ижевск - 34 года). Также отмечается общий для всех мотив «ненависть», связанный либо с травлей, либо конфликтами с педагогами. В тоже время нет общих черт в отношении успеваемости (среди нападавших были успевающие и неуспевающие), наличия психических отклонений (хотя в ряде случаев это имело место: Ивантеевка, Пермь-2018, Стерлитамак, Казань, Ижевск). Ряд нападавших имели замкнутый характер, отличались импульсивностью и агрессивностью, но были и такие, кто производил впечатление благополучных, спокойных подростков, ничем не выделявшихся по сравнению с другими. Практически все подростки были увлечены компьютерными играми, однако, этот критерий является настолько широко распространенным, что как единственный он не мог бы стать мотивирующим фактором. Среди исследователей разделились мнения относительно суггестивного влияния насилия в компьютерной игре на сознание и поведение геймеров в реальной жизни. С одной стороны, имели место обоснования взаимосвязи поведения геймеров в играх, содержащих жесткие сцены насилия [21], с другой, исследования, опровергающие такое влияние [22]. Конечно, было бы упрощением сводить многообразие сценариев и источников этого социального явления к одному из фактов, будь то реакция в ответ на буллинг, увлеченность ролевыми видеоиграми или влияние в интернет-групп. Каждый из сценариев имеет индивидуальность, но при этом экзистенциальные основания поступков подростков имеют во многом единую природу.

*Между «Тварью дрожащей» и «Палачом»: экзистенциальный анализ
скушлутинга*

Анализ кейсов и документальных источников скушлутинга показывает, что, для стрелков большую роль играла демонстративность их поступка, стремление привлечь к себе максимальное внимание, которое во многом отсутствовало в их повседневной жизни. Подобное стремление, свойственное нарциссичным личностям, усиливается в условиях современной медиакультуры, где индивид пытается привлечь к себе наибольшее количество просмотров, оценок, упоминаний и т.д. При этом многие из нападавших только хотели казаться бесстрашными героями, хотя испытывали комплексы неполноценности, неуверенность, последствия морального или физического насилия над ними со стороны окружения. Некоторые из «колумбайнеров», по описанию их одноклассников и знакомых, подвергались унижениям со стороны одноклассников, учителей, улицы, родителей. Они ощущали себя ненужными и ненавидели свое окружение. При этом некоторые нападавшие сами отличались повышенной жестокостью, отсутствием эмпатии и даже садизмом [1, с. 41].

Анализ кейсов скулшутинга показывает, что каждый нападавший оказывался в «пограничной ситуации», которая могла быть связана с различными триггерами, но из которой субъект находил исключительно деструктивный и саморазрушительный выход. Несмотря на то, что причинами ненависти нередко выступали обиды и унижения, все случаи массовых нападений в учебных заведениях показывают, что их акторы позиционируют себя не в качестве жертв, а в качестве «палачей», осуществляющих возмездие, («очищение» от «биомусора») и даже в качестве Бога (Д. Клиболд из Колорадо, И. Галявиев из Казани). В основе такой позиции лежит ощущение «грандиозности своего Я», представление о себе как сверхчеловеке, имеющем право вершить суд или преподнести урок «обычным» людям. При этом долгое планирование нападений показывает, что они совершены не в состоянии импульсивности, аффекта, а имели черты рационального действия, совершенное на почве определенных идейных установок. Это свидетельствует о глубокой захваченности своим гневом, ненавистью, о культивировании в себе агрессии как способа решения всех проблем.

Нападение является неким результатом, финальной точкой, и его необходимо рассматривать как цепь событий и состояний, ведущую к своему итогу. Полагаем, что массовые нападения в учебных заведениях могут быть определены как экзистенциальные преступления, направленные на решение экзистенциальных проблем нападающего (абсурдность, нигилизм, отчаяние, страх, одиночество, неприятия смыслов и ценностей мира), с одной стороны, и отрицающие права на существование для Других.

Прежде всего, следует выделить основные элементы поступка нападавшего и подготовки к нему. С учетом тех или иных особенностей к ним можно отнести следующие:

1. Осмысление неудовлетворенности своей жизни (на фоне различных причин: депривации заботы родителей, фрустрации от нереализованных устремлений, социальная эксклюзия, авторитарность окружения, травля и др.). Модель «мир (Бог) отверг меня».

2. Объяснение своей неудовлетворенности внешними причинами (родители, учителя, сверстники, общество в целом). Модель «Мир враждебен ко мне».

3. Ощущение и культивирование чувства ненависти к миру и окружающим, фиксация объектов ненависти. Модель «Я против мира».

4. Осознание своего одиночества, чуждости обществу; неспособность или нежелание взаимодействия с Другими для преодоления одиночества и чуждости миру. Модель «Я один. Никто не поможет»

5. Неспособность найти смысл и ценность жизни, восприятие ее как абсурда, неизбежного разрушения своего Я под внешним давлением. Модель «Мир есть абсурд».

6. Осмысления себя как исключительного героя, имеющего особую миссию. Модель «Я не такой как все и имею особые права» или «Я - Бог».

7. Поиск героя-аналога и захваченность его поступком. Модель «Я могу быть таким, как мои Герои».

8. Размышление о мести, наказании, возмездии и убеждение в том, что они необходимы. Модель «Мечь очищает и спасает».

9. Размышления о смерти: 1) смерти тех, кто является объектами ненависти как необходимой и оправданной в собственных глазах для решения проблем своего существования; 2) размышление о собственной смерти как выходе из противостояния Я и мира, не обладающего ценностью. Модель «Смерть очищает и спасает».

10. Переход от размышления к осуществлению идей. Совершения поступка как «акта возмездия» по отношению к другим и акта самоутверждения, в том числе в собственных глазах. Модель «Да свершится возмездие!».

11. В случае совершения суицида: воплощение желания смерти как разрешения невыносимых проблем существования и неприятие ценности жизни. Совершение самоубийства как негативный ответ на вопрос: стоит ли жизнь того, чтобы быть прожитой? «Я завершил миссию, я удаляюсь».

12. В случае сохранения жизни: окончательное разграничение себя общества. «Я бросил вызов, сделал, что мог. Мир не изменить».

Переживание экзистенциальных проблем (ощущение одиночества, смертности, объективации и подавления Я внешними факторами) с наибольшей остротой характерно для подросткового и юношеского возраста, когда происходит становление личности не только в физическом, но в мировоззренческом плане. При этом важную роль играет способность к формированию смыслов и ценностей, позволяющих, вопреки невозможности изменить окружающие условия, не просто выжить в нем, но и ощущать себя свободно и полно-ценно. Отрицание традиции, морали, закона, авторитета оставляет пустоту смыслов и ценностей. Жизнь теряет основание, для того, «чтобы быть прожитой» (А. Камю). Вопрос о смерти и самоубийстве являются отправными для поисков смысла и ценности существования: «Есть лишь одна по-настоящему серьезная философская проблема – проблема самоубийства. Решить, стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить, – значит ответить на фундаментальный вопрос философии» [23]. А. Камю связывал самоубийство с осознанием абсурда, который окружает бытие человека и не тем самым делает призрачными все запреты: «В мертвенном свете рока становится очевидной бесполезность любых усилий. Перед лицом кровавой математики, задающей условия нашего существования, никакая мораль, никакие старания не оправданы а ргіогі» [Там же с. 31]. Человек обречен осознавать происходящее, и что «жить под этим удушающим небом – значит либо уйти, либо остаться». Если человек делает выбор в пользу самоубийства, заключает Камю, он не справляется с абсурдом, а лишь погружается в него: «самоубийство – это согласие с собственными пределами. Все закончено, человек отдается предписанной ему истории; видя впереди ужасное будущее, он низвергается в него» [Там же, с. 53].

Неприятие мира, ненависть и одновременно беспомощность становятся всепоглощающими чувствами, лишаящими человека связи с миром. Осознание того, что тебя ничего не держит в жизни, осознание своей ненужности и бесцельности формирует основание для эскапизма, ухода от мира и создание собственного онто-проекта, в котором есть только собственное Я. По мнению Э. Фромма неспособность разрешения экзистенциальных проблем и болезненный нарциссизм, становятся основаниями человеческой деструктивности. Анализируя источники деструктивности, Фромм приходит к выводу, что «злокачественная агрессия свойственна исключительно человеку и что она не порождается животными инстинктами» [24, с.202]. Без сильных эмоциональных связей с миром, отмечал Фромм, человек будет невыносимо страдать от своего одиночества и потерянности. Будучи не в силах установить различные формы связи с другими людьми, он начинает стремиться либо к господству над другими (садизм), либо к подчинению (мазохизм). Если человеку закрыты и путь любви, и путь симбиоза, тогда он решает эту проблему иначе: он вступает в отношения с самим собой (нарциссизм). В результате, он сам для себя становится целым миром и "любит" целый мир в себе самом, - пишет Э. Фромм. Последняя, по его мнению, злокачественная, форма решения этой проблемы (в сочетании с экстремальным нарциссизмом) лежит в основе деструктивности как желания уничтожить всех остальных людей («Если никто, кроме меня, не существует, то нечего бояться других и мне не нужно вступать с ними в отношения. Разрушая мир, я спасаюсь от угрозы быть уничтоженным») [Там же, с. 204].

Однако мотивом для совершения преступлений может быть не только ненависть. Э. Фромм приводит пример, когда юноша в штате Аризона в 1972 г., не имеющий признаков агрессивности, убил своих родителей из ружья, поскольку ему «хотелось узнать, как происходит убийство». Фромм заключает, что мотивом подобных убийств «является не ненависть, а невыносимое чувство скуки, беспомощность и потребность увидеть хоть какие-то нестандартные ситуации, как-то проявить себя, на кого-то произвести впечатление, убедиться, что существуют такие деяния, которые могут прекратить монотонность повседневной жизни» [Там же, с.252].

Э. Фромм обосновал, что ощущение абсолютной власти над другими людьми и чувство своего всемогущества создает иллюзию преодоления любых экзистенциальных преград (пограничных ситуаций), особенно если в реальной жизни у человека нет радости и творчества. Это квалифицируется им как садизм – превращение немощи в иллюзию всемогущества и называет это «религией духовных уродов» [Там же, с. 252].

Приведенные Э. Фроммом примеры и сделанные выводы могут быть ценными и при анализе философии поступков «колумбайнеров». Фактор скуки и отсутствия интереса к жизни также может оказаться одним из скрытых источников трагических событий. Неспособность к созиданию и острая зависть к успехам других также могут оказаться мотивами поступков нападавших на фоне масс-медийной рекламы насилия и Я-центризма.

Развивая экзистенциальный подход Н.Д. Узлов и его коллеги справедливо отмечают, что «будущий убийца накапливает дефицит добродетелей (надежды и доверия к миру); воли и самоконтроля; целеполагания; принятия социальных норм», что приводит к напряжению, которое достигнув своего пика, приводит к травмирующему событию и совершению преступления [25, с.275].

Происходящая в молодежных сетевых каналах и отчасти в СМИ мифологизация колумбайн-преступлений и образов нападавших, которые надолго оказываются в центре внимания, становится внешним стимулом для подростка в состоянии ценностно-смыслового вакуума, как повод сделать «что-то значительное» в своей жизни. Неудовлетворенность и опустошение на фоне поиска виноватых в собственной духовной пустоте, отрицание существующих социальных норм и концентрация на своей исключительности – становятся причинами и импульсами для совершения деструктивного и в итоге саморазрушительного акта.

Экзистенциальный подход в философии и психотерапии был связан с выявлением основных экзистенциалов, формирующих личность человека, и важную роль среди них играли, «бытие к смерти» и проистекающего из этого забота о нем (М. Хайдеггер), «миро-открытость» (М. Босс), диалог с Другим (М. Бубер), «воля к смыслу» (В. Франкл). Осмысление своей смертности, конечности может и призвано стать основанием заботы о ней, однако, но для этого требуются интеллектуальные и нравственные усилия. В своем противостоянии смерти на основе морали человек открывает «отношения», которые «являются основой для всех чувств благоговения, страха, благоговения, удивления, печали и уважения перед лицом чего-то большего и мощного» [26, 120]. М. Босс указывал на особую важность осознанного отношения человека к собственной смерти, исключая попытки бегства от нее. «Миро-открытость» как принятие того мира, экзистенциал, который позволяет больше доверять миру, а не бояться его и не пытаться управлять тем, что не подконтрольно. Открытость означает возможность понимания мира, его вещей, их постижение, высвечивание для человека, создающего смыслы и значения. Другим базовым экзистенциалом является разделенность человеческой экзистенции с Другим, способность к «бытию-вместе». Стремление к созданию смыслов и ценностей также является важнейшим основанием «устойчивости» человека в бытие. Это подробно описывал В. Франкл в своих работах, отмечая, что «изначальная «воля к смыслу» может быть фрустрирована, и тогда внутренняя духовная энергия человека проецируется в более низкое измерение, превращаясь в «волю к власти» (природу которой подробно исследовал Ф. Ницше) или в «волю к удовольствию», что в свою очередь описано З. Фрейдом. В. Франкл обосновывал, что смыслоутрата и неспособность ощутить ценность жизни (на фоне фрустрации, скуки, бесцельности действий) дают «экзистенциальный вакуум», опустошение, которое может развиваться либо по пути саморазрушения, либо через этот рубеж, «пограничную ситуацию» к утверждению подлинных значений, не сводимых к обладанию благами,

удовольствию или власти [27]. В современной медиакультуре наметился переход от реальных миро-проектов в «инобытие» в цифровой среде, которое может способствовать отрицанию реальной социальности, с одной стороны, формированию собственных онто-проектов, в которых иллюзия грандиозности своего Я дополняется элементами его героизации, уподобляясь масседийным и игровым персонажам, а Другой воспринимается в качестве бестелесной мишени.

Согласимся с авторитетным современным исследователем феномена агрессивности Л. Берковцем, который отмечал высокую роль медиа в распространении вируса агрессивности. Он полагал, что преступления, совершенные под влиянием фактора прайминга – феномены не только социальные, но и экзистенциальные, связанные с несформированностью способности к рефлексии, пониманию себя в мире [28]. Как следствие – невозможность присутствия в нем, желание выброститься из него или уничтожить его проявления как враждебные для собственного мира.

Теория экзистенциалов, применяемая применяется в качестве методологии исследования особенностей бытия человека в пространстве современной культуры, помогает расширить границы понимания современных феноменов. Наследие экзистенциализма позволяет применять его возможности для решения новых, не существовавших раньше проблем. При этом важно, поскольку это традиция является гуманистической, сохранение уверенности в том, что человек может подчинить себе разрушительные импульсы и обладая разумом преодолеть кризисные состояния. Однако в этом ему необходима помощь своевременной диагностики ситуации для сопровождения человека в ней, помощи в обретении ценности жизни, как своей, так и Другого. Поскольку добро – это всегда усилие и труд, а их отсутствие – источник моральной энтропии.

Экзистенциальный анализ позволяет сформулировать и уточнить ряд понятий и признаков, связанных с темой скулшутинга. Массовые вооруженные нападения в учебных заведениях, совершенные учащимися или выпускниками представляют собой особый вид экзистенциальных преступлений, направленных не против отдельных личностей, а против представителей определенной «системы» (школы/колледжа/вуза), существование которых у нападающих вызывает ненависть, гнев на различной почве (от личных обид до презрения), приобретая всепоглощающий характер на фоне неспособности наполнения собственной жизни позитивными смыслами и ценностью. Экзистенциальное преступление (убийство) – это совершение насилия (убийства) для утверждения своего существования, преодоления «пустоты» бытия, и устранения другого как символа своего поражения. Самоубийство, совершаемое в актах скулшутинга становится примером «бегства» от бессмысленного, абсурдного существования, отчаяния, от осознания собственной слабости, ничтожности на фоне притязаний на величие, успешность или власть.

Преодоление этих разрушительных для личности тенденций возможно и необходимо. Психологическая диагностика личности, развитие способности формирования позитивных ценностей и смыслов, а также отказ от поощрения Я-центризма, конкурентности в школе, от культивирования насилия в современной массовой культуре, контроль за контентом в социальных медиа и подготовка педагогов к выявлению и решению латентных проблем (буллинга, насилия и др.) – все это слагаемые мер профилактики и противодействия этому особому типу экзистенциальных преступлений и суицидов, совершаемых детьми и подростками.

Литература

1. *Лангман П.* Почему дети убивают. Что происходит в голове у школьного стрелка. М.: Эксмо, 2022.
2. *Langman P.* *School shooters: The warning signs - researchgate.* (n.d.). Retrieved December 18, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/301688451_School_Shooters_The_Warning_Signs
3. *Погребная С.К.* Социально-психологическая экспертиза при правонарушениях экстремистской направленности, совершенных несовершеннолетними // Наука и социум: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2020. № XIV. С. 40–44.
4. *Пастыка Е.А., Питанова М.Е.* Проблема вооруженных нападений подростков в образовательных учреждениях // Вестник Пензенского государственного университета. 2020. № 3(31). С. 21–25.
5. *Карпов О.В.* Культ Колумбайна основные детерминанты массовых убийств в школах// Вестник Казанского юрид института МВД России . 2018. № 4(34). С. 442–446. DOI: <https://doi.org/10.24420/KUI.2018.49.27.001> [6] *Суходольская Ю.В.* Массовое убийство в образовательных организациях как объект криминологического исследования // Вестник науки и образования. 2019. №6-1. С. 51-53.
6. *Чунин А.С.* Феномен склуштинга в современной России. Правовой аспект // Обзор. НЦПТИ. 2020. № 3(22). С. 48–52.
7. *Ванян К.* Современные массовики как новое воплощение проблемы преступности на почве маниакальной одержимости. Вопросы российской юстиции, 2020. №10, 309-324.
8. *Мосечкин И.Н.* Виктимологические аспекты противодействия вооруженным нападениям на учебные заведения (schoolshooting) // Виктимология. 2019. № 1(19). С. 46–53.
9. *Орлова Ю.Р.* Актуальные вопросы организации органами внутренних дел предупреждения насильственных преступлений, совершаемых

- несовершеннолетними в образовательных учреждениях // Криминологический журнал. 2020. № 1. С. 43–46.
10. Федеральный закон "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" от 27.07.2006 N 149-ФЗ (последняя редакция).
 11. Карпова А.Ю. Механизмы индивидуальной радикализации в процессе самоорганизации молодежи // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики (под ред. С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской). М.: Экон-информ. 2019. С. 69-81.
 12. Карпова А. Ю., Максимова Н. Г. Скулшутинг в России: что имеет значение? // Власть. 2021. Том. 29. № 1. С. 93-108.
 13. Селиванова Е.А. Подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 4(37). С. 78–87
 14. Сапрыкин В.А. Деструктивное поведение молодежи в условиях информационной войны: колумбайн-вызовы и меры преодоления // Теория и практика общественного развития. 2019. № 1(131). С. 18–21.
 15. Малова Е.О. Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернет-пространстве // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 2(26). С. 107–114.
 16. Краснова Г.В., Марков А.А. Интернет как актуальная угроза информационной безопасности личности // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2018. № 2(110). С. 102–108.
 17. Гриненко У.Б., Ромеро Рейес И.В. Семантический анализ цифрового деструктивного контента по тематике «скулшутинг» в социальной сети «ВКонтакте» // Психология и право. 2021. Том 11. № 4. С. 180–195.
 18. Узлов Н.Д., Семенова М.Н. Скулшутинг: убийство и постгомицидное самоубийство как трансгрессивный акт. Суицидология. 2021; 12 (4): 16-30
 19. About Gun Violence And School Shootings URL: <https://www.sandyhookpromise.org/blog/gun-violence/16-facts-about-gun-violence-and-school-shootings/>
 20. Bushman, B. J. Testimony before the House Subcommittee on Commerce, Justice, Science and Related Agencies), 2013.
 21. Ferguson, C. J., Garza, A., Jerabeck, J., Ramos, R., & Galindo, M. Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth. Journal of Youth and Adolescence, 2013. 42, 109–122.
 22. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде. // Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: Пер. с фр . М.: Политиздат, 1990.
 23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. AST Publishers, 2015.

24. Узлов Н.Д., Оконская Н.К., Внутских А.Ю. Скулшутинг: социально-философский аспект проблемы // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. Вып. 2. С. 264-276.
25. Boss M. Psychoanalysis and Daseinsanalysis. (L. E. Lefebvre, Trans.). New York: Basic Books. 1963
26. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 45–128.
27. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.

Образовательные и развивающие институты интеллектуально-духовного капитала современной России

В настоящее время изменения и трансформация существующего общественно-экономического уклада происходит все возрастающими темпами. На основе цифровизации экономики создаются новейшие модели и структуры бизнеса, производства, экономических и управленческих отношений, которые включают новые модели взаимодействий и коммуникаций, оборот новых товаров и услуг, развития новых институциональных условий и институтов. Наряду с этим ускоренно развивающаяся интеллектуальная деятельность человека в различных сферах общественной жизнедеятельности приводит к необходимости и соответствующего институционального развития и изменений. [1, С. 54]

Интеллектуальная деятельность – это умственная (мыслительная, духовная, творческая) деятельность человека в области науки, техники, литературы, искусства и художественного творчества. Она отражает использование человеком способностей рационального познания.

Духовная деятельность – это деятельность человека в области духа, заключающаяся в молитвенном, мыслительном и ином действии, имеющем целью преобразование своего духа и духовного пространства, окружения.

При этом духовная деятельность может содержаться в материальной деятельности (например, уборка, приготовление пищи, дарение подарков и др.), а может быть и чисто духовной (молитвы, чтения, пожелания).

Интеллектуальная и духовная деятельность, а также интеллектуальный и духовный труд тесно переплетены и взаимосвязаны в экономической и общественной жизни. [5, С. 170]

Аналогичным образом различаются понятия интеллектуального и духовного капитала.

Интеллектуальный капитал представляет собой стоимость человеческих знаний, навыков, умений, способностей, интеллектуальных талантов, способных приносить доход.

Духовный капитал представляет собой стоимость духовных ценностей, целей, ориентиров, качеств и знаний, также способных к принесению или к увеличению дохода.

Можно выделить понятия интеллектуально-духовной деятельности и интеллектуально-духовного капитала.

Интеллектуально-духовная деятельность представляет собой одновременно деятельность духа и ума, связанную с преобразованием действительности с помощью способностей рационального познания с одновременным преобразованием духа, духовного пространства и окружения.

Интеллектуально-духовный капитал представляет собой совокупную взаимосвязь интеллектуального и духовного капитала, стоимость человеческих знаний, навыков, умений, способностей, а также духовных ценностей, целей, ориентиров, качеств и знаний интеллектуальных и духовных талантов, способных к принесению или увеличению дохода.

Интеллектуально-духовная составляющая имеется практически в каждом виде созидательной деятельности и особенно – общественно-полезных и общественно-значимых видах деятельности, где более ярко выражена духовная составляющая.

Отметим, что духовному образованию и воспитанию не уделяется отдельного внимания, оно происходит в рамках основного общего и профессионального образования, а также дополнительного образования для отдельных лиц, которые посещали воскресные школы или обучались по этим программам дополнительно, или этому учатся самостоятельно в семьях и домохозяйствах. Остается надеяться, что вопросам духовного образования и воспитания в будущем будет уделяться больше внимания.

Первым шагом на пути духовного реформирования общества стало подписание 9 ноября 2022 г. Президентом России В. Путиным Указа «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее – Основы), который является документом стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности РФ. Основы конкретизируют отдельные положения стратегии нацбезопасности России, доктрины информационной безопасности, стратегии противодействия экстремизму в РФ до 2025 года, стратегии государственной национальной политики РФ до 2025 года и еще ряда документов, в том числе указа президента «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года».

Как отмечается в Основах, «традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны».

Согласно документу, традиционные ценности «укрепляют гражданское единство и находят свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России».

К традиционным ценностям отнесены «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России».

Теперь выделим и кратко отметим основные проблемы и направления современных изменений, происходящих в институтах интеллектуально-духовной деятельности и интеллектуально-духовного капитала человека в

экономике и обществе, затрагивая образовательные институты и институты развития. [3, С. 188]

1. Образовательные институты находятся в стадии реформации и серьезных трансформационных изменений.

Это касается готовящейся реформы высшей школы, происходящей в связи с выходом России из Болонской системы и реформированием институтов бакалавриата и магистратуры. В 2022 г. уже начали появляться первые предложения по реформированию системы высшего образования в стране.

У российской системы образования появляется новая миссия — стать основой технологического суверенитета страны, то есть на длительном временном интервале воспроизводить глобально конкурентоспособные кадры и удержать их. Отсюда, в перспективе российское образование с одной стороны, должно удовлетворять запрос на фундаментальные исследования, а с другой, — научиться гибкости их применения, прежде всего, в связи с тем, что знания устаревают даже в течение срока обучения. [7, 8] Образование должно быть динамичным и открытым и идти в тесной связке с работодателем. ВШЭ начиная с 2013 года разработана соответствующая программа развития университетов, предполагающая серьезный «проектный поворот», и утверждена Правительством в 2021 году. [9]

Министерство образования и науки РФ планирует осенью 2022 г. внести на рассмотрение в Госдуму предложения о формате новой национальной системы высшего образования вместо Болонской, о чем сообщил министр науки и высшего образования РФ Валерий Фальков. Кратко назовем основные планируемые изменения:

1. Официальное закрепление многовариантной модели высшего образования: интегрированная магистратура, специалитет в двух вариантах (традиционный специалитет и специалитет + магистратура), традиционный бакалавриат,

2. Многообразие форм получения образования: «2+2+2», «4+1», «5+1»,

3. Сокращение перечня направлений, по которым будет сохранена уровневая система (бакалавриат – магистратура) высшего образования,

4. Расширение специалитета,

5. Введение ограничения на поступление в магистратуру после непрофильного бакалавриата,

6. Возможность поступать в бюджетную магистратуру после специалитета,

7. Появление одногодичной магистратуры,

8. Усиление роли целевого набора,

9. Академическая мобильность в дружественные страны и внутрироссийская мобильность.

Целью модели «2+2+2», которая сегодня широко тиражируется в российских вузах, заявлено обеспечение индивидуализации обучения и возможности формирования студентами собственных образовательных треков. [10]

Предполагается, что в рамках первых двух лет обучения все студенты одной укрупненной группы специальностей и направлений (УГСН) будут обучаться по единому учебному плану независимо от выбранного при поступлении направления или специальности.

До внедрения этой модели, когда студенты каждого направления (специальности) обучались по собственному учебному плану, элементы индивидуализации уже присутствовали – на первых курсах преподавались отдельные дисциплины, присущие именно данному направлению, в учебный план включались дисциплины по выбору. Теперь индивидуализация отдана «второй двойке» (3-й и 4-й курсы обучения). Но для реализации модели на втором этапе нужны дополнительные преподавательские ставки, учебные площади, лабораторная база – свободные ресурсы, которыми обычные вузы в большинстве своем не располагают. Отсюда более понятным становится стремление максимально унифицировать обучение на первых курсах, ведь для обеспечения индивидуализации на «второй двойке» приходится максимально экономить на первой.

Серьезной проблемой сферы образования сегодня является и ежегодная утечка умов за рубеж. По оценкам НИУ ВШЭ, из России ежегодно выезжают за рубеж до 10 тыс. учёных для постоянной работы и 35–40 тыс. студентов для учёбы в магистратуре и аспирантуре. Наиболее востребованы в зарубежных вузах потенциальные айтишники, медики, инженеры, математики. Возвращаются на родину после окончания образовательного процесса лишь четверть россиян.

В связи с этим уже в 2022 учебном году в российских вузах увеличится количество бюджетных мест в магистратуре по приоритетным направлениям научно-технологического развития. Председатель Правительства РФ М. Мишустин подписал распоряжение о выделении 30 тыс. дополнительных мест по программам магистратуры. [15]

Речь идет о направлениях подготовки, связанных с изучением математики, химии, биологии, генетики, информационных технологий, строительства, сельского хозяйства и другим приоритетным направлениям. Данное решение откроет больше возможностей для молодых специалистов продолжить обучение в магистратуре и позволит обеспечить российские предприятия высококвалифицированными кадрами, что особенно актуально для организаций, находящихся под санкциями недружественных государств.

М. Мишустиным также утверждена Распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года, которая предусматривает:

- формирование единого образовательного пространства с учетом единых содержательных и технологических условий подготовки педагогов;
- развитие системы непрерывного педагогического образования от профильных классов до учреждений повышения квалификации;

- введение в учебные планы новых обязательных дисциплин, таких как «Русский язык и культура речи», «Классное руководство», «Работа с родителями», «Инклюзия»;

- совершенствование системы целевого обучения, особенно по дефицитным педагогическим специальностям;

- закрепление в профессии начинающих педагогов путем выстраивания индивидуальных маршрутов постдипломного сопровождения выпускников;

- внедрение системы независимой оценки качества подготовки педагогических кадров.

В конце 2019 года менее трети выпускников российских педагогических вузов после получения образования приходили работать в школы, и такими темпами через несколько лет после окончания вуза в школах остается не более 20% молодых специалистов. Однако причины такой сложной ситуации сохраняются до настоящего момента: низкая заработная плата, сложности адаптации в педагогическом коллективе и незначительные карьерные перспективы.

Специалисты из Института образования НИУ ВШЭ определили типичные сегодняшние образовательно-карьерные траектории российской молодежи и разделили их на три типа. [12]

1 Тип. Одна ступень высшего образования и работа

Линейная траектория – после окончания 11 классов молодые люди учились на бакалавриате, а затем нашли постоянную работу.

Линейная с совмещением – в отличие от первой, состоит в том, что студенты на старших курсах совмещают работу с учебой.

Карьерная траектория – получение диплома бакалавра, но начало работы уже на первом курсе.

2 Тип. Длительное высшее образование и выбор пути

Длинная линейная траектория - после бакалавриата и специалитета поступление в магистратуру и только здесь первый выход на работу.

Реверсивная траектория - после окончания бакалавриата и специалитета первый выход на рынок труда и, не прекращая работы, поступление в магистратуру.

Длинная карьерная траектория - начало работы с первого курса бакалавриата, как и в простой карьерной траектории, но совмещение с продолжением учебы и в магистратуре.

Отложенная траектория - до 24 лет окончание бакалавриата или специалитета и магистратуры, и только затем первый выход на работу.

3 Тип. Нетрадиционные маршруты

Нестабильная, или прекордиальная траектория – большую часть времени после окончания учебы выпускники работали на временной работе или неполный день, при этом большинство заканчивают бакалавриат и часть – успевают и магистратуру.

Транзитная траектория – её участники (преимущественно девушки — 75%) поступили в бакалавриат сразу после окончания колледжа на базе 9

классов. У них значимо более низкая успеваемость, однако большинство из них живут в крупных городах с развитым рынком высшего образования, что облегчает поступление в вуз. На старших курсах они совмещают учебу с работой, и постепенно получают постоянные позиции. Трудовой доход в этой траектории ниже среднего по выборке на 20 процентных пунктов. Однако эти заработки выше, чем у тех, кто получил только среднее профессиональное образование.

2. Институты развития в настоящее время находятся в стадии интенсивного развития и зарождения новых институтов. Такие институты в формате фондов, проектов, партнерства, конкурсов и т.п. создаются в целях решения проблем профориентации, дополнительного обучения, трудоустройства и занятости, предоставления грантов и премий на развитие бизнеса, на финансирование социальных и общественных проектов, социального предпринимательства и т.д. [4, С. 59]

Для молодых людей, недавно окончивших вузы, они зачастую могут служить своеобразными карьерными и инновационными лифтами, предоставляющими хорошую ступеньку для дальнейшего продвижения вверх по карьерной лестнице или по линии развития своего предприятия. Также всевозможные институты, действующие в формах конференций, открытых встреч, круглых столов, форумов и т.д. оказывают молодым специалистам неоценимую поддержку в плане формирования знакомств, дружественных и партнерских связей для своего дальнейшего развития. [6, С. 177]

Например, в 2022 г. прошел конкурс «Передовые инженерные школы» (ПИШ). В 15 субъектах Российской Федерации на базе вузов, прошедших конкурсный отбор, планируется открыть 30 передовых инженерных школ для подготовки высококвалифицированных кадров. В 2024 г. планируется, что инженерные школы выпустят первые 2,5 тыс. специалистов, которые смогут пройти стажировки и практики по опережающей программе подготовки в технологических компаниях. В проекте принимало участие более 40 индустриальных партнеров в области сельского хозяйства, машиностроения, химической промышленности, авиационной и ракетно-космической техники, ядерной энергетики, медицинского приборостроения, информационных технологий. [2]

Также завершился второй этап приёма заявок в конкурсе «Студенческий стартап», который является одним из инструментов достижения поставленных главой государства целей повышения качества подготовки инженерных и IT-специалистов, а также широкого внедрения цифровых технологий. На конкурс поступило более 1,8 тысяч проектов. [11] Конкурс проводился Минобрнауки России совместно с Фондом содействия инновациям в рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», разработанного по одноимённой стратегической инициативе, утверждённой Председателем Правительства РФ М. Мишустиним. На первом этапе отобрано 650 стартапов, на реализацию которых студенты смогут потратить по 1 млн рублей. На второй этап поступило почти 2 тысячи

заявок. Примерно треть из них направлена на разработку цифровых технологий и развитие искусственного интеллекта в ведущих отраслях экономики. Это говорит о том, что молодые люди живо реагируют на сложившуюся ситуацию, вовлечены в работу по цифровизации, готовы разрабатывать и запускать новые инновационные продукты. Победителям предстоит защита бизнес-идей перед экспертным жюри и затем они должны будут заключить договор с Фондом содействия инновациям и основать собственное предприятие для реализации стартап-проекта.

IT-специалисты и инженеры играют ключевую роль в создании прорывных технологий и мощной производственной базы. Для повышения качества подготовки специалистов в области информационных технологий был проведен конкурсный отбор студентов, которые заинтересованы в инженерной профессии и предпринимательстве. На рассмотрение поступили заявки из 75 субъектов РФ, всего в отборе участвовали студенты из порядка 250 вузов. Из общего числа проектов, поступивших на конкурс, почти 650 относятся к сфере цифровых технологий, более 300 связаны с новыми приборами и интеллектуальными производственными технологиями и почти столько же — с креативными индустриями, 190 стартапов подано по направлению медицины и технологий здоровьесбережения, более 150 — по направлению химических технологий и новых материалов, ещё 132 направлены на создание биотехнологий и 67 связаны с ресурсосберегающей энергетикой. При этом преимуществом при отборе обладают заявки, в основе которых заложено импортозамещение технологий и систем.

Проектные институты развития запускаются и реализуются также и в регионах.

Например, в 2019 – 2020 г. в Самарской области был успешно реализован социальный проект для женщин «Фабрика будущих профессионалов», финансируемый за счет средств Фонда президентских грантов, [13, 14] позволивший женщинам – участницам развить свои надпрофессиональные навыки, обучиться новым современным профессиям, стать самозанятыми и по желанию открыть свое дело.

В 2022 г. в Самарской области создадут условия для подготовки IT-специалистов в том числе на базе школы программирования от Сбера «Школы 21», кампус которой откроют в Самаре. Подготовка специалистов для цифровой трансформации региона станет возможна благодаря профильным образовательным программам подготовки кадров, обмену лучшими практиками и экспертизой, внедрению цифровых технологий и современных методов обучения. [16]

Таким образом, рассмотренные образовательные и развивающие институты, в которых происходит интеллектуально-духовная деятельность современного человека и функционирует его интеллектуально-духовный капитал создаются и изменяются под воздействием единой национальной стратегии и направлены на достижение единых общегосударственных системных целей, направленных на повышение качества подготовки

специалистов, внедрение новых и цифровых технологий, создание собственных инновационных и технологичных предприятий.

Литература

1. Боровикова Т.В. Интеллектуальный труд и интеллектуальная миграция в инновационном развитии регионов: единство противоположностей // ВЕСТНИК РМАТ Экономические науки, 2018. № 2. С. 54–62

2. Васин М.В. Проектные институты также находятся в стадии развития и зарождения новых институтов. Развал проектно-изыскательских институтов // Информационный ресурс для инженеров – изыскателей. 2020. № 6. Режим доступа: <https://geoinfo.ru/products-pdf/razval-proektno-izyskatelskih-institutov-chast-1-ehkskurs-v-istoriyu-otrasli.pdf>

3. Карпенко О.А. Институциональные инновации в современных условиях трансформационных и кризисных изменений социально-экономической системы // Молодой исследователь. Материалы I Всероссийской научной конференции с международным участием. Липецк, 2021. С. 187–192.

4. Карпенко О.А. Современные институты развития гражданского общества, формирующие социальную активность // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, и перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О.А. Полюшкевич. Иркутск, 2022. С. 58–65.

5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Институциональные инновации по созданию институтов развития интеллектуального капитала, содействующие профессиональному росту и занятости населения // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2020. № 2-1. С. 170–175.

6. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Современные проблемы и тенденции развития образовательной системы и институциональные инновации по формированию и развитию интеллектуальных ресурсов и капитала // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2020. № 2-1. С. 176–182.

7. Лебедева Л.А. Понятие и сущность интеллектуального труда в современных экономико-социологических исследованиях. // Журнал. Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2012. №1. С. 108–111.

8. Лебединцева, Любовь Александровна. Интеллектуальный труд: экономико-социологические аспекты: диссертация ... доктора социологических наук Санкт-Петербург, 2012. 375 с.

9. Мнение экспертов. Директор Института прикладных политических исследований ВШЭ Валерия Касама – о реформировании системы высшего образования. Бакалаврская программа «Политология». Режим доступа: <https://www.hse.ru/ba/political/news/360750323.html?ysclid=laqig6lyho221654148>

10. Модель «2+2+2»: к индивидуализации через унификацию? Образовательная платформа «Юрайт». Режим доступа: <https://urait.ru/news/-2403?ysclid=laqih4lyjk462226612>
11. Около двух тысяч заявок поступило на второй этап отбора конкурса «Студенческий стартап». Министерство образования и науки РФ. Официальный сайт. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/55245/>
12. Путь «школа-вуз-работа» уже не актуален. РБК: Тренды. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62d0227e9a794710912218a5>
13. Фонд президентских грантов. Официальный сайт. Режим доступа: <https://президентскиегранты.рф/application/projectdirector?applicationId=60b41ada-1610-4aa2-9af3-b973e95f0e82>
14. Фонд президентских грантов. Страница В контакте. Режим доступа: <https://vk.com/pgrants>
15. Число бюджетных мест в магистратуре по естественно-научным и техническим направлениям будет увеличено. Государственная Дума РФ. Официальный сайт. Режим доступа: <http://duma.gov.ru/news/54582/>
16. «Школа 21». Программирование для тех, кто хочет. Режим доступа: <https://21-school.ru/?ysclid=laqkb49ydm970215572>

Формирование ценностей социальной инклюзии как основа диалога поколений

Образовательное пространство, в котором современный ребенок растет, развивается и становится полноправным субъектом собственной деятельности существенно отличается от того, к чему привыкли прежние поколения. Отличительными чертами этого нового пространства выступают его открытость, насыщенность информацией, быстротечность процессов и изменений, постоянно обновляющиеся информационные технологии, контекстный характер восприятия, что требует от всех субъектов образования возрастания темпов деятельности, гибкости и адаптивности. Не только растущий и развивающийся ребенок, но и педагог (учитель, воспитатель, родитель) должен органично вписаться в это пространство. У детей это получается быстрее и лучше, чем у взрослых, поэтому профессиональное и личное самочувствие и самоощущение педагога, его готовность реализовать себя в новых условиях, умение остаться значимым фактором подготовки подрастающего поколения к жизни, вызывает беспокойство специалистов.

Приоритетами высшего педагогического образования сегодня являются направленность на саморазвитие и самосовершенствование личности педагога, при этом сохраняется требование высокого качества и результативности профессионально-личностной подготовки. С принятием Закона об образовании в РФ (2012 г. с дополнениями) [1] и Федеральных государственных образовательных стандартов всех ступеней образования (2013-2021) [2] коренным образом изменилась модель образования: на смену образованию как преподаванию, где центральной фигурой выступает учитель, педагог как носитель информации, а целью формирование знаний, умений, навыков подрастающего поколения, пришла модель взаимодействия, диалога, в котором центром является ребенок, ученик, а целью развитие его способностей и возможностей. Взаимодействие предполагает, в том числе, умение общаться с детьми, имеющими особые образовательные потребности, поскольку инклюзия сегодня стала повсеместной, основной формой организации общего и профессионального образования. Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурноэтнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Инклюзивное обучение

детей с особенностями развития совместно с их сверстниками– это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе [3].

Однако за время, прошедшее с момента принятия Закона об образовании в РФ, официально объявившего отечественную школу инклюзивной, менталитет общества в отношении особых детей не так уж сильно изменился. Философия инклюзии принимается далеко не всем сообществом участников образовательного процесса, не говоря уже о более широких слоях населения. Это создает трудности в реализации основных задач обучения и воспитания и требует специальной работы в отношении подготовки педагога, в первую очередь, касающейся принятия ценностей социальной и образовательной инклюзии, формирования коммуникативной толерантности, умений реализовывать диалоговые и контекстные технологии обучения подрастающего поколения. Нам представляется, что для того, чтобы создать успешную образовательную инклюзию необходимо вначале достичь инклюзии социальной. С позиций философии инклюзии воспитание — это процесс межличностных отношений ребенка с ограниченными возможностями и его педагога, воспитателя; это — обращение к «деятельным намерениям» всех взаимодействующих в данном пространстве; это — обязательно диалог, а не одностороннее коррекционное воздействие со стороны педагога. Ребенок здесь выступает как равноправный субъект процесса коммуникации [4]. Среди педагогов старшего поколения реализация на практике этих идей вызывает сложности, надежду на изменение ситуации в отношении принятия ценностей инклюзии дает молодежь.

Осознавая, с одной стороны, необходимость подготовки будущих педагогов к инклюзивному взаимодействию и образовательному диалогу и невозможность, с другой стороны, обеспечить названные цели исключительно в рамках образовательного процесса педагогического вуза, мы пришли к выводу о создании дополнительного образования для молодежи региона. На протяжении шести лет на базе нашей организации осуществляется ряд социальных инициатив, связанных с поддержкой социальной и образовательной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) и инвалидов, просветительской деятельностью по формированию в обществе, в первую очередь, среди молодежи, обучающейся в организациях высшего и среднего профессионального образования Московской области, ценностей социальной инклюзии. Под социальной инклюзией понимается процесс, основанный на совместных усилиях сообществ для достижения равных возможностей всех, независимо от пола, возраста, социального статуса, жизненного контекста, образования, этнической принадлежности, с целью обеспечения им полноценного и активного участия во всех сферах жизни, в процессе принятия решений. В первую очередь наши интересы были направлены на включение в социальную жизнь и вывод из изоляции детей, подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Обеспечить такое включение в общественную жизнь региона можно при условии заинтересованной помощи

сверстников, разделяющих ценности инклюзии, подготовленных к осуществлению волонтерских функций, умеющих компетентно строить взаимодействие со сложной категорией лиц, нуждающихся в поддержке. Возникла идея подготовить волонтеров из числа учащейся молодежи Московской области, изъявившей желание помочь тем, кто хочет, но лишен возможности активного участия в социальной жизни в силу болезни или по иным обстоятельствам. Для подготовки волонтеров в вузе была создана Школа волонтеров социальной инклюзии, где ежегодно проходят обучение студенты средних и высших образовательных учреждений Московской области, организовано образовательное пространство для обмена опытом и лучшими практиками помощи детям и семьям, разрабатываются и реализуются практико-ориентированные проекты помощи и содействия социальной инклюзии, проводятся конкурсы и фестивали волонтеров, осуществляется практическая помощь и благотворительные мероприятия.

Практические итоги такой работы нагляднее всего представить на примере: выпускниками Школы волонтеров социальной инклюзии осуществлялось сопровождение Региональных чемпионатов «Абилимпикс», в ходе которого участвовало 1800 студентов, сотрудников и преподавателей в качестве сопровождающих волонтеров. Общее количество участников всех мероприятий в области социальной инклюзии, проведенных с 2017 года по настоящее время составило более 10000 человек. Студенты, прошедшие нашу подготовку, участвовавшие в практической помощи особым детям и их семьям, по-другому, нежели старшее поколение, воспринимают ситуацию социальной инклюзии, грамотно строят коммуникацию с самыми различными субъектами социальных, в том числе, образовательных, отношений.

Таким образом усилия, направленные на формирование ключевых компетенций, обеспечивающих в широком смысле диалог различных субъектов социальных и образовательных отношений, и коммуникацию молодежи в инклюзивной среде, на привлечение внимания ученического, студенческого, педагогического, родительского сообществ к организации помощи всем нуждающимся, в первую очередь, детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья и содействие социальной инклюзии (принятию обществом) данных категорий, на популяризацию идей и ценностей инклюзии в социуме, оказываются результативными. Мы убедились, что работа по формированию ценностей социальной инклюзии у студенческой молодежи способствует распространению этих ценностей в обществе, постепенному вовлечению старшего поколения в адекватные формы коммуникации. Практическая значимость проекта для региона связана, например, с обеспечением грамотного волонтерского сопровождения различного рода конкурсов и мероприятий для детей с ОВЗ и инвалидов, в которых обязательна помощь волонтеров. В проекте активно участвуют и волонтеры из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Литература

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).-Режим доступа: КонсультантПлюс (consultant.ru) (Дата обращения 21.02.23)
2. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование - ФГОС (fgos.ru) (Дата обращения 21.02.23)
3. Брусянина, Е. Ю. Инклюзия: философия пространства современной жизни / Е. Ю. Брусянина. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. — С. 124-126. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8454/> (дата обращения: 22.02.2023).
4. Баркина, Н. В. Развитие инклюзивного образования в России и в мире: от изоляции к социализации / Н. В. Баркина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 26 (368). — С. 361-363. — URL: <https://moluch.ru/archive/368/82673/> (дата обращения: 22.02.2023).

Молодёжная политика государства и Гражданская религия в США

Современному неамериканцу, в том числе россиянину, иногда бывает сложно понять психологию носителя американской ментальности. Это не может быть случайностью, американское воспитание и, как следствие, мировоззрение в корне отличается от европейского и какого - бы то ни было иного. Причина кроется в том, что американская система образования, воспитания, строится на ценностях «гражданской религии». В Европе, наиболее близкой к США культурно, государств с подобным мышлением граждан нет, здесь можно найти похожие формы выражения самоидентификации, но они не сравнимы в масштабе с американскими.

И американская политическая элита, и простые граждане растут, с юных лет воспринимая свое государство, свою нацию, как богоизбранную. Американская идеология, будучи частью гражданской религии, обосновывает свое право на главенство в международной жизни исходя из основополагающей основы своей государственности, в созданной, а точнее развитой до абсолюта гражданской религии. Понятие гражданской религии родилось намного раньше в Европе, но наивысшее воплощение получило в США. Гражданская религия развивается в Америке с момента образования государства на месте тринадцати бывших британских колоний. При этом, термин «Гражданская религия» [См.: 7] появившийся только в 60-х годах XX в., очень быстро завоевал популярность в западной политологии и философии.

В целом «вера в Америку» и «Гражданская религия в США», как верно отметил И.Е. Задорожнюк, являются синонимами [4, С. 2]. Государство и нация объявляются богоизбранными. Богоизбранность, в свою очередь, вне зависимости от конфессиональной принадлежности индивидуумов, распространяется на внешние символы государства, главные государственные праздники.

Американская гражданская религия присутствует в жизни каждого жителя Соединенных Штатов. Ей проникнута вся воспитательная система в государстве. На приоритете гражданской религии, происходит воспитание юных американцев, строится молодежная политика в государстве.

О восприятии мира американцами очень метко высказался писатель Г. Кроули: «Вера американцев в свою собственную страну — религиозна, если не по своей напряженности, то по своей абсолютной и универсальной авторитетности... Еще детьми мы слышим, как она утверждается или подразумевается в разговорах взрослых. Каждая новая ступень нашего образования предоставляет нам дополнительные свидетельства в ее пользу... Мы можем не доверять многому, что делается во имя нашей страны нашими соотечественниками или испытывать к этому сильную неприязнь; но сама наша

страна, ее демократическая система и процветание в будущем — выше подозрений»[1, С. 83].

Идея богоизбранности американцам навязывается с ранних лет. Для этой цели используется обращение к традиционным религиям, вере в Бога вообще. Из религиозного опыта, вне зависимости от «внешней» или «внутренней» религиозности, идеологами американской государственности, начиная с «отцов-основателей», выводится тезис о том, что США живут под Богом — Высшим Существом, освещённые светом его откровения, американский же народ составляет единую, уникальную нацию, которая живет в стране, находящейся под покровом «Высшей силы».

Молодежная политика в США не является специализированной сферой деятельности каких - либо государственных органов, однако она четко выработана и показывает высокую эффективность. Воспитание молодежи в первую очередь проводится через систему образовательных учреждений, религиозных школ, различных частных фондов, на уровне программ, реализуемых в отдельных штатах.

Учебный день в американских общеобразовательных школах начинается с молитвы. До 1963 г. молитва читалась вслух, сейчас ее рекомендуют читать про себя. И хотя текст молитвы известен, приведем его полностью: «Я верю в Соединенные Штаты Америки как правительство народа, из народа и для народа; чья прочная сила производна от согласия управляемых; в демократию в республике; в суверенную Nation под Богом многих суверенных штатов; в совершенный союз, единый и неделимый; установление тех принципов свободы, равенства и справедливости, за которые американские патриоты жертвовали своими жизнями и счастьем. Я поэтому верю, что моей обязанностью является любить страну, поддерживать ее Конституцию, повиноваться ее законам, почитать ее флаг и защищать ее от любых врагов»[См.: 5].

На уровне религиозных символов культивируется отношение к флагу, гимну, иной государственной символике. В отношении к главным государственным праздникам также невозможно не отметить надконфессиональной религиозной составляющей.

В этой парадигме государство оказывается структурой, стоящей над отдельными церквями, своего рода выступая в роли квази-церкви. В экзогенно сформированном государственном образовании, созданном иммигрантами, такой подход оказался очень удачным, он реально стал скрепляющим для молодой нации.

Апелляция к Богу вне контекста конкретной религии открывает широкие возможности в проведении молодежной политики. Этому способствует и то, что в США процент верующих значительно выше, чем в похожих по культурному наследию странах европейской культуры, как например во Франции, где феномен «Гражданской религии» и возник в конце 18 века. В начале 1980-х гг. 94% американцев заявляли, что они верят в Бога. В эти же

годы во Франции подобный ответ давали 62% опрошенных, [6, С. 117], к 2022 году этот показатель в США снизился до 81%, во Франции до 49% [7,8]

С полученными знаниями вкупе с ценностями юное поколение переходит на следующий уровень получения образования, в высшие учебные заведения. В американских высших академических учебных заведениях религиозная составляющая официально нигде не стоит на первом месте. Однако элементы гражданской религии присутствуют как неотъемлемый атрибут студенческой жизни. Во всех ВУЗах существуют молельные комнаты, где поочередно могут молиться представители разных религий. Как правило, в таких комнатах присутствует американский флаг. Молитва происходит перед ним. Приверженность гражданской религии позволяет студентам социализироваться в новых условиях.

В учебных заведениях, которые субсидируются государством, вера в Америку прививается более основательно. Например, в военных учебных заведениях [3, С. 95].

Религиозная составляющая в молодежной политике выражается в свободе выбора путей приобретения религиозного опыта и способов его приобретения. Свободу выбора социолог К. Руф назвал «духовным рынком» [2, С. 96]. Согласно данной концепции, принадлежность к религиозной организации является естественной для американского общества. «При этом человек, имея богатый выбор духовных направлений, становится «религиозным туристом», прокладывая свой духовный путь в условиях многоальтернативности» [2, С. 97]

Над всем этим «туризмом» стоит все та же гражданская религия, гарантирующая молодым людям свободу, в ее американском понимании.

Впитав с «молоком матери» представление о своем народе как о богоизбранном, из поколения в поколение в США вырастают граждане, которые считают себя «Новым Израилем». Религиозная отсылка к Новому Израилю существует еще от первых переселенцев-пуритан из Британии. Старый Израиль это Европа, новый – США. Такое мировосприятие, объединяет нацию, дает право американцам, в их понимании, нести просвещение и свои ценности всему миру. Последнее необходимо учитывать, выстраивая отношения с США.

Гражданская религия, определяя социализацию личности, выступая стержневым компонентом системы воспитания в США, бесспорно продолжает оставаться одной из главных составляющих частей молодежной политики США, при этом следует всегда помнить, что именно религиозный компонент составляет также основу национальной идеологии Америки в целом.

Литература

1. Батомункуев. С.Д. Национальная идентичность и феномен гражданской религии.// Oriental Studies, 2018, Vol. 39, Is, 5. С. – 79-88.

2. Глуханюк А.А. Молодежь и религия в образовательном пространстве: Американский опыт.// Образование и наука. – 2010. - № 1. – С. 94-103.
3. Задорожнюк И.Е. Гражданская религия в США или «вера в Америку»: социальные функции, история и современность. – М.:СГА, 2007. – 354 с.
4. Задорожнюк И.Е. Гражданская религия в США: Социально-философский анализ. Автореферат дисс. д.ф.н. – М., 2008. – 55 с.
5. Легойда В.Р. Символы и ритуалы в политических процессах в США: традиции и современность (феномен «Гражданской религии»). - Дисс. к.пол.н. – М., 2000. – 242 с.
6. Орлов Н.С. Религия и американская молодежь в 70-е гг. XX века.// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2018. - № 5. С. 116-121.
7. <https://www.christiantoday.com/article/number.of.americans.who.believe.in.god.dips.to.new.low.gallup/138790.htm>
8. <http://www.e-vesti.ru/ru/franczuzy-kak-i-russkie-teryayut-veru-v-boga/>
9. Роберт Н. Белла. Гражданская религия в Америке.// Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2014. Том 15. Выпуск 3. – С. 162-182.

Мировоззренческая безопасность человека в информационном мире

В мире бесчисленного множества информационных потоков человеку все сложнее определиться с собственным пониманием происходящего и своего места в вихре событий. Все более распространенным становится мнение о том, что человек, пребывая в постоянно меняющейся действительности глобального мира и находясь в водовороте информации, не может иметь ясного, определенного представления и суждения о нем.

На самом деле, по утверждению русского философа Е.Н. Трубецкого, «...как бы ни был изменчив факт – эта изменчивость не исключает возможности суждений о нем, потому что суждения относятся к сверхвременному смыслу изменчивого» [4, С.248]. Следуя его мысли, Гераклит заблуждался, говоря о невозможности искупаться в одной и той же реке по причине ее быстротечности. «Река остается рекой, какие бы струи в ней не протекали и в какие бы цвета в зависимости от погоды и времени дня эти струи ни окрашивались. Ибо это слово – «река» выражает что-то отвоеванное сознанием у времени, некоторый непреходящий и неизменный «смысл» чего-то текущего». [4, С.248]

Таким образом опасности информационной всеядности и онтологической опустошенности вполне могут быть преодолены сознательным выбором человека, исходящим из признания существующим неизменного (неподвижного) смысла любого процесса. Такой смысл обретается современным человеком исключительно на пути культурно-цивилизационных оснований его информационных и коммуникативных стратегий.

Смысловая определенность дает определенность онтологическую. Действующий в такой логике современный человек не будет манипулируем, не впадет в эклектичность и останется мыслящим нравственным существом, не смотря на обилие соблазнов и ложных целей, существующих в современном потребительском обществе. Так для мыслящего в пространстве культуры молодого человека абсолютно ложными окажутся общепринятые в современном мире эгоцентричные ценности, связанные с культом развлечений, личностным ростом, позитивом любой ценой, материальным успехом, глянцевым бытием и популярными способами обретения счастья. В процессе обучения молодой человек сможет различить точное знание по дисциплине и информацию, не имеющую отношения к науке. Также четкая культурная самоидентификация не позволит ему вовлекаться в иллюзорные миры политкорректности и толерантности, будет способствовать осмысленному

национальному бытию вне безликого идеологического универсализма и глобального финансово-экономического регулирования.

Особое значение в определении человеком способов собственного бытия играет взаимосвязь поколений. В настоящее время многие молодые люди определяют свое бытие в следующих отрицающих опыт прежних поколений тезисах – «хорошо то, что выгодно», «не вмешивайтесь в мой личный мир, вам меня не понять», «это информация с Ютуба! (как критерий достоверности)», «самое главное для меня – это успех, ради него я готов пойти на все», «общество не существует, есть просто люди со своими интересами» и прочее.

В информационном обществе возникают новые антропологические типы: фланеры, бродяги, туристы и игроки. Кто они и где обитают? Место их пребывания – современный мегаполис. З. Бауман показывает: фланеры – это психически недостижимые существа, одинокие монады, гуляющие среди толпы, но не идентифицирующие себя с ней. Это мастера имитации, которые из случайных событий и встреч могут произвольно создавать целые вымышленные истории, как если бы это была сама реальность. Жизнь фланера похожа на игру с реальностью, но при этом сам он остается в безопасности.

Времяпровождение фланеров ассоциируется с безмятежными лицами людей, гуляющих в современном городе, подчеркивающих свою отрешенность от реального мира модной одеждой, грохочущей в наушниках музыкой и одиночеством [1, С.144-150].

Бродяги характеризуются свободой передвижения в крупных городах современной цивилизации, но более точно – это те, у кого нет определенного места жительства. Новизна возможных мест пребывания и свобода привлекают определенный тип людей.

Туристы погружены в постоянный поиск приключений. Этот антропологический тип готов к тяжелой работе, но только при условии, что в отпуске у него будет реальная возможность оказаться на самых ярких туристических маршрутах. Свобода здесь сочетается с эстетическими запросами, которые в совокупности превращают туриста в существо, инспектирующее оттенок лазури очередного морского побережья. Путешественники перестают понимать происходящее в их стране, либо переходят на позиции нигилизма к власти, социально-политическим институтам и политикам.

Наконец, игроки – это люди риска и азарта. Главной целью для них является победа, они как дети полностью отдаются игре. Что характеризует такой тип человеческого поведения? Надежда на везение, отсутствие ответственности, сочувствия, бескомпромиссность.

Обозначенные четыре поведенческие стратегии выводят человека из мира традиционных социальных и политических отношений, поскольку он ищет

случайных развлечений, не задумывается о своем месте в этом мире, не ощущает обязательств и ответственности.

Для каждого из нас мировоззрение в его краткой трактовке представляет собой целостную систему взглядов на мир и место человека в нем. Определение места человека связано с построением картины мира как упорядоченной целостности, интегрирующей разнообразные знания на основе системообразующего начала (принципы или идеи), задающего мировоззренческую установку и ценностные поведенческие ориентиры. Среди исторически состоявшихся истолкований мира как целого и места человека в нем в литературе указывают мифологическую, философскую, религиозную, научную и обыденную формы миропонимания [2, С. 5].

Картина мира выступает также в качестве мировоззренческой модели, предполагающей выработку определенного отношения человека к миру с учетом исходных принципов, лежащих в основе нравственного поведения человека. Если признавать самобытность культурно-цивилизационного творчества, то миропонимание имеет национальную интерпретацию.

Согласно утверждению М. Вебера, ставшего аксиоматичным, любая общественная этика имеет религиозные корни. Религия «помимо своей конечной (сотериологической) цели имеет и вполне конкретные общественные задачи, начиная с того, что любой религиозно-этический комплекс оказывает непосредственное влияние на общественные отношения, в том числе на экономику» [5, С.43].

Вопрос «Что такое человек?», к примеру, в западноевропейской философии рассматривается в кантовской последовательности целой серии предваряющихся вопросов «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?» с акцентом в ответах на человеке как автономном индивиде и протестантской этике (философия либерализма и христианская теология как исходные мировоззренческие ориентиры).

Для российской цивилизации исходным основанием миропонимания русского человека является православная этика и солидарность. Также важной составляющей русского традиционного мировоззрения является идея справедливости. А.В. Щипков утверждает, что «...категория справедливости в России имеет не только моральное и материальное, но и метафизическое выражение: справедливость воспринимается как момент истины, как жизнь в преддверии суда совести или Божьего суда». Многие исторические события в России объяснимы благодаря христианской этике, начиная с феномена общины, идеала «соборности», взглядов народолюбцев и заканчивая социальной справедливостью и равенством в советском государстве [6, С.265].

Русское православие, как блестяще показал И.А. Ильин, воспринимает Бога не воображением, которому нужны страхи и чудеса (первобытные религии), не земною волею, которая догматически принимает моральное право, повинуется закону и сама требует повиновения от других (иудаизм и

католицизм), не мыслью, ищущей понимание и толкование, отвергающей все, что ей кажется непонятным (протестантизм).

Оно воспринимает Бога любовью-чувством, добротой, совестью и сердечным созерцанием, которое требует предметной ориентированности и направленности, что является духовно-творческой основой русской души. Сердцу нельзя приказать любить, а созерцание не терпит предписаний [3, С. 94-98].

Таким образом, русский мировоззренческий код традиционно определяется ценностями православной цивилизации, осваиваемых или отвергаемых молодыми поколениями как на уровне архетипов, так и в образовательном процессе.

Российская молодежь двадцать первого века испытывает поколенческую драму: традиционные ценностные ориентации подвергаются ревизии в условиях информационных и технологических инноваций. Современное российское общество нуждается в повышении уровня взаимного доверия его членов. Иллюзорность равной доступности индивидуальных свобод бесспорно проигрывает созданию справедливого общества, в котором главными приоритетами выступают взаимное доверие, справедливость, любовь, милосердие, общинность, солидарность. Это и есть развернутая мировоззренческая картина русской социал-традиции, ведущая к сохранению достойного места России в сложной геополитической ситуации XXI века.

Литература

1. Бауман З. От паломника к туристу // Социологический журнал. 1995. №4.
2. Верещагин В.Ю. Лекции по философии человека. Ростов-на-Дону, 1998.
3. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. М., 1993.
4. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни // Русские философы. Конец XIX - середина XX века. М., 1994.
5. Цит. по: Тюренков М. Православная этика и дух солидаризма // Перелом: Сборник статей о справедливости традиции. М., 2013.
6. Щипков А.В. Социал-традиция. М., 2017.

Связь поколений: идеологии и опыт новейшей политической философии

В совсем еще недавнем времени, даже не по историческим, а по меркам бытового восприятия, неожиданным итогом бурного XX-го столетия повсеместно признавалось состояние «конца истории», эпоха бесконечного и бескризисного восхождения глобальной цивилизации к благоденствию. Считалось, что провозглашенный на либеральных принципах новый «золотой век» даже не требует интеллектуальных обоснований и не подлежит в своей очевидности анализу. Фрэнсис Фукуяма в качестве автора устраивающего всех «концепта» почитался мэтром политической теории и гуру исторического познания. Кризис на территории бывшего Советского Союза и стран социалистического лагеря рассматривался как следствие краха неверной исторической модели «тоталитарной системы», а сама «система» той именно причиной, которая и породила бурный XX-ый век.

Отсутствие настоящей теории в текстах Ф. Фукуямы и серьезного анализа политической действительности в ситуации отказа от собственных парадигм социального знания (теории политэкономии и марксистской философской традиции в целом) не виделось недостатком. После догматизма советской официальной марксистской идеологии интеллектуальные положения западной футурологии красовались непривычной повествовательной легкостью и на фоне обрушения своих академических форм обществознания представлялись неоспоримо более выгодными и верными. Способ усвоения этих новых безусловных положений, однако, был, в свою очередь, тоже совершенно догматическим, основанным на некритическом волевом приятии «свежих и привлекательных» идей. Отсутствие научной теории и анализа в названном историософском учении указывает, между тем, на его также целиком идеологическую природу. То есть: в основание усвоенной в определенный момент всеми либеральной системы взглядов, были положены не настоящая в научном смысле социальная теория, а со временем ясно просматриваемые социальные образы (мифологемы) — настоящий миф о бескризисном прогрессивном движении в будущее (по сути, «вечное теперь» и отрицание истории). И хорошо узнаваемая либеральная модель развития, взятая и последовательно применяемая до определенного этапа российской государственностью в качестве официальных политических ориентиров, со временем закономерно также стала вызывать отторжение и общее неприятие как любая закостенелая и навязываемая идеология.

Манящая привлекательность либерализма рубежа XX-го и XXI-го столетий для усталых от истории масс виделась в *бессубъектности* описанных в новой идеологии социальных процессов. Представлялось, что навязчивой и надоевшей самой именно идеологии в этом случае нет вовсе. История

уходящего, отгремевшего двумя мировыми войнами, века рисовалась трагедией *заблудшего* разума, измученного мраком *тоталитарных* идей. Народы подвергались насилию злой воли государств, управляемых идеологами и через идеологию. Сами слова *понятие* и *идея*, как они использовались в своем духовном значении в философии и культуре до рассматриваемой эпохи, стали восприниматься не как содержательные моменты мышления, а становиться синонимами *власти* и *насилия*. Показательно насколько из всего философского наследия Платона в это время стали более всего востребованными идеи его политического учения. Метафизика Платона актуализировалась не в моменте философского познания, а политического устройства общества. Поразительным образом через две с половиной тысячи лет Платон превратился в духовного отца всех тоталитарных тираний. «Удивительно, но... большинство мыслителей XX в. объединяло нечто общее: они сходились в нелюбви к метафизике и Платону. Мы считаем эту констелляцию роковой. Протагонисты свободы отвергали платоновскую справедливость, а защитники справедливости критиковали платоновский произвол» [1, с. 11]. «Изобретая идею платонизма, постнищанцы поступают как создатель «идеи»: они вводят в речь некоторую «сильную позицию», «тиранию разума», которая политизирует имманентную логику свободы своей варварской трансцендентностью» [1, с. 12].

Договаривая о кажущейся и желанной массах *бессубъектности* предлагаемого взгляда на историю, в приведенных цитатах следует обратить внимание на охарактеризованную «варварской» трансцендентность. Мощнейшим инструментом воздействия на сознание в случае либеральных учений, победно занявший место вчерашних идеологий, стала постоянная апелляция к «состоянию постмодерна», к реальности «где центр нигде и одновременно повсюду». Субъектным действием в такой реальности предлагается рассматривать отрицание индивидом (социальным «атомом») прав субъектности (легитимности) государства как конкретной формы общности. Известно: правой дискурс, используемый государством для осуществления управления, расценивается в философиях постмодерна не более как всегда условный «нарратив», требующий своего обязательного отрицания внутренне свободным индивидом. В философиях подобного толка этот постоянный протест или «террористический акт» индивида прививается в качестве естественного состояния противодействия, направленного против всегда враждебного субъекта-воли государства как неперемного института насилия во всех его проявлениях— правопорядка, медицины, образования (М. Фуко). Это бунт *десубъектизации* общественных форм, государства как поля взаимодействия, атомами-индивидами лишает, однако, какого-либо пространства действия за пределами самих себя самих индивидов, и в форме предельной *атомизации* показывает, как индивид оказывается объектом манипуляции не «старой» идеологии, а скрытых когнитивных практик в виде *прогрессивных* интеллектуальных учений. Стоит ли напоминать, какое значение имело понятие «варварства» в мировой истории, предполагая «дикое» противостояние светлым началам «цивилизации»? В новейшей философии

постмодерна стороны неожиданно поменялись: человек-масса, о котором проницательно, во всех присущих ему (человеку-массе) негативных качествах, талантливо писал Ортега-и-Гассет, этот «новый дикарь», вдруг стал оплотом «демократической» цивилизации. Напомним: человеку-массе свойственны ограниченность и непроницаемость внутреннего мира, примитивность жизненных устремлений, полная безвольность поступков и наглое отрицание любых авторитетов. Общество-массу и составляют все отрицающие и безвольные в своем поведении атомы-индивиды. Но, как убедительно показывает испанский мыслитель, эти качества глубоко противоположны и совершенно отрицают цивилизацию и культуру, которые предполагают, как раз, наличие субъекта-воли (личность/*аристократизм*), существование авторитетов (Бог/*трансценденция*) и производных от них законов (право/*аскеза*). Таким образом, в текстах Ф. Фукуямы можно усмотреть не только вульгаризированную идеологию либерализма под видом новейшей социологии, но даже переименованный архаический миф о «золотом веке» и борьбе против «варварства», что справедливо перестать считать научным взглядом на политику, а признать не более, чем средством интеллектуального влияния и скрытой пропагандой.

В этом отношении интересно сопоставить такое «состояние постмодерна» с классическим определением субъекта права, данным Гегелем в «Философии права»: «Личность, подразумевает вообще правоспособность и составляет понятие и саму по себе абстрактную основу абстрактного и потому формального права. Заповедь права гласит поэтому следующим образом: будь лицом и уважай других в качестве лиц» [2, с. 98]. Авторитетным (*sic!*), заметим, образом Гегель указывает на духовную и историческую природу государства и права, демонстрируя необходимость высшего развития субъективности в каждом индивидууме и объективный характер исторически возникающих между ними правоотношений. После «конца истории», когда сама политическая реальность показывает всю несостоятельность в недавнем влиятельной концепции, выбор правильных авторитетов и внимательное к ним отношение — возвращает нам настоящую Историю, а также и те поколения, что на время потерялись, будучи обманутыми авторитетами ложными.

Литература

1. Перехлест волны. Политическая логика Платона и постнищенское преодоление платонизма [Тест] / А. А. Глухов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 584 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. М.: «Мысль». 1990. 524 с.

Современные тенденции развития интеллектуального капитала в эпоху цифровизации

Ускоренное развитие информационно-коммуникационных систем, широчайшее использование информации, являющейся сегодня важнейшим стратегическим ресурсом, внедрение новейших информационных технологий во всех сферах общественной жизни — это черты современной эпохи цифровизации, в которой «технологическая база и человеческий потенциал приспособлены для превращения знаний в информационный ресурс» [9, С.26] Становление цифровой эпохи не отменяет роль и значение интеллектуального развития человека. Интеллектуальное развитие стало прерогативой, а с начала 2000-х годов и на сегодняшний момент времени приобретает новые тенденции и направления, что находит свое проявление, например, в замещении отдельных функций человека искусственным интеллектом, в формировании нового мышления, в распространении новых коммуникативных процессов на основе сквозных цифровых технологий, в «технологизации» интеллектуальной деятельности и др.

Вместе с тем, начиная со второго десятилетия XXI века, происходят изменения в жизни отдельных людей, в экономике и обществе в целом, которые характеризуются нарастающим влиянием интеллектуального капитала, повышением роли индивидуального, в том числе интеллектуального, развития человека, увеличением духовности и духовной составляющей социально-экономических отношений и процессов.

Рассматривая современные тенденции развития интеллектуального капитала, кратко обозначим экономическое содержание основных понятий.

В научной литературе интеллектуальный капитал определяют как стоимость человеческих знаний, навыков, практического опыта и умений, способностей индивида и его интеллектуальных талантов, приносящих доход. Интеллектуальные ресурсы рассматривают как человеческие знания, навыки, умения, способности, интеллектуальные таланты и др., которые потенциально могут участвовать в воспроизводственном процессе и приносить доход. Интеллектуальная деятельность – это умственная (мыслительная, духовная, творческая) деятельность человека в производственной сфере, в области науки, техники, литературы, искусства и художественного творчества. Она отражает использование человеком способностей рационального познания в создании новшеств. [1, С.75]

В настоящее время отчетливо обозначились некоторые современные тенденции, говорящих о том, что общество становится нацеленным на

повышение своего интеллектуального уровня, на развитие духовных и человеческих качеств.

Так, на наш взгляд, развитие интеллектуального капитала и интеллектуальных ресурсов проявляется в следующих важных тенденциях [5, С.20-25].

1. Непрерывное интеллектуальное развитие и образование, которые сопровождаются процессом образования в течение всей жизни, систематическим повышением своей профессиональной квалификации, освоением более чем одной профессиональной деятельностью и построением одновременно нескольких карьер, параллельным обучением по нескольким специальностям одновременно и т.д.

2. Овладение всевозможными «надпрофессиональными» навыками, необходимыми во многих профессиональных сферах, в современных профессиях и профессиях будущего. К ним относят системное мышление, экологическое поведение, управление проектами, творчество, мультиязычность и мультикультурность, межотраслевая коммуникация, клиенто-ориентированность, навыки самопрезентации, активное использование современных цифровых технологий интеллектуальных систем управления и др.

3. Инновационность развития, в которое входит поиск и развитие инновационных направлений в деятельности, а также инновационного мышления. Здесь наблюдается развитие новаторства, поиска во всем новизны, а также развитие в себе новых качеств, новых отношений, и т.п. [4, С.77-83]

Характеризуя развитие интеллектуальной деятельности, на наш взгляд, можно выделить следующие черты, которые наиболее четко стали проявляться в современной жизни.

Во-первых, это расширение и повсеместное применение интеллектуальной деятельности во всех сферах производственной и общественной жизни. В настоящее время интеллектуальная деятельность постепенно становится составляющей практически всех видов человеческой деятельности, происходит проникновение интеллектуальной деятельности во все сферы жизни: производственную, духовную, культурную, религиозную и т.д.. [8, С. 182]

Во-вторых, это развитие интеллектуального волонтерства и интеллектуального, социального предпринимательства как разновидностей форм интеллектуальной деятельности.

В-третьих, это возрастающее влияние цифровизации экономики на развитие интеллектуальной деятельности, которая трансформируется под воздействием цифровых инноваций. [3, С. 3–12] Применение новых цифровых или информационно - коммуникационных технологий (ИКТ) расширяет возможности интеллектуальной деятельности, включая отбор и генерацию информации, обмен знаниями, развитие трудовых навыков.

Уровень современного интеллектуального развития можно оценить с помощью показателей применения современных цифровых и

интеллектуальных технологий. В этой связи считаем возможным проанализировать соответствующие статистические показатели. Так, по оценке экспертов на конец 2020 года доля России на мировом рынке цифровых технологий составляет примерно 0,6%. Размер российского ИТ-рынка в 2020г. достиг 2,4 трлн руб., увеличившись по сравнению с 2019 годом на 16–20%. Однако в структуре затрат организаций РФ на внедрение и использование цифровых технологий в 2020 г. преобладают прочие затраты (см.табл.1), тогда как самая большая статья расходов на мировом рынке информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) приходится на телекоммуникацию, второе место занимают ИТ-услуги, а третье место на мировом рынке ИКТ занимают устройства и техника.

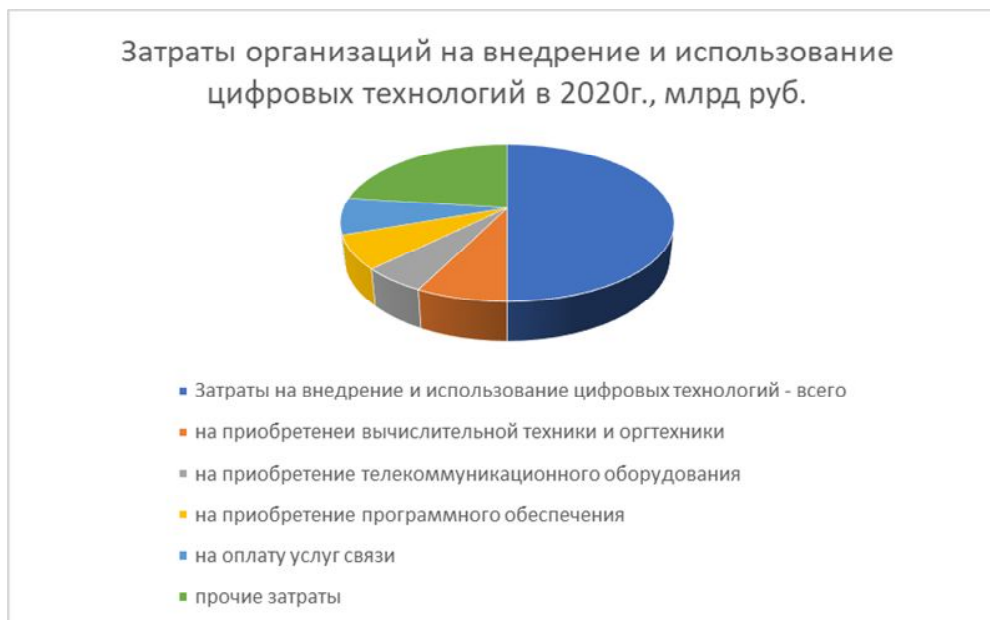
Таблица 1

Затраты организаций РФ на внедрение и использование цифровых технологий в 2020г., млрд руб. [7]

Затраты на внедрение и использование цифровых технологий - всего	из них затраты				
	на приобретение вычислительной техники и оргтехники	на приобретение телекоммуникационного оборудования	на приобретение программного обеспечения	на оплату услуг связи	прочие затраты
2 473	369	263	339	370	1 132

Составлено автором по данным: Российский статистический ежегодник. 2021: Стат.сб./Росстат. М., 2021. 692 с.

Структура затрат организаций РФ на внедрение и использование цифровых технологий в 2020 г. дана в таблице 1 и наглядно представлена на рисунке 1.



Составлено автором по тем же данным.

Рис. 1. Затраты организаций РФ на внедрение и использование цифровых технологий в 2020г., млрд руб.

Статистические данные, представленные в Таблице 2, демонстрируют в 2020 году снижение показателей использования доступа к сети широкополосной сети интернет на 32,9% относительно предыдущего года, а использование специальных программных средств в организациях за период с 2010 по 2020 гг. сократилось на 26.6%. Использование сети Интернет для связи с поставщиками и потребителями товаров (работ, услуг) в организациях росли до 2019 г., а в 2020 г. снизились на 11,2%. Данная ситуация объясняется снижением объемов реализации товаров, работ и услуг и закрытием самих организаций в 2020 г. в связи с пандемией коронавирусной инфекции.

Таблица 2

Показатели использования современных цифровых технологий в России [7]

	2010	2018	2019	2020
Использование широкополосного доступа к сети Интернет в организациях		86,5	86,6	58,1
Использование специальных программных средств в организациях	89,1	85,9	85,9	65,4
Использование сети Интернет для связи с поставщиками и потребителями товаров (работ, услуг) в организациях	70,7	73,1	74,8	66,4
Численность активных абонентов фиксированного доступа к сети Интернет – всего, тыс. чел.	18 004	31 968	32 739	33 792
Объем информации, переданной в сети связи фиксированного доступа к Интернету	35 300	36 359	43 751	59 161
Домашние хозяйства, имевшие доступ к сети Интернет		76,6	76,9	80
Использование населением ИКТ (ПК, Интернет и Интернет-услуги) и ИК-сетей		100	100	100
Объем услуг в сфере телекоммуникаций в фактически действовавших ценах	1 355,5	1 797,9	1 875,9	1 907,5

Составлено автором по данным: Российский статистический ежегодник. 2021: Стат.сб./Росстат. М., 2021. 692 с.

Среди всех остальных показателей мы наблюдаем планомерный рост. Так численность активных абонентов фиксированного доступа к сети Интернет выросла за последний год на 3,2%, а относительно 2010 г. выросла практически в два раза. Объем информации, переданной в сети связи фиксированного доступа к Интернету, вырос с 2010 по 2020 гг. на 67,6%. Также возросло количество домашних хозяйств, имевших доступ к сети Интернет. В 2020 году объем услуг в сфере телекоммуникаций в фактически действовавших ценах увеличился на 40,7% относительно 2010 года.

Итак, анализ статистических данных, показал, что в эпидемиологический период произошло некоторое замедление роста показателей использования современных цифровых технологий по организациям, которое не коснулось общих показателей и показателей для домохозяйств. Однако отмеченное замедление процессов цифровизации в ближайшей перспективе будет

преодолено, о чем свидетельствует положительная динамика российского ИТ-рынка по итогам 2021 года.

Эксперты однозначно отмечают важность цифровизации и цифровой трансформации экономических процессов, в основе которой лежит развитие интеллектуального капитала и интеллектуальной деятельности.

Литература

1.Алексеева Н.С. Анализ понятия и сущности интеллектуального капитала в экономике // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. 2019. Т. 12. № 3. С. 74–87.

2.Багдасаров М.И. Сущность интеллектуального капитала, его роль и место в общей структуре капитала. - М.: ИЭ РАН, 2006.

3.Дайнеко В.Г., Дайнеко Е.Ю. Трансформация структуры интеллектуального капитала в период цифровизации экономики //Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление.2021. №1. С.3-12.

4.Карпенко О.А., Левченко Л.В. Интеллектуальные инновации в современной цифровой экономике // Актуальные аспекты развития современной науки. Сборник научных статей. Международной научной конференции. Редколлегия: С.И. Ашмарина, А.В. Павлова. 2019. С. 77–83.

5.Левченко Л.В., Карпенко О.А. Современные тенденции в развитии и накоплении интеллектуального капитала // Экономические науки. 2020. № 184. С. 20–25.

6.Надточий Ю. Б., Будович Л. С. Интеллектуальный капитал организации: сущность, структура, подходы к оценке // Российский технологический журнал. 2018. Т. 6, № 2. С. 82–95

7. Российский статистический ежегодник. 2021: Стат. сб./Росстат. М., 2021. 692 с.

8. Симонова В. Л., Шакута А. С. Структура интеллектуального капитала фирмы // Журнал экономической теории. 2019. Т. 16, № 1, С. 181–186.

9. Сушко В. А. Интеллектуальный капитал молодежи в эпоху цифрового общества / Интеллектуальный капитал в XXI веке: сб. науч. тр. ФГБОУ «ИГУ»- Иркутск, 2019. С.25-30.

Семейное воспитание как основа формирования и развития личности ребенка в современном Вьетнаме

В социально-экономической жизни Вьетнама семья традиционно играет особую роль. Семья – ячейка общества, важнейший социальный институт в структуре общества. Стабильность и развитие семьи имеет очень важнейшее значение для стабильности и развития общества. Поэтому в развитии социальной истории семья всегда является ценностью [2]. Процесс превращения человека из человека природного, биологического, в человека социального в основном базируется на воспитательном процессе.

Семья является первой воспитательной средой и играет важную роль в формировании личности ребенка. Общество постоянно развивается, но семейное воспитание всегда оказывает долгосрочное и всестороннее влияние на каждого человека на протяжении всей жизни. Школьное образование и общество являются важнейшей педагогической средой, но ее роль может быть эффективно повышена только тогда, когда за основу взято семейное воспитание.

В традиционном обществе на роль семьи в воспитании детей особенно повлияли буддизм и конфуцианство, которые были адаптированы к условиям Вьетнама. «Большинство семей до сих пор в основном живут многопоколенными семьями (три или четыре поколения в семье), поэтому воспитание в основном касается нравственности (обрядов), личности, иерархического воспитания в семье, сыновней почтительности к родителям, чувства уважения к предкам, верность армии, патриотизм» [10, с.116].

Уделяя особое внимание проблемам семьи, президент Хо Ши Мин указывал: «Многие семьи складываются в общество, хорошее общество создает лучшую семью, хорошая семья создает хорошее общество. Ядром общества является семья» [12, с.300]. По словам Хо Ши Мина, новая семья, хорошая семья при социализме – это семья, в которой члены семьи должны любить, уважать друг друга, разделять трудности на работе, мужчины и женщины равны. Женщин необходимо уважать. В письме от 31 октября 1955 года, после инструктирования учителей, учащихся, молодежных и детских кадров, Хо Ши Мин писал: «Я также надеюсь, что семьи будут поддерживать тесные связи со школой и помогать школе в преподавании и обучении. Воспитывать и поощрять их. усердно учиться, жить здоровой жизнью и с энтузиазмом помогать людям». И он «надеется, что родители сделают все возможное, чтобы помочь школе в воспитании детей с хорошими результатами» [11].

На современном этапе развития вьетнамского общества (с 1986 г. по настоящее время) этот период знаменует собой процесс индустриализации – модернизации страны, наряду с тенденцией глобализации, когда в нашей стране

ускоряются восстановительные работы во всех сферах общественной жизни страны, особенно в экономике. В «Платформе национального строительства Вьетнама в переходный период к социализму» подчеркивается: «Семья является ячейкой общества, любовной колыбелью, питающей жизнь человека, и важной средой для воспитания, жизни и формирования личности». Система семейных ценностей играет важную роль не только в развитии детей, но и в выполнении социальных функций, сохранении и передаче национальных культурных ценностей от этого поколения к другому поколению.

В каждой семье, сочетая принципы традиционного и современного образования, родители не только воспитывают в детях ценности правдивости, красоты и красоты, но и воспитывают в детях самостоятельность, хорошие жизненные привычки, хорошо учиться, исправлять недостатки. Оттуда, помогая им формировать осознание своей ответственности и обязательств перед людьми и обществом.

Однако в условиях все более инновационной и международной интеграции страны образ традиционной вьетнамской семьи претерпевает кардинальные изменения в своей структуре, форме, размере и отношениях между ее членами, поколениями. Под влиянием тенденции глобализации меняются и традиционные ценности и стандарты. В настоящее время во многих семьях снижено внимание и забота родителей о своих детях. Некоторые семьи даже «перекладывают ответственность» за воспитание личности и образа жизни своих детей на школу и общество. Сами члены семьи не формируют образцового образа жизни для подрастающего поколения, не поддерживают основы и нравственные ценности в семейном поведении. Это отрицательно сказывается на процессе формирования и развития личности ребенка. Кроме того, молодые люди также ежедневно сталкиваются с образом жизни и поведением вне общества (особенно в Интернете), в котором важнейшую роль играют личное преуспевание, прагматизм, арбитраж, слава, эгоизм и социальное зло.

В результате формируются черты девиантной личности, из-за чего семейные ценности, образ жизни и стандарты поведения меняются на противоположные, что приводит к кризису семейной жизни. Этот кризис тесно связан с общими проблемами общества, особенно социальными пороками, девиантным поведением, нравственной деградацией, нормами поведения, религиозным образом жизни, бесчувственностью, безответственностью перед обществом.

По результатам опроса Вьетнамской ассоциации защиты прав детей, «60% детей сталкиваются с трудностями и давлением в учебе; 42% детей не имеют знаний или навыков для безопасного использования Интернета; 48% детей испытывают давление из-за того, что их ругают, около 8% бьют; 32,5% детей считают, что родители им не близки и не интересны»[1]. Поэтому имеет смысл уточнить ключевые вопросы, которые ставятся для повышения роли семьи в воспитании детей, что очень важно в настоящее время.

Мало того, количество детей с аутизмом во Вьетнаме растет. В январе 2019 года Главное статистическое управление объявило, что в настоящее время во Вьетнаме насчитывается около 6,2 миллиона человек с инвалидностью в возрасте от 2 лет и старше (что составляет около 6,5% населения). Среди них насчитывается около 1 млн человек с аутизмом, доля детей с аутизмом оценивается в 1% рожденных детей [4]. Это тревожная и опасная ситуация.

Глубоко осознавая это положение, документы съездов Коммунистической партии Вьетнама, особенно в последние годы, подчеркивали: «Ухудшение, деградация нравственности, образа жизни, рост беспокойства по поводу социальных пороков и преступлений, особенно среди молодежи» [8]. Это не только одна из больших задач в деле воспитания вообще и воспитания нравственности и образа жизни, воспитания формирования и развития личности ребенка в семье, в частности, но она также влияет на формирование и воспитание качественного человеческого ресурса для национального строительства и развития.

Причин такой ситуации много, но нельзя не упомянуть тот факт, что по многим причинам часть семей уже не является «счастливым домом» для передачи любви, образования и воспитания детей. Структура такой семьи становится рыхлой, исчезают тесные связи между членами семьи, родители – больше не образцы для подражания, часты конфликты и конфликты, приводящие к домашнему насилию; в котором насилие мужа над женой и насилие родителей над детьми имеет место серьезно. В семьях, где детям часто приходится видеть сцены насилия, у них начинается психологический кризис, приводящий к девиантным мыслям и действиям, а также склонность применять насилие по отношению к другим в своей будущей жизни. Наряду с противоречиями, конфликтами и насилием в семье, которые становятся причинами разводов. Это особенно касается семей с маленькими детьми. Для последних, ставших свидетелями развода родителей, будет в течение длительного периода времени характерна психологическая неуравновешенность.

Рассматривая семейное строительство как основу и условие для каждой семьи, ячейки устойчивого общества, чистой и надежной среды для формирования и развития личности ребенка, Директива № 49 СТ/ ЦК от 21 февраля 2005 г. «Об образовании семья в период индустриализации и модернизации» подчеркивалась необходимость «усилить воспитание семейной жизни. Обеспечьте каждую семью знаниями и жизненными навыками, такими как: родительские навыки, навыки поведения среди членов семьи и в обществе. Воспитание и мобилизация всех семей на добровольное, добровольное и активное ведение цивилизованного образа жизни... В образовании необходимо наследовать и продвигать хорошие традиционные ценности вьетнамских семей, связанные со строительством, формирование передовых ценностей семьи в развитое общество» [3, С.2].

В последние годы Партия и правительство Вьетнама продолжали активно проводить в жизнь Директиву № 49 СТ/ТВ от 21 февраля 2005 г., а 26 мая 2020

г. Премьер-министр утвердил Директиву № 23/СТ.-ТТг об укреплении решений обеспечить реализацию прав детей и защиту детей следующим образом: «Пропаганда и воспитание этики, образа жизни, семейного поведения, ответственности, подавать пример людям большим; воспитывать детей в целях сохранения и популяризации национальной культурной самобытности и прекрасных традиционных ценностей вьетнамских семей; Ориентировать семьи на меры по преодолению, предупреждению и пресечению положения родителей и родственников, посягающего на жизнь, здоровье, дух и достоинство детей; вооружить их знаниями и навыками для выполнения своих обязанностей по уходу, воспитанию и защите детей» [7, С.2].

Семья является не только природной, но и экономической ячейкой общества, поэтому, чтобы иметь здоровое общество, каждая такая ячейка должна сначала устойчиво развиваться – для успешного развития всего общества. В этом духе в документах XI съезда Коммунистической партии Вьетнама также подчеркивалось: «Продвижение хороших традиционных ценностей, построение процветающей, прогрессивной и счастливой вьетнамской семьи; хорошо обеспечивать гендерное равенство и улучшение положения женщин; уход, воспитание и защита прав детей»[5].

В этом духе *«Решение об утверждении стратегии развития вьетнамских семей до 2030 года»* было одобрено премьер-министром Социалистической Республики Вьетнам 30 декабря 2021 года. В стратегии утверждается, что семья является важной средой для формирования, воспитания и обучения личности детей, сохранять и развивать прекрасную традиционную культуру, создавать человеческие ресурсы для служения делу национального строительства и обороны. Необходимо продолжать оценивать положение и значение семьи как основы и ячейки общества. В то же время семья – это и важная среда, непосредственно воспитывающая образ жизни детей, формирующая и развивающая детскую личность, которая играет особо важную роль в отношении количества и качества населения и структуры населения детей.

На XII съезде Коммунистической партии Вьетнама было четко заявлено: «Следует реализовать стратегию развития вьетнамской семьи. Пропаганда традиционных ценностей, построение благополучной, прогрессивной, счастливой и цивилизованной семьи. каждой школы – это действительно культурно-просветительский центр, обучающий людей»[6]. XIII съезд партии определил, что «создание зажиточной, прогрессивной, счастливой и цивилизованной вьетнамской семьи; построение национальной системы ценностей, системы культурных ценностей и человеческих стандартов в связи с сохранением и развитием вьетнамской системы семейных ценностей в новый период»[9].

Необходимо осуществление партийных установок, постановлений и директив, стратегии правительства. В этой связи приняты: «Гражданский кодекс», «Закон о браке и семье»; «Закон о гендерном равенстве»; «Закон о предотвращении домашнего насилия и борьбе с ним». «Закон о детях» был

принят, дополнен и изменен для его успешной реализации. Ежегодно 28 июня празднуется «День семьи», отмечается Международный день защиты детей 1 июня. Все это должно способствовать преодолению ситуации, когда часть семей не заботится о воспитании детей и их развитии в здоровой семейной среде.

Для построения благополучной, прогрессивной, счастливой и цивилизованной семьи, повышения роли семейного воспитания в процессе формирования и развития личности ребенка сегодня необходимо синхронное взаимодействие семьи, школы и общества; в котором особую роль играет семья. Поэтому необходимо сосредоточить внимание на следующих ключевых вопросах:

Во-первых, повышении информированности всех уровней управления и функциональных секторов по вопросам построения семьи в целом и воспитания в каждой семье в частности. Укрепление нравственного воспитания, образа жизни и здоровья каждого члена. Тесная координация трех образовательных сред: семьи – школы – общества, чтобы дети могли получить доступ к лучшей среде для жизни и обучения. Наряду с этим следует повысить роль центров спонсорства, воспитания сирот, детских деревень, приютов, пагод и т.д., чтобы сироты могли учиться и развиваться, наравне с другими детьми.

Во-вторых, следует сосредоточиться на создании семейной среды, наполненной любовью, равенством и ответственностью, практиковать здоровый образ жизни семьи, чтобы члены семьи любили, делились и связывались друг с другом. Мало того, что в каждой семье родители должны четко осознавать свои обязанности, определять цели воспитания детей на каждом этапе развития – подходящие для психофизиологии и возраста унификации методов обучения полу. Психологическое давление на детей в обучении, игре и повседневной деятельности необходимо исключить. В образовании следует создать условия для выражения детьми своих взглядов, не уходить от вопросов, интересующих детей. Никого не принуждать и ничего не навязывать детям. Пусть они развиваются как можно более естественно.

В-третьих, сделать личность ребенка центром образовательного процесса. Способствовать воспитанию их характера, развитию дисциплины, взаимному уважению. Семьи также должны уважать детей и доверять им. Кроме того, родители находят время, чтобы каждый день выслушивать пожелания, интересы, радости и горести своих детей, чтобы понимать своих детей и иметь соответствующие методы их нравственного развития.

В-четвертых, родители должны постоянно совершенствовать свои знания о воспитании и поведении детей, чтобы максимально способствовать благотворной роли семьи в развитии детей. Следует практиковать эффективные, научные методы воспитания, приносить позитивные моменты в жизнь каждого ребенка.

В-пятых, следует повысить роль средств массовой информации в пропаганде стратегии построения семьи и семейной культуры. Хорошо выполнять руководящие принципы Коммунистической партии Вьетнама, а

также государственную политику и законы о семье. Не допускать проникновения социального зла в семью, способствовать устойчивому развитию прекрасных традиционных культурных ценностей нации и семьи. Приобретение и изучение политики развития детей в развитых странах мира и применение ее к ситуации во Вьетнаме.

Семейное воспитание, школьное образование и социальная среда – три важных воспитательных института для детей, в которых семейное воспитание имеет первую и центральную роль в формировании личности ребенка. В настоящее время внимание на разработке политики по развитию счастливого семейного образования для детей уделяется не только во Вьетнаме. Страны всего мира также очень заинтересованы в решении этой проблемы. Развивающее семейное воспитание детей – это основа развития будущих учебных учреждений нашей страны.

Литература

1. Данг Канх Ханх. Цените воспитательную роль семьи в современном обществе / Данг Канх Ханх // Газета Народной Армии qdnd.vn: [электронная версия]. – 2021. – URL: <https://www.qdnd.vn/van-hoa/doi-song/coi-trong-vai-tro-giao-duc-cua-gia-dinh-trong-xa-hoi-hien-dai-663701>. (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

2. Ким Туи. Семейное образование для детей во Вьетнаме сегодня / Ким Туй // Журнал «Процветания Вьетнама» Thinkvuongvietnam.com: [Электронная версия]. – 2022. – URL: <http://thinkvuongvietnam.com/Content/giao-duc-cua-gia-dinh-doi-voi-tre-em-o-viet-nam-hien-nay-403617>. (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

3. Коммунистическая партия Вьетнама. О семейном строительстве в эпоху индустриализации и модернизации страны // ЦИК. – Ханой. 2005. – № 49. – 5с.

4. Молодежная газета: Детей с аутизмом во Вьетнаме становится все больше, большинство из них не получают надлежащего лечения и образования. – Обновляется постоянно. – Хо Ши Мин. 2018. – URL: <https://tuoitre.vn/tre-em-tu-ky-tai-viet-nam-gia-tang-phan-lon-khong-duoc-tri-lieu-giao-duc-phu-hop-20210406132735649.htm> (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: свободный.

5. Нгуен Вьет Тиен. Продвижение традиционных ценностей в построении благополучной, счастливой, прогрессивной и цивилизованной вьетнамской семьи / Нгуен Вьет Тиен // Коммунистический журнал tapchiconsan.org.vn: [электронная версия]. – 2021. – URL: https://www.tapchiconsan.org.vn/web/guest/van_hoa_xa_hoi/-/2018/823639/phat-huy-gia-tri-truyen-thong-trong-xay-dung-gia-dinh-viet-nam-am-no%2C-hanh-phuc%2C-tien-bo%2C-van-minh.aspx. (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

6. Нгуен Тхань Хай. Некоторое содержание о создании и продвижении вьетнамских культурных ценностей и человеческой силы в духе 13-го съезда партии / Нгуен Тхань Хай // Электронная газета Коммунистической партии Вьетнама dangcongsan.vn: [электронная версия]. – 2022. – URL: <https://dangcongsan.vn/dua-cac-he-gia-tri-quoc-gia-van-hoa-gia-dinh-va-chuan-muc-con-nguoi-viet-nam-vaoc-cuoc-song/he-gia-tri-quoc-gia/mot-so-noi-dung-ve-xay-dung-va-phat-huy-gia-tri-van-hoa-suc-manh-con-nguoi-viet-nam-theo-tinh-than-dai-hoi-xiii-cua-dang-623551.html>. (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

7. Премьер-министр Нгуен Суан Фук. О усиленных решениях по гарантии осуществления прав и защиты детей // Премьер-министр. – Ханой. – № 23. – 3с.

8. Та Нгок Тан. Новые представления об ориентации на развитие в документе XIII съезда партии / Та Нгок Тан // коммунистический журнал tapchiconsan.org.vn: [электронная версия]. – 2021. – URL: <https://www.tapchiconsan.org.vn/web/guest/thong-tin-ly-luan/-/2018/821908/nhung-nhan-thuc-moi-ve-dinh-huong-phat-trien-trong-van-kien-dai-hoi-xiii-cua-dang.aspx>. (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

9. Фам Ван Нгиа. Создание вьетнамской семьи в современный период / Фам Ван Нгиа // Фронт журнала tapchimattran.vn: : [электронная версия]. – 2022. – URL: <http://tapchimattran.vn/thuc-tien/xay-dung-gia-dinh-viet-nam-trong-giai-doan-hien-nay-43103.html> (дата обращения: 19.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

10. Хо Ши Мин Национальная политическая академия. Социология учебная программа по управлению. – Ханой: издательство Политическая теория. 2004. – 217с.

11. Хо Ши Мин. Письмо учителям, студентам, молодежным чиновникам и детям // Электронная библиотека Хо Ши Мина tennguoidepnhathat.net: [электронная версия]. – 2012. – URL: <https://tennguoidepnhathat.net/2012/05/19/thu-gui-giao-vien-hoc-sinh-can-bo-thanh-nien-va-nhi-dong-31-10-1955/> (дата обращения: 22.02.2023). – Режим доступа: открытый доступ.

12. Хо Ши Мин: Полное собрание сочинений // Национальное политическое издательство - Истина. – Ханой: 2011. – Т. 12. – 884с.

Глава II. Уроки истории и формирование мировоззрения

Лезгина М.Л., Иванова Д.В.

Санкт-Петербург

Концептуальные схемы понимания поколений в средневековье и возрождении

В начале эпохи Средневековья происходят три великих события: кризис и распад Римской империи и связанный с этим кризис античной культуры; вторжение варваров, носителей иных культурных традиций, и варваризация Европы; становление христианства и оформление его окончательной победы в Европе (хотя остатки языческих культов сохранились вплоть до конца XV века).

В отличие от античности, в этих условиях происходит «свертывание» концепции поколений. Она оказывается невостребованной. Это объясняется прежде всего общим падением культурного уровня, обусловленного кризисом античного мира на его закате. Разорение было столь велико, что «император Максимилиан Фракиец в 247 г. до н. э., чтобы вознаградить армию, велел из храмов забрать все статуи, драгоценности, украшения и вклады и переплавить в деньги не только золото и серебро, но и бронзу. Политический и военный кризис империи тяжело отразился на социальной и культурной жизни. Магнатам и куриалам пришлось не только отказываться от роскоши, богатого убранства дворцов, от театральных зрелищ и комфортабельных терм, но и вообще от удовлетворения культурных потребностей: забрасывали водопроводы, закрывали библиотеки, школы, перестали ценить книги. Кругозор людей катастрофически сузился... Мрамор и порфир дворцов и театров растаскивался жителями городов для возведения крепостных стен... Город, забросив свои игры и зрелища, становился обезлюженным, весь смыкаясь на арене своего громадного амфитеатра, выстроенного в его лучшие времена; внутри ставились дома, а наружная стена обращалась в естественную крепость» [1, С. 38].

Хлынувшие на территорию Римской империи варвары находились на различном социально-культурном уровне, сохранявшем многие традиции и установки первобытности. Так, согласно описанию Тацита, германцы находились на стадии распада первобытно-общинных отношений, несколько более «продвинутые» славяне находились на стадии становления государственности, но сохраняли многие общинные порядки; примерно на такой же ступени находились кельты. Но на этом уровне главную роль еще

играют возрастные категории и группы, а не поколенные сообщества.

Обращаясь к священному писанию христиан, как свидетельствует исследовавший этот вопрос И.П. Вейнберг, мы находим, что там практически отсутствует концепция исторических поколений и фигурируют лишь возрастные категории. Присутствуют понятия «колена» (рода), родовых форм семейно-родовых групп и «семейно-отцовские» отношения двухпоколенной семьи. «Не каждая возрастная группа оформляется в возрастную социальную группу, но в основе последней всегда лежит возрастная стадия, что находит выражение в обозначении обоих явлений, как правило, одними и теми же терминами. Данные показывают, что в отличие от семейно-родовой группы, стабильно обладавшей высшей значимостью, архаичная возрастная социальная группа с течением времени утрачивает свое прежнее значение» [2, С.147].

Ослабление и частичная дезорганизация социальных связей существенно повлияла и на историческое сознание бывших подданных Римской империи. «Категория *историческое сознание* обозначает особую форму общественного сознания, охватывающую все многообразие стихийно-сложившихся или созданных наукой форм, в которых общество воспроизводит свое движение во времени» [2, С. 10.]. Кризис исторического сознания т.е. той сферы, в которой развивается теория поколений, был обусловлен не только гибелью школ и библиотек. По мере укрепления христианства, массового приобщения к нему людей разных культур, пренебрежение к историческому сознанию и этическому духовному опыту облегчало объединение множества людей вокруг одной, главной идеи новой религии. Люди, сплывавшиеся под знаменем новой религии, порывали не только с богами собственного народа, но и с его историей, не принимая в то же время и истории Рима. «Они жили как бы на островке времени – они знали лишь то время, которое их непосредственно окружало, а далее, в глубине минувших поколений, царили миф, предание, эпос» [3, С. 136 – 137.] – и ожидание скорого Второго пришествия Христа и Страшного суда. Новозаветные «Послания» полны утверждений о том, что ныне живущее поколение – последнее. «Время близко. Се, грядущее скоро, и возмездие мое со мною, чтобы воздать каждому по делам его», «Истинно говорю вам, не пройдет род сей, как придет час расчета», «Близок конец всему», «Последнее время пришло», «Время начаться суду», «Не медлит Господь исполнением обетования» и т. п. В итоге ожидание скорого конца света заслоняло у верующего христианина все другие проблемы, и «Священная история», таким образом, полностью гасила историческое сознание людей, мифологическое сознание вытесняло научно-логическое.

Прибавим к этому угасание и исторической науки в раннем Средневековье. Категория «историческая наука» не тождественна понятию «историческое сознание». «Если определить историческую науку как такую сферу человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных, достоверных знаний о прошлом человеческого общества, цель которой – описание и объяснение, возможно, также предсказание развития этого общества, то научно-логическая

историческая мысль, не являясь еще самой исторической наукой, образует ту благоприятную почву, на которой и благодаря которой произрастает историческая наука» [2, С. 11.]. Базиса для исторической науки не было, лишь постепенно налаживается писание погодных записей и анналов, возникновение архивов, но к ним обращались скорее ради решения судебных и дипломатических дел, чем ради постижения истории своего народа.

Значительную сложность в изучении данной темы составляет и тот факт, что отношение поколений, как и иные «профаннные» темы, игнорировались, просто потому, что они не составляли актуального предмета тогдашней рефлексии. Христианство, «эта мощная идеологическая сила, утешала и укрепляла деморализованные и обнищавшие массы. Вера, однако, была ревнивой владычицей. Она не терпела конкуренции, особенно в лице науки. «Верую, ибо это абсурдно» - средневековый девиз, который противостоял научным взглядам, основывающимся на наблюдении и разуме. Рационализм как социальная сила исчез или, точнее, вынужден был на век уйти в подполье. Жалкие остатки античной мудрости стали достоянием монастырских библиотек и арабских хранилищ. Но это достояние только сохранялось, толковалось и перетолковывалось отнюдь не развиваясь» [4, С. 82.]. Философия допускалась в пределах, в которых она ни в чем не выходила из роли служанки богословия. Посторонние темы не должны были интересовать философа, мыслителя. Античная мысль, как «заблуждение язычников», должна была осуждаться во славу христианства.

Весьма характерна в этом отношении трактовка истории в работе Августина Блаженного (354 – 430 г. н. э.) «О граде Божьем». В ней утверждается, что весь род человеческий размножен Богом от одного человека, которого он создал первым, и тем самым все люди на Земле «соединены между собой не только сходством природы, но и связями родства» [5, часть 3 – 6.], в силу чего, при всем разнообразии их нравов и обычаев, они имеют одну судьбу и одну историю (это положение, прежде всего призвано оправдать претензии христианства на мировое владычество в области культа). Но это – *земная история*. Она разворачивается *через смену поколений*; но этот «Земной град» конечен, и идет к своему концу. Но в нем и через него как бы проявляется другой «град», «служащий посредством этой действительности для предызображения небесного Града. Граждан земного града рождает испорченная грехом природа, а граждан Града небесного рождает благодать, освобождающая природу от греха» [5, кн. 15, гл. IV.] Тем самым его история – не есть смена поколений, его бытие сопричастно вечности. Второй град существует через первый до дня Страшного суда, когда он перестанет нуждаться в земном граде. Таким образом, у Августина прежняя, поколенная парадигма истории не отвергается прямо, а «снимается» переходом к иной истории – Священной.

Представляет интерес как памятник эпохи раннего Средневековья также «Церковная история» Евсевия (260 – 340), в которой своеобразно перемешаны исторические взгляды античности с христианской апологетикой.

Явно под влиянием античной исторической науки сформулированы им цели и средства исследования: «Я поставил себе задачей описать следующие события: *преемственность* святых апостолов, ход событий от времен Спасителя нашего и до наших дней, ... кто стоял во главе как более известных церковных кругов, кто *в каждом поколении* защищал слово Божие или, жаждая новизны, дошел до пределов заблуждения» [6, С. 11.]. Говоря об источниках, он сообщает, что для своего труда он использовал «мелкие рассказы, в которых всякий по-своему оставил частичное повествование о пройденном им отрезке времени». Кроме того, по его словам, «я, как цветы, подбираю у старых писателей нужные мне сведения и стараюсь представить их в историческом повествовании как нечто цельное», сохраняя при этом «*память о преемстве*», [6, С. 11 – 12.] т. е. последовательность и каузальную связность. Такая постановка вопроса соответствовала уровню требований античной исторической науки, и в частности, трактовке истории как смены поколений.

В содержательном же плане взгляд Евсевия на историю определяется сознание того, что «есть два принципа, движущих историю: благой – это Бог, и злой – это дьявол», а отсюда – «главнейшие стороны церковно-исторической жизни рассматриваются как проявление действия того или другого принципа». [6, С. 8]

Сопоставим труды Евсевия с «Церковной историей» его последователя Феодорита (393 – 457). В качестве цели исследования он рассматривает сохранение событий прошлого «в свежей памяти... ибо равнодушные к славе знаменитых и забвение сказаний полезнейших почитаю преступным», – пишет он [7, С. 24.] Что касается методологии исследования, то он ограничивается указанием, что свою работу рассматривает как прямое продолжение «Церковной истории» Евсевия.

На деле его труд весьма отличается от труда его учителя. Во-первых, работа имеет не столько исторический, сколько полемический характер. У него получается не столько история гонений и борьбы с ересями, сколько систематизированный перечень гонителей и ересей, которые он изображает вне движения и развития мысли как законченные и неподвижные типы заблуждений. Работа в целом выглядит как борьба царства лжи против Царства Божия. Ритм событий – это просто смена эпизодов борьбы, не имеющей никакой между собой преемственности, помимо имен. Во-вторых, сами описываемые эпизоды локально разобщены. «Его общие представления о смысле и характере пережитого Церковью за изображаемое им столетие исторического процесса, пожалуй, страдает излишней простотой. Он злоупотребляет провиденциализмом и не дает слишком часто ни прагматического, ни психологического анализа» [8, С. 14.] И, наконец, в-третьих, в силу сказанного, принцип истории как смены поколений остается невостребованным у Феодорита. Более того, на протяжении всей книги практически нет ссылок ни на возрастные группы, ни на сыновне-отцовские семейно-родовые связи. «Во времена христианского средневековья, – свидетельствует В. Шубарт, – ритмическое мировоззрение было забыто... Здесь

нет мысли об эволюции, а есть лишь мысль о статическом покое. Мир – у цели» [9, С. 16.]. Это мировоззрение особенно окрепло в среде христиан в связи с признанием христианства официальной религией. Большой резонанс вызвало разрушение античных храмов и памятников старины при императоре Феодосии. Удивительным рвением отличился тогда епископ Маркелл, который, опираясь на воинскую силу («боясь воинов, народ оставался в покое»), «истребил и предал забвению» самые великолепные храмы со всем их убранством, повсеместно разбивал и истреблял статуи, ротонды, памятники – все, что напоминало о языческой культуре [7, С. 197 – 199.] По сути, этим убивалась сама история, людей охватила странная апатия. По свидетельству историков «в VI веке, когда утихли кровавые преследования, в христианских семьях преобладал плохой обычай оттягивать крещение на возможно больший срок... Гражданская и личная жизнь была еще пропитана язычеством, так что, оказывалось, было удобнее быть христианином наполовину, чем быть им полностью» [10, С. 28.]. Люди не торопились в Град Божий Августина, хотя и чувствовали все неудобства града земного, терявшего собственную историю.

Характеризуя христианскую составляющую менталитета средневекового человека, В. Шубарт выделяет в нем две черты – дух взаимной связности в своем сообществе и статика мироощущения, вытекающая из этого. «Ему далеки эволюционная идея и вера в человеческий прогресс. Желание изменить окружающий мир или даже мысль о подобной возможности были бы с ужасом им отброшены. Для него христианские ценности и истины абсолютны и действительны на вечные времена: нерушимые законы держат все в установленной Богом форме. Социальная иерархия неизменна. Ему не свойственна жажда власти, подъема по социальной лестнице, желание изменить свой статус или улучшить свое положение» [9, С. 57.] К тому же к концу первого тысячелетия ожидания конца света охватили все круги населения. «Картина последней катастрофы, неотделимой от всякого христианского образа Вселенной, вряд ли когда еще до такой степени владели умами» [11, С. 147.]

Но страшного конца света не наступило, и страхи перед скорым концом света утихли, возрос интерес к житейскому, мирскому, к «земному граду» и его истории. Интересна с этой точки зрения судьба идеи *хилиазма*, или, что то же – *миллениаризма* (тысячелетнего царства Божия на Земле). Идея такого царства следует из Старого Завета и подкрепляется в Новом Завете – в двадцатой главе «Откровения Иоанна Богослова» («Апокалипсисе»). Там описывается, как автор «Откровения» увидел, как Бог «сковал дьявола на тысячу лет... и положил над ним печать, дабы не прельщал уже народы, доколе не окончится тысяча лет». Это – первое воскресение» [12, С. 1 – 5].

Это еще не окончание борьбы со злом, так как впереди еще освобождение сатаны, который поднимет народы против святого города Иерусалима, и лишь последующее истребление восставших полчищ огнем приведет ко второму воскресению из мертвых и Страшному суду.

Вера в тысячелетнее царство получило повсеместное распространение. Наиболее подробно разрабатывал его Ириней Лионский, первый из «Отцов

церкви». Подчеркивалось, что тысячелетнее царство должно реализоваться не на небе, а на земле, иначе история теряла бы свой смысл для жаждавших возмездия гонимых христиан. Это должна быть именно земная держава, в которой получают тысячекратное воздаяние страдальцы за веру. Ириной прямо противопоставлял при этом хилиазм учениям гностиков, отрицавшим положительный смысл материи и реальность телесного воскресения. В течение отведенного им тысячелетнего срока люди должны исполнить завещанное им Богом предназначение – возделывать землю, как повелено было Адаму, и приуготовляться ко всеобщему преобразению. Дети в это время появляться не будут, и, таким образом, проблема поколений у сторонников хилиазма не возникала.

В дальнейшем среди теологов получило вес учение о «двух градах» Августина. Учение о тысячелетнем царстве теряет приверженцев, и «в течение нескольких веков хилиазм не появляется на арене церковной жизни, пока на рубеже тысячелетия не возрождается вновь в Западной церкви, и притом вне всякой связи с древнейшими Отцами, творения которых были в то время уже никому не известны» [10, С. 169.]. С возрождением интереса к хилиазму начитается пробуждение в Западной Европе и *исторического сознания*, причем как в историко-церковной сфере, так и в светской. Но при этом «характерными чертами средневекового мировоззрения был всепроникающий символизм... Мы находим прямо-таки необузданную страсть к выискиванию все новых и новых символов. Символы и их значения располагаются в несметное количество то параллельных, то перекрещивающихся рядов; при первом чтении зрелище этого призрачного мира, бесконечно вытягивающегося вширь и ввысь, непрерывно выделяющего из себя завязи, из которых вырастают новые миры, вызывает головокружение», и все в этом собрании символов и смыслов переплетается и связано, все заключено во всем». Таково «доведение до крайних пределов тенденции мыслей, общих всему Средневековью» [10, С. 143, 171]. Нельзя не сопоставить с этим состояние анналов и годовых записей, для которых были характерны бесконечные «ляпсусы, от которых не свободны и лучшие из монастырских анналов... И очень редко в них верно указано время. Такие примитивные знания были весьма жалкой основой» для серьезных научных исторических исследований [11, С.128.]. «В бесчисленных грамотах и записях, единственный смысл которых был в сохранении памяти событий, нет никаких хронологических данных» [11, С. 137].

Хотя с XI века вообще «наблюдается ряд глубоких и всеобщих изменений», но более всего он отразился на состоянии искусства. «Поразительный расцвет искусства в феодальную эпоху, по крайней мере с XI века, не только создал в глазах потомства неувядающую славу этой эпохе в жизни человечества. Искусство служило тогда языком для выражения наиболее возвышенных форм религиозного чувства, равно как и для столь характерного взаимопроникновения священных и мирских сюжетов» [11, С. 122 –123].

Поэтому одним из популярнейших видов произведений, претендующих

на историческое описание, был эпос, интерес к которому пробуждается как раз к X – XII веку. В нем «узоры повествования вышиты на канве исторической», хотя сами повествования изобилуют «небылицами [11, С. 155 – 156.] Но с XIII века «эпос заменила история, порой еще изложенная в стихах, но уже основанная на письменной традиции и, следовательно, куда меньше сдобренная легендами». [11, С. 161.] И для хроник, и для эпоса к тому же было характерно, что прошлое рисовалось как копия настоящего и подобная «общность между прошлым и настоящим скрывала контрасты и даже избавляла от необходимости их замечать» [11, С. 153.] Династические связи и «сыновне-отцовские» отношения в семье одни только представляли в это время отображения поколенных связей.

Завершением Средневековья и в то же время формой выхода за его пределы явилось Возрождение. Хорошее определение ему дал Б. Рассел: «Возрождение не было периодом больших достижений в философии, однако оно принесло некоторые плоды, ставшие важной предпосылкой величия XVI века. В первую очередь оно разрушило жесткую схоластическую систему, служившую интеллектуальной смирительной рубашкой. Оно возродило изучение Платона и поэтому требовало по крайней мере столько независимости в мышлении, сколько это необходимо для того, чтобы сделать выбор между ним и Аристотелем. Возрождение содействовало получению подлинного знания и Платона, и Аристотеля, притом знания из первых рук свободного от интерпретаций неоплатоников и арабских комментаторов. Но еще важнее было то, что Возрождение поощряло обычай видеть в умственной деятельности заманчивое светское предприятие, а не уединенное размышление, нацеленное на сохранение заранее установленной ортодоксальной веры» [13, С. 32 – 33.] Вместе с тем верно и то, что становление эпохи Возрождения было постепенным, частичным и разновременным, так что нет четких границ между Средневековьем и Возрождением. По словам Бохеньского, «переход от средневековья к эпохе нового времени в Европе длился почти 2,5 столетия», и нельзя отрицать «тесной связи между средневековьем и возрождением. Данте жил в XIII веке, т. е. в кульминационный момент средневековья, а Петрарка – в XIV веке» [14, С. 32.] В силу этого Й. Хейзинга именовал даже Возрождение «осенью Средневековья» Но при этом Возрождение имело грандиозные следствия для последующей культуры, не будучи «народным движением. Это было движение немногочисленной группы ученых и художников, которым покровительствовали щедрые патроны, особенно – Медичи и папы-гуманисты (Николай V и пр.). [13, С. 17.] Можно сказать, что со Средневековьем контрастировало не столько само Возрождение как эпоха, сколько ее следствия, проявившиеся на последней стадии так сказать высокого Возрождения (конец XVI – начало XVII в.).

Переход к Возрождению означал не разрыв с традицией, а, скорее, изменение отношения к традиции как таковой: люди начинают ощущать ее не как залог стабильности, а как тиранию. По словам Монтеня, исподволь на традицию начинают смотреть как на ту крестьянку, «которая, привыкнув

носить на руках маленького теленочка, пытается поступить так же и со здоровым быком, когда он вырос» [15, С. 87]. Родившись в определенных условиях, усвоив понятия своего круга, люди воображают, что всякое отклонение от освоенного ими есть измена разуму, его требованиям. «традиция связывает нас в такой степени и настолько подчиняет себе, что лишь с огромным трудом удастся нам избавиться от ее власти и вернуть себе независимость, необходимую для того, чтобы иметь возможность взглянуть на нее критически» [15, С. 91.].

Конечно, со стороны Монтеня это был «скептицизм аристократа, укрывшегося от мира в библиотеке в башне своего замка» [16, С. 311]. У рядового человека для того, чтобы он мог взглянуть критически на традицию, необходима была рефлексия, а последняя присуща только личности. На протяжении многих веков средневековья на пути к выработке личности стояло августинианство. Да, «Исповедь» Августина Аврелия полна самоанализа, но она не открывала дороги к формированию личности. Ключ к пониманию причины этого делает Виндельбанд: дело в том, что Августин «воздерживается от того, чтобы рассматривать психическую деятельность, т.е. различные виды функции личности, как свойства тела, наделенного сознанием» [17, С. 330] он не допускал и мысли о «реабилитации плоти», как это сделал позже Фома. Для него важнейшие проявления личности были не более, чем «похотью плоти» и «похотью очей». По словам Честертона, на пути духовного прогресса «неумолимо стояли хмурые, как пуритане последователи Августина. Труп не человек, но и привидение, бестелесный дух, тоже не человек. Августин упускал это из виду: он учил, что лишь душа драгоценна, и что она только на время попадает в чуждую ей и недостойную внимания материальную оболочку» [18, С. 301, 277.]. Августианство требовало безразличия к миру, смирения, верности традициям, заменяющим всякую рефлексию и делающими ее излишней: все течет и все будет течь как задано от века.

Эта концепция отношения к жизни становится малоэффективной, после того, как еще в позднем Средневековье, происходят изменения в самой жизни людей. Растет население, повышается его плотность. Если еще в XI в. существовали обширные пустоши и в Европе преобладающим пейзажем был густой лес – прибежище множества диких зверей и разбойников, то уже в XII веке «ничьи» пустоши исчезают, леса вырубаются, поселения укрупняются, растут города, множатся ремесла. Города завоевывают привилегии, получают права самоуправления. Если раньше престижно было иметь сан клирика или принадлежать к сословию феодалов и их слуг, то теперь гражданские права обретают горожане, купцы, студенты, люди науки. Именно города становятся гнездами, где вызревает мировоззренческая революция. В них формируется новый тип школ – цеховых и гильдейских – имеющих всецело светский и практический характер. «При всей скованности человека в средние века и в социальном, и в психологическом отношении... там подспудно формировалось самоуглубление, саморефлексия, сколь бы трудно не давалась она многим. Шел процесс сложного и во многом мучительного и противоречивого

конструирования личного сознания» [3, С. 144-145.].

Реализовывается это только в эпоху Возрождения, когда впервые отдается полная дань «граду земному» и человек рассматривается в единстве его телесных и духовных начал. Эта эпоха «впервые открывает и извлекает на белый свет содержание человека в его полноте» [19, С. 200]. Но такое постижение человека в единстве его «сомы» и «психе» первоначально осуществляется через углубленное освоение античных образцов.

Особенно это примечательно в области исторических сочинений, которые первоначально копировали античные образцы и, через подражание, а не рефлексию, учитывали поколенный подход античных авторов. В силу подобной подражательности, писания «по образцу Ливия и Цезаря», при сравнении их с хрониками предшествующей эпохи, «блестящими, красочными, полными жизни» и выдумки, новые исторические трактаты невероятно сухи. Тем не менее именно теперь появляются «отдельные значительные работы по общей истории средневековья» [Там же, с. 157], и лишь с работами Макиавелли начинается самостоятельная научная обработка материала, появляется и развивается историческая критика. При этом принцип поколений исторической науки не рассматривается как таковой, а он представлен растворенным в историческом повествовании, в форме последовательности причин и следствий, истоков и итогов.

Обращение эпохи к социальному аспекту проблемы поколений находит свое отражение в том, что вдруг все заговорили о необходимости реформы образования и необходимости воспитания молодежи. Об этом говорят гуманисты, клирики, утописты... В чем причина такого внезапного интереса?

Интересно на этот счет мнение М. Лютера. В своем обращении «К советникам всех городов земли немецкой» он пишет о «повсеместном упадке школ: высшие школы дряхлеют, монастыри закрываются, трава в них засыхает и цвет увядает» [20, С. 165]. Он утверждает, что происходит повсюду развал школ, и «никто не вмешивается и не препятствует ему... Бросать на произвол судьбы ученика – не меньшее зло, чем соблазнить девушку» [Там же, С. 167, 169]. Более того, и Лютер, и Эразм Роттердамский, и Т. Мор, и Т. Кампанелла, и М. Монтень говорят не просто о необходимости реформы образования, а о необходимости контроля за нею и ее обеспечения со стороны города и государства, ставя в пример античность.

В частности, М.Лютер указывает три причины, по которым семейное воспитание перестает быть удовлетворяющим: «Во-первых, некоторым не хватает для этого благочестия и чувства долга. Они бесчувственны к своим детям как страусы, которые исторгнув из себя яйца и произведя детей, больше ничего не делают для них. они растут, не получая воспитания, заражая как яд или нечистоты, других детей, а в конечном счете подвергая порче весь город... Во-вторых, многие родители, к сожалению, не опыты и не знают, как нужно воспитывать и учить детей... Поэтому нужны особые люди, которые умеют хорошо и правильно учить и воспитывать детей. В-третьих, даже если находятся умудренные опытом родители, которые хотят сами заниматься

воспитанием детей, то из-за других занятий и домашнего хозяйства у них нет ни времени, ни помещения для этого» [Там же, С. 169, 170]. Речь, таким образом, идет теперь об обязанностях старшего поколения к детям, к молодежи.

Итак, рассмотрение проблемы поколений в Средние века и в эпоху Возрождения ведет к выводу о том, что это была эпоха угасания исторического сознания, а затем его нового пробуждения, признаки чего и проявились в конце рассмотренного периода. Но это был кризис прежде всего общественного сознания, элементом которого является историческое сознание. Соответственно пострадала и историческая память, которая мало-помалу свелась к фрагментарной нестрогой форме запоминания Священной истории. Однако, как показало дальнейшее, и, в частности, содержание произведений эпоса, отдельные яркие эпизоды реальной истории и имена исторических личностей сохранились в народной памяти на протяжении нескольких столетий, подвергнувшись лишь некоторой переделке. Так, король, выигравший битву с норманами, в эпосе выигрывает ее в войне с сарацинами, а сама эта война переносится совершенно в иную эпоху (подобно тому, как перипетии русской истории были отражены в былинах).

Анналы, годовые записи хотя и велись, но не повсеместно, и отличались большой небрежностью и неточностями, что позже, с требованиями упорядочения наследования, вызывало множество подделок, фальсификаций и просто споров, имевших весьма кляузный характер. Так, после того, как Вильгельм Завоеватель роздал 6 тысячам ленов своим рыцарям через пару столетий претендовали на то, что именно их предку были выданы соответствующие грамоты свыше пятьдесят тысяч семей (чего, учитывая требования майората быть не могло).

На протяжении всей эпохи средневековья в той или иной мере сохранялась смута. «Так как в силу внутренних причин власть правителя тем стабильнее, чем крупнее его владение, то сильные государства стремились поглотить слабые... Однако эта внешняя опасность почти в каждом случае сопровождалась внутренними волнениями. Всюду несправедная власть, жажда наслаждений и себялюбие, с одной стороны, враги и изменники – с другой... Лишь в минимальной степени можно было доверять своим ближайшим родственникам. Где все вокруг было нелегитимным, там не могло возникнуть и прочное наследственное право ни для передачи власти, ни для наследования имущества..., велись постоянные споры о признании или непризнании незаконнорожденных детей. Это приводило к тому, что целый ряд таких семейств осаждался озлобленными, мстительными родственниками – обстоятельство, которое нередко вызывало открытую измену или зверское истребление целых семей» [Там же, С. 13.]. Такого рода «семейные» обстоятельства настолько типичны, что именно они занимают значительное место в эпосе, в хрониках, биографиях исторических жизнеописаниях, демонстрируя значительную дозу расстройств в сфере «сыновне-отцовского» аспекта поколенных отношений.

В академическом плане происходила подмена мировой истории

Священной историей, но в эпоху позднего Средневековья и особенно в эпоху Возрождения, земная история мало-помалу теснит священную историю. И в том, и в другом варианте концепция поколений была сведена до так называемого «антропологического поколения», указывающего «на ступень происхождения от общего предка и дающего представление о генеалогии семьи» или династии. [21].

Таким образом, приходится признать, что концепция поколений как принцип исторической науки на всем протяжении Средневековья и Возрождения предметом научной и философской рефлексии не была.

Проповедуемая христианами этика сыновне-отцовского отношения в семейном аспекте не поднималась над уровнем традиционных норм подобных отношений, типичных для позднего периода родо-племенных отношений и эпохи становления патриархального рабства.

Литература

1. Виппер Р. Ю. История средних веков. М. 1947.
2. Вейнберг И. П. Рождение истории. М. 1993.
3. Гуревич А. Европейское Средневековье и современность // Европейский альманах. М. 1999.
4. Александер Ф., Селесник Ш. Человек и его душа. М. 1995.
5. Августин. О Граде Божьем Кн. 12, гл. XXI // Августин. Творения блаженного Августина. Киев. 1915, часть 3 – 6.
6. Евсевий Памфл. Церковная история. М. 1993.
7. Феодорит, епископ Кирский. Церковная история. М. 1993.
8. Флоровский Г. В. Блаженный Феодорит // Феодорит, епископ Кирский. Церковная история. М. 1993.
9. Шубарт В. Европа и душа Востока // АУМ. № 4. 1990.
10. Рожков В. Очерки по истории римско-католической церкви. М., 1998.
11. Блок М. Апология истории. М., 1986.
12. Откровение Иоанна Богослова, гл. 20.
13. Рассел Б. Словарь разума, материи, морали. СПб. 1996.
14. Бохеньский Ю. Сто суеверий. М., 1993.
15. Монтень М. Опыты. М. 1991.
16. Гусейнов А.А., Ирлитц Г. Краткая история этики. М., 1987.
17. Виндельбанд В. История древней философии. Киев, 1995.
18. Честертон Г.К. Вечный человек. М., 1991.
19. Бурхард Я. Культура Возрождения в Италии. М. 1996.
20. Лютер М. Избранные произведения. СПб. 1994.
21. Иконникова С.Н. Диалектика преемственности поколений // Социология молодежи. В 2-х томах. Т.1. М. 1995. С. 54-68.

Диалог поколений как диалог образовательной традиции

Многогранность темы детства очевидна, как и ее непреходящая актуальность. Уже античность дает нам многочисленные примеры пристального внимания к ребенку, его воспитанию и социализации, чему тогда всецело были посвящены теория и практика образования. Идея цикличности, как ее понимал античный человек, выражала мысль об актуальности исторического времени, что нашло отражение в мифологическом сознании, культе предков, верности традиции. Многовековая же история образовательных идей раскрывает не только всю полноту проблем, связанных с разными сторонами жизнедеятельности ребенка, его роли в обществе, но и доминирующие стратегии осмысления феномена преемственности, взаимодействия поколений в проекции проблем образования. Безусловно, особого внимания заслуживает отечественная традиция, между тем, полезен и мировой опыт.

Начиная с Яна Амоса Коменского, заложившего основы современной образовательной теории, эта теория, подкрепляемая практическими задачами, выстраивалась в соответствии с идеями о ценности и уникальности ребенка, о чем свидетельствует следующее высказывание: «Итак, у кого в доме есть дети, тот может быть уверен, что в его доме присутствуют ангелы; всякий, кто обнимает руками маленьких детей, пусть не сомневается, что обнимает ангелов» (Материнская школа I.17) [4, с. 204]. При этом Коменский, ссылаясь на евангельское: «апостол Павел увещевает родителей воспитывать своих детей в учении и наказании Господнем» (Еф. 6, 4), подчеркивал необходимость ответственного и заботливого отношения родителей к детям как бесценному дару: «для родителей дети должны быть милее и дороже, чем золото и серебро, жемчуг и драгоценные камни» (Материнская школа I 17) [4, с. 203-204, 206]. Об этом же свидетельствует и следующее его высказывание: «Поэтому родители не должны откладывать воспитание до обучения своих детей учителями и служителями церкви... Они сами должны изучить способы обращения со своими сокровищами, согласно с их ценностью, чтобы под их собственным руководством дети начинали возрастать в мудрости и любви у Бога и людей. И так как мы сказали, что всякий, кто хочет жить на пользу Богу и людям, должен быть воспитан в благочестии, добрых нравах и полезных науках, то основы этих трех условий родители должны закладывать в первом возрасте детей. Насколько это должно развиваться в этом первом шестилетии, нужно показать в отдельности» (Материнская школа IV 3-4) [4, с. 209]. В данном высказывании содержится не только программа должного воспитания, но и акцент на

развитии человеческого в человеке. Учебным заведениям отведена роль продолжателей дела, начатого родителями – не только обучения, но и воспитания: «Поэтому в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию» (Великая Дидактика XVIII 11-12) [3, с. 353]. Очевидно, что тем самым провозглашалась системность воспитательно-образовательной стратегии.

Немаловажно, что проект воспитания, согласно Коменскому, предполагает взаимность – отзывчивое отношение детей: «Так как *деликатность (гуманность) и готовность служить* старшим является особенным украшением юношества, то будет уместным, чтобы и к этому также приучались они с детства (Материнская школа III 11-12) [4, с. 211].

Коменский ссылался на примеры из истории образования, которые подчеркивали отношение педагогов к юношеству как наивысшей ценности и как будущих граждан государства: «Блаженной памяти Филипп Меланхтон, войдя некогда в тривиальную школу и взглянув на толпу учеников, обратился к ним с такой речью: «Приветствую вас, почтенные господа пасторы, доктора, лиценциаты, суперинтенданты. Привет вам, знаменитейшие, мудрейшие, славнейшие, ученейшие господа консулы, преторы, судьи, префекты, канцлеры, секретари, магистры, профессора и пр. Когда некоторые из присутствующих встретили это смехом, он отвечал: «Я не шучу, я говорю серьезно. Ведь я вижу детей не такими, какие они теперь, по имею в виду ту цель, для которой нам дают их на воспитание (*formandi*), и я уверен, что из их числа выйдет несколько таких мужей» (Материнская школа I 8) [4, с. 202].

Актуальнейшим остается замечание знаменитого педагога о необходимости воспитания целостности личности: «формируя человека, необходимо формировать его в целом, чтобы сделать его пригодным для настоящей жизни и вместе с тем подготовленным к самой вечности, которая составляет цель всего того, что ей предшествует» (Материнская школа I 12) [4, с. 203]. Эту идею Коменский развивал в разных аспектах, например, он отмечал: «Сущность души составлена из трех способностей (которые воспроизводят несотворенную троицу): разума, воли и памяти. Разум направляется на наблюдение различий между вещами (вплоть до малейших мелочей), воля стремится к отбору полезных вещей и к отстранению вредных, а память хранит для будущего использования то, чем когда-либо занимались разум и воля, и напоминает душе о ее зависимости от Бога и об ее обязанностях, в этом последнем отношении память называется также совестью... так как они составляют единую душу, так не следует разрывать и три украшения души: образованность, добродетель и благочестие. Чтобы эти способности могли с успехом проявлять (выполнять) указанные свойства (свои обязанности), совершенно необходимо снабдить их тем, что просвещало бы разум, направляло бы волю, пробуждало бы совесть» (Великая дидактика X 7) [3, с. 296]. Отсутствие органического единства указанных трех украшений души Коменский, подчеркивавший необходимость задачи их гармоничного

развития, называет несчастьем: «Поэтому является несчастным разладом, если в чем-нибудь эти три качества не связаны. Несчастно то образование, которое не переходит в нравственность и благочестие. Ведь что такое образование, если в чем-нибудь эти три качества не связаны непрерывными узами» (Великая дидактика X 17) [3, с. 298]. Высказывание Коменского звучит и как идеальный проект, и как напутствие не только ревнителям благочестия, но и всем педагогам. Именно на формирование единства ума и души и должны быть направлены сегодня образовательные усилия в условиях современного нарратива, когда опасность раздвоенности идеологического сознания индивида стала тревожащей реальностью.

В отечественной истории образовательных идей, как и в самой образовательной практике был накоплен полезный опыт, ценность которого трудно переоценить. Вот что об этом опыте писал П. Ф. Каптерев, основоположник отечественной педагогической психологии, крупнейший специалист по истории педагогики, отмеченный учеными в качестве представителя Петербургской исторической школы, ссылающийся при этом на позицию К. Д. Ушинского: «Воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, – с ним родилось, с ним выросло, отразило на себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой выростали новые поколения России, сменяя одно другое» [2, с. 336]. При этом, замечая, что «национальный образовательный идеал еще туманен!» [2, с. 355], русский педагог, ратовавший за развитие у подрастающего поколения исторического сознания, отмечал непреходящую ценность собственного национального опыта России: «Когда немцы и другие иностранцы, - писал Каптерев, - просвещали нас относительно устройства школ, они не всё договорили... они не досказали, что дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными способностями и наклонностями, в связи с его семьёю..., что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам... это было упущено при устройстве русских школ... школа явилась особняком, каким-то оторванным от всего учреждением, точно растение, пересаженное в другой климат» [2, с. 345-346]. Данное замечание Каптерева, имевшего в виду конкретный исторический момент, не устаревает и звучит как предостережение. Имея в виду передачу опыта от поколения к поколению, что способствует укреплению исторического сознания и сохраняет память об отцах, Каптерев утверждал: «Воспитание есть подражание» [2, с. 343]. Как справедливо замечает исследователь, выделяя исходный цикл в образовательном процессе: «Основой образования как в филогенезе, так и в онтогенезе является “научение собственным примером”» [5, с. 7]. Добавим, что важен как личный пример, так и пример поколения. В самом деле, практика накопления исторического опыта, полнота жизненного пространства общества и целеустремленного, жизнеутверждающего поведения молодых людей во многом определяются связанностью и сплоченностью поколений, их ценностями и жизненными устремлениями.

Между тем, каждая эпоха расставляет свои акценты. Уместно вспомнить Рэя Брэдбери, высказавшегося очень точно об изменении исторической оптики, знаменующем горький опыт современности: «Поскольку мы живем в такое время, когда реклама стала своеобразным стилем жизни, подлинная сущность истории забывается и прославляются не герои, а преступники» [1, с.14].

Надлом, произошедший в европейском сознании, фиксируется рядом значимых высказываний. Так, ницшеанское «Бог умер» было симптоматично, ибо выражало антиисторичность сознания. Затем последовало закономерное продолжение – лозунг «Конец истории», предваривший современную череду всевозможных транс'ов. Трансчеловек столь же далек от историчности, как и от человечности. Антиисторическое сознание по природе своей разрушительно: отрываясь от своего прошлого, оно ничего не создает, хотя и находится в плену своего «новаторства». Ухабистый путь России добыл колоссальный и бесценный исторический опыт: в 1917 году связь времен не прервалась, традиция выжила, 1990-е же оказались настоящим испытанием и потрясением для страны, поскольку уже не было прямой связи поколений, живого общения. К тому же, современные вызовы требуют адекватных ответов при условии не забвения традиции. Забота сегодняшнего дня состоит в воссоздании исторической памяти, воспитании уважения к традиции, в актуализации лучшего в ней. Вот почему на воспитательно-образовательной системе лежит огромная ответственность и масштабная задача, требующая совместных усилий всего общества. Главное помнить, что в образовательном процессе всеобщее проступает через особенное в их исторической динамике.

Литература

1. Брэдбери Р. Кошкина пижама: Рассказы / Пер. с англ. О. Акимовой. Сер. Интеллектуальный бестселлер. М.: Эксмо, СПб.: Домино, 2010. – 320 с.
2. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е. Петроград: типография «Земля», 1915. — 746 с.
3. Коменский Я. А. Коменский Я. А. Великая дидактика, в: Избранные педагогические сочинения: в 2-х тт., под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т.1. — С. 242–476.
4. Коменский Я. А. Материнская школа, в: Избранные педагогические сочинения: в 2 т., под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т. 1 — С. 201–241.
5. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. СПб.: РХГА, 2002. — 302 с.

Наследие античной пайдейи: мировоззренческая парадигма в образовании

Древнегреческая культура особое внимание уделяет воспитанию и образованию. В основе античного образования лежат три основных понятия: «пайдейя» (воспитание), «арете» (доблесть) и «калокагатия» (красота души и тела). Синтез этих явлений связан с воспитанием греческого юноши. Образовательному аспекту воспитания гражданина – пайдейе, в греческой философии уделено особое место.

Пайдейя – это феномен, возникший в античной культуре, обозначающий универсальную, всестороннюю образованность. Возникает в софистике, в V в. до н.э. Идеи пайдейи развиваются Платоном в его диалогах «Государство» и «Законы». Политическая программа Платона представляет пайдейю, не только как будущий фундамент государственного устройства, но и как смысл жизни души, через который произойдет спасение души, в чем заключена онтологическая задача воспитания. Аристотель, в своей системе этико-политических взглядов, предполагает, что воспитание в системе пайдейи является условием для счастья всех членов общества.

Вернер Йегер считает важнейшим автором, повлиявшим на развитие пайдейи – Гомера. Он называет его «воспитателем Греции». На основе гомеровских эпосов изучали риторику и грамматику. Поступки героев его произведений становились определенными этическими идеалами для юношей [2, С. 65-88].

В рамках античной пайдейи человек усваивал универсальные знания, добродетели и нормы поведения, определяющие сущность бытия человека. Пайдейя сочетает и гармонизирует в себе две важнейших сферы: образование и мировоззрение. Образование в контексте этой мировоззренческой парадигмы оказывается не просто процессом усвоения и формирования знаний и навыков, но также и формой воспитания разума и духовности. Таким образом происходит гармонизация «практического» и «духовного», именно в этом заключается онтологическая сущность образования.

Диалог образования и мировоззрения необходим для гармоничного существования всех сфер человеческой деятельности и в современном образовательном пространстве. Образование всегда выступает транслятором опыта культуры. В процессе этой трансляции опыт той или иной культуры, соприкасаясь с личными смыслами, становится социальным и культурным багажом отдельной личности. Все изменения ценностных оснований культуры сказываются на содержании мировоззрения и его проводника – сферы образования.

Система образования XXI века нуждается в обновлении и активном использовании своего духовного потенциала, пишет М. Арутюнян в своей статье «Мировоззрение: онтологические основы «пайдеи» [1, С. 66-67]. Необходимо внедрить в образовательный и воспитательный процесс изучение и усвоение не только общепринятых универсальных знаний, но и овладение культурой, добродетелями и нормами поведения, определяющими онтологическую сущность человеческого бытия и содержание его духовной жизни.

Образование в контексте пайдеи предполагает встречу и соавторство двух миров. Первый – мир жизненного и ценностного опыта учителя, второй – становящееся мировоззрение личности, мир ученика, только познающего окружающую его реальность. Задача учителя – не проецировать свои знания и опыт на ученика, а быть проводником и помощником в саморазвитии и самопознании обучающегося. Перед педагогом возникает задача моделирования и конструирования педагогической реальности воспитательного пространства саморазвития личности.

Для мировоззренческой парадигмы образования необходима согласованность учебных дисциплин, целостность учебного процесса и его направленность на формирование ценностно-мировоззренческих констант личности.

В рамках такой парадигмы образовательное пространство преобразуется. Основной ценностью образования перестают быть так называемые ЗУНы – «знания-умения-навыки» (они становятся средствами). Здесь наибольшую важность приобретает жизненный опыт человека, получаемый в процессе образования. И здесь перед педагогическими технологиями появляется проблема гармоничного синтеза сфер человеческой жизни: социальной, культурной, природной, теперь и виртуальной.

Синтез знаний усваивается через мировоззренческие константы. Такое упорядочивание мировоззрения и знаний становится основанием для возникновения межпредметных связей между различными учебными дисциплинами. Для общества такой синтез помогает в преодолении социальных и культурных кризисов.

Образовательное пространство по мотивам пайдеи предполагает право ученика на личное самоопределение в своем мировоззрении и своем образовательном пути. Педагог здесь должен выступать толерантным проводником, способным организовывать и работать в диалоге с обучающимся.

Мировоззренческое познание характеризуется динамичностью и постоянной возобновляемостью, устремленностью к переосмыслению. Это связано с постоянным изменением духовно-практического человеческого опыта. Эта черта характеризует образовательный процесс, как динамическую систему, требующую постоянного дополнения и обновления.

Современный процесс обучения в таких условиях выстраивается на основе идей педагогики сотрудничества: учение без принуждения, трудной цели, свободного выбора, опережения, крупных блоков, самоанализа, создания благоприятного интеллектуального фона учебной группы, личностного подхода, взаимообучения, продвижения в индивидуальном темпе, самоконтроля и взаимоконтроля.

Литература:

1. Арутюнян М. Мировоззрение: онтологические основы «Пайдейи» // Высшее образование в России. 2006. №12. С. 66-71
2. Вернер Йегер. Пайдейя. Воспитание античного грека. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 594 с.

Проблема идентификации в образовании

Проблему идентичности (тождественности) в онтологическом плане М. Хайдеггер рассматривает, в частности, в работе «Закон тождества», где в самом начале им проводится различие между выражениями « $A = A$ » и « A есть A » [9]. В первом случае мыслится равенство между двумя разными вещами. Во втором случае имеется в виду тождественность сущего самому себе, или его «возвращенность» к самому себе. По мнению Хайдеггера, закон тождества не сводим только к логическому функционированию, он имеет онтологический смысл, говоря о бытии сущего.

Уже Гегель, отождествляя логику и онтологию, сделал этот закон синтетическим, объединяющим различенные на рефлексивном уровне понятия тождества и различия. Основной мотив гегелевской «Науки логики» — тождество тождества и различия — есть синтез противоположностей. В противоположность Гегелю, Ж. Деррида, проводя программу деконструкции онтологии, отзеркалил в негативном ключе это синтетическое супертождество, предложив понятие «различания» (*differance*), выражающее на мета-уровне различие тождества и различия. Мысль М. Хайдеггера о тождестве в рамках предложенной им так называемой «онтологической разницы», находится где-то между крайними позициями Гегеля и Деррида, выражая динамический аспект этого отношения.

Исходная онтологическая посылка заключается в том, что каждому сущему присуще тождество, то есть единство с самим собой. Эта идея, по Хайдеггеру, была высказана уже Парменидом в его принципе тождества бытия и мышления. Хайдеггер разъясняет это так, что тождество есть сопринадлежность бытия и мышления, конституирующее онтологию. Однако, при всей известности данной темы в историко-философском плане, тождество остается проблемой, не проясненной в своей сути, по мнению Хайдеггера.

Эта нерешенность сохраняется и в современной ситуации, следствием чего являются искаженные трактовки процесса (акта) идентификации и неподлинный смысл самотождественности человеческого существа. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте современной идеи трансгуманизма, критики которого даже предупреждают об угрозе человеческой идентичности в целом. Насколько, действительно, технологические изменения природы и сущности человека, предлагаемые идеологами трансгуманизма, способны подорвать человеческую самотождественность?

Особо актуальной эта проблема оказывается в контексте процесса образования, ставя на повестку дня вопросы о методах и принципах

идентификации. Но прежде чем обращаться к конкретным антропологическим и социокультурным подпроблемам этой общей проблемы, следует разобраться с ее онтологическими основаниями. Хайдеггер проблематизировал идентификацию в эпоху гуманизма, видя опасности неправильного ее понимания. Эпоха трансгуманизма, возможности которой он еще не мог предвидеть, только увеличили и интенсифицировали эти опасности.

Если традиция гуманизма основывалась на гегелевском принципе тождества, диалектически включающего в себя различие, то проект трансгуманизма получил свой импульс от деконструктивистского «различания», по Ж. Деррида. Первую установку уместно определить как консервативный авторитаризм, вторая установка, как альтернатива первой, может быть названа либеральным релятивизмом. Современное образование является полигоном, на котором эти онтоантропологические проекты ведут борьбу между собой. Проявление этой борьбы можно обнаружить в конкуренции учебных программ, методик, практик образования и педагогической деятельности.

Подлинная самотождественность человека, по Хайдеггеру, определена не усилиями человеческой субъективности (индивидуальной или коллективной), а самим бытием. Но это является самым загадочным моментом. М. Хайдеггер пишет: «Связь человека с бытием темна... Мы вступаем в отношения с сущим и держимся при этом связи с бытием. Только так сущее в целом нам опора и местопребывание. Это значит: мы стоим в различении сущего и бытия. Этим различением несомна связь с бытием и им несомно отношение к сущему. Оно правит без того, чтобы мы это замечали. Оно оказывается таким различением, чье различенное никем не различено, — различением, для которого никакой различающий не “дан” и никакая область различения не установлена, тем более не разведана» [8, С. 151]. Как видно из этой цитаты, М. Хайдеггер ставит проблему бытия в связи с его отношением с сущим, а именно отношением различения.

Действительно, тождество и различие взаимно подразумевающиеся категории, как для логики, так и для онтологии, хотя они по-разному трактуют это. Далее он пишет: «Различение сущего и бытия дает о себе знать как *одно и то же*, из чего возникает вся метафизика и что, однако, сразу же ускользает от нее в этом ее возникновении, — *одно и то же*... Различением сущего и бытия открывается возможность всякого именованя, понимания и определения сущего, как такового» [8, С. 151].

Так М. Хайдеггер вводит свое знаменитое понятие «онтологической дифференции» — различия между бытием и сущим, которое получается особым образом связано с законом тождества. Это различие странное, почти несуществующее, как подчеркивает М. Хайдеггер: «Почти может даже возникнуть и по праву держаться мнение, что так называемым у нас “различением” между сущим и бытием мы изобретаем и выдумываем нечто такое, что не “есть” и, главное, не нуждается в том, чтобы “быть”» [8, С. 151].

Онтологический характер этого странного существующего-несуществующего различия оказывается парадоксальным. Его суть заключается в том, что различием бытия и сущего является само ничто. С одной стороны, согласно хайдеггеровской онтологии, бытие есть всегда бытие сущего, но, с другой стороны, бытие есть ничто из сущего. Соотношение и накладывание этих двух положений друг на друга автоматически вызывает парадокс.

Как заметил по этому поводу переводчик и интерпретатор хайдеггеровских идей В.В. Биbihин (в не опубликованной еще работе «Лейбниц»): «Выражение “онтологическая разница” вызывающее, парадоксальное, оно призвано ОБРАТИТЬ ВНИМАНИЕ на то, что РАЗНИЦЫ как раз нет между сущим и ТЕМ САМЫМ — и одновременно это разница всех разниц, настолько большая разница, что ее не уловить, не видеть: ведь это разница между тем и тем, тем же и тем же: то самое, что то же самое, одновременно и сущее и бытие. ВОТ проблема проблем философов; вот из какого “различия” им нужно выбиваться, находить выход» [1].

Странная, действительно, получается разница, которая есть в силу того, что ее нет, и наоборот. Возникает спонтанный образ некоего капкана, в который попадает рефлексирующий над этой проблемой философский разум. Из этой западни, как пишет В.В. Биbihин, нужно найти выход. Для этого необходимо прежде всего задуматься о том, почему и как впервые сам разум попал в данный капкан, а для этого нужно прояснить основания философского образования, начиная с самого начала историко-философского процесса.

М. Хайдеггер был оригинальным историком философии (хотя за это и был неоднократно критикуем), проводя масштабные исследования по ключевым направлениям и агентам философской мысли. Основной проблемой в историко-философском исследовании является проблема отождествления и отличия идей интерпретируемых философов. М. Хайдеггер пишет: «...существенные мыслители всегда говорят то же самое. Что, однако, не значит: говорят одинаково» [10, С. 220]. Так, сравнивая позиции Декарта и Ницше, которые почти несравнимы, М. Хайдеггер приходит к парадоксальному выводу: «Извне срисовываемая разница метафизических позиций Декарта и Ницше для бытийно-исторического, т.е. додумывающегося до существа решения осмысления есть острейший признак тождества в существенном» [8, С. 122]. Необходимость философии как общеобразовательной дисциплины в общем контексте образования заключается в том, что она, в отличие от других предметов, является школой парадокса.

Еще одним свидетельством этой парадоксальности являются итоги дискуссии по поводу онтологической дифференции, которую провели современные отечественные философы – А.Б. Паткуль и Д.А. Федчук (опубликовано в Антологии «М. Хайдеггер: pro et contra»). В дискуссии проводился сравнительный анализ хайдеггеровского понимания онтологической разницы и средневекового учения о различии в сущем. Как

заметили участники – тезис онтологической дифференции у М. Хайдеггера оказывается двусмысленным. В заключении авторы констатируют: «Общим итогом полемики может быть признано то, что она указывает на небесспорность хайдеггеровского тезиса онтологической дифференции в контексте проблемы осмысления сущего как сущего, намечая тем самым пути для критики и переосмысления этого радикального онтологического нововведения Хайдеггера» [6, С. 590]. Основанием такого заключения как раз является парадоксальный характер отношения между категориями тождества и различия, споры о чем ведутся непрестанно на протяжении всей истории философии и пока конца им на горизонте не наблюдается.

Квинтэссенцией и ключевой линией философского образования является изучение онтологии [3]. М. Хайдеггер так оценивает ее место среди других наук и ее роль в познании и образовании: «...онтология — охват и понимание бытия сущего. Мы понимаем под этим именем не отдельную отрасль метафизики и не “направление” философской мысли. Возьмем этот титул так широко, чтобы он показывал только одно событие, а именно это: к сущему обращаются как к таковому, т. е. в его бытии. “Онтология” коренится в различении бытия и сущего» [8, С. 152].

Методологической стороной дела оказывается рефлексия, постоянно возвращающаяся к изначальному вопросу о бытии, после спонтанных отклонений (флексий) мысли в сторону сущего. М. Хайдеггер пишет: «Мышление как рефлексия рефлексии, напротив, подразумевает прием, которым словно инструментом и орудием, через который истолковывается увиденное в горизонте полагания бытие. Мышление как рефлексия означает горизонт, мышление как рефлексия рефлексии означает орудие истолкования бытия сущего» [11, С. 379-380]. Рефлексия рефлексии, т.е. ее обращение на самое себя, традиционно в философии называлось спекулятивным методом. Отмеченная выше динамика категориального взаимоотношения тождества и различия проявляется именно в контексте философской спекуляции. Вместе с тем, здесь так же проявляется связь онтологических, гносеологических и этических принципов [2].

Результатом этого спекулятивного осмысления проблемы тождества является понятие события (*das Ereignis*), игравшего ключевую роль в онтологическом дискурсе позднего М. Хайдеггера. Он резюмирует: «Что остается сказать? Только это: событие сбывается. Тем самым мы говорим из того же о том же ради того же. По видимости это не говорит ничего. Это ничего и не говорит, пока мы слышим сказанное как голую фразу и выдаем ее на прослушание логике. Но что если мы будем неослабно принимать сказанное как опору для продумывания и притом вспомним, что тождество это вовсе даже не что-то новое, а древнейшее из древнего в западной мысли: то прадревнее, что таится в имени алетей» [7, С. 406].

Обращение к понятию алетей в контексте событийной онтологии позволяет прояснить существо процесса образования, его цели и задачи. К этому вопросу М. Хайдеггер обращается в работе «Учение Платона об истине», где он прямо ориентирует пайдейю (образование в широком смысле – как комплексный процесс обучения и воспитания) на поиск истины как высшей ценности человеческого бытия [12]. Сама суть и историческое начало пайдейи заключаются в обращении к истине бытия, согласно толкованию М. Хайдеггера. Разумеется, в разные эпохи существовали различные образовательные парадигмы, свидетельствуя об исторических и концептуальных дифференциациях образовательного процесса. Однако на их фоне проявляются инвариантные структуры образования как такового [5], которые невозможно определить без обращения к фундаментальным категориям тождества и различия.

Процеируя парадоксальность рассмотренной проблемы на современное состояние и перспективы образования в мире, можно подтвердить опасения М. Хайдеггера по поводу забвения технической цивилизацией бытия, которое вызвано превратным пониманием онтологической дифференции, в результате чего бытие махинативно подменяется искусственно препарированным и трансформированным сущим. Эта симптоматика уже достаточно очевидно проявляется в современном образовании, которое пытаются ввести в русло идеологии трансгуманизма. Процесс образования пытаются подчинить манипулятивным воздействиям в образовательных технологиях [4]. Обучающейся молодежи предлагают соблазнительный образ достижения счастья искусственными методами здесь и сейчас.

Онтологическая разница в дискурсе трансгуманистической агитации становится не различием бытия и сущего при сохранении самождественности бытия сущего, а безразличием сущего к своему бытию и, как следствие, безразличием сущего к сущему. Отказ от естественной самовоспроизводящейся парадоксальности бытия сущего направлен на ускорение финальной стадии эпохи нигилизма. Героями и мифологическими персонажами этой эпохи становятся киборги. Фантастической целью трансгуманизма является достижение бессмертия посредством науки и техники. Можно допустить, что эта цель будет достигнута рано или поздно – киборги не будут умирать. Для них будет отменен хайдеггеровский экзистенциал бытия-к-смерти. Но это не значит, что они будут жить.

Литература

1. Биbihин В.В. Лейбниц // В.В. Биbihин. Наследие (https://vk.com/wall-129424802_22389 . Дата обращения 10.03.2023).

2. Гончарко Д.Н. Этическая рефлексия и кризис репрезентации в культуре. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2011.
3. Основы онтологии. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997.
4. Пую Ю.В., Романенко И.Б., Султанов К.В. Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры студентов // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 4 (37). С. 132-137.
5. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Санкт-Петербург, 2003.
6. Федчук Д.А., Паткуль А.Б. Дискуссия об онтологической дифференции в философии М. Хайдеггера // М. Хайдеггер: pro et contra. СПб.: РХГА, 2019. С. 590-616.
7. Хайдеггер М. Время и бытие // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 391-406.
8. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 63-176.
9. Хайдеггер М. Закон тождества // Хайдеггер М. Тождество и различие. М.: Гнозис, 1997.
10. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192-220.
11. Хайдеггер М. Тезис Канта о бытии // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 361-380.
12. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 345-360.

Свобода как ценность образования

Классическая западная либеральная концепция свободы А. Смита, И. Бентама, Т. Джефферсона, Дж. С. Милля, развитая в XX веке целым рядом философов, от Э. Фромма до Ю. Хабермаса, с возвратом России к буржуазному пути развития была включена в корпус государственной идеологии. Сегодня эта концепция свободы явным образом приходит в противоречие с новой государственной идеологией консерватизма, как православно-евразийского, так и интеграционно-светского. И хотя обусловлено это мировым кризисом легитимности власти, решать его приходится в конкретных социально-исторических условиях родного Отечества.

Либеральная концепция свободы, став одним из краеугольных камней в фундаменте государственной образовательной политики, целенаправленно была включена как в практику образования, так и в педагогическую теорию [1, URL], что сегодня только обостряет проблемы в образовании, поскольку в любых социальных условиях при любой политической системе и политическом режиме основной, стратегической целью образования по-прежнему остается социализация подрастающего поколения. Кроме того, актуальность проблемы свободы в образовании обусловлена, на наш взгляд, общим методологическим кризисом педагогики, начавшемся с момента, когда педагогика декларировала объектом своего исследования педагогический процесс, то есть то, что сама же и формирует.

Традиционно в педагогике проблема свободы предстает как проблема взаимоотношений ребенка и взрослого, ученика и учителя. Субъекты, о свободе которых идет здесь речь, – это ребенок и педагог как участники педагогического процесса; содержание и формы этого процесса и составляют предмет рассуждений о свободе в данном случае, а сама свобода трактуется как независимость от внешнего насилия и напрямую связана с проблемой авторитета общего перед частным. Формально учитель здесь олицетворяет это общее (бог, церковь, государство, сословие, класс, традиция и др.), выступает от его имени. От принятия и понимания как учителем, так и учеником этого общего, легитимности этого общего зависят и те коннотации, которые вкладывают оба участника процесса в понятие свободы – будут ли они воспринимать педагогический процесс как ограничение свободы, или же наоборот, как путь к свободе.

Преимущественно на этом психологическом уровне на протяжении столетий проблема свободы решалась и в философской педагогической рефлексии, и в собственно педагогической теории, и в повседневной педагогической практике. С последней четверти XIX века эти отношения стали предметом психологии, а педагогика рассматривается только в нераздельной связи с психологической наукой. Процесс сращения педагогики с психологией имеет давнюю историю,

финал которой в XX веке показывает исчерпанность психологического решения проблемы свободы в образовании. Кратко рассмотрим этот путь полезно для того, чтобы понять причины этой исчерпанности.

В раннесредневековом европейском образовании, опиравшемся на авторитет веры и церкви, проблема свободы в отношениях учащегося и учителя не ставилась вовсе. Причем, во всех трех формах раннесредневекового образования – умственного, рыцарского и трудового. Педагогический авторитаризм был частью менталитета и вовсе не воспринимался как насилие над личностью, поскольку не подвергался сомнению авторитет веры и церкви. Не об этом ли любопытные прозвища некоторых учебников латыни, вроде *sparadorsum* – «береги зад» [2, С.35]? Поучительна этимология слова «disciplina»: этим термином обозначали различные способы умерщвления плоти, в числе которых *disciplina flagella* (порка плетью) была на первом месте [3, С.21].

Первой попыткой осмысления проблемы свободы на психологическом уровне можно считать выдвижение принципа «природосообразности» гуманистами Возрождения (Х.Л. Вивес, В. Ратке и др.); в результате проблема свободы в педагогике надолго трансформировалась в проблему насилия-ненасилия в педагогическом процессе. Принцип природосообразности мы найдем позже у всех гуманистов той эпохи: Т. Мора, Т. Кампанеллы, Ф. Рабле, М. Монтеня. В учебниках этот период часто описывают как взлет гуманизма, уважения к индивидуальности, упуская из виду тот факт, что взлет этот коснулся только верхушки интеллигенции и совсем не повлиял на массовую школу, где розга осталась главным «методом» еще очень долго, в эпоху Реформации и Контрреформации. Кроме того, необходимо понимать те религиозные коннотации, которые вкладывали гуманисты в сам принцип природосообразности. Гуманизм эпохи Возрождения – это христианский гуманизм, согласно которому человек есть венец творения, что вовсе не означало, что таким венцом является каждый конкретный индивид, а тем более каждый ребенок. Венцом являлся человек как род – плод творения Творца. В силу чего у каждого конкретного индивида имелся потенциал, достаточный для того, чтобы соответствовать этому высокому званию венца. А именно – разум и воля. В рамках христианского гуманизма принцип природосообразности выглядит так, что ни о какой свободе ребенка как независимости от общих требований речи не идет: если ребенок не хотел пользоваться своей природой, то есть разумом и волей, для интеграции в сословное феодальное общество, надо было его заставить любыми средствами. Средства (розга) в этом случае вполне оправдывались благой и благородной целью – спасения души. Известные социальные утопии той эпохи в своем радикализме доходят до полного отрицания свободы как независимости индивида от внешних воздействий. У того же Кампанеллы образование основано на принципе, согласно которому «в первую очередь надо заботиться о жизни целого, а затем уже его частей», а поэтому «производство потомства имеет в виду интересы государства, а интересы ча-

стных лиц – лишь постольку, поскольку они являются частями государства» [4, С.89]. Лишь по форме и лишь в фантазиях философов, но никак не в повседневной педагогической практике отношение к ребенку выглядит более гуманно. По сути же оно так же авторитарно. Отечественные педагогические рекомендации, выраженные в Домострое Сильвестром, лежат абсолютно в русле менталитета того времени и по сути ничуть не более авторитарны, чем европейская педагогическая практика того времени. Достаточно почитать воспоминания Лютера [5] или Меланхтона [6].

Проблема насилия-ненасилия в обучении была «снята» классно-урочной системой организации учебного процесса. Многие, если не все, теперь зависело от технологии, частью которой становились конкретные приемы и методики, а ее носителем и организатором процесса становился учитель. Такой *педагогоцентризм* классно-урочной системы дал двоякий результат в отношении свободы.

Первый – усиление авторитаризма в образовании, авторитаризма, основанного уже, как это ни странно, на принципе природосообразности. В развитом виде мы встречаем это у Я. А. Коменского. Формулируя «Шестнадцать правил искусства развивать нравственность», он пишет, что *«Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения»* [7, С.78] (курсив автора), а именно: мудрость, умеренность, мужество и справедливость, трудолюбие и гуманизм. Причем *«Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок [!] овладеет душой»* [7, С.81], а *«для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина»* [7, С.82] (курсив автора). Еще более концептуально сказано в «Пампедии»: необходимо, чтобы «каждая общественная школа (publica schola) стала общественной кузницей добродетели» [7, С.117]. Иначе «к чему баня, если она не смывает грязь? К чему школа, если она не искореняет пороков (душевной нечистоты)». Для этого педагогика и школа должны *«укротить разнузданность неограниченной свободы, поставив преграды разума для страстных порывов воли, чтобы она ясно видела, что не может слепо требовать выполнения своих желаний без ущерба для себя и поэтому должна сама себя укрощать»* [7, С.114] (Курсив наш). «Мастерская гуманности», «мастерская света», «живая мастерская людей» в педагогике Коменского определенно предполагает фигуру «мастера», который из материала делает изделие. Недаром в «Материнской школе» он рекомендует смотреть не на то, каковы дети теперь, «а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию».

Эта новая образовательная технология через западные окраины приходит и в Московию. И классно-урочная система у нас, как и в Европе, в полной мере раскрывает свой потенциал авторитаризма. Так, устав Луцкой «братской» школы требует от каждого учителя строго следить за посещаемостью и принимать меры к прогульщикам, «ибо писано: всех страхом (и принуждением) спасайте» [8, С.149]. Привести сына в такую школу должен отец в присутствии двух свидетелей и отдавать его учителю, заслушав, чему и сколько тот будет

его учить. И забирать из школы после окончания учения отец должен в присутствии тех же свидетелей, «дабы своим беспорядочным поступком не сделать оскорбления ни ученику, ни себе самому, ни учителю» [8, С.152]. Об авторитаризме в иезуитских и протестантских школах написано много литературы, но таковы же отношения и в православной Киево-могилянской коллегии, основанной в 1632 году: «Воспитание обращалось в дисциплину, которая вместо нравственного развития имела своей задачей лишь водворение внешнего порядка, благопристойности и субординации. Командирство охватывало все школьные отношения сверху донизу» [9, С.7].

В Новое время классно-урочная система эффективно обслуживает индустриальное общество; а проблема свободы (насилия-ненасилия) в ее психологическом значении становится особенно актуальной в контексте либеральной политической идеологии Просвещения. Поскольку носителем общего интереса и авторитета в педагогическом процессе становится светское государство, принцип природосообразности дополняется принципом «культуросообразности» [10]. Педагогика и школа в соответствии с этим принципом рассматриваются как инструмент социализации в конкретных культурно-исторических условиях индустриального общества; задача школы – воспитать гуманных и сознательных граждан («О высшем принципе воспитания»), а основную роль в этом играет учитель. Вопрос насилия-ненасилия в воспитательном процессе трансформируется в своей светской форме в принцип «самостоятельности»: нормой считается активность личности в стремлении к разумным целям. В развитии самостоятельности Дистервег понимал и конечную цель, и условие воспитания: поскольку ум наполнить ничем нельзя, он должен самостоятельно всё охватить, усвоить и переработать. И если индивид (учащийся) не проявляет в этом инициативы, то значит мы вправе говорить о девиации и воздействовать на этого индивида с целью привести его к норме.

Вершиной развития потенциала авторитаризма классно-урочной системы можно считать взгляды на образование Г.В.Ф. Гегеля, который возрастное развитие индивидуальной души от единичного к всеобщему, от случайного к необходимому прослеживает через понятия «ребенок – юноша – муж – старик» [11, § 396]. Этот процесс развития, резюмирует Гегель, и есть образование. Образование и воспитание, таким образом, есть форма человеческой деятельности по приведению единичного к всеобщему, случайного к необходимому. В терминах современной педагогической психологии это процесс социализации и превращения индивида в субъект социальной деятельности, или то, что принято называть формированием личности.

Но педагогоцентризм классно-урочной системы наряду с авторитаризмом имел и *второй* результат – *профессиональную подготовку* самого учителя. Проявилось это вначале как рождение методики у янсенистов и пиетистов, а затем и у ортодоксальных протестантов и католиков. Причем, как частных методик, связанных, например, с преподаванием языка, так и общих регламентов организации школ. Это привело к институализации

профессиональной подготовки педагога, начавшейся практически одновременно у католиков и протестантов. Орден иезуитов к середине XVII века насчитывал 176 семинарий [12, С.275]. У протестантов первую учительскую семинарию открыл пиетист Август Франке в 1707 году. Цель его *Seminarium Praeceptorum* – подготовить народных учителей и добиться с их помощью «серьезного, существенного улучшения общего жалкого состояния не только протестантских стран, но и всего мира» [13, С.270]. «Творец учительских семинарий», «Франке дал северу Германии пасторов и учителей в духе практического благочестия, полных живого интереса к воспитанию детей и вооруженных новыми методическими приемами обучения» [14, С.132]. Во второй половине XVIII века первую учительскую семинарию открывают и ортодоксальные протестанты, общим становится убеждение, что государство обязано профессионально готовить учителей, обеспечивая их содержание. В XIX веке профессиональная подготовка учителей становится уже необходимостью. Известна деятельность в этом направлении Дистервега, которого называют «учителем немецких учителей». Его программные идеи были изложены в статьях в ряде статей «Рейнских листках для воспитания с особым вниманием к народной школе»: «О самосознании учителя», «Об учительском образовании», «Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер». В России К.Д. Ушинский придал профессиональной подготовке учителя научное содержание, утверждая: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [15, С. 23]. Но до этого, как признавался сам педагог, было еще очень далеко.

К концу XIX века классно-урочная система переживала кризис. Этот кризис был обусловлен противоречием, в которое классно-урочная система вступила с классической идеологией буржуазного либерализма, декларировавшей приоритет частного над общим. Начало было положено уже идеологемой «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, которую ошибочно называют «теорией», хотя никаких признаков теории тут нет. Умозрительные рассуждения французского философа позже получили развитие в социальном дарвинизме Г. Спенсера [16]. Рассматривая общество как организм, а жизнь каждого человека как борьбу за выживание в этом обществе, где господствует «естественный отбор», Спенсер видит роль воспитания и школы в том, чтобы помочь каждому человеку в этой борьбе за существование, то есть подготовить его к этой жизни в обществе. Спенсер видит задачу школы в том, чтобы дать в руки человека знания, связанные с основными видами его деятельности, которая направлена на: 1) самосохранение, 2) добывание средств к жизни, 3) воспитание потомства, 4) выполнение социальных обязанностей и 5) занятие досуга. Любопытно, что принцип «полезности», положенный Спенсером в основу его педагогической системы, включал в себя все тот же принцип «природосообразности»: имелось в виду, что по природе своей люди не равны, а поэтому и социального равенства (общественный идеал Просвещения) быть не может.

Идея о трех социальных уровнях в обществе: высшем, являющемся «мозгом» общества, среднем, «распределительном», и низшем, который кормит себя и остальных, – эта идея делала невыгодным, ненужным и невозможным давать равное образование всем. Наконец, вершиной торжества единичного над всеобщим стала программа «прогрессивистов», изложенная в педагогике Дж. Дьюи [17] и ставшая основой американского прагматизма в образовании и педоцентризма в педагогике. В соответствии с этой образовательной программой предлагалось вообще отказаться от всеобщего равного качественного образования, а вместо этого выстраивать внутри нации два образования: качественное и научное – для элиты, упрощенное и приближенное «к жизни» – для народа. Дискуссии по поводу насилия-ненасилия отныне касались только низшей школы, поскольку в элитных школах и вузах не стоял вопрос с мотивацией и дисциплиной. Этот опыт был вполне освоен отечественным образованием в первое десятилетие советской власти, что было оценено самим Дж. Дьюи, посетившим в 1928 году СССР. Сегодня многие идеи американского прагматизма были внедрены в ходе отечественной реформы образования, будучи выдаваемы за инновации демократического пути развития.

Несостоятельность аргументов Ж.-Ж. Руссо при обосновании «естественного наказания» и «естественного насилия» была блестяще показана еще С.И. Гессеном [18], который в своих «Основах педагогики» прямо говорит о принципиальной невозможности для педагогики отказаться от наказания, которое суть частный случай насилия, а, следовательно, нет и быть не может полной свободы для ребенка в педагогике. Тем не менее у нас весьма популярны рассуждения в духе «субъект-субъектной педагогики», построенные на абстрактной любви к ребенку и уникальности и неповторимости его душевной жизни. К примеру, «гуманистическая психология» (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) дает на этот счет рекомендации: говорят о «глобальной любви» к ребенку, когда мы наказываем его с любовью, то есть не за черты личности (личность-то мы глобально любим и принимаем ее такой, какова она есть), а за конкретные проступки. Наказание с «глобальной любовью», конечно, не то же самое, что наказание без нее. Но при этом наказание не перестает быть насилием. Теоретическая аргументация современной «субъект-субъектной» педагогики не кажется нам вполне убедительной. Ведь учить ребенка мыслить правильно, то есть, опираясь на существенные, а не на случайные признаки – это уже есть интеллектуальное насилие, поскольку ребенок сам, исходя из своей «природы», на существенные признаки не выйдет. Преодоление ребенком дошкольного возраста своего «природного» эгоцентризма, о чем говорил еще Ж. Пиаже, тоже никогда не происходит без вмешательства взрослого с его ориентацией на общее и социально значимое.

В современных условиях виртуализации социальной реальности и массовой манипуляции сознанием проблема свободы в образовании еще более обостряется. И совершенно справедливо пишут авторы: «...проблема выбора

в рамках педагогики ненасилия – это проблема воспитания людей, способных на выбор, способных отличить истинное и фиктивное предпочтение и противостоять внушению, сколь могущественным и настойчивым бы оно не было. А путь к этому, как доказал еще В. М. Бехтерев, один – развитие способности логического мышления на базе глубоких знаний и богатого культурного капитала» [19, С.26]. Такая педагогика ненасилия и была реализована в позднем советском образовании, что и было отражено в понятии «педагогическое общение», развитое в целом ряде исследований (И.И. Рыданова, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев).

Второй, *социально-философский* уровень рефлексии по проблеме свободы в образовании предполагает, что субъект, о свободе которого идет речь, – общество в целом как социальная система, представленная социальными институтами и социальными группами. Свобода на этом уровне – это возможности **для** прогресса, развития целого, интегрированной частью которого является индивид, обладающий качествами личности. Понятие «личность» в этом случае служит для обозначения форм и содержания взаимоотношений индивида с миром, людьми и самим собой. В этом случае образование рассматривается не просто как один из социальных институтов, призванных быть инструментом экономики и политики, а как особая сфера духовного производства, связанная с культурой в целом.

В образовании как институализированной форме духовного производства свобода определяется доминирующей в конкретных исторических условиях картиной мира и человека. На уровне идеологии эта картина мира и человека, используемая образованием как некая базовая матрица для формирования образовательных программ и формулирования образовательных целей, создается вполне конкретными социальными и политическими субъектами. Педагогическая теория как интеллектуальное обеспечение повседневной педагогической практики во многом существует в русле этих идеологических установок. Думается, что это характерно не только для прошлых эпох, но и для современности, когда часто декларируемые призывы к деидеологизации становятся просто частью другой идеологии. Из ответа на вопрос «Что такое человек?» вытекают цель и содержание образования, а с ними связано и понимание свободы в образовании. В конечном счете, свобода в образовании оказывается нагружена политическими смыслами: это вопрос о субъекте образовательной деятельности, каковым исторически последовательно являлись церковь, гражданское общество, государство, народ. Каков субъект – такова и трактовка свободы.

Впервые это было сформулировано философами «левого» направления. Согласно «Кодексу общности» (1842) Т. Дезами, в будущем обществе новое воспитание должно формировать работников общественного труда; поэтому молодежь с ранних лет должна участвовать в производительном труде, изучать теорию и практику индустрии и вообще получать энциклопедическое образование, одновременно теоретическое и практическое. Принуждение к труду и к общественным обязанностям станет излишним, поскольку «в строе

общности образование – одна из самых сильных отраслей и самых живых радостей детства» (Цит. по: [20, С.656]). На смену рутинным, хмурым, скучным и часто грубым учителям-педантам придут учителя нового типа, поскольку в воспитании детей будут участвовать все трудящиеся. В. Вейтлинг, убежденный, что коммунизм «делает землю подобной раю, превращая обязанности в права и с корнем вырывая из жизни множество преступлений» [21, С.492], считал, что главными пружинами, двигающими человеческое общество, являются три страсти: к приобретению, к наслаждению и к знанию. В идеальном обществе, которое он называет Великим Семейным Союзом, страсть к знанию является ведущей, а руководящая роль будет принадлежать людям науки и коллегиям мастеров, подчиняющимся рабочим президиумам. Поэтому в Семейном Союзе уделяется большое внимание воспитанию детей, которых в «школьной армии» обучают всем полезным наукам и приучают с раннего детства к труду. «Работа в Школьной армии ведется таким образом, – подчеркивает Вейтлинг, – что кроме обучения молодежи она приносит также и материальную пользу обществу» [21, С.328]. К. Маркс придал этим социальным утопиям новый импульс, идеологически обосновав частную педагогическую идею о всестороннем развитии личности. Крупная промышленность, писал он, «как вопрос жизни и смерти, ставит задачу...частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции заменить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности» [22, С.499].

В отечественной педагогической теории на социально-философский уровень анализа проблемы свободы в образовании впервые вышел Л.Н. Толстой. Его определение образования, данное в полемике с Марковым, на первый взгляд не понятно: *«образование, в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, есть, по нашему убеждению, та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования»* [24, С. 67]. «Потребность к равенству» в педагогике – это ведь потребность старшего поколения передать культурный опыт младшему, а младшего поколения – усвоить этот культурный опыт, встав на один уровень со временем и его «вызовами», как мы теперь говорим. В конкретном педагогическом процессе – это стремление ребенка стать взрослым, а взрослого – помочь в этом ребенку. В известных своих педагогических статьях Толстой это подробно растолковывает. Но «потребность к равенству» в образовании – это ведь и историческое стремление любого народа к образованию, равному для всех и доступному для всех в равной степени.

Но в том то и дело, что это стремление к равенству может осуществляться без препятствий только тогда, когда образование по своему содержанию и формам действительно прогрессивно и принимается народом как прогрессивное, способствующее *движению вперед образования*. Если же народ не видит в образовании смысла и действительно прогрессивного содержания, то он и сопротивляется. Тогда и приходится применять насилие во всех его

формах – от программ до технологий. Когда Толстой пишет: «...критериум педагогики есть только один – свобода» [23, С. 26], то эта фраза не имеет никакого отношения к педоцентризму и «играющей педагогике» (выражение Гегеля); она означает другое: дайте народу свободу – и он сам организует свое образование и по форме, и по содержанию. Но поскольку этой свободы нет ни в Европе, ни в России, то вот народ и сопротивляется. И любое воспитание в этой логике есть насилие.

Социально-философский уровень анализа проблемы свободы в образовании позволяет поставить остро вопрос: не являются ли затянувшаяся в нашем Отечестве реформа образования главным насилием времени? Может поэтому народ и сопротивляется этой реформе, а вовсе не по причине своей косности и консерватизма, как это заявляют адепты реформы.

Литература

1. Асмолов А.Г. Исповедь духовного террориста // URL: https://asmolovpsy.ru/sites/default/files/ogonek_ispoved_duhovnogo_terrorista.pdf
2. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М., 1908.
3. Купер В. История розги во всех странах, с древнейших времен и до наших дней. Флагелляции и флагеллянты. Репр. издание. Харьков, 1991.
4. Кампанелла Т. Город Солнца. М., 1954.
5. Мартин Лютер. Избранные произведения. СПб., 1994.
6. Раумер Карл фон-. История воспитания и обучения от возрождения классицизма до нашего времени. Ч.1. От возрождения классицизма до Бэкона. СПб., 1875.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. М., 1988.
8. Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в 16 - 17 вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. М., 1954.
9. Сумцов Н.Т. Иоакимий Галятовский. К., 1884.
10. Дистервег Ф.А.В. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Дистервег Ф.А.В. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. Стр. 227-237.
11. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. М., 1975.
12. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. В 2-х частях. СПб., 2000.
13. Хрестоматия по истории педагогики. Т.1. М., 1935. Под общ. ред. С.А. Каменева.
14. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М., 1908.
15. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 8. М.-Л., 1950.

16. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб., 1913.
17. Дьюи Дж. Философия и образование. М., 1996.
18. Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995. (Берлин, 1923).
19. Иванов В. Г., Лезгина М. Л. Категория выбора в педагогике // Свобода выбора в условиях реализации идей педагогики ненасилия: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции по педагогике ненасилия (Санкт-Петербург, 23 апреля 1998 г.). Международная Ассоциация «Педагогика ненасилия» («Non-violence education» association), Комитет по образованию Санкт-Петербурга, Школа-лаборатория № 67 по проблемам педагогики ненасилия. Санкт-Петербург, 1998. С. 20-26.
20. Фрумов С.А. Дезами // Педагогическая энциклопедия. М., 1964. Т.1. С. 656.
21. Вейтлинг В. Гарантии гармонии и свободы. С приложением брошюры Вейтлинга «Человечество, как оно есть и каким оно должно быть». М-Л., 1962.
22. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т.23. М., 1960.
23. Толстой Л.Н.(а) О народном образовании // Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 т. – Т.16. – М.: Худож. лит., 1983. – 447с.
24. Толстой Л.Н.(б) Прогресс и определение образования // Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 т. – Т.16. – М.: Худож. лит., 1983. – 447с.

Судьбы преподавания риторики в России

Преподавание риторики в России имеет богатую и весьма причудливую историю. На протяжении длительного времени в нашей стране менялось представление о содержании риторики как предмета преподавания, научной теории. Совершим небольшой исторический экскурс и рассмотрим основные направления в развитии риторики в России XVIII — XXI вв. более подробно.

Первые русские руководства по риторике появились в XVII в., их авторы — церковные деятели, писатели: вологодский епископ Макарий, один из создателей Славяно-греко-латинской академии Симеон Полоцкий. Первые русские риторические руководства были подвержены влиянию латинских образцов и имели богословскую направленность. Они служили пособиями для составления и произнесения церковных проповедей, для бесед с прихожанами, для овладения особым проникновенным, выразительным голосом, интонациями, принятым в церковной службе речитативом. Но и светские тексты, принадлежащие русским государственным и общественным деятелям XVI-XVII вв. (Максим Грек, Иван IV, Иван Пересветов, Сильвестр Медведев и др.) свидетельствуют о знании этими людьми правил, изложенных в риторических сочинениях Аристотеля и Цицерона, «Французской риторике» Фоклена (1555 г.), «Источниках французского красноречия» Шабанеля (1612 г.).

В начале XVIII в. Феофаном Прокоповичем (1681-1736), крупнейшим церковным деятелем эпохи Петра I, поддерживавшим его реформы, было создано риторическое сочинение «De officium oratore». Оно представляет собой запись лекционного курса, прочитанного Феофаном Прокоповичем на латыни в 1706-1707 гг. в духовной Киево-Могилянской академии.

Но «отцом российского красноречия», по словам Н. М. Карамзин, является М. В. Ломоносов. Ломоносов написал два руководства по риторике: «Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия» (1743) и «Краткое руководство к красноречию...» (1748). Полное название риторики 1743 г. — «Краткое руководство к риторике, на пользу любителей сладкоречия сочиненное». Вторая, переработанная, риторика написана Ломоносовым по-русски простым, доходчивым и образным языком. Она известна под название «Краткое руководство к красноречию. Книга первая, в которой содержится риторика, показывающая общие правила обою красного речия, то есть оратории и поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки». В XVIII в. именно эта риторика выдержала семь изданий, а в начале XIX в. переиздавалась в 1805 и 1810 гг. В своих дальнейших филологических трудах М. В. Ломоносов

обращался только к варианту 1748 г. К тому же вторая риторика полнее, значительнее и разнообразнее освещает идеи науки о красноречии. Ломоносов определяет риторику как науку о письменной и устной речи. Он выделяет собственно риторику, т.е. учение о красноречии вообще, касающееся прозы и стихов; ораторию, т.е. наставление к сочинению речей в прозе; поэзию, т.е. наставление к сочинению поэтических произведений. Как считал Ломоносов, следующие качества способствуют «приобретению красноречия»; природные дарования, знание риторики, подражание хорошим авторам, самостоятельные упражнения в сочинении и общая эрудиция.

В конце XVIII в. в отечественном просвещении происходит «крутой поворот», «новое, светоносное начало», развивается новое слово, новые гражданские устремления. В 1783 г. была учреждена Российская академия, задуманная как центр гуманитарных наук, в академических кругах осознается необходимость дальнейшего развития «русского красноречия», выработки и совершенствования норм «русского слога».

«Грамматика, риторика и «пиитика» — три кита, на которых, как на прочном фундаменте, держались гносеологические основы теории словесности этого времени», - отмечает Л. К. Граудина. «Идея необходимости издания трудов, способствующих «процветанию русского слова», была самой популярной и находила конкретное воплощение в работах членов Российской академии. Некоторые риторики российских академиков, написанные в это время, представляли важные вехи на пути развития теории русской словесности. Особенно характерны для этого времени риторики М. М. Сперанского, И. С. Рижского и А. С. Никольского» [4, С. 41].

Государственный и политический деятель М. М. Сперанский в 1792 году написал курс словесности, который он читал в Петербургской духовной академии. В 1844 году (через пять лет после смерти автора) эти лекции были опубликованы под названием «Правила высшего красноречия». По словам А. Ф. Кони, книга М. М. Сперанского представляет собой «систематический обзор теоретических правил о красноречии вообще, изложенных прекрасным языком». Она относится к роду нормативной, «учительской» литературы. В ней выделяются разделы: «О частях слова», «О сочинении», «О расположении слов», «О слоге», «О произношении». Особое значение М. М. Сперанский придавал эмоциональности речи, экспрессивности в слове и анализу природы «страстей». Большое внимание он уделил стилистике индивидуальной речи, изложил собственную концепцию теории слога, в чём проявилась самобытность его сочинения.

Особого внимания заслуживает «Риторика» И. С. Рижского, написанная в 1796 году. Когда в 1803 году открылся Харьковский университет, Рижский был первым ректором и первым профессором красноречия, стихотворства и языка русского в этом университете. Он читал курсы по теории красноречия, истории русской словесности, внес важные изменения и дополнения в третье издание своего сочинения под названием «Опыт риторики, сочинённый и ныне вновь исправленный и пополненный Иваном Рижским» (1809). Именно

оно было самым популярным. По этому учебнику обучалось несколько поколений трёх ведущих университетов страны – Московского, Казанского и Харьковского. Свои представления об ораторском искусстве И. С. Рижский самым тесным образом связывает с проблемами стилистики и правильности речи, что было чрезвычайно актуальным для конца XIII века.

«Риторика» И. С. Рижского состоит из четырёх частей. Первая часть, озаглавленная «О совершенствах слова, которые происходят от выражений, или об украшении», посвящена чистоте языка. Вторая часть называется «О совершенствах слова, которые происходят от мыслей, или об изобретении». В третьей части «О расположении и о различных родах прозаических сочинений» представлена теория жанров прозаической литературы 18 века. В четвёртой части «О слоге, или о совершенствах слога» вновь рассматриваются проблемы чистоты языка.

Достоинством риторики И. С. Рижского является непосредственная связь с языковой и сочинительской практикой деятелей XIII века (поэтов, прозаиков, учёных). Изложение теоретического материала сопровождается прекрасными литературными иллюстрациями – примерами из произведений Хераскова, Сумарокова, Дмитриева, Державина, Карамзина и других литераторов того времени. Как отмечал А. Глаголев, один из теоретиков в области словесности начала XIX века, Рижский в своем «Опыте риторики» «составил новую эпоху в истории русской литературы».

Нельзя обойти вниманием и риторику А. С. Никольского, известного ученого-словесника и переводчика. Особенно популярным был его перевод Квинтилиана «Двенадцать книг риторических наставлений» (1834). В 1802 г. Никольский был удостоен звания академика за труды по логике, риторике и «российской словесности». Он написал учебник «Краткая логика и риторика для учащихся в Российских духовных училищах» (1807). Особенность учебника в том, что грамматика и риторика взаимно дополняли одна другую; они рассматривались автором как фундаментальные основы курса словесности. Никольский акцентировал внимание на проблемах жанрово-ситуативных форм речи, что определило своеобразие и составили сердцевину всего учебного руководства. Проблема существования функционально-жанровых разновидностей речи была рассмотрена Никольским как наиболее актуальная. В части главы «О сходстве слога с родом сочинений» автор классифицировал слог в зависимости от жанра: философский трактат, история, басня, роман, театральная пьеса должны быть написаны по-разному. Однако, как и в других риториках этого времени, автором не выдерживался принцип деления: с одной стороны, различались такие функционально-стилистические разновидности, как письменная и разговорная речь, с другой стороны, на равных с ними началах в качестве особого типа речи отмечался и «слог» специальных жанров литературных произведений, таких, как басня или роман. Единство конструктивного принципа в этой классификации явно нарушалось. Наряду с тем, что в риторике Никольского излагались основы и прозаических, и стихотворных сочинений, преимущественное внимание было отдано все же

звучащей речи. Безусловно, это представляется особенно важным и для современного преподавателя. «Правильность выговора «речений и периодов», остановка и паузы по знакам препинания, темп речи, ее интонационный рисунок, возвышение и понижение голоса, его напряжение и ослабление — словом, все вопросы, связанные с культурой публично произнесенного слова, нашли в риторике Никольского свое место, истолкование и оценку». Таким образом, сложился «академический дух», существенно повлиявший на последующее развитие риторики.

Перечислим особенности русской риторики и основные риторики нового периода - первых десятилетий XIX века, периода становления границ русского литературного языка, осознания его единых норм, но вместе с тем и развития всего разнообразия функционально-речевых стилей. В это время резко ощущается потребность новой риторики. Многие русские риторики этого времени - работы нового теоретического и практического направления. Авторами этих трудов были профессора русской словесности, преподаватели университетов и лицеев, такие, как А. Ф. Мерзляков, Ф. Л. Малиновский, Н. Ф. Кошанский. А. И. Галич.

А. Ф. Мерзляков — автор одной из наиболее популярных риторик, предназначенной учащимся светских учебных заведений, первое издание учебника вышло в свет в Москве в 1809 г. под названием «Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических. В пользу благородных воспитанников университетского пансиона». В своем учебнике он стремился изложить теорию прозаических сочинений, опираясь на детальную разработку теории слога, что выделяло его риторику среди других.

По мнению автора. «всеобщие или существенные свойства хорошего слога во всех родах прозаических сочинений суть следующие: правильность, точность, пристойность, благородство, живость, красота и благозвучие. Первое из сих свойств, т. е. правильность или исправность, принадлежит более к грамматике, нежели к риторике». Указанные Мерзляковым основные погрешности «против чистоты и правильности языка» могут быть весьма полезными и современному педагогу.

Интересны также выдержки из риторики, посвященные правилам сочинений писем, диалогов и ораторских речей. «Для риторики того времени весьма характерно проявление внимания к повседневным языковым потребностям ученика, неизменное попечение о его речевой культуре в быту — чего так не хватает школе наших дней!» - отмечает Граудина Л. К. [4, С. 47].

Вспомним и один из интересных и весьма характерных для обучения специальным приемам преподавания риторики компактный учебник Ф. Л. Малиновского. Первое его издание называлось «Основания красноречия, преподаваемые учителем Малиновским» (1815). Переработанное издание появилось в 1816 г. и называлось «Правила красноречия, в систематический порядок науки приведенные и сократовым способом расположенные». Автор взял за основу изложения материала прием вопросов и ответов — диалектический метод, идущий с Сократа. «Какое начало красноречия?» —

спрашивал автор и сразу же отвечал: «Начало красноречия есть удовольствие, ибо та речь прекрасна, которая доставляет его уму и сердцу». Еще один пример: «Какого качества должна быть речь...?» — задавал вопрос учитель и отвечал на него так: «Речь должна быть ясна и истинна». Основные качества речи: она должна быть ясной, чистой, правдивой, одушевленной по мысли, разнообразной и полной по содержанию. В учебнике Малиновского явно проявлялась связь с традиционной античной риторикой и теорией ораторского искусства Древнего Рима.

В XIX в. возникают понятия «общая риторика» и «частная риторика», так как теория красноречия есть наука, излагающая законы красноречия; эти законы могут относиться или ко всем произведениям красноречия вообще, или к каждому роду и виду в отдельности. Общая риторика излагает законы, которым подчиняются все произведения красноречия, частная исследует каждый род произведений отдельно. Такая точка зрения на риторику разделялась большинством русских исследователей в XIX в.: Н. Ф. Кошанским, К. П. Зеленецким, А. И. Галичем и другими.

Во второй половине XIX в. актуальное содержание риторики переориентировалось на социальные проблемы. Классическая риторика подвергается критике, кажется устаревшей и ненужной. Она выступает преимущественно в форме стилистики и теории словесности, предметом которых стало в основном изучение художественной литературы и разбор идеологических мнений. Риторику удалили из программы обучения, «из колыбели оказался выброшен и сам ребенок», поскольку исчез сам предмет риторики – речь. Но заметим, что в последней трети XIX в. в гимназиях, где особое внимание уделялось классическому образованию, читались курсы по риторике, например, курс по античной риторике был прочитан Ф. Ф. Зелинским в Институте Живого Слова. В материалах Института Живого Слова отражены попытки разработать новые направления в теории красноречия, предпринятые в первые десятилетия XX в.: у истоков создания этого учреждения стояли крупнейшие общественные и научные деятели страны — философы, литературоведы, лингвисты, мастера театра. В его состав в 1918—1919 гг. входили: А.В.Луначарский, С. М. Бонди, А. Ф. Кони, Л. В. Щерба, Н. А. Энгельгардт, Л. П. Якубинский, В. Э. Мейерхольд, Б. М. Эйхенбаум и др. Так, известный судебный деятель А. Ф. Кони разработал программу курса «Живое слово и приемы обращения с ним в различных областях». Программы по риторике были уникальны, единственны в своем роде. Это практически последний взлет научной мысли в теории красноречия, вслед за чем произошло ее глубокое падение. Институт Живого Слова просуществовал всего лишь до 1924 г. Риторика «закономерно» была исключена из школьных и вузовских программ в конце 20-х годов XX века.

Дальнейшее развитие нашего государства, вовлечение широких народных масс в индустриализацию и коллективизацию страны привели к свёртыванию различных форм публичной речи и значительно снизили интерес к научным

разработкам в области ораторского искусства. В широких народных массах в достаточно короткий срок был утрачен интерес к риторике. Во время Великой Отечественной войны интересы общества, в том числе и интеллектуальной элиты, были направлены на достижение победы и освобождение Европы от фашизма. В послевоенное время эти интересы были сфокусированы на восстановление народного хозяйства, поэтому состояние риторики полностью перекликается с ее довоенным состоянием. С 4 октября 1957 года начинается космическая эра, и новые ориентиры в общественном сознании заставляют пересмотреть духовные ориентиры, в том числе и необходимость риторики в области просвещения.

Общественный и научный интерес к проблемам ораторского искусства в нашей стране вновь возродился в конце 70-х г. в связи с запросами и требованиями устной агитации и пропаганды, особенно лекционной. Ораторскому искусству начали обучать в некоторых вузах страны. Отметим основные причины такого поворота: острый и быстро растущий интерес молодежи к классической культуре, потребности демократического развития общества в 80-90-е годы, осознание значения речевых умений каждого члена общества, их необходимости в развитии полноценной личности, падение интереса к изучению сухих, далеких от потребностей жизни грамматико-орфографических курсов в общеобразовательной школе, не обеспечивающих необходимых навыков общения. Словесные битвы на Съездах народных депутатов, а затем в Государственной думе, транслируемые по телевидению продемонстрировали всем низкий уровень политического сознания ораторских навыков.

В наше время идет процесс очередного возрождения риторики как учебной дисциплины: время все расставило на свои места. Достаточно большие недостатки в образовании вообще и в гуманитарном в частности, связанные с неудачной и ненужной попыткой внедриться в Болонскую систему, дают свои «плоды»: даже у выпускников вузов наблюдается отсутствие знаний и навыков, необходимых для корректного публичного общения и стиля научного мышления. Учебные программы российских вузов частично ориентированы на формирование коммуникативной компетенции студентов, однако следует усилить риторическую направленность этого процесса и, в частности, нацелить его на выработку ряда навыков, связанных с осуществлением корректного речевого воздействия и нейтрализацией некорректного – манипулятивных приемов. По мнению профессора В. И. Аннушкина, современная риторика изучает все виды общественно-речевого взаимодействия. Однако «роль слова – языка – речи в государственной жизни до сих пор слабо понимается как нашими „государственниками“, так и обществом в целом» [2, С.18]. Как совершенно справедливо отмечают Козлова Е. А. и Колесникова О. И.: «...поставленная проблема мнимого риторического расцвета на фоне коммуникативно-речевого кризиса имеет причины социальные. Вполне уместно предположить, что решать ее нужно не только научными, но и практическими методами. Риторике нужна поддержка на всех уровнях. Научные работы о манипулятивных технологиях призваны «раскрывать

секреты» манипуляторов, формировать негативное отношение к недобросовестному воздействию на слушателей, а не становиться своеобразным «учебным пособием» для журналистов и политиков. Риторические лакуны необходимо заполнять адекватными знаниями. Этос, логос и пафос классической риторики, гармония нравственного, логико-содержательного и эмоционального начал может быть основанием для того, чтобы именно классическая риторика внесла свои коррективы в речевое воспитание общества в целом и молодежи в частности». Как известно, объективная реальность воспринимается одновременно обоими полушариями мозга, мы мыслим логическими формами, они всеобщи, в отличие от индивидуальных художественных образов и эмоций. «Если воспитание носителя языка не включало риторического этоса, - отмечают Козлова Е. А. и Колесникова О. И., - то неизбежно при движении к цели с помощью речевого воздействия коммуникант будет нарушать логические законы, а эмоциональные приемы будут преобладать»[4, С. 122]. В результате получаем «клиповое мышление», которое приводит к массивному воздействию замаскированного манипулянта на восприятие мира массовым коммуникантом, к неэтичной (неэкологичной) коммуникации, в том числе к манипуляции, когда рациональное мышление пассивно, а решение принимается на уровне чувств.

Риторике предстоит сделать новый и очень важный поворот в своей судьбе, и хочется верить, что он будет успешным.

Литература

1. Анненкова И. В. Место риторики в зарубежной и отечественной филологии // Филология: научные исследования. – 2012. – № 2. – С. 5–24.
2. Аннушкин В. И. Культура речи и риторика в составе речеведческих дисциплин и современной речевой практике // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 1. – С. 14–24.
3. Козлова Е. А., Колесникова О. И. Риторические лакуны: причины, последствия, предупреждение/ Филологический класс. 2019. №2 (56).
4. Русская риторика: Хрестоматия/ Авт.-сост. Л. К. Граудина, М., 1996.
5. Риторика. Учебное пособие. ИТМО. СПб., 2014.

Кожурин К.Я.
Санкт-Петербург

Проблема преемственности и взаимодействия поколений в педагогической концепции И. Н. Заволоко

В прошлом году исполнилось 125 лет со дня рождения выдающегося старообрядческого деятеля, наставника, историка, краеведа, фольклориста, собирателя русских древностей, педагога и просветителя Ивана Никифоровича Заволоко (1897 – 1984). В отличие от многих деятелей староверия того времени, не имевших такой возможности, Иван Никифорович получил хорошее светское образование. В 1908 г. он поступает в Рижское реальное училище Петра I, которое успешно заканчивает в Таганроге в 1917 г., куда училище эвакуировали в годы Первой мировой войны. Затем в течение одного года он учился в Петровско-Разумовской сельскохозяйственной академии в Москве (1917–1918 гг.), где освоил основы естественных наук и пчеловодства. Однако разразившаяся революция внесла свои коррективы: в 1919 г. Заволоко вынужден был вернуться в Ригу. В этом же году по рекомендации Рижской Гребенщиковской старообрядческой общины он поступает в пражский Карлов университет (сначала — на исторический факультет, затем — на юридический, который и окончил в 1927 г. со степенью кандидата права). «Старообрядцы всегда стремились к духовному образованию и всеми силами содействовали развитию просвещения в своей среде... Однако старообрядцы не довольствовались домашним образованием, духовные вожди старообрядчества всегда чувствовали потребность в лучших школах, которые бы могли дать народу более широкое образование» [2, с. 156-159].

Для русских старообрядцев, куда бы их ни забрасывала судьба, не был свойственен проявившийся в русском обществе особенно ярко с XIX века конфликт «отцов и детей». Преемственность традиции, уважение к старшему поколению, здоровый консерватизм всегда были характерными чертами этого исконно русского направления отечественной культуры. Однако со временем и старообрядцам пришлось столкнуться с новыми веяниями времени, о чем красноречиво говорит творчество И. Н. Заволоко.

Проживая в Праге, И. Н. Заволоко посещал с 1925 г. знаменитый Кондаковский семинар (*Seminarium Kondakovianum*) в Карловом университете. В семинаре принимали участие известные русские ученые и философы, такие как Г. В. Вернадский, Н. О. Лосский, А. П. Калитинский и др. В круг интересов семинара входили археология, византиноведение, древнерусская культура, история искусств. Кондаковский семинар стал научной основой всей дальнейшей культурологической деятельности Заволоко. «Призыв, прозвучавший на “Кондаковском семинаре”»: “Молодые ученые! Грамотные

люди! Идите в русские поселения, в средоточение беженцев! Не давайте ассимилироваться молодежи! Не позволяйте соотечественникам забывать свою историю, свою речь, свои песни, свой быт!” определил дальнейшую жизнь Ивана Никифоровича» [1, с. 5].

В 1927 г. при обществе «Гребенщиковское Училище в г. Рига» Заволоко учредил Кружок ревнителей русской старины, целью которого было распространение духовно-культурного просвещения среди старообрядцев Латвии. Члены кружка проводили духовные вечера, читали лекции по истории и культуре староверов, создавали певческие коллективы. Выступления ревнителей совмещались с фольклорной деятельностью и собирательством предметов духовной и материальной культуры русских старожилов. Материалы фольклорных экспедиций регулярно публиковались на страницах журнала «Родная старина», инициатором издания которого был И. Н. Заволоко.

Весьма актуально звучат слова И. Н. Заволоко, с которыми он обращается на страницах «Родной старины» к своим единоверцам накануне мирового экономического кризиса 1929-1934 гг.: «Крайне печальную картину представляет современное человечество. Мир охвачен сатанинским началом, разрушающим религиозно-нравственные устои государственной и личной жизни. Не избежало этой разрушительной волны и староверие. На наших глазах молодежь теряет идейную связь со староверием и отходит от него. А ведь была своя историческая “правда” в нашем староверии. Только мы её забыли. Двести с лишним лет тому назад столкнулись на Руси представители двух мировоззрений, – сторонники самобытной русской культуры и новаторы сторонники Запада. С невероятной жестокостью стало уничтожаться все родное, самобытное. Древне-русская культура ушла в скиты, в подполье. Через “окно” в Европу, пробитое Петром I, одновременно с необходимыми техническими нововведениями, хлынула с Запада безрелигиозная, материалистическая в своих основах европейская культура... Падает просвещение среди староверов. Падает любовь к заветам старины. Молодежь в обстановке равнодушия к своему родному, к старине, уходит в безверие. Каждый народ бережно охраняет заветы и памятники старины, только мы, русские, продолжаем с пренебрежением относиться к своей самобытной культуре...». Заволоко ставил своей целью в противовес безрелигиозным веяниям современности пробудить в молодежи религиозное самосознание, вызвать интерес к своей старине, к своей «самобытности». «Изучая староверие, мы знакомимся с самобытным духом до-петровской Руси. Изучая самобытные стороны русской культуры, ее своеобразие, мы понимаем “историческую правду” староверия, которое в основе своей является хранителем русской самобытности» [4, с. 2].

В кругу интересов И. Н. Заволоко значительное место занимали вопросы воспитания и образования молодежи. «Воспитание юношества, – писал он, – одна из величайших и важнейших народных, общественных и государственных задач. Воспитывая юношество, мы воспитываем будущее народа» [3, с. 37].

Осенью 1930 г. по инициативе Заволоко при рижском кружке ревнителей работал религиозно-педагогический семинар для подготовки учителей старообрядческих воскресных школ. В феврале 1931 г. при активном участии Заволоко и членов кружка ревнителей при РГСО открылась детская воскресная школа, действовавшая до 1938 г. (самая высокая посещаемость была в 1938 г. — 300-350 человек). Воскресная школа стремилась хотя бы отчасти восполнить утраченные в условиях городской культуры традиции патриархальной семьи и семейного духовного воспитания, целью педагогов было привить детям уважение и любовь к религиозным традициям предков и показать их значимость в личной жизни каждого человека, сохранить столь важную для любой культуры преемственность поколений. Судя по воспоминаниям современников, во многом эта цель была достигнута.

Нужно отметить, что И. Н. Заволоко был не только практикующим преподавателем, но и педагогом-теоретиком. В 1937 г., в Риге под его редакцией вышел сборник статей, специально посвященных проблемам педагогики, под названием «Религиозное воспитание в семье». Слова из этого сборника, вышедшего накануне Второй мировой войны, звучат сегодня как нельзя более актуально: «Жуткие дни мы переживаем. Быстро летят годы, годы полные грозных и апокалиптических событий. По попущению Божию *“умножися нечестие в мире, везде и повсюду злая содевают”*».

На наших глазах люди превращаются в прожорливых червей, пользующихся в прахе земном. Увлеченные житейской суетою, без мысли о будущем загробном воздаянии мы все прилепились к земному. Братская любовь, воздержанность в жизни и целомудрие — забыты. Наше правило — «кто кого может, тот того и гложет». Заветы старины благочестивой для нас устарели. Мы живем по духу времени.

“Возлюбиша мир и яже в мире. Похоть плотскую, похоть очес, гордость житейскую”. Небывалый расцвет техники и в то же время небывалое духовное одичание. Совершается полная переоценка всех ценностей. То, что считалось когда-то самым высоким, теперь стало низким. Наоборот, мерзкое пред Господом стало высоким. Порок возводится в добродетель. А добродетель — в порок» [3, с. 34].

Эта атмосфера нравственного одичания накладывает свой отпечаток и на современную семью. «Современная семья, — пишет Заволоко, — часто напоминает гостиницу, где живут случайные люди. Семья теряет свое воспитательное значение. Пора оставить духовную спячку. Жизнь не ждет. Духовное гниение будет продолжаться и дальше, если не будем оказывать противодействия. Мало мечтать о прошлом. Надо строить будущее.

Дети — наше будущее. Основы человеческой личности закладываются в семье. Семья опять должна стать религиозно-воспитательной средой. Отсюда борьба за оздоровление устоев семьи, за религиозное воспитание. В этом нуждается общество, государство, церковь...» [3, с. 34].

Каким же должно быть воспитание ребенка в семье? «Человек, — продолжает Заволоко, — является на Божий свет самым беспомощным

существом. В первые дни рождения он слабее всех тварей земных. Ребенок нуждается в помощи извне – в воспитании. Питать, напитать – значит ввести в организм необходимые питательные вещества. Воспитать – значит внедрить в человека известные душевные качества.

Воспитание – руководство, возведение человека к тому, чем он должен быть, оказание извне помощи в сложном деле формирования души человеческой. Воспитание – это передача старшим поколением подрастающему поколению умственного и нравственного опыта. Велико значение воспитания. Только через воспитание человек делается лучшим, говорил еще за много лет до Рождества Христова ученый мыслитель Платон. Воспитание мы находим и в мире животных, и птиц. Но у них оно носит бессознательный характер. Воспитание же ребенка должно быть сознательным. Воспитатели должны ясно предоставлять себе цель воспитания и пути достижения этой цели (способы и средства)».

По мнению Заволоко, люди, к сожалению, по-разному представляют себе, каким должен быть воспитанный человек. Для многих это значит быть хорошо одетым, уметь красиво говорить на разных языках. Иные видят цель воспитания в развитии сухой учености, в развитии телесного здоровья. Такое воспитание частично тоже необходимо, но оно недостаточно. Оно не касается глубин души человеческой. «Цель истинного воспитания, – говорит Заволоко, – образовать людей по уму мудрых, по действиям благоразумных, по сердцу благочестивых».

В качестве иллюстрации Заволоко приводит цитату из Евангелия от Матфея: «*Будите совершенни, якоже Отец ваш совершенен есть*» (Мф. 5, 48) и добавляет: «Вот наше предназначение... Вот высокая цель, к которой мы должны постоянно стремиться».

Однако автор ясно осознает, что в современном мире очень мало таких людей, которые живут четким сознанием этой цели: «Как мало среди нас сознающих, что душа человеческая превыше всех благ мира. Забывая высокое благородство души, мы ценим только то, что блестит и сверкает, что хорошо пахнет и имеет хороший вкус, что веселит наши чувства, что удовлетворяет низшую (животную) половину нашего существа. Мы собираем богатства, любим почести, наслаждения, и праздные удовольствия, а о душевном развитии мало печемся» [3, с. 34].

Человек для Заволоко это не только *homo sapiens*, но прежде всего – *homo religiosus*. Религиозное чувство присуще человеку от природы, и нужно помочь развитию этого чувства. «Без него нет ни истинной любви к себе, к близким, ни верности родине. Дети безотчетно чувствуют Бога. Чувствуют Его сердцем, не умом, как взрослые. Дети стремятся к общению с Богом – они любят молиться. И молятся лучше нас. Они желают служить Богу любовью, исполнять волю Божию. Это все добрые задатки. Их надо развивать... Развитие этих задатков и есть задача религиозного воспитания. Если у ребенка будет хорошее религиозное воспитание – эти чувства разовьются. Если ребенок такого воспитания не получит, эти чувства у него ослабеют, заглушатся и он вырастет

безбожником. Вот почему детям надо помогать в их духовном развитии. Надо их воспитывать. Питать – здоровой духовной пищей. Укреплять и развивать духовно-нравственные свойства детской души. Развивать у них хорошие привычки. Задача истинного воспитания – помочь ребенку освободиться от оков грубой животности, воспитать чувство истины, нравственного добра и красоты. Подготовить ребенка и к этой жизни, и к жизни небесной. Направить главные силы свои на воспитание сердца... Надо всегда помнить воспитателям, что истинная культурность – в развитии и совершенствовании высших качеств души человека, в красоте его нравственных свойств, а не в совершенстве одного внешнего технического образования» [3, с. 35].

И. Н. Заволоко подчеркивал первостепенное значение семьи в деле воспитания ребенка. «К сожалению, есть до сих пор родители, непонимающие великого воспитательного значения семьи. “Мы отдали вам детей, – говорят они учителям школы, – и воспитывайте их”. А дальше начинается обычная история. Дети плохо учатся, или характер плохой, опять разговоры: “учителя виноваты”. Забывается, что школа ведаёт преимущественно обучением ребенка, а основы воспитания, выработка характера закладываются в семье. Не надо забывать, что дети проводят обычно 5-6 часов в школе, а остальное время в семье. Отбросив время на пищу, сон, остается 5-6 свободных часов в семье. В нормальной семье это время занято полезным занятием (чтение, приготовление уроков, помощь семье). В плохой же семье для ребенка скука. Нет интереса. Старшие заняты своей работой. Детями не интересуются. Что же делать ребенку? Он идет на улицу, там ищет более интересного. И “интересного” там немало. Можно на подножке трамвая проехать или сзади подвеситься к пролетке. А то зайцем в кино пройти, по дороге стащив с ларька яблоки или сласти. А сколько “приятелей” на улице! Научат из оплеванных окурков дым пускать “колечками”, ругаться “непотребными” словами и т. п. А главное – “свобода”. Делаю, что хочу, ни за что не отвечаю.

И растет такой духовно беспризорный к ужасу своих родителей и соседей близких, не давая прохода ни другим детям, ни животным. Подрастет, в школу ведут – “на воспитание”. А потом удивляются: “И в кого это мое дитё уродилось? Каждый день неприятности. Должно быть школа испортила”. Станут учителя таким родителям говорить, что и в семье надо о детях заботиться, а им отвечают: “Мы хлеб зарабатываем. Трудимся и целый день заняты”. Это не отговорка. Воспитывать – это не значит сидеть все время сбоку ребенка и ходить за ним вслед, каждую минуту разные нравоучения читать. Другие опять говорят так: “Мы люди простые, малограмотные, где уж нам воспитанием заниматься”. И это не отговорка. Собственный пример – лучшее средство воспитания. Этот пример должны показать мы сами: родители и воспитатели. Чтобы научить детей хорошим нравам и благочестию, семья должна сама этим отличаться. Если ведется жизнь домашняя в духе учения Церкви и Закона Божия, дети вырастают нравственными. Не ждите доброго от детей, если мы сами не дадим хорошего примера, если в семье нет духа благочестия и любви» [3, с. 39].

Особое место в сборнике И. Н. Заволоко занимает статья под названием «Мать – воспитательница». «Улыбающееся лицо матери мы видим с младенческих дней у своей колыбели. С улыбкой будит она наше сердце. Она учит нас первому слову. Материнский язык – это лучший и дорогой дар нашей матери. Потому и родной наш язык мы называем материнским. В деле воспитания ребенка – влияние матери самое сильное. Школа дает обычно внешнее воспитание. Воспитание матери касается самых тайников души.

Как губка впитывает в себя воду, так ребенок впитывает в себя все, что видит кругом. Счастлив будет ребенок, если он растет в благочестивой семье. У своей постельки он видит икону Спасителя или Богородицы с Младенцем в руках. Он видит лампадочку, которую мать возжигает в дни праздничные. Он видит свою любимую мать, которая стоит пред образом и горячо молится Богу. Ребенок еще не умеет говорить, но он проходит первый безмолвный урок Богопознания. Его мать – первая воспитательница. Дети особенно близки Богу. *Близки Царствию Божию* (Мф. 18, 3-5). Цветок полевой обращает свои лепестки к солнцу, а душа ребенка стремится к Богу. Нет солнца – и цветок вянет, теряет аромат, красоту. Также темнеет, вянет и грубеет детская душа, лишенная Божьего света. Счастливо дитя, которое вместе с первыми словами усваивает имя Иисусово.

Велико значение матери – воспитательницы. Святые минуты далекого детства с любовью описывают великие писатели.

Мать – наш лучший и верный друг, не покидающий нас в самые тяжелые минуты жизни. Горе, беда – все находит отклики в сердце матери. Сколько бессонных ночей проводят матери у постелек больных детей. Велика любовь материнская. Время не разрушает эту любовь. Старость ее не охлаждает. Нет такого жестокого сердца на свете, которое не смягчилось бы при слове “мать”.

Св. Григорий Богослов указывает, что глубокую веру в Бога ему внушила мать его Нонна. Или вспомним Анфису, воспитавшую учителя Церкви Иоанна Златоустого, О, если бы и современные матери им подражали! Не даром язычники изумлялись: “Какие женщины у этих христиан!”

Женщина живет и руководствуется более чувством. А это указывает на то, что она предназначена не столько к общественной, сколько к домашней, семейной деятельности. Главное призвание женщины – благоустройство дома и воспитание детей. Оторвать женщину-мать от семьи – значит подорвать самую основу семьи, а, следовательно, и основу общества и государства.

В отрыве женщины-матери от семьи и заключается главная причина кризиса современной семьи. Женщина-мать может чрез воспитание детей оздоровить нравственность в семье и обществе. К этому надо стремиться.

Если наше молодое поколение унесет из семьи два образа – образ любящей, верующей матери и образ сильного, благостного отца – за будущее не надо опасаться» [3, с. 37-38].

Литература

1. *Заволоко И. Н.* Странник, идущий в гору: [сборник статей] / И. Н. Заволоко; [редактор Петр Алексеев]. Рига: ЕІра-2: Староверческое общество им. И. Н. Заволоко, 2004.
2. *Кожурин К. Я.* Миросозерцание и культура русского старообрядчества XVII-XX вв. СПб.: «Евразия», 2020.
3. О религиозном воспитании // Старообрядческий церковный календарь на 1993 год. Рига, 1993. С. 34-40.
4. Родная старина. Сборник, посвященный вопросам религиозно-нравственного и национального просвещения. Рига, 1927.

Рудаков Л.И.

Санкт-Петербург

Общим философским направлением всей русской литературы является преимущественно направление учительно-просветительского характера.

Ф.И. Буслаев

Что значит быть «философом женщин» в России? (о смысле известной самохарактеристики П.Я. Чаадаева).

Эта самохарактеристика впервые прозвучала в письме П.Я. Чаадаева – А.И.Тургеневу в мае 1835 г. И явилась одним из вариантов оценки собственного мировоззрения. Речь в указанном письме шла об отношении Чаадаева к одной из его корреспонденток – ревностной католичке Р.А. Ржевусской, которая читала рукописные «Философические письма» и даже вносила в них некоторые поправки, которые автор принял весьма благосклонно. «...Я не имею ничего возразить против благожелательных исправлений графини Ржевусской, - писал Чаадаев – Тургеневу, - уверьте ее, пожалуйста, если встретите ее, что я весьма тронут ее симпатиями, и , в качестве философа женщин (выделено мной - Л.Р.) очень высоко их ставлю» (4, с.90).

Напомним, что в начале 1830гг. после написания «Философических писем» Чаадаев выходит из добровольного затворничества, способствует распространению своего детища в списках, участвует в обсуждении концепции своего главного произведения в Английском клубе и московских салонах. Вот тогда-то он с удивлением убеждается в том, что его личность и его философские размышления вызывают благоприятный отклик прежде всего у представительниц прекрасной половины московского бомонда. Действительно, «умные» женщины, к его вначале немалому удивлению, с интересом знакомились с его философскими концепциями, вникали в тонкости логических выводов, обращали внимание на необходимость тщательной литературной обработки представленного материала, с тем чтобы философские статьи были изящными и гармоничными. По-видимому именно тогда, в 1830–е гг. отставной ротмистр, проведший молодость на военной службе, участвовавший в рядах русской армии в важнейших сражениях Отечественной войны 1812 г. и заграничных походах, завершившихся взятием Парижа в 1814 г. , с возвращением домой заново открывал для себя женский мир.

Любопытные замечания об известном в Москве салоне Левашовой, в деятельности которого активное участие принимал Чаадаев, оставил М.А. Бакунин, сблизившийся с Петром Яковлевичем во второй половине 1830-х гг. В частности, Бакунин 2 апреля 1836 г. сообщал своей корреспондентке А.А. Бейер о долгой беседе в доме Левашовых с Чаадаевым «о прогрессе человеческого рода, коего он вообразил себя руководителем и знаменосцем» (1, с.249). Несмотря на несколько снисходительный и насмешливый тон в отношении Чаадаева, известного своим экстравагантным поведением и манерами, Бакунин, тем не менее, с большим интересом вникал в особенности его философско-исторической концепции. Хозяйка салона Е.Г. Левашова, «женщина большого ума», с интересом прислушивалась к философским рассуждениям Чаадаева, умело вела дискуссию «о родственных чувствах и дружбе». И когда она попросила Бакунина высказать свое мнение на этот счет, он, в присущей ему категорической манере «излил свою желчь на это стадо бездушных существ, лишенных веры, любви и мысли. Нас, - продолжает Бакунин, - было трое против всех остальных: мадам Левашова, г. Чаадаев и я» (1, с.249).

Если вспомнить пронизанные горечью и болью «Философические письма» Чаадаева, в которых он искренне сокрушался по поводу низкого уровня личностного развития человека в России, становится понятным, что Бакунин вполне разделял эти соображения своего нового знакомого, поддержавшего его в указанном споре. По-видимому, еще до публикации первого «Философического письма» в журнале «Телескоп» Е.Г. Левашова также была хорошо знакома с философско-исторической концепцией Чаадаева.

Интересные соображения об общественном значении женского образования в России высказал в начале XX века такой парадоксальный мыслитель, каким был В.В. Розанов, в статье «Женский университет в Москве», опубликованный в 1906 году. В этой статье философ откликнулся на телеграфное сообщение, в котором говорилось о проекте женского университета в Москве. Судя по всему, указанное сообщение его глубоко взволновало. Будучи уверенным о совершенно исключительной социально-педагогической роли образованных женщин, Розанов подчеркивает, что «Стране нужны не одни ломоносовы: стране более, чем Ломоносов, нужно просто образованное общество, читающая и размышляющая масса, деятельные и знающие члены; наконец, стране в высшей степени нужны мягкие нравы, деликатные привычки, человеческие взгляды по всем направлениям и во всех областях» (3, с.57).

«В противоположность мужскому университетскому образованию, имевшему за собой такие авторитеты и влияния, как Ломоносов и И.И.Шувалов, женское высшее образование продвигалось вперед крошечными шажками, через людей не очень видных... Его двигателем был не гений, а трудолюбие, может быть вообще в соответствии женской природе, менее яркой

и более тягучей, цепкой устойчивой. К женскому движению примкнули люди также не лишённые этих качеств души - множество незаметных трудолюбивых, людей прекрасного сердца, утонченной деликатности, которых оскорбляло само положение дела в стране, по которому «девушке и женщине закрыт доступ к школе», «захлопнута перед нею книга».

Нет более надежного и более ревностного распространителя вообще всякого рода нововведений, чем женщины, - чего бы дело не коснулось, от покрова платья до философии, от удовольствий до религии! У нас Екатерина II распространяла идеи Дидро, в Швеции королева Кристина пропагандировала философию Декарта; Элоиза шла за Абельяром, как святые Клотильда и Берта шли за христианскими учителями. Поэтому образование вообще в стране также нуждается в помощи специального женского образования, как наука в учебнике, как новая истина в популяризации. Женщины – вечные популяризаторы, талантливейшие... Поэтому, если новый женский университет и не даст нам новых Ломоносовых или Менделеевых... то он даст нечто большее: такое же подвижное, живое, благородно-веселое, каковое было в Греции перед зарею христианства и было во Франции, Италии, Германии и всюду в Европе в пору Возрождения» (3, с.57.).

Вместе с тем следует отметить, что Розанов, подчеркивая исключительную роль «женского начала», распространяющего вокруг себя образовательный и нравственный свет, не исключал и того обстоятельства, что иногда и некоторые мужчины способны подняться до уровня просвещенных женщин. В качестве примера, подтверждающего этот тезис, он приводил просветительский подвиг Н.В.Станкевича: «Иной незаметный образованный человек, без печатных трудов и ученых заслуг, распространяет такой образовательный свет вокруг себя, какому хоть позавидовать и Ломоносову. Вспомним Станкевича... вот пример в мужчине чисто «женственного влияния» (3, с.58).

В письме к А.И. Тургеневу в 1835 г. Чаадаев назвал себя философом женщин. Данная самохарактеристика была обусловлена разумеется не только тем, что «Философические письма» были обращены к даме, а среди его добрых знакомых было немало женщин. Дело обстояло значительно сложнее. Назвав себя философом женщин, Чаадаев подчеркнул тем самым социально-нравственную направленность своей философии, ориентированной на гармонизацию и одухотворение человеческих отношений. Именно женщины вносят в жизнь одухотворяющие начала добра и красоты, именно они смягчают ожесточившиеся нравы. «Этот рождающий и кормящий пол, несущий своих младенцев к алтарям и вдохновляющий в них религиозное чувство, мирный пол, держащий в своих руках иголку и нитку, а не ружье и шпагу, утешающий больных, а не проливающий кровь ближних. В природной женской пассивности и расположенности к самоотречению, автор «Философических писем» видел залог развития способности покоряться «верховой воле», чтобы лучше

различать голос «высшего разума» и проникнуться «истинами откровения». Женское начало для Чаадаева является в известном смысле антропологическим преломлением религиозного начала и «послушным орудием провидения». (5, с.344).

Исключительное внимание мыслителя к роли женского начала в жизни человечества проявилась и в его метафизических построениях. Именно Чаадаев наметил пути к определению одной из центральных проблем метафизики всеединства – софиологической проблеме. Как пронизательно отметил В.В.Зеньковский, «Впервые у Чаадаева...мы находим приближение к софиологической проблеме в его учении о «мировом сознании», о «мировом разуме» (2 , с.145).

В самом деле это учение, определяя процесс развития и совершенствования человека в тесной взаимосвязи взаимозависимости с космической и исторической сферами бытия, действительно поднимается к софиологической проблематике, получившей позднее систематическую разработку в трудах В.С.Соловьева, П.А.Флоренского, С.М.Булгакова. Разрабатывая это учение, Чаадаев опирался на философию тождества Шеллинга и идеи французских традиционалистов.

Литература

1. Бакунин М.А. Собр.соч. и писем в 4-х тт. Т.1. М.,1934-1935.
2. Зеньковский В.В. История русской философии.Т.2, ч.2. Л., 1991.
3. Розанов В.В. Русская государственность и общество //Полн.собр.соч.Т.15. М., 2003.//
4. Чаадаев П.Я. Полн.собр.соч. и избранные письма в 2-х тт.Т.2.М., 1991.
5. Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М., 1987.

«Народная педагогика» К.Д. Ушинского и проблема преемственности поколений

Уже несколько десятилетий после распада СССР отечественное образование находится в стадии постоянного реформирования. Подобная безудержность обозначенного процесса обуславливается интересами рыночной экономики. За последние тридцать лет идея неотменимости «законов рынка» проникла во все сферы жизни и, что самое важное, в сферу образования и воспитания. Само понятие «традиции», предполагающее под собой фундаментальность смысла, употребляется предельно условно: современное образование и воспитание нацелено на формирование у человека определенных компетенций, чья актуальность крайне недолговечна, что приводит к идее непрерывного обучения, реформирования, повышения уровня компетентности. Любая традиция подразумевает преемственность, связь поколений, живой опыт, общение, передачу знаний. Традицию нельзя создать искусственным образом на ровном месте, создать с нуля. Компетентностный же подход крайне ситуативен, нацелен на удовлетворение непосредственных нужд: он не нуждается ни в какой преемственности и связи поколений. Классическое образование было нацелено на передачу знаний, всеобщих истин, чья актуальность имеет непреходящее значение; компетенция же помогает человеку в течение ограниченного отрезка времени максимально эффективно удовлетворять свои насущные потребности, после чего она устаревает, требуя обязательного участия в процессе повышения квалификации.

Долгие годы в России жизнь всех социальных слоев населения проходила в соответствии с законами рынка, хорошо выраженных в работах американского социального философа и футуролога Элвина Тоффлера. Идея перехода к постиндустриальному обществу, к экономике знаний, при которой государство уже не играет решающей роли, отодвигая понятие Родины далеко на задний план. Человек, если он хочет быть «успешным», должен постоянно повышать уровень профессионализма, компетентности, уметь продавать себя, свои навыки на рынке труда. Связь с большой и малой родиной, с семьей перестает быть онтологическим фундаментом жизни человека, его биографии. Американские футурологи рисуют образ человека будущего, живущего исключительно творчески, креативно: он постоянно перемещается по всему земному шару, ставшему единым целым в результате процессов глобализации, предлагая свои услуги. Здесь необходимо согласиться, что описанный процесс, действительно, имеет место быть: это не фантазия, а действительность нашей жизни. После распада СССР молодым людям методично прививалась идея отращения ко всему русскому, к родной культуре, результатом чего стало

некритическое гипостазирование принципов рыночной экономики, доминирование идеи конкурентной борьбы. Человек отныне не связан со своей историей, культурой, но должен уметь «идти по головам», чтобы стать успешным. В современной системе образования, например, используется опыт создания портфолио, чей смысл заключается в демонстрации своих личных успехов, достижений, начиная с очень раннего возраста. Практика портфолио преследует цель полностью легитимизировать законы конкуренции.

В 2022 году стали очевидными противоречия между русским миром и законами рынка. Мы живем в период, когда история снова начала свое движение, вопреки утверждению Фрэнсиса Фукуямы о «конце истории» [10]. Сейчас крайне трудно делать какие-либо прогнозы относительно будущего России, но очевидным становится необходимость критического осмысления тех идеалов, в соответствии с которыми выстраивалась стратегия развития отечественного образования в постсоветский период. Воспитание и образование «человека-потребителя» больше не должно быть главной целью, если мы хотим сохранить свое историческое своеобразие и национальную идентичность. Решению схожей проблемы посвятил свою жизнь выдающийся отечественный педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1823 – 1870).

К.Д. Ушинский первым выдвинул понятие «народной педагогики» [4], положив тем самым начало отечественной традиции воспитания и образования. В монографии Э.Д. Днепровы «Ушинский и современность» [2] подчеркивается уникальность замысла создания системы народного воспитания. Под словом «создание» здесь следует понимать теоретическое осмысление тех традиций, практик, которые стихийно складывались в русской культуре на протяжении всей истории русского народа. В статье «О роли народной педагогики в развитии педагогической мысли в России» [3] приводится определение данного понятия из «Педагогического энциклопедического словаря»: «Народная педагогика – это система «знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном в поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми»». Не случайно, что дух мысли К.Д. Ушинского был воспринят выдающимся отечественным ученым, педагогом, академиком РАО, Г.Н. Волковым, разрабатывавшим систему «этнопедагогики» [11]. К.Д. Ушинский неоднократно сам подчеркивал, какое благотворное влияние на него оказывали прогулки по тем местам, где он рос. Что важность тех впечатлений и образов, которые нам дает малая родина, сопоставима с занятиями в школьной аудитории: ««Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога; что день, проведенный ребенком среди рощи и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысли и зародыши

мыслей, потоком льющиеся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [7, с. 246].

К.Д. Ушинский не был идеалистом, мечтателем, говоря о важности родного края, большой и малой родины, но демонстрирует глубокое теоретическое осмысление, понимание, приведшее к необходимости создания педагогической антропологии. Фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [8, 9] показывает, что педагогика должна стать искусством, а не быть просто ремеслом, обладать антропологической осмысленностью, соотноситься с природой человека, а не противоречить ей. Идеология рыночной экономики заставляет человека стать «машиной», которая постоянно устаревает, что порождает необходимость появления практики «образования длиною в жизнь» и постоянного повышения квалификации. Классическое образование, как было сказано выше, нацелено на универсальное, всеобщее, на знание в подлинном смысле слова; «рыночное образование» преследует цель выработки у человека своего рода «инстинкта», направленного на решение конкретных, сиюминутных задач [6]. Если все становится сиюминутным, преходящим, лишенным необходимости, универсальности и всеобщности, то сам разговор о традиции, культуре, родине теряет всякий смысл. Более того, сама наука, идеал научности, лежащий в основании цивилизаций западного типа, в ситуации постнеклассической научной картины мира утрачивает свое фундаментальное значение, приобретает чисто инструментальный характер в качестве средства для удовлетворения потребностей рыночной экономики.

Новое время ознаменовано возникновением феномена индивидуализма, замкнутости человека на самого себя, для которого существование «другого» становится большой проблемой. Эта ситуация усугубляется в западной культуре, превращаясь в тотальность состояния постмодерна. К.Д. Ушинский, усвоив высоты классического философского наследия, обращается к важности понятий родины, традиции, народа, потому что каждый из нас не просто так рождается, живет и действует на определенной территории земного шара. Здесь можно вспомнить «Идеи к философии истории человечества» И.Г. Гердера [1]. Историческая преемственность крайне важна для сохранения всего культурного богатства, для диалога поколений. Без этого решающего фактора пропадает сама возможность существования традиции воспитания и образования. Говоря о России, мы видим, как трудно понимать представителям молодого поколения людей, выросших во времена СССР. Конечно же, и до распада советской державы были кризисные периоды в истории нашего отечества, но сохранялись православная вера, обычаи, традиции: для людей было очевидным наличие всеобщих, универсальных смыслов, благодаря которым «дети» понимали своих «отцов». Необходимо также упомянуть важность классической русской литературы, вдумчивое прочтение которой, ее осмысление позволяло русскому человеку понять, кто он такой, обрести, говоря образно, свой дом.

Следование идеалу «народной педагогики», превращению образования и воспитания из ремесла в искусство порождает сегодня определенные риски. Возникает соблазн запустить новый процесс реформирования. Необходимо понимание, что время Ушинского и наше – это не одно и то же. Требуется критическое осмысление, вдумчивое прочтение, анализ. В XX веке Россия прошла через ряд катастроф, приведших к разрыву связи между поколениями, к непониманию, отчужденности, к потере «всеобщего». Философия не занимается выращиванием химер, но имеет дело с тем, что есть, с действительностью, требующей философского осмысления. Нельзя думать, что, выучив наизусть Ушинского, цитируя его при каждом удобном случае, положение дел, как по волшебству, исправится. После распада СССР появилось множество «реформаторов», призывавших вернуться на «единую магистраль развития», войти в границы той единой логики, по которой, как считали они, живут все остальные страны (западные державы) [5]. Беда заключается в том, что реформы происходили, но трудно понять, какой субъект стоял за всем этим, кто отвечал за все. Реформирование должно было иметь цель, но в результате само стало целью: реформирование ради реформирования. С наибольшей очевидностью подобное положение вещей проявляет себя в сфере отечественного образования. Именно поэтому Ушинский говорит, что образование и воспитание – это искусство: искусство предполагает личную ответственность, вдумчивость, критическое мышление, иначе оно просто станет ремеслом, схемой.

«Народная педагогика» делает своим предметом все культурное и историческое богатство, идею антропологической осмысленности, сообразности воспитания и образования человеку. Мы имеем дело с действительностью, которая такова: за последние десятилетия выросло несколько поколений людей, воспитанных в духе потребительства и конкурентной борьбы. Слово «Родина» для многих больше ничего не значит, что делает невозможным диалог поколений. В этой непростой ситуации требуется личное участие, личная ответственность каждого, кто задействован в сфере науки и образования. Детей нужно учить не написанию резюме и выполнению тестовых заданий, а помочь им понять, кто они такие, что немислимо без обращения к родной культуре, к истории родного отечества. Не существует «единой магистрали развития», но каждый народ обладает своим своеобразием, историей. Говоря языком Гегеля, с точки зрения «всеобщего» - все мы люди; с точки зрения же «особенного» - каждый из нас представителей своего народа, своей большой и малой родины. Поиск решения этой проблемы, выраженной в соотношении «всеобщего» и «особенного», был занят К.Д. Ушинский на протяжении всей своей жизни. Он уделял огромное внимание значению родного языка, что и побудило его создать учебник «Родное слово». Язык, вспоминая Хайдеггера, является колыбелью бытия, и изучение русской классической литературы, опыт ее осмысления будет первым шагом на пути преодоления конфликта поколений.

К.Д. Ушинский был сыном своего времени, представителем русского просвещения, решал насущные вопросы отечественного образования и воспитания. Он призывал мыслить критически, не перенимать слепо все то, что писалось в западных педагогических научных изданиях. Образование и воспитание – это те области, без которых не будет народа, государства, родины. Именно в этих узловых моментах он актуален для нас, живущих в XXI веке.

Литература

1. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер; [пер. с нем. А.В. Михайлова]. – 2-е изд., испр. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 760 с.
2. Днепров Э.Д. Ушинский и современность [Текст] / Э.Д. Днепров; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 232 с.
3. Овсепьян, Е. Э. О роли народной педагогики в развитии педагогической мысли в России / Е. Э. Овсепьян // ДОСТИЖЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ науки 2020 : сборник статей XIII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 апреля 2020 года / Ответственный редактор: Гуляев Герман Юрьевич. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 143-145. – EDN NJKOGC.
4. Орлова, А. П. Идея К.Д. Ушинского о народности воспитания в развитии теории педагогики / А. П. Орлова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 1999. – № 4(14). – С. 36-39. – EDN VSKBFT.
5. Сапронов П.А. Путь в Ничто. Очерки русского нигилизма / П.А. Сапронов. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия», 2010. – 400 с.
6. Стрельченко В.И. История, философия и эпистемология науки. Опыт концептуализации / В.И. Стрельченко. – СПб.: Астерион, 2019. – 490 с.
7. Ушинский К. Д. О народности и общественном воспитании // Ушинский К. Д. Пед. соч. : в 6 т. – М., 1968. – Т. 1. – С. 245–249.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том I / К.Д. Ушинский – М.: Книга по Требованию, 2014. – 776 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том II / К.Д. Ушинский – М.: Книга по Требованию, 2014. – 628 с.
10. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма. – М.: ООО «Издательство АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 588 с.
11. Цаллагова, З. Б. Академик РАО Г. Н. Волков о роли наследия и личности выдающихся педагогов в истории педагогической науки и практики / З. Б. Цаллагова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2022. – № 4(117). – С. 178-187. – DOI 10.37972/chgru.2022.117.4.023. – EDN GEXWXH.

Польское восстание 1830-1831 гг. и новые аспекты философско-исторических размышлений П.Я. Чаадаева

Польское восстание 1830-1831 гг. занимает особое место в истории русско-польских отношений конца 18-го – первой половины 19-го вв. (а в более широком контексте – и во всей многовековой, сложной и драматической истории взаимоотношений русского и польского государств, долгое время претендовавших на лидерство в славянском мире и в Восточной Европе).

После победоносного завершения войн с Францией Александр I приступил к осуществлению новой политики в отношении поляков, служивших у Наполеона,- «политики примирения». Это была не простая задача, поскольку польские войска были преданными и храбрыми союзниками Наполеона. Тем не менее, уже в апреле 1814 года сразу же после победы над Наполеоном Александр I принял во Франции генералов польских частей, сражавшихся на стороне Наполеона, и принял решение зачислить эти войска в состав российской армии, причем польская армия получала значительные привилегии. Достаточно сказать, что содержалась она Царством Польским, официальный язык армии был польским, в армии были оставлены польские ордена, военная форма была почти такой же как и при Наполеоне. Нижним чинам предписывалось служить всего восемь лет, а оклады поляков превосходили оклады военнотружущих российской армии (3, с.236).

Александр I в 1814 году заявил полякам, что желает подлинного мира между славянскими народами: «Обе соседние нации, которых сблизают обычаи и язык, будучи рассоединены, должны полюбить друг друга навсегда» (14, с.236). Император предоставил амнистию не только полякам и литовцам, служившим в армии Великого герцогства Варшавского, но также и тем, которые к 1812 году были подданными российской империи и вступили в армию Наполеона.

Царство Польское обрело особое правительство, выборный сейм и либеральную конституцию. Александр I в польском мундире с польским орденом Белого Орла открыл первое заседание сейма 15 марта 1818 года речью о возрождении Польши. 17 ноября 1815 года гражданская власть в Царстве Польском была предоставлена Александром I наместнику императора генералу И. Зайончеку – видному участнику восстания Т.Костюшко, а позднее подчиненному Наполеона. В 1812 году И. Зайончек командовал польской

дивизией Великой армии и, тяжело раненый, был взят в плен русскими войсками на р. Березине (7, с.42.)

Однако, далеко не вся элита российской империи поддерживала «польскую политику» Александра I. Против этой политики выступили, в частности, представители российского генералитета. Так, дежурный генерал Главного Штаба А.А. Закревский, сообщив в письме М.С. Воронцову в августе 1817 года о формировании Польской Армии и Литовского корпуса, с тревогой отметил: «Каков будет сему конец через несколько лет, Бог знает» (1, с.310).

А.Х. Бенкендорф (уже после смерти Александра I) высказал вполне обоснованное предположение, что политика Александра I в Царстве Польском противоречила предшествующей политике Екатерины II, которая стремилась включить славянские земли Речи Посполитой в состав Российской империи (2, с.402). «Серьезное недовольство, - указывал Бенкендорф, - вызывала и «либеральная конституция», данная Александром I Царству Польскому в 1815 году, и малиновый цвет мундиров Литовского корпуса вместо русского красного цвета» (2, с.403). При этом отношение «к польской политике» императора сближало очень разных людей, таких как Н.М. Карамзин и декабристы, А.И. Остерман-Толстой, А.П. Ермолов и И.Ф. Паскевич, русские и остзейцы» (8,с.216); (5, с.162-167).

Чаадаев внимательно следил за военно-политическими событиями, в которых участвовала Россия. Не были исключениями и драматические события в Польше - неожиданно вспыхнувшее 17 ноября 1830 года вооруженное восстание за национальную независимость, которое подняло польское тайное общество. Польская армия, выпестованная цесаревичем Константином, совершенно неожиданно для него выступила против Российской империи. Пришедшее к власти новое «революционное» правительство Польши в категорической форме потребовало от Николая I вернуть земли Литвы, Белоруссии и Украины, вошедшие в состав Российской империи после разделов Речи Посполитой. После решительного отказа Николая I Сейм 13 января 1831 г. лишил династию Романовых польского престола. Военные действия стали неизбежными.

Естественно, что эти драматические события всколыхнули русское общество и стали ведущими темами, активно обсуждавшимися в общественном мнении обеих столиц, в том числе и в кругу друзей и знакомых Чаадаева. Мощным ускорителем общественных обсуждений «польского вопроса» явились два стихотворения, написанные в августе и сентябре 1831 года А.С. Пушкиным – «Клеветникам России» и «Бородинская годовщина», в которых в блестящей поэтической форме было выражено глубинное понимание Пушкиным сущности многовековых сложных и драматических русско-польских отношений. Эти отношения поэт, досконально изучивший эпоху самозванцев, считал «домашним» спором еще с 16-го века, когда Речь Посполитая распорядилась исконными русскими землями и родственными

Москве народами, связанными с нею общей культурой и языком. Поэтому его возмущало наглое вмешательство внешних сил, прежде всего французских парламентариев, в вооруженную русско-польскую борьбу, обусловленную «наследственной распрей», и безответственно призывавших к всемерной поддержке восставших в их требованиях присоединить к Польше Украину до Днепра.

«О чем шумите вы народные витии?

Зачем анафемой грозите вы России?

Оставьте: это спор славян между собою,

Домашний старый спор, уж взвешенный судьбою,

Вопрос, которого не разрешите вы.»

Испепеляющая ненависть западных «народных витий» к России, - указывает поэт, - объясняется мощью русского государства, несокрушимой силой русского народного духа, решительно противостоящим и препятствующим эгоистическим устремлениям ведущих стран Запада. При этом «народные витии» предпочитают забывать о том, что именно Россия защитила в минувшую войну свободу европейских стран и народов от наполеоновского ига. Ненависть к России,- полагает поэт, - проистекает от того,

«что на развалинах пылающей Москвы

Мы не признали наглой воли

Того, под кем дрожали вы?

За то ль что в бездну повалили

Мы тяготеющий над царствами кумир

И нашей кровью искупили

Европы вольность, честь и мир?..»

Чаадаев очень высоко оценил указанное стихотворение своего старого друга, назвав его «национальным поэтом», «нашим Дантом». «Стихотворение «Клеветникам России», - писал Чаадаев,- в особенности изумительно... В нем больше мыслей, чем их было высказано и осуществлено за последние сто лет в этой стране» (12, с.73).

Чаадаев резонно предположил, что далеко не все друзья А.С. Пушкина разделяют его высокую оценку данных стихотворений. И это было действительно так. Более того, П.А. Вяземский и А.И Тургенев осудили их.

Сегодня, по прошествии без малого 200 лет, в пору резкого – на грани ядерной войны – обострения отношений между Западом и Россией, можно по достоинству оценить глубину и основательность социально-исторических и политических прогнозов Пушкина, сумевшего еще в 30-е гг. 19-го столетия вскрыть тщательно маскируемую долговременную политическую тенденцию отношения Запада к России, как к противнику своим гегемонистским претензиям, тенденцию неприятия и ненависти, доходящую до неугасимого стремления к ее военно-политическому уничтожению.

Отмечая указанную инновацию Пушкина, важно отметить, что Чаадаев полностью поддержал выводы своего друга, развернув дополнительную аргументацию в статье «Несколько слов о польском вопросе».

Вокруг этой статьи до сих пор не утихают споры, высказываются различные, в том числе взаимоисключающие, предположения. Например, крупнейший знаток творчества Чаадаева, публикатор первого академического полного собрания сочинений и избранных писем Чаадаева в 2-х тт., осуществленного в 1991 г., З.А. Каменский высказывает серьезные сомнения в авторстве Чаадаева: «остается неясным, - пишет он, - как Чаадаев, поглощенный в 1826 -1830 гг. работой над «Философическими письмами», к проблематике которых польский вопрос не имеет отношения, и выйдя из связанного с этой работой затворничества лишь в 1831 году (и при том, что в его переписке этого времени мы также не находим даже намека на его заинтересованность польским вопросом и историей Польши), мог к концу года считать себя «хорошо осведомленным» в сложнейшей многовековой истории Польши и так свободно оперировать значительным историческим материалом. Вопрос об обстоятельствах и источниках написания Чаадаевым этой статьи (и в этой связи о его авторстве) остается открытым для дальнейших исследований» (6, с.739).

Да, действительно, специально польской тематикой Чаадаев ранее не занимался и не вникал в ее тонкости. Но «польский вопрос» постоянно «вital в воздухе» русской политической и культурной жизни. Польский вопрос среди других актуальных общественно-политических вопросов был предметом оживленного обсуждения в пору учебы Чаадаева в Московском университете в 1808- 1812 гг., где в одно время с ним обучались такие его сокурсники, впоследствии ставшие видными общественными деятелями, как А. Грибоедов, И. Щербатов, И. Якушкин, П. Каверин, Никита и Артамон Муравьевы, А. Якубович и др.

Ну, а практически юный подпрапорщик Чаадаев, впервые столкнулся с «польским вопросом» на Бородинском поле в 1812 году, когда польские подразделения в составе Великой армии Наполеона атаковали русские войска, в том числе и Семеновский полк, в котором он служил. На протяжении всей Отечественной войны 1812 года и заграничных походов русской армии, польские «жолнежи» проявляли себя как преданные и стойкие соратники

наших врагов – французов. (Напомним, что в составе Великой армии воевало более 70-ти тысяч поляков.).

После окончания войны, когда ротмистр Чаадаев служил адъютантом командира корпуса генерала Васильчикова и вращался в высших военных и политических кругах столицы империи и одновременно был членом декабристских организаций, он, разумеется, был наслышан об особенностях «новой политики» Александра I в отношении Польши, тем более, что такие видные декабристы, как генерал-майор Михаил Орлов и Иван Якушкин – решительные противники этой политики - были его ближайшими друзьями. Поэтому нет сомнения, что и Чаадаев также был противником этой политики.

Как свидетельствуют материалы дознания по делу декабристов, собранные назначенными по распоряжению Николая I Верховным уголовным судом и Следственной комиссией сообщения о польской политике Александра I активно циркулировали в декабристском сообществе. Например, согласно одному из этих сообщений, «одного члена (тайного общества – авт.) Александра Муравьева, князь Трубецкой уведомлял из Петербурга, что государь намерен возвратить Польше все завоеванные нами области и что будто предвидя неудовольствие, даже сопротивление русских, он думает удалиться в Варшаву со всем двором и предать Отечество в жертву неустройств и смятений» (4, с.27).

Другой видный декабрист «Генерал-майор Орлов сначала... хотел составить общество только для наблюдением за лихоимством и другими беспорядками внутреннего управления и полагал испросить на то Высочайшего одобрения, потом, веря дошедшим до него слухам, будто покойный император намерен восстановить Польшу в прежнем виде, и приписывая сие влиянию польских тайных обществ, имел мысль посредством своего сообщества противодействовать оным» (4, с.27-28).

Польское восстание, длительное время в глубокой тайне готовившееся заговорщиками, но спровоцированное извне – революционными событиями во Франции и Бельгии, - вспыхнуло внезапно. Но Чаадаев к тому времени, как мы видели, уже обладал необходимой информацией для того, чтобы в сжатые сроки концептуально изложить свое видение проблемы в статье «Несколько слов о польском вопросе». Что касается необходимого для написания статьи справочного материала, то он вполне мог его почерпнуть в своей обширной личной библиотеке.

Другой авторитетный исследователь творчества Чаадаева Б.Н. Тарасов, не сомневаясь в авторстве Чаадаева, высказывает предположение, что «еще при завершении всего цикла восьми «Философических писем» в 1830 году монолит католически и европейски ориентированного эвдемонического единства стал в сознании Чаадаева давать трещину» (10, с.581-582).

Июльская революция во Франции, резко обострившая социально-классовые противоречия, вызвала, по словам Тарасова, своеобразную философскую растерянность Чаадаева, и в этом состоянии он якобы испытал значительное воздействие исторических убеждений Пушкина, обратившего его внимание на мощные социально-культурные, объединительные и защитные особенности русской государственности, что и нашло отражение в статье Чаадаева о Польше.

Оценивая философское творчество Чаадаева в целом, можно констатировать, что после написания «Философических писем» в 1828 – 1830 гг. его воззрения продолжали развиваться и, как правильно отмечает З.В. Смирнова, «Сохраняя в философии истории принцип провиденциализма, Чаадаев во многом отходит от социологической доктрины «Философических писем», реалистичнее и правильнее оценивает ряд фактов общественной жизни» (9, с.270).

Как считает З.В. Смирнова, отмеченная тенденция проявилась уже в незаконченной статье «Аполлогия сумасшедшего» (1837), которая, по мысли Чаадаева, должна была опровергнуть те упреки в антипатриотизме и презрении к Родине, которыми осыпали его после опубликования первого «Философического письма» защитники русских общественных порядков» (9, с.270).

Соглашаясь с соображениями, высказанными З.В. Смирновой, следует отметить, что зафиксированная ею тенденция проявилась гораздо раньше, еще до опубликования первого «Философического письма», вызвавшего, как известно, общественный скандал, а именно в оставшейся неопубликованной статье «Несколько слов о польском вопросе».

Чаадаев – убежденный сторонник государственно-территориального единства России. Осудив восстание как «безумное предприятие», инспирированное кучкой авантюристов, сбежавших после его подавления во Францию, Чаадаев предостерег некоторых «невежественных» французских парламентариев, предлагавших оказать военную помощь Польше, от недопустимого вмешательства внешних сил в «семейную ссору» двух славянских народов.

Ввиду вопиющего невежества французских политических деятелей в польском вопросе Чаадаев излагает свое видение этого вопроса, как он представляется «беспристрастному и хорошо осведомленному уму». Вкратце изложив историю российской государственности и обозначив географические границы, в пределах которых происходило ее становление и развитие, философ акцентирует внимание на узловых пунктах длительной и трудной истории государственных и национальных отношений между Россией и Польшей, русским и польским народами, завершившейся после победы над Наполеоном разделом Польши – между Россией, Австрией и Пруссией. Чаадаев полагает,

что в решении национального (в данном случае – польского) вопроса Россия имеет очевидные преимущества перед Западом. Если присоединенная к России Польша смогла успешно развивать собственный язык и культуру, если «на всем пространстве нашей обширной империи русские и поляки пользуются одинаковыми правами» (11, с.513)., если – более того- Польше была «дарована» Александром I конституция, то польское население областей, отошедших к Пруссии и Австрии, оказалось онемеченным.

Как показывает опыт истории, в том числе и недавний, - полагает мыслитель,- новые попытки «расчлнить Россию, отрывая от нее силой оружия западные губернии» были бы безумием. Сохранение этих земель «составляет для России жизненный вопрос. В случае, если бы попытались осуществить этот план, она в тот же час поднялась бы всей своей массой и мы стали бы свидетелями проявления всех сил ее национального духа» (11, с.514). Философ убежден в том, что вражда к России губельна для Польши. Только в союзе с могучей Россией, только в границах ее «большого политического тела» сможет польский народ успешно противостоять европейским политическим бурям и укрепить свое национальное достоинство». В соединении с этим большим целым поляки не только не отрекутся от своей национальности, но таким образом еще более укрепят ее, тогда как в разъединении они неизбежно подпадут под влияние немцев, чье поглощающее воздействие испытала на себе значительная часть западных славян (11, с.515).

Территориально-государственное единство России – гласит заключительный вывод Чаадаева – необходимое условие сохранения значительного культурно-исторического потенциала русского народа, залог его великого будущего.

Рассматриваемая статья примечательна и в другом отношении. В этой статье Чаадаев в явном противоречии со «сверхзадачей», выдвинутой в «Философических письмах», - осуществить возрождение России на европейских историко-культурных традициях и социальных началах каталитизма – подверг резкой критике деятельность католической церкви в отношении русского православного населения на территории Речи Посполитой. Налицо, таким образом, новые в сравнении с «Философическими письмами» мотивы размышлений Чаадаева. Неожиданно для него самого оказалось, что результаты исторических изысканий, осуществленные им в 1830 – е гг., пришли в несомненное противоречие с основополагающими принципами философско-социологической доктрины.

Боевой офицер Отечественной войны 1812 и Заграничных походов русской армии, Чаадаев своей статьей «Несколько слов о польском вопросе» доказал, что когда русское государство оказывается в сложной военно-политической ситуации, всякое модное западное философское оригинальничанье, надо хотя бы на время, отставить, а заниматься главным для любого патриота делом – защитой интересов Родины.

Литература

1. Архив кн. Воронцова. Т.37.М., 1891.
2. Бенкендорф. А.Х. Воспоминания 1802-1837 гг. М., 2012,
3. Военная энциклопедия, Т.18. 1916.
4. Восстание декабристов. Документы. Т.17. М., «Наука», 1980.
5. Давыдов М.А. Оппозиция Его Величества. М., 2005 г.
6. Каменский З.А. Комментарий // Чаадаев П.Я. Полн.собр.соч. и Избр.письма в 2-х тт. Т. 1. М., 1991.
7. В.Д.Пузанов. Великий князь Константин Павлович и Русская армия после восстания декабристов // Вопросы истории. 2020., № 10 (3).
8. Романов Николай Михайлович . Император Александр 1. Опыт исторического исследования. Т.4., Спб., 1912.
9. З.В.Смирнова. П.Я.Чаадаев // История философии в СССР. Т.2., М., «Наука», 1968.
10. Б.Н.Тарасов . Комментарии. В кн. П.Я.Чаадаев Статьи и письма. М., «Современник».1989.
11. Чаадаев П.Я. Полн.собр.соч. и избранные письма в 2-х тт., Т.1. М., 1991.
12. Чаадаев П.Я. Полн.собр.соч. и избранные письма в 2-х тт., Т.2. М., 1991.
13. Чаадаев П.Я.Статьи и письма. М., 1989.
14. Шильдер Н.К. Император Александр 1. Его жизнь и царствование. Т.3. Спб. 1897.

Онтологические основания образования в философии платона и м. Хайдеггера

Широко известен «миф о пещере» Платона. В той или иной мере каждый соглашается с очевидной на первый взгляд мыслью об ограниченности человеческих взглядов и знаний, но также и с мыслью о существующей для человека возможности безграничного познания, возможности «выйти из пещеры», вырваться за пределы обыденного способа существования. Эта возможность связана с проблемой образования. В чем это проявляется?

Если обратиться к интерпретации М. Хайдеггером платоновского «мифа о пещере», фокус внимания на человеческое познание смещается. Здесь на первый план выходит не «правильное» или «неправильное» видение, а сам «переход» между ними. Казалось бы очевидно, что когда «знающий» берет за руку «незнающего» и ведет его к свету чистых идей, в этом и есть смысл учения. Но ведь если задуматься, становится очевидным, что смысл учения не просто вести, а именно, при-вести к знанию. Но также задача педагогики заключается еще и в реализации особых методов и способов обучения и воспитания, которые заслуживают даже большего внимания, чем постановка конечных целей познания.

Каким же образом следует «вести» ученика, чтобы возможность познания актуализировалась и воплотилась в реальности? Попытки найти ответы на эти вопросы находятся в статье Мартина Хайдеггера «Учение Платона об истине». Говоря о переходе человека из темного пространства в светлое и наоборот, когда глаз вынужден привыкать к свету или же тьме, Хайдеггер сравнивает глаз с душой познающего: «...душа тоже очень не сразу и лишь в соответствующей последовательности шагов должна свыкаться с областью сущего, которой она отдана. Такое свыкание требует, однако, чтобы прежде всего душа в целом повернулась в основном направлении ее стремления, как и глаз ведь тоже только тогда может правильно смотреть куда бы то ни было, когда сначала целое тело приняло соответствующее положение» [4, С. 349]. Не этот ли «переход», о котором говорит Хайдеггер, является необходимым условием возможности обучения и воспитания? Первое и основное условие есть «поворот души» в направлении к знанию. Речь идет не просто о мотивации или способах манипуляции обучающимся; необходимо задать направление и дать ему возможность совершить этот «поворот» [3]. Такой «поворот» должен быть совершен добровольно внутренним импульсом ученика. Первостепенная задача педагога заключается в том, чтобы создать все необходимые условия для возникновения этого внутреннего импульса. И только лишь после его появления можно говорить о целях и вообще возможности обучения и воспитания. Ведь воспитание – это не дрессировка и заучивание норм, правил и

понятий. Это перемена, которая «касается бытия человека и происходит в основе его существа» [4, С. 349]. Только в том случае можно говорить о действительном (настоящем) воспитании и обучении, когда речь идет о сущностных изменениях человека, которые с необходимостью повлекут за собой изменения бытийные. Как пишет М. Хайдеггер: «Такое переучивание и приучение человеческого существа к той или иной отведенной ему области — суть того, что Платон зовет *παιδεία*» [4, С. 350].

В основании самого слова «образование» лежит требование о сущностно-бытийных изменениях, без их свершения будет утерян смысл этого слова, образование не будет воплощено как образование. Хайдеггер пишет: «"Образование", во-первых, это образывание в смысле развертывающего формирования. Такое "образование", с другой стороны, "образует" (формирует), исходя всё время из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. "Образование" есть вместе и формирование, и руководство определенным образцом. Противоположное пайде́е — апайде́всия, необразованность. В последней и не пробуждено развертывание основополагающей установки, и не выставлен определяющий про-образ» [4, С. 350].

Задача образования и воспитания — научить учиться. Учиться и совершенствовать свои знания и взгляды каждому человеку необходимо на протяжении всей жизни. Это обязательное условие, чтобы выжить. Мир наш развивается и трансформируется с большой скоростью, и ни одна система образования не способна в полной мере угнаться за беспрерывно обновляющимися требованиями современности. Единственное, что действительно актуально и беспроигрышно, как во времена Платона, во времена Хайдеггера, так и сегодня — это умение человека не просто «выйти из пещеры», а увидеть и принять «новую истину» — *ἀληθεία*. Поэтому, стержнем современного образования в череде сменяющихся друг друга требований и установок должно быть обучение навыку сущностного самопреобразования (самостоятельного преобразования своей сущности).

Понимая, что суть образования не в «показе теней» — в сухом заучивании правил «потому что» и «так надо», а в попытке показать именно сущность изучаемых предметов и объектов, становится ясным, что необходимо найти источник света, каковым оказывается высшее благо — *τὸ ἀγαθόν*. Этим источником должен выступить педагог и «высветить» существо изучаемого предмета, позволив ему тем самым явиться для взгляда познающего, сделать его постигаемым. Без освещения невозможен ни «переход» к непотаенности, ни само существо *ἀληθές*.

Но как педагогу справиться с этой сверхсложной задачей? На помощь ему приходит философия, она становится незаменимым инструментом в руках педагога для выполнения миссии «высшей идеи добра», *τὸ ἀγαθόν*. Ведь именно метафизика изучает, показывает бытийные основания, лишь с ее помощью образование сможет воплотиться как образование в полной мере в смысле *παιδεία*. Образование невозможно как образование без сущностных изменений,

эти изменения невозможны без «поворота», «поворот» невозможен без высвечивания идей, высвечивание идей невозможно без источника света. А источником света является высшая идея, «идея добра» – τὸ ἀγαθόν. Так онтология включает в себя этические принципы [1].

Получается, что образование как образование впервые возможно только если его начинать с онтологических принципов. Это означает, что существует необходимость ввести в общее образование на как можно более ранних этапах, естественно в доступной форме, что-то вроде «философии для детей». Такие занятия могут стать пропедевтикой ко всем школьным предметам, доступно объясняя их суть. Занятия дадут мотивацию ребенку, обучая осознанности и умению делать осознанный выбор, научат аргументировать и критически, а также самостоятельно мыслить. Все это поможет приблизиться обществу к появлению «думающего ребенка» и вырастить в будущем «думающее поколение».

Такую возможность может дать онтология. Если ее использовать в современной педагогике, она вполне реабилитируется и получит второе дыхание. Так как только онтология может являться инструментом для постижения сути вещей и бытия, без которого невозможно полноценное образование. Это и есть ответ на вопрос – для чего нужна онтология сегодня [2].

Дело в том, что ни аналитическая философия, ни доказательная или экспериментальная наука не смогут заменить онтологию в педагогике, так как доказательство не может идти впереди понимания основания и сути предмета, то есть того, чем этот предмет является. Образованные взрослые стремятся к доказательству чего-либо, уже обладая определенным опытом, когда уже пришли к пониманию метафизического основания некоторых вещей, пускай и на бытовом уровне. Но, как бы то ни было, желание получить доказательства при изучении не может появиться раньше понимания бытийных оснований предмета. Именно поэтому детям необходимо прежде знакомиться с онтологическими основаниями в упрощенной форме и только потом переходить к изучению правил, доказательств, методов и так далее – всего того, что дает сегодня общее образование.

Литература

1. Гончарко Д.Н. Этическая рефлексия и кризис репрезентации в культуре. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2011.
2. Основы онтологии. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997.
3. Пую Ю.В., Романенко И.Б., Султанов К.В. Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой

культуры студентов // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 4 (37). С. 132-137.

4. Хайдеггер М. К вопросу Платона об истине // Время и бытие (статьи и выступления). М.: Республика, 1993. С. 345-361.

Кожурин А.Я.
Санкт-Петербург

Герменевтика как искусство диалога (Г.-Г. Гадамер и М.М. Бахтин)

...фундаментальная истина герменевтики такова:
истину не может познавать и сообщать кто-то один.
Г.-Г. Гадамер

Диалектика родилась из диалога,
чтобы снова вернуться к диалогу на
высшем уровне (диалогу **личностей**).
М.М. Бахтин

В обращении «К русским читателям», предваряющем сборник статей «Актуальность прекрасного», Г.-Г. Гадамер писал: «Всемерно поддерживать **диалог** (курсив мой – А.К.), давать сказать свое слово и инакомыслящему, уметь усваивать произносимое им – вот в чем душа герменевтики» [3, с.8]. Таким образом, диалогический характер герменевтики недвусмысленно был заявлен одним из классиков данной традиции.

Если говорить о диалоге в рамках герменевтики Гадамера – это, в первую очередь, диалог с традицией. Исключительно важную роль для него, как и для его учителя – М. Хайдеггера, играло собеседование с античной философией. Характеризуя установки наставника, Гадамер писал, что «небывалая интенсивность, с которой Хайдеггер заклинал дух греческой философии, увлекла нас, хотя греческая философия была для тех вопросов, какие ставил он сам, не столько образцом, сколько образом противоположного» [3, с.11]. Пафос диалога, по мнению Гадамера, понижал творчество Хайдеггера, чье «опьяняющее воздействие» он сравнивал с воздействием диалектики Сократа на афинскую молодежь V века до н.э. [5, с.74]⁹.

Показательно, что первое крупное сочинение Гадамера – «Диалектическая этика Платона» (1931), представляет собой подробный разбор диалога «Филеб». К этому тексту Гадамер обратился еще на студенческой скамье и продолжал работу над ним до глубокой старости. Слушатели вспоминают его семинары по «Филебу», которые проводились в североамериканских университетах в 1970-е годы. Немецкий мыслитель толкует в платоновском диалоге строчку за строчку, акцентируя внимание читателя на понятиях

⁹ С этим не согласились бы многие критики, которые упрекали Хайдеггера в монолизме, диктаторском отношении к истолкованию истины и тому подобных грехах. Данные упреки сопровождалась обвинениями в нацистских симпатиях (Т. Адорно. Ю. Хабермас и др.). Своеобразным апофеозом стало утверждение Э. Фая, что «Хайдеггер до глубины души был вскормлен и пропитан национал-социализмом, службе которому он посвятил себя полностью, вплоть до намерения ввести в философию расистские основы гитлеризма» [10, с.656]. Несмотря на то, что французский автор привел весьма серьезное обоснование вовлеченности Хайдеггера в нацистское движение, данное утверждение представляется нам чрезмерным.

«бытия» и «блага», а также форм и видов «истинного» и «ложного» желания. При этом Гадамер особо отмечает важнейшую теоретическую предпосылку Платона – мы не божественные существа, но люди. Следовательно, оправданной оказывается акцентировка аффективных сторон нашего существования. Это, несомненно, отсылает нас к базовой установке философии Хайдеггера, сформулированной еще в «Бытии и времени» – учению о конечности человеческого бытия.

Еще один важный аспект античной философии, интересовавший Гадамера, – диалектика языка как речи, разговора, в ходе которого осуществляется поиск взаимопонимания. «Форма диалога служит тому, чтобы говорящий постоянно удостоверился в том, что в освоении вещи он продвигается в сопровождении другого. Тем самым такая форма защищает подлинную речь от распада, который превращает ее в пустую речь, теряющую увиденную вещь из поля своего зрения, т.е. от такого распада, который грозит всякой речи во времена, прослывшие речистыми» [4, с.69-70].

Гадамер указывает на многообразие форм диалектики у греков, вскрывает отличия в ее понимании у софистов, Сократа, Платона и Аристотеля. В статье «Неспособность к разговору» (1971) философ будет делать акцент на важнейшей роли диалога в творчестве немецких романтиков рубежа XVIII-XIX веков. В этой связи Гадамер называет имена Ф. Шлейермахера и Ф. Шлегеля, которых он характеризует, соответственно, как «мастера разговора» и «гения дружбы». Наконец, уже в первой половине XX века таких непохожих мыслителей, как Ф. Розенцвейг, М. Бубер, Ф. Гогартен и Ф. Эбнер, принадлежавших к разным конфессиям (иудаизм, протестантизм, католицизм), будет объединять убеждение, что путь истины – диалог.

Характеризуя подобный подход, Гадамер писал: «Разговор способен преобразовать человека. Разговор, если он удался, оставляет что-то нам, он оставляет что-то в нас, и это “что-то” изменяет нас. Так что разговор – в непосредственной близости к дружбе. Только в разговоре друзья могут найти друг друга – хорошо еще если и удастся посмеяться вместе, когда взаимосогласие устанавливается уже без всяких слов; тогда и возникает та общность, в которой каждый остается для другого одним и тем же, ибо каждый обретает себя в другом, изменяя себя по образцу другого» [3, с.87]. К сожалению, констатирует немецкий мыслитель, в современном мире мы сталкиваемся с кризисом общения, «неспособностью к разговору», который сами люди отказываются признавать.

Диалог, беседа, будут и в дальнейшем рассматриваться немецким мыслителем как основной способ достижения истины в гуманитарных науках. Подобная установка характерна и для Хайдеггера, который практически всю жизнь был погружен в своеобразный диалог с античной философией. В статье «Греки» (1979), интерпретируя ход мысли своего учителя, Гадамер писал, что его подлинными собеседниками были греки. Исключительное значение для Хайдеггера имел Аристотель, из последовательных анализов которого «вырастал изначальный опыт мышления греков, бросающий вызов своей

простотой и своей инаковостью» [5, с.165]. Именно со-беседование с Аристотелем делает возможным хайдеггоровское проникновение в специфику античной философии.

Если говорить о последующей традиции, то следует отметить принципиальную неполноту новоевропейской гносеологии – игнорирование ей проблематики сознания «Другого». В работе «Реальность и человек» С.Л. Франк так характеризовал интересующую нас ситуацию: «Теория знания в ее классической форме странным образом проходила мимо этого вопроса. Затрачивая огромные усилия мысли на разрешение вопроса об основании нашей веры в существование объективного мира вне нашего сознания, она совсем не задумывалась над вопросом, откуда берется и на чем основано наше убеждение в существование других сознаний, кроме моего собственного» [13, с.113]. Тема диалога и проблематика «Другого» приобретут особую роль в западной философии XX века – с его опытом мировых войн и практиками геноцида.

Если же говорить о предпосылках проблематики «Другого» и, соответственно, темы диалога в западной философии, то здесь необходимо вспомнить Л. Фейербаха. Его философию называют антропологической, причем антропологизм автора «Сущности христианства» может быть интерпретирован как диалогический. Человека формирует общение с другими людьми, любовь к ним – утверждал Фейербах. В работе «Основные положения философии будущего», которая увидела свет в 1843 году, мыслитель писал, что «отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает в себе человеческой сущности ни как в существе моральном, ни как в мыслящем. Человеческая сущность налицо только в общности, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты» [11, с.143]. Отсюда – прямой путь к теме интересубъективности и проблематике «Другого», столь актуальным в европейской мысли XX века.

Переходя к концепции М.М. Бахтина, сразу заметим, что значение проблематики диалога в ее рамках трудно переоценить. Диалог является одним из оснований концепции классика современной гуманитаристики. На центральное значение диалога мыслитель указывает как в своей философии языка, так и в философии культуры. При этом концепция Бахтина оказывается критически направленной против наиболее влиятельных интеллектуальных течений эпохи. В.В. Кожин отмечал, что стремление к целостному пониманию человека и культуры выделяет его концепцию на фоне различных «односторонних» концепций. Диалог с различными традициями играл здесь важнейшую роль.

Бахтин исходил из того, что язык имеет диалогический характер. Языковой знак интерпретируется им как динамическое отношение между означаемым и означающим, при котором означаемое следует трактовать не как концепт, но как движение в направлении концепта. Более того, следует сказать, что диалог предшествует языку, а не наоборот. Для иллюстрации данного положения можно привести классический пример матери и ребенка. Любой случай, когда

двое заинтересованы в контакте, служит основой для возникновения языка. Таким образом, язык, по мнению Бахтина, обнаруживает свою диалогическую природу.

Формирование концепции Бахтина приходится на начало 1920-х годов. Показательно, что ответы на вопросы, поднятые современными ему философскими концепциями (марксизмом, ницшеанством, фрейдизмом, экзистенциализмом), он искал в диалоге с другими, более или менее забытыми эпохами. Эти эпохи, указывал мыслитель, не знали наших вопросов, но в каком-то смысле знали ответы на них. Например, многие проблемы, которые ставил психоанализ, своеобразно были решены во времена Рабле, и Бахтин показывает данное решение в своей знаменитой книге, посвященной великому французскому романисту (речь идет о работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса», написанной к 1940 году, но увидевшей свет лишь четверть века спустя).

Опора на культурную традицию была характерна для всего творческого пути Бахтина. Подобная установка обосновывалась мыслителем во всех его книгах и статьях. Уже в конце жизни, отвечая на вопрос редакции «Нового мира», Бахтин отмечал: «В области культуры венаходимость – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах **другой** культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим смыслом: между ними начинается как бы **диалог**, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. Без **своих** вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого (но, конечно, вопросов серьезных, подлинных). При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [2, с.334-335].

В этой связи Бахтин, чтобы о нем не говорили, выступает как типично русский мыслитель. Для России как раз и характерно диалогическое мышление. Для простой иллюстрации этого положения достаточно обратиться к многовековому диалогу с западной культурой. Последняя, ни в коем случае нельзя игнорировать данное обстоятельство, страдает своеобразным нарциссизмом. Используя терминологию Бахтина, западное самосознание принципиально монологично. Оно не подразумевает других субъектов, кроме себя. Все остальное превращается для западного мышления в объект – ситуация абсолютно неприемлемая для Бахтина. В этой связи Бахтин не случайно указывал на монологизм гегелевской «Феноменологии духа» – одной из европейской философской мысли.

Любой серьезный диалог, настаивал Бахтин, предполагает существенное различие между его участниками. Чем же отличается диалог от диалектики?

Отвечая на этот вопрос, мыслитель указывал: «В диалоге снимаются голоса (раздел голосов), снимаются интонации (эмоционально-личностные), из живых слов и реплик вылуциваются абстрактные понятия и суждения, все втискивается в одно абстрактное сознание – и так получается диалектика» [1, с.524].

Важнейшее значение в творчестве Бахтина получает разработка методологии гуманитарных наук, в частности литературоведения. Следует заметить, что культурология, концепция языка, литературоведение оказываются у него модусами единой гуманитарной дисциплины, исследующей различные аспекты фундаментальной проблемы человеческого бытия. Этим проблемам посвящены статьи, собранные в сборниках «Вопросы литературы и эстетики» и «Эстетика словесного творчества», вышедших посмертно. Предмет гуманитарных наук – «выразительное и говорящее бытие», указывал мыслитель в работе «К философским основам гуманитарных наук» (писалась на рубеже 30-40-х годов) [1, с.516]. Бахтин постоянно подчеркивал, что диалог является основой, как внутреннего бытия человека, так и культуры в целом. В последнем случае это будет диалог традиции и современности, который и является основой культуры.

Говоря о философских аспектах, Бахтин выделял три типа отношений:

- 1) отношения между объектами (вещами, физическими и химическими явлениями, математические и логические отношения);
- 2) отношения между субъектом и объектом, характерные для естествознания;
- 3) отношения между субъектами (личностные, персоналистические, этические отношения).

Естественно, что в центре исследовательских интересов Бахтина находились отношения третьего типа. Но здесь есть ряд нюансов. Во-первых, необходимо учитывать аспект самосознания. «Чем лучше человек понимает свою детерминированность (свою вещьность), тем ближе он к пониманию и осуществлению своей истинной свободы» [2, с.343]. Во-вторых, по мнению Бахтина, эти отношения постоянно находятся под угрозой редуцирования к отношениям второго типа. Разумеется, субъект может быть воспринят и познан как вещь, но в этом случае будет утеряно самое главное. Бахтин настаивал, что субъект не может стать безгласным, его сущностное познание должно быть только диалогическим. Субъект не может стать понятием – практически дословно повторял С. Кьеркегора русский мыслитель. Речь, разумеется, идет не только о теоретических, но и о практических аспектах данной проблемы. Будучи одним из наиболее авторитетных свидетелей XX века, Бахтин знал, о чем говорил.

Гуманитарные науки должны изучать не один, а два «духа». Это обстоятельство, по мнению Бахтина, часто игнорировалось представителями гуманитарных наук. Причем речь в данном случае идет не только о структуралистах, но и о значительно более близких ему авторах. Например, в непреодоленном монологизме Бахтин упрекает даже такого родственного ему

мыслителя, как В. Дильтей («не преодоленный до конца монологизм Дильтея» [2, с.364]). Понимание, указывал наш соотечественник, носит диалогический характер и тем самым отличается от объяснения. Понимание всегда диалогично. Поэтому гуманитарные науки должны опираться именно на диалог, на выражение мыслей его участников. Человек, указывал Бахтин, всегда выражает себя (говорит), то есть, в конечном счете, создает текст. В тех случаях, когда человек изучается вне текста (анатомия, физиология человека и т.д.), перед нами будут не гуманитарные науки.

Можно говорить о своеобразном пафосе диалога, то есть активного отношения к культурному наследию в концепции мыслителя. В этом отношении подчас возникало превратное понимание замысла Бахтина, которое усугублялось и представителями чуждых мыслителю исследовательских установок. Вот как характеризовал его позицию один из оппонентов: «Пафос диалога, то есть активного отношения к наследству. <...> Не подчиниться вещи, а подчинить вещь, брать из старого мира для перестройки нового только то, что ты сам считаешь нужным, а остальное с пренебрежением отбрасывать. Вся культура прошлого – лишь полуфабрикат для культуры будущего» [6, с.494-495].

В своей последней работе, «К методологии гуманитарных наук» (1974), мыслитель писал: «В гуманитарных науках точность – преодоление чуждости без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода, модернизация, неузнание чужого и т.п.)» [2, с.371]. Здесь, между прочим, видно, что обвинения, которые предъявляли Бахтину адепты структурализма, бьют мимо цели. Освоение другой культуры не становится у интересующего нас мыслителя «полуфабрикатом», в чем его упрекал М.Л. Гаспаров.

Бахтин также акцентировал внимание на герменевтической плодотворности временной дистанции между интерпретатором и интересующим его произведением. Вспомним, что нечто подобное будет в дальнейшем утверждать Гадамер. Если основной задачей герменевтики авторы XIX – начала XX века считали проникновение интерпретатора в мир творца текста, а в идеале – перевоплощение в последнего, то, в противоположность данной установке, автор «Истины и метода» считал невозможным данное перевоплощение, и цель интерпретации обнаруживалась им не в «воспроизведении», а в «произведении» смысла.

Можно сказать, что автор – почти случайный элемент, а однажды созданный текст начинает жить независимо от своего создателя. Отсюда Гадамер делает парадоксальный, на первый взгляд, вывод – чем дальше хронологически мы находимся от текста, тем с большим пониманием приближаемся к нему. Речь идет о том, что между нами и текстом лежит пространство проверенных временем, более или менее точных толкований. Отсутствие временной дистанции, а также социокультурная ангажированность (предпонимание) делает трудным и подчас невозможным сколько-нибудь адекватное восприятие и толкование современных произведений.

Развивая концепцию полифонии, Бахтин указывал, что всякий большой писатель участвует в полифоническом диалоге – диалоге по последним вопросам. Ведут такой диалог не психологические субъекты, а незавершенные личности. Другое дело, насколько каждый из авторов способен выйти за пределы своей эпохи, коснуться «большого времени». В этом смысле исключительное значение имеет творчество Ф.М. Достоевского. «Прощупать в борьбе мнений и идеологий (разных эпох) незавершенный диалог по последним вопросам (в большом времени) умеет только такой полифонист, как Достоевский» [2, с.356]. Данное положение объясняет то место, которое в исследованиях Бахтина занимало творчество Достоевского – как в выстраивании концепции романа, так и в собственно философском смысле. Не случайно, что великому писателю он посвятил две работы – «Проблемы творчества Достоевского» (1929) и «Проблемы поэтики Достоевского» (1963)¹⁰.

Впрочем, Бахтин был не только блестящим теоретиком диалога. Сохранился памятник, в котором он продемонстрировал себя и как неподобающего собеседника. Речь, конечно, идет о его «Беседах с В.Д. Дувакиным». Данные беседы происходили в феврале-марте 1973 году и, по словам В.В. Кожина, «предъявляют само диалогическое слово Михаила Михайловича» [7, с.313]. Участники этих бесед не были единомышленниками, их многое разделяло и сфера исследовательских интересов, и ценностные предпочтения. Тем не менее, диалог получился, он вошел в золотой фонд русской культуры. Любопытно, что «Литературная газета» запланировала организовать диспут между М.М. Бахтиным и Ю.М. Лотманом, который, к сожалению, так и не состоялся.

Как нетрудно заметить, теоретические основания философской концепции М.М. Бахтина оказываются созвучны идеям представителей западной герменевтики – Ф. Шлейермахеру, В. Дильтею и особенно Г.-Г. Гадамеру. В этом отношении, наш соотечественник, по мнению некоторых исследователей, «гораздо ближе к методологическим новациям современной философской герменевтики, чем создатель “фундаментальной онтологии”, на которую она ссылается как на свое ближайшее провозвестие» [9, с.388]. В подобном утверждении есть свои резоны.

Нельзя, впрочем, упускать и отличия между двумя традициями. Случай М.М. Бахтина, как нам представляется, не менее ярко, чем случай другого отечественного мыслителя – В.В. Розанова [8], иллюстрирует принципиальную разницу между русской версией герменевтики и ее западной версией. Характеризуя специфику теоретической установки интересующего нас автора, современная исследовательница указывает: «В герменевтике М.М. Бахтина, основанной на диалоге исследователя и исследуемого, понятием как высшее проявление этических отношений, невозможно найти теории познания, оторванной от нравственности» [14, с.13]. Этого, как нам представляется, нельзя сказать ни о М. Хайдеггере, ни даже о Г.-Г. Гадамере.

¹⁰ См. характеристику прот. Г. Флоровского, который писал: «Заслуживает полного внимания мысль о философской полифонии у Достоевского» [12, с.553, прим.].

Литература

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
4. Гадамер Г.-Г. Диалектическая этика Платона (феноменологическая интерпретация «Филеба»). СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000.
5. Гадамер Х.-Г. Пути Хайдеггера: исследования позднего творчества. Мн.: Пропилеи, 2005.
6. Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т. II. М.: Языки русской культуры, 1997.
7. Кожин В.В. Бахтин в живом диалоге // Бахтин М.М.: Беседы с В.Д. Дувакиным. М.: Согласие, 2002. С.308-318.
8. Кожурин А.Я. В.В. Розанов и герменевтическая традиция в России // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2017. Т.33. Вып.4. С.465-476.
9. Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас (очерки по истории философии и культуры). М.: Политиздат, 1991.
10. Фай Э. Хайдеггер, введение нацизма в философию: на материале семинаров 1933-1935 гг. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021.
11. Фейербах Л. Сочинения в 2-х томах. Т.1. М.: Наука, 1995.
12. Флоровский Г., прот. Пути русского богословия. Киев: Путь к Истине, 1991.
13. Франк С.Л. Реальность и человек. СПб.: Изд-во РХГИ, 1997.
14. Чистилина И.А. Герменевтическая концепция М.М. Бахтина: от идеи диалога к проблеме понимания. Автореферат дис....канд. филос. наук: 09.00.01 / Кубанский государственный технологический университет. Краснодар, 2006.

Деятельность сознания и бессознательного в рамках экзистенциального подхода

Одним из крупнейших и влиятельных течений современной философии является экзистенциализм. Экзистенциализм непосредственно не рассматривает материальную деятельность, не связывает роль сознания и роль бессознательного с деятельностью, но связывает индивидуальное существование человека с социальным. Главной его установкой является противопоставление социального и индивидуального человеческого бытия, которые выливаются в способ решения проблем человеческого существования (экзистенции) и сущности.

Человек в этом мире подвергается воздействию из вне (реальность, общество), в отношении которого он должен определиться, то есть выбрать свой жизненный путь, своё место в мире. В связи с этим, в экзистенциализме, возникает целый ряд вопросов, таких как: человеческое существование, соотношение человеческой сущности с существованием, соотношение человека с реальностью и окружающей действительностью, вопросы свободы.

В них, главным фактором выступает внутренняя мотивация человека: человек должен постоянно выбирать ту или иную форму поведения, ориентироваться на те, или иные ценности и идеалы, а главный момент выбора связан с самореализацией человека как деятельной личности.

Самореализация, с одной стороны, определяется в экзистенциализме фактором случайности бытия, «заброшенностью» человека в этот мир (судьба). Поэтому человеческое существование, с другой стороны, должно выйти за пределы своего бытия (трансцендировать), чтобы реализовать свои возможности (творчество, идеи, замыслы, труд) в мире бытия других людей. Таким образом, в экзистенциализме встаёт проблема формирования бытия в сознании человека.

Существуют различные взгляды на решение этого вопроса. Наиболее приемлемым, с нашей точки зрения, являются взгляды Ж. П. Сартра. У Сартра в «Бытие и ничто» человек может опираться на свои поступки, которые сам формирует, выбирает те или иные идеалы, ценности, формируя на этой основе себя самого. Формирует себя как личность, опредмечивая своё бытие и приспособляясь к нему. В таком способе бытия, человек существует в свободной самореализации, формирует своё «Я», самость, прежде всего, как внутренний мир своей личности, осуществляя сознательный выбор самого себя в отличии от бытия других людей, общества в целом.

В основе этой самости лежит процесс формирования сущности человека, в которой обретается индивидуальность человека. Механизмами формирования сущности выступают процессы сознательного и бессознательного. «Сознание

может существовать как включённое в это бытие и от него сознание приобретает своё значение как сознание», как пишет Ж.П.Сартр [1, с. 120]. Поэтому сознание конституирует, выстраивает личное бытие и придаёт основной смысл существованию в нём человека. «Сознание есть конкретное бытие, а не абстрактное отношение тождества, оно является самостью...» - пишет Ж.П. Сартр [1, с. 263]

Но в чём заключается проблема конституирования бытия? По Сартру, конституирование заключается в действии. «Действовать – это значит изменять облик мира, иметь в распоряжении средства для достижения цели, создавать организационный и инструментальный комплекс, с тем, чтобы посредством ряда соединений и связей изменение, вносимое в одно из звеньев, приводило к изменениям во всём ряду и в конечном итоге – к намеченному результату» [1, с.445].

Действие у Сартра - интенционально, то есть обладает свойствами целеустремлённости, направленности, которое предполагает обязательным условием свободу. Следовательно, по Сартру, в действии и в свободе выражена способность человека творить самого себя, выбирать образ будущего мира, что представляется фундаментальной характеристикой человеческого существования. Но что значит выбирать образ мира и творить себя? Это значит, что субъект, обладая свободой выбора, принимает решения, выбирает цели, соотносит их со своими возможностями, строит своё поведение, согласно ситуации. Таким образом, свобода понимается как внутренняя согласованность с самим собой, то есть выражение своего отношения к ситуации, в выборе духовно- нравственной, жизненной позиции. На основе этого у человека формируется свой внутренний, субъективный мир. Но свобода выбора жизненной позиции всегда находится в определённых границах, то есть она ограничена в пространстве (моё тело, мой внутренний мир) и во времени. Так со слов Франка, «мы сознаём себя подчинёнными силам, внешним по отношению к спонтанному центру нашего бытия, к нашему Я» [2, с.291]

Таким образом, человек может реализовать себя в мире как личность, как свою неповторимую сущность только в свободной деятельности, так как она осуществляется на благо себя.

Свободная деятельность проявляется тогда, когда личность достигает самости, то есть полной реализации потенциала своего индивидуального Я. Свобода – это есть самоопределение, поиск жизненного пути, целостность сущности в существовании, поэтому она тождественна экзистенции. «Свободен тот, кто: рационально определяется, чтобы совершить действие; полностью понимает это действие через саму природу, того кто его совершил; случаен, то есть существует таким образом, чтобы были возможны другие индивиды» – пишет Сартр [1, с. 447]. Следовательно, действие, в качестве необходимого компонента, включает акт сознания в виде постановки цели, направленной на объект. Таким образом, цель выступает в качестве определённого смысла, ради которого осуществляется существование человека. «Цель является состоянием

мира, который ещё не существует, но который нужно достичь», пишет Ж.П. Сартр [1, с.487]

«Говорить о действии без мотива – значит, говорить о действии, которому не хватало бы интенциональной структуры всего действия. Мотив, действие и цель образуют континуум, полноту» – пишет Сартр [1, с.448, 450] Интенциональная структура действия предполагает направленность на объекты внешнего мира, которая обозначает, эти объекты и вносит их в идеальную структуру сознания.

Мотив или мотивы являются определёнными основаниями, без которых невозможно действие. Они могут выступать как мотивы-цели, как осознанные мотивы. Но существуют неосознанные мотивы, которые выражаются в форме эмоций.

Все аспекты действия, выставляемые сознанием человека, всегда существуют в пределах интенции. Интенциональность обнаруживается в согласованном потоке действия и восприятия. Интенциональный объект состоит из двух компонентов: индивидуального и универсального, пишет Сартр в «Воображаемом». С точки зрения Сартра - индивидуальная сторона интенционального объекта может быть дана двумя способами: при помощи чувственного восприятия и при помощи воображения. Универсальная сторона – при помощи рационального умонастроения или – интеллектуальной интуиции. С помощью чувственного восприятия, у Сартра, окружающий мир преобразуется в объективную действительность. Но для того, чтобы образ принял определённое значение в сознании (оформился, означился, сравнился), необходимо использование продуктивного воображения, которое трансформирует объекты действительности в содержательные образы. В сознании возникает образ материального объекта, как пишет Сартр, «Образ уподобляется материальному объекту, мы приходим к тому, что конституируем в уме некий мир, объекты которого полностью подобны объектам внешнего мира, но подчиняются другим законам», законам сознания [3, 56]. Следовательно, образ становится субъективным, принадлежащим “Я”, то есть включённым в сознание.

Субъективные образы в сознании образуют понятийные смыслы и составляют целостность. Таким образом, в сознании выстраивается бытийность, в которой формируется сущность - внутренний мир человека, идеально, принадлежащем реальности, в этом выражается диалектика сознания и бытия. Как пишет Сартр: «Бытие само есть сознание, находится в его сердцевине, его природа состоит в том, чтобы заключать в себе своё собственное противоречие» [1, с.127].

С точки зрения Сартра, удовлетворять свои потребности, принимать существующих других индивидов, оценивать поступки свои и других, то есть придавать основной смысл существованию в бытие - есть своеобразие сущности человека, которое обнаруживается в подлинном бытии личности, благодаря углублению её в себя, с целью выбрать независимый жизненный путь.

М. Хайдеггер в работе «Положение об основании» рассматривает область бытия в поле зрения субъекта. Субъект действует с той частью бытия, которая есть «предмет Природы», и есть основание. «Природа стала предметом, а именно предметом представления, которое выставляет и обеспечивает её процессы в качестве поддающегося исчисления наличия» [4, с.103]. Хайдеггер пишет о том, что «бытие, являясь предметностью предметов, объективностью объектов, состоит во взаимном отношении с субъективностью субъекта» [4, с.102] Это отношение - считается областью бытия, то есть той областью, где «выносятся решения о сущем, относительно его бытия» [4,с.102]. Значит деятельность по преобразованию предмета бытия (природы) предполагает действие определённого типа, с помощью которого сознание включает в своё бытие объективный мир и становится сущим. Таким действием выступает трансцендирование.

Трансцендировать значит обозначить часть реальности, а затем включить её в свою бытийность. Трансцендировать за пределы бытийности - направить сознание на объекты материального мира, сделать объекты интенциональными. Таким образом, сознание включает в своё идеальное содержание образы объектов мира, отождествляется с ними и освобождается от эгоцентрических установок (эмоции), что способствует формированию субъективного бытия человека.

В субъективном бытии человека формируются значения и смыслы, которые выражают наличие определённых объектов объективной действительности. Со слов Хайдеггера, «субъективность – это сущностная законность оснований, каковые доставляют возможность какого – либо предмета» [4, с. 139-140]. Субъективное бытие предполагает осознание «Я», формирование самости. Самость есть отношение Я к бытию в мире и означает сущностную возможность человека, которая проявляется в приспособлении к миру – окружающей действительности, в поведенческих реакциях.

Когда человек выделяет себя, своё Я, происходит взаимодействие с миром, следовательно, возникает особый интерес к миру. Но когда интерес субъекта исчезает, тогда выпадает из сознания субъекта та часть мира, на которую направлено сознание, тогда теряется смысл в существовании.

Экзистенциальный психоаналитик Л. Бинсвангер, опираясь на М. Хайдеггера, Ж.П. Сартра, З. Фрейда, рассматривает основание, которое есть сущее, бытийная матрица. Основу матрицы составляет реальность, окружённая «бессознательным горизонтом, которую Бинсвангер называет трансцендентальным горизонтом всего того, что исследует психиатрия...настроением, депрессией, безумием, принуждением, инстинктивностью – в общем, бессознательным», пишет Я. Нидлмен в критических замечаниях экзистенциального психоаналитика Л. Бинсвангера [5, с. 293-294]. Таким образом, Бинсвангер определяет реальность как внутренний мир человека, внутреннюю реальность - психическую, которая для всех разная. Эта реальность выступает внутренним фоном активности сознания.

Сознание получает все значения и смыслы из психической реальности и отражает индивидуальное бытие, благодаря значениям смыслам.

Ж.П. Сартр говорит, что реальность выстраивается в рамках, свойственной для каждой личности. Подлинное бытие личности обнаруживается благодаря углублению её в себя, с целью выбрать независимый ни от чего жизненный путь – бытийность, которая у Сартра носит индивидуальный характер.

С.Л. Франк в «Человеке и реальности», говорит, что «объективная действительность- есть реальность, отчуждённая от нас в качестве объекта мысли», «реальность, во всём своём многообразии и всей разнородности её проявлений, есть жизнь – некий имманентный динамизм, бессознательный, стихийный динамизм, проникающий весь органический мир, физическая энергия во всём мироздании» [2, с. 262, 413].

Реальность есть нечто большее, чем часть бытия, первооснова объективной действительности. Реальность – есть сам субъект и то, что окружает его (общество) - весь мир и другие субъекты. Таким образом, объективная действительность есть рационализированная, логически кристаллизованная часть реальности, так как это осознанная часть мира. С помощью неё человек проявляет свою сознательную активность, то есть активность в оценивании мира с точки зрения условий бытия и в приспособлении к миру – поведенческие реакции. Такая часть реальности образует сущность, в которой формируются цели, мотивы, осознаётся самость, она выступает значительно более широким пониманием и осознанием себя личностью. Но личность не может быть оторвана от общества, так как формируется только в обществе, поэтому социальная жизнь является универсальной стороной человеческого существования.

Так Франк пишет - «когда переживания и душевные движения сознаются как бы живущими во мне, возникающими изнутри, из глубин моего Я, они суть для меня содержание той своеобразной, самораскрывающейся, сущей реальности для себя, которую я называю моим Я» [2, с. 228]. Следовательно, самость включает не только сознательную часть бытия, выступающую в качестве смыслов и мотивов, но и неосознанную реальность - бессознательное психическое бытие, которая является эмоциональными комплексами, проявляющимися в чертах характера, в поведении человека. Тем самым, “бессознательный горизонт” Л. Бинсвангера представляет собой психическое бессознательное, которое, по словам К.Г. Юнга, можно соотнести с коллективным бессознательным, «оно не меняется с жизнью человека, оно врождённо», а содержание его образовано архетипами, «пресуществующей формой, являющейся частью наследованной структуры психического бытия и может, поэтому проявлять себя спонтанно везде и в любое время» [7, с. 129-140].

Поэтому в рамках экзистенциализма роль сознания и бессознательного выступают как целое в процессе приспособления к миру (существование), выражаются в поведенческих реакциях. Такое единство приводит к познанию окружающего мира, лежит в основе творческой способности человека и

рассматривается как существующее в универсуме человеческого мира, как факт бытия, где мир, окружающий человека это мир, созданный конкретным человеком, является проекцией действительного мира. Этот мир выступает как бытийность в бытие, в котором формируется сущность человека.

Литература

1. Сартр Ж.-П. Бытие и Ничто, М., изд. «Республика»2000, с. 10-639.
2. Франк С.Л. «Реальность и человек». М., изд. «Республика» 1997.
3. Сартр Ж.-П. Воображаемое: феноменологическая психология воображения, СПб, изд. «Наука»-2001, с. 53-316.
4. Хайдеггер М. «Положение об основании» - метафизические исследования; перевод Коваль. СПб.ГУ, изд. «Алетейя» 1999,с. 20-286.
5. Бинсвангер Л. «Бытие – в – мире», М. изд. «Рефл-Бук, Ваклер».1999, с. 17-220.
6. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция, М., изд. «Республика» 1999.
7. Юнг К.Г. «Психология бессознательного». М. 1998.

Нарративная парадигма: перспективы и вызовы

До середины 20 века в истории мысли существуют как минимум две стратегии рациональной коммуникации: монолог на универсальном языке эпистемологии и интерпретативный, плюралистичный диалог герменевтики. Р. Рорти пишет: «С точки зрения герменевтики, быть рациональным это значит желать освободиться от эпистемологии – от взгляда, согласно которому существует специальное множество терминов, в которое должно уложить все возможные результаты разговоров, и желать освоить жаргон собеседника, а не переводить его в свой собственный. С точки зрения эпистемологии, быть рациональным – значит найти подходящее множество терминов, в которые должны быть переведены все результаты для того, чтобы соглашение стало возможным. В рамках эпистемологии разговор представляет неявное исследование. В рамках герменевтики исследование представляет рутинный разговор» [5]. Выход из этой альтернативы исследователи ищут, в том числе и обращаясь к понятию нарратива, которое, начинает активно обсуждаться в 70-80-е годы XX века.

Понятие нарративной парадигмы ввел в научный оборот У. Фишер в 80-е годы XX века [7]. Нарративная парадигма в формулировке У. Фишера призвана синтезировать широкий набор идей нарративной проблематики, разделяемых полностью или частично учеными из различных дисциплин. В рамках этой парадигмы любой пример дискурса всегда рассматривается как нечто большее, чем отдельные формы, которые могут его составлять. В рамках нарративной парадигмы не существует дискурса, который не был бы эпизодом в истории жизни (частью "разговора") и сам по себе не сочетал бы в себе логос и миф. Иными словами, технический дискурс пропитан мифами и метафорами, а эстетический дискурс обладает когнитивным потенциалом и референтом.

Внутри этой парадигмы Фишер предлагает выделить нарративную рациональность, которая должна выступать «как система для определения того, следует ли принимать историю или нет, действительно ли история заслуживает доверия и надежна в качестве руководства к убеждениям и действиям». Именно за понятие «нарративной рациональности», за его размытость и неопределенность, У. Фишер в свое время получил ряд критических замечаний и вынужден был вернуться к обсуждению и прояснению этого аспекта своей нарративной парадигмы. Демаркация между художественным, идеологическим, научным и другими нарративами и в настоящий момент представляется весьма затруднительной. Исследователи нарратива зачастую являются заложниками антагонизма, где одни стремятся растворить любое нарративное знание в пространстве художественной литературы, в то время как другие хотят выделить на основе строгих критериев особый научный тип нарратива.

Если оставить в стороне традиционный упрек в некоторой размытости критериев и понятий нарратологии, что предлагается в рамках нарративной парадигмы в качестве сильных и слабых сторон к человеческой коммуникации?

Во-первых, нарратив обладает объясняющей функцией, которую по крайней мере предполагалось формализовать (см., например, [1], [4]), во-вторых, он обладает универсальной распространенностью, в отличие от научного дискурса европейской традиции, и в-третьих – исходно содержит в себе потенциал жизненно-практического человеческого понимания, хотя бы в теории позволяющего преодолеть оторванность большой науки XX и XXI века от человеческих проблем. В связи с последним наиболее интересны современные нарративные исследования, посвященные экологической проблематике.

На мой взгляд, и сильные и слабые стороны этой парадигмы связаны с качествами нарратива, которые в работах исследователей часто выступают как противоположные, а именно: диалогичность (открытость) нарратива и монологичность (репрессивность, закрытость) нарратива.

Центральным моментом философии диалога, представленной в трудах М. Бубера, М. Бахтина, Ф. Розенцвейга и др., является критика «монологизма» в философии и науке Нового времени. Преимущественным пространством мысли отныне объявляется не пространство, сформированное отношениями субъекта и объекта, а пространство, возникшее из отношения «я и ты» или «я и другой». Х.Г. Гадамер, критикуя методическое познание, обращается к понятию диалога как фундаментальному основанию исторического познания, расширяя его затем до основания всего человеческого познания, выраженного в языке.

Исследователи нарратива неоднократно подмечали, что и производство, и потребление нарратива возможно именно в диалогических отношениях автор/читатель, где обе стороны постоянно обращаются к образам друг друга¹¹. Семантическое измерение нарратива проясняется в отношении между планом манифестации автора и реконструкцией этого плана читателем. Где «взаимопонимание» не является рефлексивным и методическим, а составляет «жизненный процесс, в котором проживается сама жизнь человеческого сообщества». Компетенция, приводящая к пониманию нарратива, не является целью или результатом консенсуса и специального научения подобно логико-методическим средствам естественно-научной рациональности.

Нарративы позволяют иначе взглянуть на эпистемологическую дихотомию субъекта и объекта: «Нарративы не субъективны и не объективны они перспективны. Истории рассказываются с определенных «позиций», они «случаются» в локальных моральных контекстах, в которых права и обязанности лиц как рассказчиков влияют на определение места нахождения авторского голоса» [3].

Более того, нарративное познание в проекте исходит из того, что «мертвая вещь в пределе не существует, это – абстрактный элемент (условный); всякое

¹¹ См.: Р. Барт, У. Эко, В. Беньямин и тп.

целое (природа и все ее явления, отнесенные к целому) в какой-то мере лично» и, как следствие, рассматривает в качестве своего предмета «... выразительное и говорящее бытие...», которое «никогда не совпадает с самим собою и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» [2]. Т.е. диалогичность носит двоякий характер: во-первых, это диалог читателя и автора, во всей сложности условных и промежуточных фигур, возникающих в этом взаимодействии, а во-вторых, это специфическое вопрошающее отношение к предмету, в котором он должен быть поставлен в такой контекст, где он сможет ответить наилучшим образом. Вопрос о том, что это за контекст и как трактовать, идентифицировать и оценивать эти «ответы»? Но как маркируются вопрошаемые и вопрошающие? Каким образом они могут быть идентифицированы?

Это трудные вопросы, потому что характер представления нарративом реальности достигается часто за счет затемнения большей части этой самой реальности, например, запрета, игнорирования или подавления альтернативных или диссидентствующих голосов. И тут следует перейти к монологичности и репрессивности нарратива. Искусство правильно задавать вопросы – важное искусство, истоки которого лежат отнюдь не только в майевтике Сократа. Вопросы, задаваемые в застенках «святого отдела расследований еретической греховности», эхом отдаются в вопросах первых естествоиспытателей XVII века. Библейский, а затем пришедший ему на смену великий нарратив Просвещения, как и всякий документ культуры, одновременно и документ варварства, который формировал и сохранял порядок социальной жизни упорядоченностью своего сюжета. До относительно недавнего времени Европейская культура существовала под знаменем Великих нарративов, которые задавали парадигму для разрешения метафизических, эпистемологических и этических вопросов. В первой половине XX века крах этих больших нарративов был обнаружен, а в конце XX века стал очевиден. Критика монологизма и репрессивности великих нарративов, на мой взгляд, совершенно оправдана, однако, как показывает современная практика, Смертью автора была оплачена свобода читателя, в том числе свобода не читать. Эпоха метанарративов сменилась эпохой малых нарративов, а затем эпохой очень малых нарративов. Однако, довольно быстро обнаружилось, что плюрализм и «диалогизм» нарративных форм не менее репрессивны, чем монолог. Возможность выбора из бесконечного набора жизненных сюжетов, каждый из которых сводился бы в конечном счете к потреблению самой новой и самой необходимой продукции, хоть и давала некое подобие общезначимого основания, но не сильно способствовала построению универсальной коммуникации. Более того, сегодня налицо некие нелицеприятные следствия того, что можно назвать нарративными пузырями, несоизмеримость которых может быть продемонстрирована в большей степени, чем несоизмеримость научных парадигм. Потребление как общее основание не объединяет, а разъединяет людей, и культура отмены, как стигматизирующая, дифференцирующая сторона потребления, здесь яркий пример. Другой пример,

сегодня нарратив применяется в целях упрощения, прояснения и убеждения большого количества непрофессионалов в том, в чем сами профессионалы не могут убедить других профессионалов. Тут можно вспомнить сомнительные проекты, посвященные популяризации науки в ее нарративном изложении.

Можно сказать, что исследовательский интерес к нарративной парадигме и нарративу в начале XXI века постепенно снижается. Негативная диалектика нарратива не позволила прийти к разрешению тех задач синтеза, которые возлагали на него основоположники нарративной парадигмы. Существует ли вообще нарратив как целостный объект исследования, или он является артефактом нарративной теории?

В философии часто новые культурные и научные открытия становятся толчком для возникновения новых и быстро растущих областей, для новых постановок традиционных вопросов. Христианство стало источником обновления античной философии, старые вопросы зазвучали по-новому, для философии открылись невиданные раньше перспективы. Открытия в логике и математике XIX века легли в основу одного из наиболее массовых направлений в истории философии – аналитической философии. Недавние достижения в машинном обучении, позволившие создавать генеративные модели искусственного интеллекта, ставят перед исследователями и потребителями нарратива и нарративов новые вопросы.

Как раньше, до изобретения калькулятора, устный и письменный счет были необходимым навыком образованного человека, так и сейчас написание грамотного связного текста рассматривается как важный навык, которому следует учить и учиться, но в ближайшем будущем, возможно, необходимость в таком навыке пропадет совсем. Уже сейчас созданные машиной тексты на английском языке сравнимы с текстами, написанными учениками старшей школы. Можно ли говорить, что в будущем у нас появится новый метанарратив, написанный на этот раз не из перспективы всеведущего Бога, окончательно раскритикованной в конце XIX столетия, но из перспективы искусственного интеллекта, имеющего доступ ко всей совокупности данных, доступных в интернете. Появится ли новый универсальный паттерн интерпретации, осуществится ли универсальный синтез, обретем ли мы новый универсальный метаязык или потеряем окончательно и так не большую надежду на обретение языка личного? Превратимся ли мы окончательно из культуры писателей и читателей в культуру редакторов? Перестанут ли люди писать тексты вообще, исчезнет ли эротизм письма, о котором пишет Р. Барт, как замещается сейчас эротизм театра? Это вопросы и вызовы, ответы на которые станут определяющими для нарративной парадигмы в ближайшем будущем.

Литература

1. Анкерсмит, Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Анкерсмит. – М.: Идея – Пресс, 2003. – 360 с.

2. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. // АВТОР И ГЕРОЙ. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Издательство «Азбука». 2000. – С. 227-232.
3. Брокмейер, Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29 – 42. URL: <http://gazya.ru/nuda/brokmejer-j-harre-r-narrativ-problemi-i-obeshaniya-odnoj-alete/stranica-1.html>
4. Рикер, П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ / П. Рикер. – М.; СПб.: Университетская книга, 1998. – 313 с.
5. Рорти, Р. Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В. В. Целищева. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. 320 с.
6. Стрельченко В. И. История, философия и эпистемология науки. Опыт концептуализации. – СПб.: Астерион. 2019. – 490с.
7. Walter R. Fisher (1985) The narrative paradigm: An elaboration, Communications Monographs, 52:4, 347-367, DOI: 10.1080/03637758509376117

Гончаренко И.А.
Санкт-Петербург

Проблема восприятия эпохи Просвещения с точки зрения философии образования

“Он пал, Вавилон великий!
Если не Бог созидает дом,
Если не Бог соблюдает град,
Всеу утруждались они, всеу трудились
и утруждались они и трудясь утруждаются-
те, кто в трудах созидают его!
Он пал, Вавилон великий!”
“Два града”, Поль Клодель

В книге первой “Метафизики” Аристотель начинает размышление с утверждения, что “Все люди от природы охотники до знания” [1, С. 17]. Заметим, что знание для Аристотеля является благом, что подтверждается, например, его “Никомаховой этикой”, в первой книге которой он пишет следующее: “Всякое искусство и всякая наука, а также и деятельность, и намерение стремятся к известному благу” [2, С.3]. Весьма трудно не согласиться со Стагиритом, но, тем не менее, выражаясь словами английского литератора Сэмюэля Джонсона, благими намерениями устлана дорога в ад.

В наши дни принято разделять историю западного человечества на две части, границей которых является Эпоха Просвещения. Мы дети эпохи Просвещения, и именно поэтому находимся под её властью, безусловно принимаем её идеи. Современный европейский человек будто бы стал слепцом, и теперь его собственное творение им руководит, ибо он не способен в большинстве своём выйти из под власти просвещенческой парадигмы. В чём состоит сущность Просвещения? Вспомним Иммануила Канта и его работу “Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?”. Он пишет: “Просвещение- это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине- это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без

руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude!- имей мужество пользоваться собственным умом!- таков, следовательно, девиз Просвещения!” [3, С. 27]. Имей мужество пользоваться собственным умом... Девиз, безусловно, прекрасный, к тому же он в полной мере отражает пафос идей Просвещения. Но дьявол кроется в деталях. С одной стороны, очевидно, что просвещенческая парадигма имеет стремление к благу, она имеет собственной целью достижение человеком счастья. С другой стороны, есть в ней такое, что в корне противоположно эпохе допросвещенческой.

Автор полагает, это “что-то” скрыто в самом расположении человека в иерархии сущего, а также в его отношении к бытию. В “Письме о гуманизме” Мартин Хайдеггер указывает на то, что человек не господин сущего, а пастух бытия. Насколько кратка, настолько и содержательна эта мысль М. Хайдеггера. В мысли указывается на то, что есть две точки зрения человека на мир: точка зрения господина или, выражаясь экзистенциалами “Бытия и времени”, das Man и точка зрения встроенного в бытие сущего, или Dasein. Иначе говоря, если допросвещенческая парадигма теистическая, то парадигма Эпохи Просвещения атеистическая. В этом и коренится недуг, которым болен человек Просвещения. Эта болезнь была диагностирована ещё Фридрихом Ницше. Он констатирует убийство человеком Бога в 125 отрывке “Весёлой науки” следующей речью безумца: “Где Бог? – воскликнул он. – Я хочу сказать вам это! Мы его убили – вы и я! Мы все его убийцы! Но как мы сделали это? Как удалось нам выпить море? Кто дал нам губку, чтобы стереть краску со всего горизонта? Что сделали мы, оторвав эту землю от ее солнца? Куда теперь движется она? Куда движемся мы? Прочь от всех солнц? Не падаем ли мы непрерывно? Назад, в сторону, вперед, во всех направлениях? Есть ли еще верх и низ? Не блуждаем ли мы словно в бесконечном Ничто? Не дышит ли на нас пустое пространство? Не стало ли холоднее? Не наступает ли все сильнее и больше ночь? Не приходится ли среди бела дня зажигать фонарь? Разве мы не слышим еще шума могильщиков, погребающих Бога? Разве не доносится до нас запах божественного тления? – и Боги истлевают! Бог умер! Бог не воскреснет! И мы его убили! Как утешимся мы, убийцы из убийц! Самое святое и могущественное Существо, какое только было в мире, истекло кровью под нашими ножами – кто смочит с нас эту кровь? Какой водой можем мы очиститься? Какие испугительные празднества, какие священные игры нужно будет придумать? Разве величие этого дела не слишком велико для нас? Не должны ли мы сами обратиться в богов, чтобы оказаться достойными его? Никогда не было совершено дела более великого, и кто родится после нас, будет, благодаря этому деянию, принадлежать к истории высшей, чем вся прежняя история!” [4, Т. 3 С. 439-440]. Бог не сам умер, как порой искажается мысль Ницше, а именно мы, люди, убили его тогда, когда возомнили себя субъектом, а окружающий мир тем, что должно быть покорено, то есть объектом нашей воли. Мартин Хайдеггер в статье “Слова Ницше “Бог мёртв” ” пишет об этом следующее: “Это иное бытие сущего стало меж тем — этим и отмечено начало метафизики нового времени — субъектностью. Все сущее отныне — это

либо действительное как предмет, либо действующее как опредмечивание, в каком складывается предметность предмета. Определенное, пред-ставляя, на-ставляет предмет на его *cogito*. Так на-ставляя, его оказывается тем самым, что лежит в основе его собственного действия (то есть пред-став-ляющего на-ставления), — субъектом, *subiectum*. Субъект — субъект для себя самого. Сущность сознания — самосознание. Поэтому все сущее — это либо объект субъекта, либо субъект субъекта. Бытие сущего повсюду покоится в поставлении себя перед ним же самим и, стало быть, в поставлении себя на себя же, в вос-становлении себя. В пределах субъектности сущего человек восстраивается вовнутрь субъективности своего бытийствования. Человек входит в свое восстраивание. Мир становится предметом, пред стоянием. В таком восстраивающем опредмечивании всего сущего то, что прежде всего должно быть приведено в распоряжение представления и составления, — земля, — вдвигается в самое средоточие человеческого полагания и располагания. Сама земля может являть себя лишь как предмет нападения, атаки, которая устрояется в волеи человека как безусловность опредмечивания. Природа повсюду выступает — ибо повсюду волится изнутри сущности бытия — как предмет техники” [5, С. 207]. Следует также обратить внимание на другое сущностное изменение в бытии в эпоху нигилизма: на убийство человека. С убийством Бога неминуемо погиб и человек как его творение. Человек эпохи нигилизма уже не тот, кем он был в прежние времена, когда всем собственным существом ощущал божественное присутствие. Можно сказать, в отсутствии Бога человек занял его место, превратился в сверхчеловека. основополагающие принципы выбранного нами картезианского пути мы ощущаем ежедневно, и трудно сказать, насколько они положительно сказываются на современном обществе. Всё переменялось настолько, что уже Бог нуждается в поддержке человека.

Итак, осветив проблему в общем, автор намерен ограничить её сферой философии образования. Автор статьи задаётся следующим вопросом: возможно ли мыслить образование вне целей и задач Просвещения и если намечается иная перспектива, то в чём она заключается? Перед тем как перейти к ответу на поставленный вопрос, необходимо добиться большей ясности и определённости в ином: каковы цели и задачи образования человека с точки зрения идеалов Эпохи Просвещения? Известно, что Просвещение опирается на исторически первую политическую теорию модерна, то есть на либерализм, основными принципами которого являются следующие: *liberte, egalite, fraternite*. Но свобода от чего? От всех форм коллективной идентичности: вероисповедания, сословности, рода, профессии, государства и других. Цель Просвещения- это индивидуум, лишённый любых привязанностей, а поэтому и способный быть основанием нового порядка. С изменением содержания человека при переходе под власть парадигмы либерализма изменяется и содержание, цели и задачи образования этого нового человека. Человек перестаёт быть творением Божиим по образу и подобию, его существование перестаёт носить сакральный смысл. Человек победившего порядка

капитализма свободной конкуренции, свободы вероисповедания, свободы половой ориентации, свободы гендерной идентичности, свободы эстетических предпочтений и т.д. становится функцией, надобность или ненужность которой определяется законом спроса и предложения. Оказалось, отправившись на поиски и обретение собственной подлинности, человек потерял себя, перестал сам себе принадлежать, отдался во власть мировой махинации. Очень выразительно этот процесс повлиял на изменение подхода к образованию. Если в традиционном обществе образование носило всесторонний характер, то в наши дни оно несёт на себе отпечаток ограниченности и стремления получить его как можно быстрее. Безусловно, существует разница между образованием в традиционном обществе и современным образованием. Традиционное образование создало личность, современное же образование есть лишь приложение к профессии. Чем плоха, спрашивается, трудовая жизнь? Ничем, следует лишь различать отношение к труду в обществе преמודерна и в обществах модерна и постмодерна. В обществах преמודерна, как правило, профессия носила наследственный характер. Знания и умения передавались от отца к сыну. В обществах же модерна и постмодерна считается нормой менять профессию раз в пять лет. С одной стороны, кажется, будто теперешние условия более приемлемы, чем условия прежние. С другой стороны, у человека ухудшились условия к экзистированию в модусе Dasein. Другими словами, если раньше человек полностью отдавался своему делу, тем самым осознавая себя как временное, эпохальное, исключительное, неповторимое здесь-бытие, как присутствие, то сейчас в труде человек только находит заработок для того, чтобы жить, работая дальше. Он не способен мыслить себя как конечное бытие, ибо постоянно в его голове мелькают разного рода планы, цели, задачи, компаньоны, конкуренты, подчинённые, директора и т.д. Современный мир суть мир тотальности das Man. И чем дальше, тем труднее оказывается подлинное экзистирование в модусе Dasein, ибо неподлинность das Man только ширится и обретает всёпроникающую природу.

В самом начале размышление заинтересовалось благом. В чём состоит благо для человека Эпохи Просвещения? Его благо состоит в росте индивидуализации, атомизации, а также в материальном потреблении. Сомнительно, что человек под властью просвещенческой парадигмы действительно обладает человеческим достоинством. Наоборот, кажущееся обретение его в рамках первой политической теории есть лишь результат идеологической победы над средневековьем. Возвращаясь к поставленному вопросу относительно возможности иной перспективы в сфере философии образования, можно сказать, что эта перспектива начинает прорисовываться, так как на данный момент намечается поворот к идеалам традиционного общества, допросвещенческого общества. Этот процесс происходит наряду с кризисом ключевых политических теорий модерна, которые господствовали весь двадцатый век, а одна из которых продолжает господствовать и до сих пор. Пока проблематично в деталях описать возможное будущее при консервативной революции, при возврате к традиции, но ясно, что это

возвращение немыслимо без реставрации основных принципов и идеалов старого порядка, каковы, например, следующие: ценность рода, семьи, сферы деятельности, государства, веры и т.д. Постепенно начинает определяться и то, в чём новый человек будет видеть собственное благо: в семье, но не в карьере, в спокойном и честном труде, но не в бегстве за барышом, в государстве, имперское устройство которого выдвинет вперед заново по-человечески устроенную жизнь.

Автор старается обратить внимание на то обстоятельство, что окружающий нас мир ни в коем случае не является детерминированным, он не движется сугубо в направлении прогресса или регресса. Каждое поколение брошено в мир, который обрёл те или иные условия, занял то или иное положение, и эти поколения, будучи не ответственны за прошлое, пребывают в долгу перед будущим. Будущее есть результат той решимости, которая осуществилась или нет в настоящем. И та эпоха, в которой выпало жить и действовать каждому из нас, является плодом нашего каждодневного выбора или боязни этот выбор совершить. Находясь в просвещенческой парадигме, нельзя сказать, что выбор этой парадигмы по-настоящему является выбором свободным. Наоборот, тогда человек впервые почувствует себя независимым, когда впервые задастся вопросом: может быть, Эпоха Просвещения и её последствия не благо, но величайшее зло во всей истории человечества?

Литература

1. Аристотель. Метафизика. М.: РИПОЛ классик, 2018.
2. Аристотель. Никомахова этика. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020.
3. Кант И. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966.
4. Ницше Ф. Полн. собр. соч.: В 13 т. /Ин-т. Философии.- М.: Культурная революция, 2005-2014.
5. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М.: Гнозис, 1993.

Мочалова И.Н.

Санкт-Петербург

Философия образования на страницах «Журнала Министерства народного просвещения»: Сократ как философ-воспитатель*

Если философия сама безразлично относится к воспитанию, она — не философия. философию можно определить как общую теорию воспитания

Дьюи Дж. Введение в философию воспитания

Сегодня философия образования — это динамично развивающаяся область гуманитарного знания, разрабатываемая усилиями философов и педагогов. Анализ работ по философии образования показывает, что специалисты понимают ее как науку, исследующую общие педагогические проблемы в рамках определенной философской проблематики. В частности, можно говорить об онтологии образования (рассматривается онтологический статус образования), об аксиологии образования/воспитания (в этом случае акцент смещается в сторону ценностной ориентации процесса, что позволяет говорить об идеологии образования), об этике обучения, о логике и закономерностях процесса обучения. Очевидно, что область философии образования — область междисциплинарная, ее целостность определяется тем, что любая проблема философии образования рассматривается в контексте философского осмысления человека, определенным образом дополняя философскую антропологию, наполняя ее общие положения конкретным содержанием.

Несмотря на безусловные успехи в области философии образования, достигнутые за последние тридцать лет — изданы специальные исследования, защищены десятки разного уровня диссертаций, проведены многочисленные конференции, — споры о статусе дисциплины, ее проблемных полях и терминологическом аппарате до сих пор продолжаются, требуя новых исследований, особенно востребованных сегодня в условиях реформирования как средней, так и высшей школы.

Одно из актуальных направлений, складывающееся в философии образования, — обращение к истории идей, положивших начало формированию того комплекса проблем, которое позднее получит название «философия образования». Принято считать, что философия образования сформировалась как самостоятельная дисциплина в начале XX века, а ее основоположником был Дж. Дьюи. Полагая, что философия должна заниматься прежде всего ценностными проблемами человека, в своих педагогических работах первых десятилетий XX века Дьюи содержательно отождествил

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ по проекту № № 23-28-01129.

философию с образованием/воспитанием, заложив теоретический фундамент философии образования.

В России формирование философии образования начинается на рубеже XIX–XX веков. Этот процесс связывают с работами В.В. Розанова («Сумерки просвещения» (1899) и ряд публицистических статей этого времени) и С.И. Гессена, прежде всего с его книгой «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923). Однако надо признать, что предпосылки, теоретические истоки и условия формирования отечественной философии образования ещё только предстоит исследовать, дополнив историко-педагогические штудии историко-философскими исследованиями.

Значимую роль в формировании отечественной философии образования сыграл «Журнал Министерства народного просвещения» (далее — ЖМНП). Объемные материалы журнала, до сих пор не привлекавшиеся исследователями для анализа, несомненно представляют ценный источник по истории философии образования.

Министерство народного просвещения с начала своего возникновения в 1802 г. издавало ведомственный журнал, но только с января 1834 г. по инициативе нового министра народного просвещения графа Сергея Семеновича Уварова журнал, получив новое название — «Журнал Министерства народного просвещения», становится центральным ежемесячным журналом России: за 84 года существования журнала с 1834 по 1917 гг. выйдут 1008 номеров [5, С.18]. В отличие от своих предшественников журнал был не только местом публикации официальных документов Министерства; по мысли Уварова, журнал должен был стать инструментом для осуществления инициированной им образовательной реформы, цель которой состояла в развитии самобытной национальной культуры [1, С.53]. Уваров полагал, что такая культура может развиваться только на почве классических наук, а русская культура выступит подлинной наследницей культуры греческой с ее утверждением единства образования, воспитания и философии.

Появление в журнале проблемных философских статей связано с деятельностью педагога и философа, автора двухтомного труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869) К.Д. Ушинского на посту редактора журнала (1860–1861). Принятая в 1861 г. новая программа журнала подчеркивала, что философские статьи, публикуемые в журнале, должны прямо или косвенно содействовать определению и уяснению цели и задачи народного просвещения. Таким образом, говоря современным языком, в журнале должен был быть представлен философско-образовательный дискурс.

Ярким примером реализации такой стратегии стала опубликованная в двух весенних номерах ЖМНП в 1871 объемная статья Николая Петровича Маркова (1834–1895) «Значение Сократа как философа-педагога» [2]. Для Маркова обращение к фигуре Сократа было связано не столько с его академическими интересами, сколько со стремлением осмыслить свой, к этому времени уже немалый, педагогический опыт. Закончив в 1861 г. Киевскую

духовную Академию, Марков вплоть до 1882 года, когда он был назначен ректором Черниговской духовной семинарии, преподавал во многих учебных заведениях, в том числе вел курсы по философии и педагогике в Воронежской духовной семинарии. Таким образом, непосредственный опыт работы привел Маркова к утверждению единства философии и педагогики¹². В этом отношении деятельность Сократа он понял как наиболее полную и первую в истории реализацию этого единства.

Статья Н.П. Маркова, изданная позднее отдельной брошюрой [3], требует специального исследования; остановимся лишь на отдельных ключевых моментах. В работе Маркова четыре части: в первой он дает краткую педагогическую характеристику Сократа; во второй излагает общие принципы философии Сократа, которую Марков называет «этологией»; в третьей — рассматривает педагогический, культурный дух метода Сократа; в заключительной части раскрывает значение дидактических приемов метода Сократа, по мысли Маркова, выражающих «дух рациональной современной педагогики и методики обучения». Уже краткое изложение содержания статьи показывает, что для Маркова Сократ — это не философ-систематик, каким его рассматривали многие историки философии XIX века, а философ-педагог; Марков уверен, что это и есть «единственно верная исторически и по существу дела точка зрения на Сократа» [2, С.1]. В образе Сократа Марков видит идеального философа, деятельность которого есть синтез учительства, религиозного миссионерства («посланничества») и деятельности воспитателя человеческого характера («этолога»). Для Маркова Сократ — «самый простой, самый искренний, самый мужественный, глубоко религиозный, бескорыстно и самоотверженно преданный делу образования, мудрый философ в строгом смысле слова и самый опытный и искусный педагог, доселе единственный живой, цельный педагогический тип» [2, С.26].

Для Маркова, как и для Сократа в его интерпретации, предмет философии — это человек, а «Познай самого себя» — ядро, вокруг которого должна быть сосредоточена педагогическая работа. Понимание человека как умственно-нравственного существа позволяет рассматривать педагогический процесс как процесс учебно-воспитательный; процесс, в котором органически сочетается усвоение новых знаний и приобретение моральных качеств. И сегодня, спустя сто пятьдесят лет, можно вполне согласиться с Николаем Петровичем Марковым, что опыт Сократа, может быть, «возбудит внимание к той философской стороне великого искусства воспитания человеческого характера, которая, кажется, недостаточно серьезно сознается нашим обществом, заинтересованным, однако же, самым жизненным из современных вопросов жизни — воспитанием и образованием молодого поколения» [2, С.3]. Если учесть, что ЖМНП в обязательном порядке должны были выписывать и получали бесплатно все государственные и частные учебные заведения, то статья о Сократе как философе-педагоге, способном изменить жизнь человека, не могла не оказать влияния на педагогическое сообщество России, раскрывая

¹² Подробнее о философских взглядах Н.П. Маркова см. [4; 6].

не только философские основания педагогики, но и демонстрируя практическую ценность философии.

Литература

1. Гончаров М.А. «Журнал Министерства народного просвещения» и его роль в формировании научно-педагогического потенциала России в XIX – начале XX века // Библиоковедение. 2012. №2. С. 52–58
2. Марков Н.П. Значение Сократа как философа-педагога // Журнал Министерства народного просвещения. 1871. Часть 154. Отд. 3. Март. С.1–50; Апрель. С.79–150.
3. Марков Н.П. Педагог древнего классического мира — философ Сократ. Чернигов, 1884.
4. Мащенко С.Т. Н. Марков — философ и педагог. Чернигов, 2009. 132 с.
5. Плешкевич Е.А. «Журнал Министерства народного просвещения» как источник по истории отечественного библиотечного дела и библиоковедения // Библиосфера. 2017. №1. С.17–24
6. Чёрный А.А. Философское творчество Николая Маркова как отражение культурного развития российского общества второй половины XIX века // Философия и культура. 2015. №3(87). С.275–383

Раннесредневековая западная философия и искусственный интеллект

Средневековый философ начинался с грамматики. Самыми популярными книгами наравне с Библией в средневековых центрах учености были *Ars grammatica* Элия Доната, римского ритора, жившего в середине IV века (его имя даже стало нарицательным для обозначения грамматики латинского языка), и *Institutiones Grammaticae* Присциана (VI век). Спор об универсалиях, начавшийся во время каролингского возрождения, это по сути спор о лингвистических основаниях мира реального. Философам того времени мир физический представлялся продолжением мира логического¹³. «Речь бога – не мертвый язык, это речь (*вещание*) именно субъекта, *вещи*».

Это был мир *говорящих вещей*, который продолжал себя в диалектическом синтезе слов и вещей, из одних получались другие, но и первые зависели от последних. Говоря словами Мишеля Фуко – вещи окружающего мира *шелестели словами*¹⁴.

Экстраполяция выводов, полученных от операций со словами, на внешний мир была совершенно законной, поскольку для ученых того времени язык не отслаивался от вещей, его структуры были онтологичны¹⁵.

Если мы не поймем роль латинского языка, для нас останется недоступной и вторичной мысль того времени. Так и происходило вплоть до середины XX века, когда интерес к европейскому средневековью возродился благодаря усилиям Жильсона, Эко, ле Гоффа, Хейзинги и многих других.

Кроме лингвоцентризма, европейская мысль еще и логоцентрична. Эта ее особенность как собственно продолжение грамматики, так и прямое влияние античной мысли. Проблемы логики ложились в основу теологии (так происходило вплоть до появления Томизма). Так называемый «спор об универсалиях» по большому счету имеет в своей основе логическую природу. «Индивидуумы исходят из универсалий, «как река из источника или дерево из корней»».

Говоря о лингвоцентричности раннесредневековой философии латинского Запада, заметим, что латинский язык – это, по сути, то главное, что античность передала строящейся Европе¹⁶. Античная философия, как мы ее представляем себе сейчас, то есть *corpus platonicum*, *corpus aristotelicum*,

¹³ В перспективе культурологии. Повседневность, язык, общество. М. 2005, стр. 404

¹⁴ Фуко М., Слова и вещи. Археология гуманитарных наук, СПб, А-сэд, 1994, стр. 64

¹⁵ Гомилия на пролог Евангелия от Иоанна стр. 25

¹⁶ Vivien A. Law, History of linguistic thought in the early middle ages, Studies in the History of the Language Sciences Vol. 71, John Benjamins Publishing Company, p.18

«Эннеады» Плотина и проч. сложилась не раньше XIX века. Для философов раннесредневековой Европы практически ничего из вышеперечисленного не было доступно. Но, как мы уже говорили выше, «грамматический платонизм» и, с не меньшей уверенностью грамматический аристотелизм и стоицизм неотвратимо присутствовали в текстах раннеевропейских философов.

Философия языка Августина одновременно обязана эллинистической и римской теориям грамматики под влиянием стоиков и является в высшей степени новаторской¹⁷. Он следует за стоиками в различении звука слова, его значения и вещи, которую оно обозначает (*De dialectica* 5; *De quantitate animae* 66; ср. Sextus Empiricus, *Adversus mathematicos* 8.11), но он, кажется, был первым, кто интерпретировал язык как таковой как систему знаков и интегрировать ее в общую семиотику¹⁸. В своем руководстве по библейской экзегезе и христианской риторике “*De doctrina christiana*” (1.2; 2.1–4) Августин делит мир на “вещи” и “знаки” (т.е. вещи, которые, помимо того, что они есть, обозначают другие вещи) и, кроме того, проводит различие между “естественными” или произвольными знаками (например, дым, означающий огонь) и добровольные или “данные” знаки (различие, сходное, но не эквивалентное, с более ранней дискуссией о природе или условностях как источнике языка). Язык определяется как система заданных знаков, с помощью которых говорящий обозначает либо вещи, либо свои мысли и эмоции (Энхиридион. 22). В экзегетических рамках *De doctrina christiana* “вещь”, обозначаемая словесными знаками Священного Писания, — это Бог, Высшее существо. Формулируя свое понимание языка в подобных терминах, Августин задает определенную матричную структуру: каким бы не представлялся нам мир, есть логическая структура, пользуясь которой, его, мир, можно разгадать. Поняв язык, сумев на нем правильно соотнести «вещи-знаки» и «вещи-вещи» вы осознаете подлинный мир, такой, каким он задумывался. И вера и понимание связаны, по Августину, не столько даже с внешними сведениями: «а с внутренне присущей нашему интеллекту истиной, побуждаемой словами и преобразующей сведения внешнего мира в духовное внутреннее познание»¹⁹. Оно не является пониманием до момента внутреннего преобразования, когда сам человек увидит то, о чем ему говорят, а если увидит, то «учится уже не посредством звучащих слов, но посредством самих вещей и чувств»²⁰. В конечном итоге, для любой структуры необходимы координаты, предел познания это та единственная Вещь. И эту Вещь можно увидеть и понять лишь когда прочие знаки пропадают, тогда заговорит сама Вещь, то есть, та истинная Вещь, которая и есть творец всякой другой вещи и ее знака.

Таким образом, возвращаясь к заявленной теме, раннее средневековье предвосхищает проблему общения человека с миром посредством языковых

¹⁷ Rist, John, 2001, “Faith and Reason”, in Stump and Kretzmann 2001: 26–39.

¹⁸ <https://www.augustinus.de/einfuehrung/uebersetzungen-im-www>

¹⁹ Неретина С.С., Огурцов А.П. Реабилитация вещи. СПб.: Издательский дом «Миръ». 2010г. стр. 187

²⁰ <https://archive.org/details/TheTeacherTheFreeChoiceOAugustineSt.RussellRobe5162>

структур. Новое время подчинило природу телеологически, но лишь обращение к языку запустило подлинную кибернетическую революцию.

Философия XX века, начав с отвержения проблемы универсалий как псевдопроблемы, в итоге обратилась к ней в свете проблем языка. Аналитика искусственных языков математики и логики, а позднее и естественных языков оказалась невозможной без обращения к универсалиям, реактуализации поиска интерпретативного значения. По словам Куайна: «в настоящее время обсуждают ту же старую проблему универсалий в заново проясненной форме». Философ подчеркивает, что критерий онтологии это – «существовать – значит быть значением переменной»²¹.

Именно обращение к философии языка в конце XIX начале XX века позволяет развиваться, сначала внутри философского знания, затем и в более обширных координатах научных дисциплин, пониманию мира вещей, как мира, пребывающего в состоянии ожидания человеческой речи. Именно здесь конструируется дискурс общения и речевого взаимодействия с вещью.

Таким образом, вопрос искусственного интеллекта, рассматриваемый через призму раннесредневековой философии языка, получает иное толкование. Это уже не попытка оживить и алгоритмизировать мертвую вещь, а наоборот вокализация и озвучение окружающего.

²¹ Quine W. From a logical point of view. Cambridge, 1953. P. 28

Глава III. Многообразие и проблемность детства

Пую Ю.В.

Санкт-Петербург

Технологии воспитания Учителя будущих поколений

Указом Президента России 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Задача Года в том, чтобы привлечь внимание общества к труду людей, которые отдают свое время и силы детям, молодежи, нашему будущему. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. Мероприятия Года педагога и наставника будут направлены на повышение престижа профессии Учителя.

Согласно толковому словарю В. Даля педагог – это человек, посвятивший себя воспитанию и обучению детей, молодежи. Наставник, согласно толковому словарю С.И. Ожегова – учитель и воспитатель, руководитель.

Современному миру нужен профессионально-компетентный, самостоятельно мыслящий педагог, психически и технологически способный к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы. Однако, как показывает анализ реальной действительности, даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация молодого специалиста может протекать длительно и сложно.

Наставничество – одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров.

В настоящее время вопрос наставничества вновь стал актуальным. О роли наставника в адаптации новых сотрудников, повышения их квалификации о значении наставничества ведутся дискуссии на форумах, конференциях, семинарах, круглых столах.

Успешная профессиональная адаптация является одним из показателей обоснованности выбора профессии и способствует развитию положительного отношения специалиста к своей профессиональной деятельности. Для самого педагога наставничество является наиболее эффективным способом повышения своей квалификации, развитие инновационного содержания собственной трудовой деятельности, выхода на более высокий уровень профессиональной компетенции.

Проследим развитие понятия «наставничество» в истории образования. Отметим, что наставничество в истории педагогики явление не новое, имеет длительную историю развития, подъема, спада, забвения.

Понятие «наставничество» уходит корнями в греческую мифологию. Наставником Телемаха, сына легендарного царя Одиссея и Пенелопы, был Ментор мудрый советник, пользовавшийся всеобщим доверием. Так появился термин «ментор» или наставник.

Философы с давних времен пытались определить основные задачи деятельности наставника. Например, Сократ главной задачей наставника считал пробуждение мощных душевных сил ученика. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании обучающегося. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении, руководствуясь тезисом «я знаю только то, что ничего не знаю». Его главное дидактическое достижение – майевтика («повивальное искусство») – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.

По мысли Платона, воспитание надо начинать с раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен, прежде всего, наставник преклонных лет [2, С. 16].

В русском литературном языке XVII века слово «наставник» употреблялось в значении «учитель, воспитатель». В 1813 году согласно постановлению Министерства народного просвещения вводилась должность надзирателя, наставника в учебных заведениях. В обязанности входило неустанно наблюдать за учениками, изучать их, «поправлять делаемые ими ошибки», «внушать приличия и вкус», «своими разговорами и поступками вкоренять в их сердца правила и нравственности».

Но со временем слово «наставник» было вытеснено из разговорной речи и в словаре С.И. Ожегова трактуется уже как книжное, устаревшее значение слова «учитель», «руководитель».

В различных формах наставничество было распространено в СССР в 30 – годах XX века. Главной задачей наставничества было воспитание молодой смены и доверялось людям с высокой профессиональной и богатым жизненным опытом. Движение наставничества широко пропагандировалось, проводились смотры, совещания, лучших наставников поощряли, награждали.

Считается, что понятие «наставничество» приобрело свое современное значение в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с хорошей профессиональной подготовкой, богатым жизненным опытом.

В 70 – 80 – х годах XX века ускоренными темпами развивалось профессионально – техническое образование и производственное обучение, «наставничество» стало рассматриваться как форма профессиональной подготовки и воспитания. Наставники были наиболее почетные и уважаемыми людьми, так как им доверялось самое главное: идейно – политическое и профессиональное становление личности молодого специалиста.

В 2000-х годах интерес к проблемам воспитания в стране возрос. В любой сфере трудовой деятельности более конкурентоспособным оказывается специалист, который наделен не только определенным багажом теоретических и практических знаний и умений. От гражданина и профессионала ждут стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать средства и выбирать пути развития достоинств и устранения недостатков, способность генерировать новаторские идеи и брать на себя ответственность за их реализацию. Именно в 2000-х вновь началось активное развитие деятельности кураторов и наставников.

В современной теории образования за рубежом наставничеству как методу и способу адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности так же уделяется большое значение. Особого внимания заслуживает позиция Г. Льюиса, который рассматривает понятие «наставничество» как систему отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому. Наставник – человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией [1, С. 123].

Основными категориями процесса наставничества являются развитие, воспитание и профессиональная адаптация человека в трудовой производственной деятельности. Под развитием человека понимается процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, а под воспитанием – целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Для самого педагога наставничество является наиболее эффективным способом повышения своей квалификации, развития инновационного содержания собственной трудовой деятельности, выхода на более высокий уровень профессиональной компетенции.

С учетом профессиональных потребностей молодого учителя можно выделить следующие роли педагогов-наставников.

1. «ПРОВОДНИК». Обеспечит подопечному знакомство с системой данного общеобразовательного учреждения «изнутри». Такой наставник может объяснить принцип деятельности всех структурных подразделений, рассказать

о государственно-общественном управлении образовательным учреждением. Наставник поможет молодому коллеге осознать свое место в системе, будет осуществлять пошаговое руководство его педагогической деятельностью.

2. «ЗАЩИТНИК ИНТЕРЕСОВ». Может помочь в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе педагогической деятельности молодого специалиста; организует вокруг профессиональной деятельности молодого учителя атмосферу взаимопомощи и сотрудничества; помогает подопечному осознать значимость и важность его работы; своим авторитетом охраняет от возможных проблем межличностного характера. Наставник может договариваться от имени молодого специалиста о его участии в различных внутри- и внешкольных мероприятиях.

3. «КУМИР». Это пример для подражания, это очень мощный критерий эффективности наставнической поддержки. Наставник всеми своими личными и профессиональными достижениями, общественным положением, стилем работы и общения может стимулировать профессиональное самосовершенствование молодого учителя. Подопечный фиксирует и перенимает образцы поведения, подходы к организации педагогической деятельности, стиль общения наставника.

4. «КОНСУЛЬТАНТ». За основу этих взаимоотношений берется благополучие личности молодого специалиста. Эта роль реализует функцию поддержки. Здесь практически отсутствует требовательность со стороны наставника. Подопечный получает ровно столько помощи, сколько ему необходимо и когда он об этом просит.

5. «КОНТРОЛЕР». В организованной таким образом наставнической поддержке молодой специалист самостоятельно осуществляет педагогическую деятельность, а наставник контролирует правильность ее организации, эффективность форм, методов, приемов работы, проверяет его успехи с помощью системы тестов, творческих заданий, проблемных ситуаций [8, С. 20].

«Вопросы обучения, наставничества – это всегда обращение к будущему. Опираясь на знания и опыт, на традиции отечественной педагогики и используя передовые технологии, мы продолжаем формирование суверенной системы образования – это очень важная вещь», - об этом сказал Президент на встрече с участниками образовательной программы «Школа Будущего», прошедшей в режиме видеоконференции, где был дан старт Году педагога и наставника в России.

Литература

1. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний. Издательство: «Баланс Бизнес Букс». 2002. 192 с.

2. Платон. Диалоги. Изд-во Азбука, 2021. 448 с.
3. Пую Ю.В. Понятие манипуляции: социально-философский смысл и тенденции концептуальной эволюции // Философия права. 2008. № 5 (30). С. 70-75.
4. Пую Ю.В. Политическое манипулирование: вчера, сегодня, завтра. // Философия права. 2011. № 1 (44). С. 49-52.
5. Пую Ю.В. Социально-философские основания антропологии манипулирования // диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
6. Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.
7. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 3. С. 79-86.
8. Щербакова, Т. Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т. Н. Щербакова, Е. В. Щербакова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. — С. 18-22. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/> (дата обращения: 02.03.2023).

Мотивация выбора профессии учителя у современных школьников и студентов 1 курса²²

Сегодняшняя ситуация в нашей спецоперацией на Украине кардинально изменили ценностные приоритеты у всех наших граждан. Мы исследовали изменения, произошедшие за последние 3 года. Для этой цели было продолжено исследование ценностных ориентаций сегодняшних студентов, которое было сделано в 2021-2023 гг. РГПУ им. А. И. Герцена среди первокурсников Института Детства, которые готовятся стать учителями начальных классов [1]. Важным в этом кейсе является гендерный состав экспериментальных групп: это девочки, профессионально ориентированные на профессию учителя начальных классов. Важность такой выборки состоит в том, что именно учитель начальных классов задает ценностные векторы будущего развития и жизненного пути младших школьников. (См. Таблица 1)

Таблица 1

«Профессиональные мотивационные запросы студентов – будущих учителей (%)»

Распределение профессиональных мотивационных запросов студентов – будущих учителей. (В %) в исследовании участвовало 92 студенты в (2021 г.) и 90 студентов (2023г.).		
Типичные ответы студентов	2021	2023
Мои учителя были для меня примером жизни независимо от предмета, который они вели	60,2	49,5
Я про этот вид деятельности больше всего знаю	5,8	4,2
Я хочу строить новую Россию	15,3	44,3
Прочая мотивация	7	2

²² Статья сделана с использованием результатов Гранта РФФИ 21-510-92001. (до 2024 года)

Источник: составлено авторами на материале опросов студентов 1 курса Института детства

Проанализировав ответы студентов, мы разбили их на условные рубрики и результаты показали, что большинство студентов-первокурсников ориентируются на своих учителей средней/профильной школы (Таблица 1)

Полученные данные показывают стремление студентов первого курса к благородным целям, реализацию которых они видели у своих учителей уже в осознанное время жизни в старшей школе. При этом предметная область играет второстепенную роль, так как ценностный конвент превалирует.

После начала специальной военной операции на Украине значительно вырос патриотический вектор в мотивации будущих учителей (с15,3% до 44,3%). Это вселяет надежду на сплочение российского общества, появление в нем здоровых сил. Такой показатель говорит и несомненном взрослении наших сегодняшних молодых людей. От мотивации подражания высоким образцам своих учителей они поднимаются к обобщенному чувству сопричастности со страной, Родиной.

В этом учебном году 2023 мы посмотрели, каков состав этих студентов. Вот какие данные у нас получились:

Таблица 2

Типичные ответы студентов	Студенты из больших городов (более миллиона жителей)	Студенты из небольших городов	Студенты из села
Мои учителя были для меня примером жизни независимо от предмета, который они вели	14.2	23.2	12.1
Я про этот вид деятельности больше всего знаю	3.5	0.7	0
Я хочу строить	4.8	38,3	1, 2

новую Россию			
Прочая мотивация	2	0	0

Источник: составлено авторами

Из полученных данных видно, что самое «здоровое» ядро располагается в небольших городах, где учителя все еще ориентируются на высокие цели, и становятся не только примером для подражания для своих воспитанников, но и идут дальше, выстраивая патриотическую позицию как главную для своих учеников. Обратим внимание на то, что такие высокие показатели не связаны с низкой заработной платой провинциальных учителей [2].

Одновременно в РГПУ на материалах опроса школьников Санкт-Петербурга было проведено исследование, которое связано с результатами обучения обучающихся предмету «Краеведение». «Краеведение — школьный предмет, посвящённый комплексному изучению конкретной территории на основе географической компоненты» [3]. Содержание курса зависит от региона. Так существуют «Петербурговедение», «Дагестановедение» и пр. Это интегральный учебный курс, в который входят сведения о рельефе местности, почве и геологическом строении, водных путях, флоре и фауне, населении и промышленности, а также сведения о культуре и литературе народа/народов, населяющих этот регион.

В это связи и было проведено исследование в системе среднего образования Санкт-Петербурга, которое было призвано выявить личностное отношение старших школьников к родному городу. (См.: Табл.3)

Таблица 3

**Личностное отношение старших школьников к Санкт-Петербургу*.
(Открытый вопрос: Петербург для меня – это...)**

Тип школы	ГБОУ №166 гимназия Центрального р-на	ГБОУ № 210 школа Центрального р-на
Индикаторы		
Общие сведения с прямым цитированием	37,5	71,3
Общие сведения с образным отношением — олицетворение	26,2	17,3
Личностное отношение к городу	36,3	11,4

Источник: составлено авторами

* Исследования проводились в 2022 г. в 11 классах

Для более точного понимания, чем эти показатели отличаются друг от друга, приведем примеры выполнения школьниками задания: «Продолжить фразу: «Петербург для меня – это...»

Вот примеры, которые мы определили, как «Общие сведения с прямым цитированием»

«Петербург для меня — это Невский проспект, Петропавловская крепость, здание Охта-центра и прочие достопримечательности нашего Великого города»²³

Приводится набор объектов, которые обозначают значимые здания Санкт-Петербурга, но личностного отношения в этом перечислении нет.

Второй уровень уже содержит личное отношение к городу, там присутствуют элементы олицетворения, что показывает отношение к городу, как к живому существу.

«Петербург олицетворяет собой человека, собравшего и сохранившего все самые разные и яркие качества своей души». Или «Петербург - это голос. Он может создать атмосферу, как для таинственной прогулки, так и для веселой обстановки».

И третий уровень отношений к городу, в котором наблюдаются личностные отношения, личностные переживания, связанные с конкретным местом, с конкретным опытом учащихся, представлен в таких работах учеников:

«Петербург для меня, прежде всего – это библиотека имени В.В.Маяковского. Эти стены и своды породили меня ...» или «Стена у квартиры Анны Ахматовой, которая полностью исписана стихами...»

Уровень личностного отношения к городу, показывает результат не только работы по краеведению, хоть именно такой итог и является самым лучшим для учителя. Ведь самое главное не набор знаний, а личностная связь с городом. Наиболее высокие результаты показывает гимназическое образование, в котором практически все гуманитарные предметы ориентированы на выстраивание личных отношений, пристрастий к объектам культуры вообще, и к городским объектам в частности.

Литература

1. Векторы современного гуманитарного образования. // Коллективная монография под ред. Е.К.Маранцман, СПб, из-во ВВМ, 2022 - 191с.

²³ Вся орфография и пунктуация соблюдены с авторского варианта.

2. Зарплаты в городах: столичных (Москва – 122 000, Санкт-Петербург – 41 000., Нижний Новгород – 24 000) средних (Кострома – 20 000, Великий Новгород – 19 000), малых – (20 00 в Воронежской области, 17 000 – в селах Ингушетии (все данные округлены). Данные сайта «Учительской газеты» <https://ug.ru/>
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/краеведение>

Актуальные проблемы современного российского Просвещения (логика и психология как учебные предметы)

В эпоху господства постмодернистского релятивизма, в том числе, в области базовых концептуальных значений, фатальная размытость понятийных границ, терминологический хаос и методологическая халатность не оставляет шанса на получение целостного знания [2]. В связи с этим, главная задача Просвещения – «стремление к распространению разумных понятий и к устранению суеверий» [12, С. 213] – становится сложновыполнимой ввиду забвения идей холизма, произвольной (ситуативной) трактовки устоявшихся понятий прежних парадигм, отсутствия, в связи с вышесказанным, «связного теоретического горизонта» [9, С.10]. Все вышесказанное вынуждает современную мысль обратиться к предметному наследию прошлого с целью поиска интегрирующих «подсказок» в области усвоения старого и генерации нового социально значимого знания.

Самоочевидно утверждение, что научное знание системно. В своих основаниях оно фундируется некоторыми незыблемыми законами и методологическими правилами, отступление от которых ведет либо к прорыву в новую парадигмальность, либо к выпадению из области научного дискурса.

Разумеется, *школа* как особая образовательная и (наконец) воспитательная институция (высшая школа, в частности) базируют свою работу на проверенных научных методах и классических парадигмах. Пропедевтика, дидактика как правило не предполагают экспериментов над основаниями процесса научения.

К такого рода основаниям, безусловно, относится *классический* [4] (читай, необходимый) педагогический инструментарий, включающий формальную логику и методологию (научного) познания, с их устоявшимися приемами, методами и процедурами.

Несмотря на самоочевидность вышесказанного, на неоспоримый факт необходимости формирования у учащихся навыков логического мышления и психологического знания, данные предметы уже давно отсутствуют как в школьной обязательной программе, так и в программе большинства ВУЗов страны.

Пытаясь излечить эту болезнь *недоучения* самостоятельно, общество прибегает к «самолечению», то есть к самообразованию²⁴. Недаром в интернет – магазинах и крупных книжных сетях в большом количестве появились в

²⁴ Сталинские учебники. Комплект для самообразования // https://vk.com/wall-62729795_28203

продаже даже не букинистические экземпляры, а новейшие перепечатки советских учебников Сталинских и иных советских времен²⁵.

Кстати, именно Сталин вернул в школы логику по дореволюционному Челпановскому (и на наш взгляд, самому лучшему) учебнику в 1946 году [18]. Приводим выдержку из «Учительской газеты» за 1946 год: «...**О преподавании логики и психологии в средней школе.** ЦК ВКП(б) обсудил вопрос о преподавании логики и психологии в средней школе и принял постановление по этому вопросу. ЦК ВКП(б) признал совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология. ЦК ВКП(б) признал необходимым ввести в течение четырех лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание психологии и логики в выпускных классах средней школы. Логика и психология должны преподаваться квалифицированными преподавателями, получившими специальную подготовку в области психологии и логики» [10, С. 1]. К сожалению, в 1956 году оба предмета изъяли из обязательной школьной программы...

Мы не живем в эпоху Сталина, но актуальность этого подхода к необходимому набору школьных дисциплин более чем очевидна. Ведь процесс обучения, а тем более, *просвещения*, не заключается лишь в передаче информации и проверке качества ее механического (безрефлективного) запоминания. Задача с необходимостью должна ставиться шире – *научение* учащихся *алгоритмам* научного знания, а также эффективным, (не хаотичным и бессистемным) способам *приращения* этого знания. Здесь остро необходимо «воспитание разума», рациональности и самостоятельности мышления, его критичности, то есть того, что Кант вкладывал когда-то в понятие «просвещения» [7, С. 127, 131].

Культура мышления – не сумма отдельных единиц хранения информации. Речь идет, в широком смысле, о способности школьника или студента ориентироваться в системе научного, а также культурологического знания наиболее адекватным постигаемому знанию образом. Однако, без сформировавшихся у ученика навыков применения *системного подхода* к освоению разнообразных областей человеческой культуры, а также без соответствующих усилий преподавателя по выработке этих навыков у учащихся это решительно невозможно. *Логика* как образовательный предмет, безусловно, лежит в основе формирования у учащихся навыков применения этого системного подхода.

С сожалением приходится констатировать, что наша современная образовательная система разбалансирована, внутренне негармонична. Очевиден

²⁵ В настоящее время существуют специализированные книжные магазины, например, «Концептуал» - «единая площадка, объединяющая патриотическое издательство, интернет-магазин и СМИ». Акционеры этой компании в объявлении пишут следующее: «Мы специализируемся на выпуске и продаже созидательной исторической, общественно-политической и художественной литературы. Наши книги присутствуют во всех крупных книготорговых сетях и площадках России. На рынке 13 лет...Новинки каждую неделю». Это объявление на абсолютно коммерческой – «народной» – интернет-площадке страны говорит само за себя: https://www.avito.ru/moskva/knigi_i_zhurnaly/uprazhneniya_po_logike_dlya_sredney_shkoly_1952_2761402472

перекос в сторону механистического подхода к подбору образовательных дисциплин и методов тестирования знаний по учебным предметам. Внутренняя логика *сцепления* различных дисциплин между собой в образовательном процессе, а также использование (точнее, неиспользование) сущностно *необходимого* исследовательского и педагогического инструментария не соответствует внутренней логике изучаемых предметов и, в более широком смысле, возможности получения у учащихся всестороннего знания по всем дисциплинам, а также усвоения методики качественного, внутренне непротиворечивого, нефрагментарного приращения научного знания в будущем, увязывания полученных знаний в единую – целостную – картину мира.

Более того, школа как *воспитательная* государственная инстанция обязана подготовить юного члена общества к сложной жизни в социуме и способности к диалогу на непротиворечивых – продуманных – коммуникативных основаниях [8]. С этой целью в школах еще в советское время преподавалась *психология* как один из основных предметов школьной программы [11, 16]. Совершенно утраченный в настоящее время навык и традиция.

Проблема *клиповости* сознания, впервые поставленная перед философской педагогикой отечественным ученым Гиренком Ф.И. [5], до сих пор не является, к сожалению, широкомасштабной исследовательской проблемой педагогики, психологии и культурологии, но лишь ее констатацией. Между тем, необходимость подвергнуть эту проблему глубокой академической рефлексии давно назрела. И представляется, что именно глубинные ошибки, совершаемые нами в подготовке образовательных программ, лежат, в том числе, в основании появления феномена клиповости как *недореклексивности*, как неспособности к последовательному мышлению, связанному внутренней – *встроенной* - логикой самого процесса мышления.

Образование всегда должно носить опережающий, не догоняющий, характер, оно должно быть адресно. «Большому» времени присуща непрерывная, континуальная форма сознания, возможность подключения индивидуумов к непрерывному сценарию «Большого» знания. В свою очередь, клиповое мышление есть некий топос индивидуализированной личности, *абсолютизированной дискретности ее существования*, последовательность сиюминутных состояний, не связанных внутренней логикой личностного смысла. Распадающемуся на информационные сегменты знанию и клиповому мышлению учащегося нужно противопоставить целостную идею *собирания* знания на проверенных методологических основаниях.

Как пишет академик А.А. Гусейнов, «в свое время Кант определил Просвещение как совершеннолетие человека, которого он достигает благодаря мужеству пользоваться собственным умом и свободе публичного применения разума. Он рассматривал освобождение человека от невежества, опору на

собственный разум и обретение им нравственного достоинства как один и тот же вопрос» [6, С. 499]. Необходимость *волевого* противостояния образовательному хаосу с помощью глубоко продуманной, взвешенной программы формирования целостной картины мира у учащегося – насущная задача современного отечественного Просвещения [15]. Представляется, что без теоретических знаний в области логики и психологии, без приобретения навыков применения этих теоретических знаний в жизни невозможно достичь успехов в научной области, а также научиться достойно жить в современном социуме, осуществляя индивидуальную – личностную – *стратегию* своей жизни [1, 13].

Литература

1. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль.1991. -299 с.
2. Богданов С.И., Романенко И.Б., Султанов К.В. Социальная безопасность личности в информационном и сетевом коммуникативном пространстве / Постматериальные ценности и общество знаний. Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 6–14.
3. Богуславский В.М. Упражнения по логике. Пособие для средней школы (1952) (Перепечатка издания 1952 года. М.: Учпедгиз, 1952). М.: Наше завтра, 2022. – 256 с.
4. Бондарева Я.В. В ожидании неоклассики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки 2020. №2. С. 6-7.
5. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2016. – 256 с.
6. Гусейнов А.А. Образование, обучение, воспитание / Философия – мысль и поступок: статьи, доклады, лекции, интервью. СПб.: СПбГУ, 2012. С. 489–501.
7. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // И. Кант. Сочинения в 4-х т. на немецком и русском языках. Т. I. «Трактаты и письма». (1784–1796) / Подгот. к изд. Н. В. Мотрошиловой и Б. Тушлингом. М., 1993. С. 127, 131 и др.
8. Колесниченко Ю.В. Память о Великой Отечественной войне: «Бессмертный полк» как зеркало современной российской ментальности / Культурное наследие – от прошлого к будущему. М.; СПб.: Институт наследия, 2022. С. 370–384.
9. Лукина Н.П., Самохина Н.Н. От информационного общества к обществам знания: теория и практика перехода // Гуманитарная информатика. 2013. Вып. 7. С. 9–27.
10. О преподавании логики и психологии в средней школе / Учительская газета, 1946, № 3, С. 1. (<https://runivers.ru/philosophy/chronograph/154945/>)
11. Поварнин С.И. Искусство спора. О теории и практике спора (1923). (Перепечатка издания 1923 года. Петроград: Начатки знаний), М.: МЛРД "Рабочий путь", 2018 г. – 116 с.

12. Просвещение / Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии. Под ред. Э.Л. Радлова. Спб: Типография Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, 1904, С. 213.
13. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Одесса: Издание Одесского Губернского комитета специально-научного и профессионально-технического образования, 1922. Т. 2. С. 148–154.
14. Рыжов А.Н. Проблемы генезиса ведущих педагогических понятий в условиях становления и развития научно-педагогической теории в России XIX-XX вв. // Наука и школа. 2010 № 6. С. 134–142.
15. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника (1954). Изд-е второе, перераб. (Перепечатка издания 1954 года. М.: Учпедгиз, 1954). М.: Наше завтра, 2022. – 209 с.
16. Теплов Б.М. Психология. Учебник для средней школы (1954) (Перепечатка издания 1954 года. М.: Учпедгиз, 1954). М.: Сталинский букварь, 2019. – 256 с.
17. Уёмов А.И. Логические ошибки. Как они мешают правильно мыслить (1958) (Перепечатка издания 1958 года М.: Госполитиздат). М.: Концептуал, 2020, – 121 с.
18. Челпанов Г.В. Учебник логики. Ленинград, Москва: Госполитиздат, 1946. – 158 с.

Метод «воспитания движением» как урок истории и его применение сегодня для развития детей разных возрастов

В начале XX века появляется понятие «воспитания движением», ставшее весьма популярным и широко распространенным в Германии, Швейцарии, Франции, дореволюционной России и других странах Европы. В кратком изложении это понятие означает использование физического движения в качестве одного из основных способов воспитания детей и юношества с целью превращения их во всесторонне развитых людей. В современном мире данный опыт, на наш взгляд, необходимо использовать на всех этапах взросления личности, начиная с самого раннего детского возраста и заканчивая возрастом пенсионным.

Идея метода возникла на основе живого интереса к ритмически организованному движению, по мнению многих, способствующего формированию моральных и интеллектуальных качеств. В начале XX века в Европе модными теориями подобного рода были, к примеру, идея гимнастики «выразительных движений» Франсуа Дельсарта и гимнастическая система Жоржа Демени. Однако самой распространенной методикой стала ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза, создавшего в 1911 году в Германии недалеко от Дрездена в местечке Хеллерау целый Институт для обучения детей и взрослых при помощи пластики и для подготовки преподавателей. Учение Далькроза широко распространилось по миру и прочно закрепилось в России при содействии его главных пропагандистов С.М. Волконского и Н.Г. Александровой.

Суть понятия «воспитания движением» заключалась в том, что оно есть часть гармонического воспитания личности вообще, которое в равной степени формирует нравственные и интеллектуальные качества личности с обязательным серьезным вниманием к телесному движению. По мнению сторонников данного метода, движение - основа всей системы создания яркой человеческой индивидуальности, независимо от возраста.

Сегодня, уже в веке XXI, имеется значительное количество понятий и терминов, обозначающих физическое движение и способы применения его в воспитательном процессе. К числу подобных терминов относятся: биокинематика, телесное воспитание, физическое образование, каллистеника, искусство движения, калокагафия, художественное движение и пр. Среди этих представлений есть такие, которые основным способом физического воспитания считают не любые телесные движения, а только те, которые имели

бы при этом некую нравственную цель и основывались бы на правильном понимании слова «ритм».

Ритму еще во времена античности придавался особый смысл, он там культивировался, а сами древние греки считали ритмические упражнения не только наилучшим способом придания телу мягкости, гибкости, легкости и проворства, силы и телесного здоровья, но также и способом воспитания памяти, сообразительности, нравственности и остроумия [7, С. 599].

Одной из самых известных педагогических систем того времени по формированию более совершенного человека была система ритмического воспитания Эмиля Жак-Далькроза. Далькроз был известным пианистом, композитором, профессором теории в Женевской консерватории, где преподавал сольфеджио и гармонию. На этих занятиях он попытался найти новые более рациональные методы преподавания, базой которых была идея изображения ритмической основы мелодии движениями всего тела для ее лучшего усвоения. Вскоре эти эксперименты вышли за рамки простого совершенствования методов преподавания музыкальных дисциплин и под названием ритмической гимнастики стали предназначаться для воспитания более совершенного человеческого существа в целом. Несколько позже был создан Институт для обучения ритмическому движению. В начале Первой мировой войны Далькроз был обвинен в антипатриотической пропаганде против Германии, так как подписал петицию возмущенных разрушением Реймского собора, и был вынужден покинуть Хеллерау и уехать из Германии в Швейцарию. Там он создал Международное научно-исследовательское общество преподавателей ритмики, долгие годы координирующее процесс ритмического воспитания в разных странах.

Суть системы Далькроза изложена в многочисленных книгах и статьях, написанных как им самим, так и разными авторами и опубликованных в Европе в начале XX века. Наиболее полно, на наш взгляд, концепция Далькроза была изложена им самим в августе 1907 г. в Женеве в ходе шести лекций. Эти лекции впоследствии были опубликованы и в России. Далькроз говорил о том, что в основу воспитания юношества должен быть положен следующий ненарушимый принцип: гармония сознания и движений, названная им ритмом в гармонии и пластике [2, С. 103]. Он говорил о том, что найденный им принцип открыл ему секрет греческой оркестрики – основы искусства, базирующейся на движении. Мир человеческих мыслей и чувств находится в тесном контакте с природой, поэтому здоровая умственная и нравственная деятельность возможна лишь тогда, когда она сочетается с целесообразной тренировкой телесных сил. К этому добавляется мысль о том, что только тот человек сможет правильно оценить прекрасное в жизни и искусстве, который сам владеет секретами прекрасного, причем не только интеллектуально, а инстинктивно, через собственное тело, соблюдая законы красоты и гармонии. При этом Далькроз ссылается на природную естественность и красоту всех движений в природе – полет птиц, бег четвероногих животных, считая, что грациозная гибкость их тел – знак настоящего совершенства [2, С. 81]. Происходит же это совершенство

из-за полной автоматичности (естественности, гармоничности) животного в отличие от человека. Именно в этом пункте и сосредоточено основное положение теории Далькроза – человек при помощи ритмических упражнений должен достичь прочного убеждения в красоте, ловкости и правильности своих телодвижений, основывающегося той свободой движения, которую дают длительные тренировки с детских лет. Ритмическая гимнастика имеет целью упорядочить естественные ритмы человеческого тела и, благодаря частому повторению, привести к их автоматизации. [3, С. 5].

Ритмическое воспитание Далькроз предлагал начинать с самого раннего возраста. Дети, обучаемые ритмическому движению, должны приобрести навык естественного и свободного проявления себя в самых обыденных вещах: жестах, походке, пении, речи и пр. Они смогут побороть излишнюю, но так свойственную людям, конфузливость, происходящую от недостатка уверенности в себе, от боязни быть неловким и неуклюжим. Это приведет к гармоничному развитию всей нервной системы ребенка, дисциплинирует его, научит правильно управлять эмоциями и вызывать правильную мышечную реакцию на внутреннее состояние.

Общий смысл занятий ритмической гимнастикой сводился не только к масштабной задаче воспитания более совершенного человека, всесторонне и гармонически развитого. Очень серьезное значение, по мнению авторитетных ученых того времени, ритмическая гимнастика имела для медицины. Немецкий профессор, доктор медицины Э. Иолович, читавший в Хеллерау лекции по анатомии, однозначно высказывался за всестороннее применение метода Далькроза для лечения нервных заболеваний у детей и взрослых. Он видел в методике Далькроза очень серьезные перспективы для прививания слабоумным людям отсутствующих у них навыков концентрации и сосредоточенности. [4, С. 23].

Метод Далькроза действительно применялся в медицине для лечения нервных больных людей. В 1914 г. при психологической лаборатории петербургского Женского медицинского Института под руководством профессора А.Ф. Лазурского проводился ряд наблюдений над пациентами, занимающимися ритмической гимнастикой, и был сделан вывод о том, что уроки дали положительный результат [4, С. 22]. Известен также факт, что опытом ритмической гимнастики пользовались в своей практике врачи-невропатологи уже в советское время.

В России ритмическая гимнастика появилась в 1909 г., когда в Москве первые уроки по ритмике начала проводить ученица Далькроза по Женевской консерватории Нина Георгиевна Александрова. Эта женщина проводила занятия по его методике для детей в Народном клубе для рабочих Краснопресненской заставы. После этого она стала преподавать ритмику в Гнесинской школе и целом ряде других учебных заведений.

В 1912-1914 гг. занятия ритмической гимнастикой довольно широко распространились по России. Известно, что курс ритмической гимнастики был введен даже в учебный план Смольного Института благородных девиц [5, С.

19] – учебного заведения достаточно консервативного и редко экспериментирующего.

В 1913-14 гг. ритмическая гимнастика преподавалась в Петербурге в Смольном институте, в гимназии Стоюниной, на курсах Рапгофа, в реформированном Женском училище, в Женском медицинском институте, в гимназии и реальном училище Видемана, на Высших женских курсах Лесгафта, на Высших женских курсах Бестужева; в Москве в консерватории, в музыкальных школах Гнесиных, Галактионовой, Конюс, Шор, в бетховенской студии Шор, на курсах драмы Халютиной, в Александровском институте, а также в других городах России [6]. Сохранились письменные свидетельства очевидцев практических результатов системы Далькроза в русских учебных заведениях. Некий А Стаценко, говорил о том, что за одну зиму занятий ритмикой в его дочери произошла разительная перемена к лучшему [6, С. 38].

Директор гимназии и реального училища доктора Видемана в Петербурге С. Галяшкин ввел в 1913 г. в учебный план ритмическую гимнастику и наблюдал за экспериментом в течение четырех месяцев. Он отмечал, что этот срок чрезвычайно мал для далеко идущих выводов, однако у него лично нет никаких сомнений и колебаний в том, что ритмическое воспитание – гениальный новый путь воспитания, который он рекомендует в качестве обязательного по программе средней школы [6, С. 41].

После октября 1917 г. ритмическая гимнастика оказалось востребованной в молодом советском государстве. Статистика показывает, что в 1917 г. было зарегистрировано 453 школьника занимающихся ритмикой, а в 1921 г. их число превысило три тысячи. Число детских учреждений, которые ввели ритмику в план обучения, возросло от 14 в 1917 г. до 74 в 1921 г.

В 1922 г. Петроградский Институт ритма в связи с сокращением сети учебных заведений по стране был слит с Институтом сценических искусств. Московский же Институт ритмического воспитания из-за недостатка помещений был переведен в Петроград, что фактически означало его упразднение. Однако приверженцы ритмической гимнастики в 1925 г. создали МАР – Московскую ассоциацию ритмистов, находившуюся в ведении Государственной академии художеств (ГАХН), которая в дальнейшем и возглавила все действия, направленные на дальнейшее развитие ритмики в СССР.

В 1924 г. постановление I Всесоюзного совещания советов физической культуры зафиксировало: «1) считать ритмику одним из методов биосоциального воспитания и элементом советской системы физической культуры. 2) Предложить научной секции Высшего совета физической культуры заняться научным обоснованием ритмического воспитания» [8, С. 258].

Во второй половине 1920-х годов ритмическая гимнастика считалась дисциплиной, очень важной для детей 12-15 лет. По планам руководства Наркомпроса ритмика должна была стать целой системой воспитания, которая

ставила своей целью «создание наиболее прочных связей между деятельностью высших нервных центров и органами движения» (из методических записок Единой трудовой школы) [1, с. 3].

Несмотря на это, к середине 1930-х гг. ритмика была изгнана из учебных программ общеобразовательных учебных заведений и сохранилась лишь в музыкальных и театральных учебных и специальных лечебных заведениях.

Современному человеку практически невозможно понять, что такое ритмическая гимнастика Далькроза. Чтобы стать хоть немного сведущим в данном вопросе, нужно пройти не только теоретический, но и практический курс занятий с профессионалом-ритмистом. К огромному сожалению, в современной России нет сейчас таких профессионалов. За недостатком объективной информации, мы не в праве судить о том, действительно ли ритмическая гимнастика представляет собой совершенную во всех смыслах (физическом, эстетическом и нравственном) систему воспитания. Единственное, что можно со всей уверенностью сказать, что не стоило прекращать эксперименты с ритмикой в 1930-е годы. Довольно сложно представить себе возможный вред, который мог бы быть принесен детям, обучающимся ритмике. На наш взгляд, наоборот, огромное количество детей в масштабах Советского Союза могло бы быть приобщено к интересной методике воспитания, что, несомненно, пошло бы на пользу не только им лично, но и всей стране. Хотелось бы, чтобы и сегодня в программах обучения в средней школе находились бы не безликие уроки физкультуры, а занятия, основывающиеся на методиках «воспитания движением», в частности, ритмической гимнастики Э. Жак-Далькроза.

Литература

1. Бурцева М. Ритмические игры. Для школ 2-й ступени, пионерорганизаций и юнсекций клуба. Мелитополь, тип. Прмкомбината, 1928 – 88 с.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. Пг., «Петроград», 1922 – 120 с.
3. Жак-Далькроз Э. Ритмическое воспитание (из докладов, читанных перед демонстрациями во время Международного Конгресса Физического Воспитания в Париже в марте 1913 г.) // Листки курсов ритмической гимнастики. Спб., 1913. № 3.
4. Иолович Э. Ритмическая гимнастика и медицина // Листки курсов ритмической гимнастики. Спб., 1914. № 4.
5. К 150-летию Смольного института благородных девиц // Нива. 1914. № 21.
6. Линцбах Я. Ритм и жизнь // Листки курсов Ритмической Гимнастики. Спб., 1914. № 5.
7. Лукиан. О пляске // Лукиан из Самосаты. Избранная проза. М., «Правда», 1991. С. 587-599.

8. Россихина В.П. Н.Г. Александрова и ритмика Далькроза в нашей стране // Из прошлого советской музыкальной культуры. Сборник. М., «Советский композитор», 1982. Вып. 3. С. 241-260.

Исторический центр Санкт-Петербурга как культурно-образовательное пространство

Образовательное пространство подразумевает наличие определенной среды, в которой происходят процессы воспитания, образования и развития личности учащегося. Н.М. Стадник рассматривает образовательное пространство и в качестве среды, и как социальную инфраструктуру, решающую задачи обучения, воспитания и развития подрастающего поколения [4]. Характерной чертой образовательного пространства является функция воспитания и развития личности, включение личности учащегося в мир культуры путем освоения различных навыков, видов деятельности и формирования особого типа поведения. Р.Е. Пономарев определяет образовательное пространство как «особый вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [2, с. 91]. В качестве образовательного пространства могут выступать ландшафты, которые несут в себе образовательный и воспитательный потенциал. Одним из таких мест является культурный ландшафт города, который может быть рассмотрен как пространство для образовательного процесса.

Петербургские школьники живут в городе, культурное наследие которого несет огромный образовательный и воспитательный потенциал. Исторический центр Петербурга – уникальное пространство концентрации российской истории, выдающихся шедевров архитектуры и скульптуры, объектов наследия, признанных достоянием человечества в планетарном масштабе.

Санкт-Петербург – это город-памятник, исторический центр которого является уникальным культурным феноменом, демонстрируя высокую степень сохранности, подлинности историко-культурных объектов, а также их высокую культурно-историческую значимость. Исторический центр Санкт-Петербурга и связанные с ним группы памятников включены в список Всемирного наследия ЮНЕСКО по критерию № 1: «Объект является шедевром человеческого созидательного гения».

Основной облик город приобрел в эпоху классицизма, когда складывалась регламентированная застройка исторического центра. Город формировался как синтез русских и европейских градостроительных традиций в условиях крайне неблагоприятного климата и природного ландшафта, в рекордно короткие сроки, обусловленные «вызовами» истории. Природным фактором порождены устойчивые эпитеты-характеристики Петербурга: город на воде, город белых ночей, город дождей. Архитектура центра Петербурга

представлена многочисленными репрезентативными образцами художественных стилей: классицизма, петровского и елизаветинского барокко, ампира, модерна, неорусского стиля.

Полиэтничность населения Петербурга, начиная с Петровской эпохи, обусловила принцип веротерпимости, заложенный в менталитете города, где на сегодняшний день можно найти храмы пятнадцати различных конфессий. Особая историческая миссия столицы – сначала административной, затем – «культурной» обеспечивает истории города высокую концентрацию выдающихся личностей, связанных со всеми сферами науки, политики, искусства. Все вышеназванные факторы вкуче наделяют исторический центр Санкт-Петербурга высокой ценностью уникального градостроительного объекта.

Освоение обучающимися культурного ландшафта исторического центра Санкт-Петербурга является неотъемлемой частью становления личности, а также формирования компетенций, таких как ценностное восприятие городской культуры, воспитание и развитие духовно-нравственных качеств, развитие эстетического восприятия. Данные компетенции находят непосредственное решение в проблемном поле дисциплины «История и культура Санкт-Петербурга», которая реализуется в общеобразовательных учреждениях города.

Дисциплина «История Санкт-Петербурга» изучается в петербургских школах с 1997 года и является обязательным учебным предметом для учащихся с 5–9 классов с 2005 года. Основными учебно-методическими материалами, которые рекомендованы к использованию в школе, являются: авторская программа Л.К. Ермолаевой «Система краеведческого образования в школах Санкт-Петербурга», учебники Л.К. Ермолаевой, И.М. Лебедевой, Н.Г. Шейко и др. «Санкт-Петербург – город музеев» (для учащихся 5 и 6 классов), «История и культура Санкт-Петербурга» (для учащихся 7, 8 и 9 классов).

Приобщение личности учащегося к культуре является неотъемлемым аспектом современного образования. Образование рассматривается сегодня не как освоение и восприятие только научного знания, но всеобъемлющее, всестороннее развитие личности. Целью образования является не только трансляция информации, констатация фактов, но и социализация и инкультурация личности, результатом которого должен стать «человек культуры» – особый тип личности, способный использовать культурное пространство как ресурс для собственного развития, решения определенных задач и поля для культуротворческой деятельности [5].

Для того чтобы обучающийся мог свободно ориентироваться в культурном ландшафте города, необходимо также обратиться к идее «многоканальности» современного образования. Мир культуры является системой, представляющей собой разнообразие форм, феноменов, артефактов, вхождение в пространство которых требует множества «каналов». Современное образование больше не является одномерной, замкнутой системой. Оно подразумевает всестороннее развитие личности с помощью систем, одной из которых является мир культуры. Освоение культурно-исторического

ландшафта Санкт-Петербурга подразумевает использование различных каналов вхождения в культурное пространство города. Такими каналами могут быть учебники или дополнительная литература, музеи и театры, экскурсии или самостоятельные образовательные путешествия, историческая кинематография. При этом необходима гармоничная взаимосвязь внеаудиторного и аудиторного образования.

Образовательный потенциал города подразумевает совокупность физического, символического, ментального и социального измерений культуры. Освоение личностью данных аспектов происходит не только в рамках обучения в общеобразовательных учреждениях. Этот процесс продолжается на протяжении всей жизни человека. При этом освоение личностью духовных и материальных ценностных аспектов бытия осуществляется в процессе ее вхождения и адаптации к социокультурному пространству города.

Исторический центр Санкт-Петербурга – уникальный культурный ландшафт. Непрерывно пополняясь новыми ценностями, кодами, текстами, накапливая и транслируя общечеловеческий опыт, город способствовал формированию особого типа гражданина, которому присущ определенный стиль поведения, жизни и особое мировоззрение. Пространство города, насыщенное символами, текстами, именами, историческими фактами формирует у молодого поколения ценностное отношение к истории и способствует вхождению в мир особой – петербургской – культуры, обеспечивая преемственность поколений.

Совокупность восприятия архитектурно-пространственной среды и различных образов Санкт-Петербурга являются неотъемлемой частью формирования культурной компетентности личности, а также способствует развитию ее творческого потенциала. Существенную роль в культурно-образовательном потенциале города играют социокультурные институты: свыше 200 музеев, более 100 театров, более 150 выставочных залов, около 200 общедоступных библиотек. Данные институты также являются каналами вхождения личности в культуру, способствующими ее инкультурации и всестороннему развитию.

Городское пространство, рассмотренное с точки зрения семиотического подхода к исследованию культуры, является текстом, который содержит в себе различные коды, языки, сообщения, прочтение которых способствует осмыслению и пониманию мира культуры. Городское пространство может рассматриваться как культурно-образовательная среда, которая имеет непосредственное влияние на формирование личности. Таким образом, культурно-исторический ландшафт исторического центра города будет выступать в качестве образовательного пространства, в котором процессы обучения и воспитания протекают через активную деятельность учащегося, целью которого является личностное познание, переживание и преобразование окружающего мира.

Понимая культуру как «форму общения людей разных культур, форму диалога» [1, с. 85], можно сказать, что образовательное пространство города имеет диалогичный характер. То есть, при прочтении каждого объекта, артефакта культуры, личность воспринимает, что «говорит», какое «послание несет» каждый объект, извлекает содержащуюся в объекте информацию. Одновременно личность вырабатывает некие собственные тексты, суждения, исходя из полученной информации. Это могут быть как субъективные оценки, впечатления, передача полученной информации другому человеку, с сохранением собственного видения и опыта.

Таким образом, важное место в образовательном пространстве города занимает диалог, взаимодействие личности с объектами, памятниками, смыслами и текстами. С помощью данного взаимодействия у учащегося формируется навык визуальной коммуникации, прочтения необходимой информации, заложенной в культурно-историческом ландшафте города. Обращение к содержащимся в культурном ландшафте смыслам, ценностям предполагает включение личности учащегося в мир культуры, в историко-культурное пространство, что способствует становлению и осознанию личности как активного субъекта культуры.

Функция культурно-образовательной среды города состоит в передаче, трансляции духовных ценностей, установок и смыслов. Образовательная среда одновременно способствует восприятию данных установок личностью, которая является неотъемлемой частью социокультурного городского пространства. Таким образом, городское пространство может быть рассмотрено как практическая реализация ценностного отношения к пространству как норма, традиция, наделенная уникальным культурным смыслом [3, с.162].

Исторический центр Санкт-Петербурга является репрезентацией использования потенциала городского пространства в педагогических целях. История использования исторического центра Петербурга как образовательного пространства начинается с возникновением и развитием экскурсионной деятельности. Экскурсия является формой работы, которая позволяет передавать социальный и культурный опыт города. Данная идея, воплощенная в «философию путешествования», легла в основу создания И.М. Гревсом Петроградского научно-исследовательского экскурсионного института. «Школа экскурсионизма» развивалась усилиями Н.П. Анциферова, а также А.Я. Закса, П.Ф. Каптерева и Б.Е. Райкова. Одним из самых эффективных методов освоения культуры и истории города является метод образовательного путешествия, осуществляемого в городском ландшафте. Данная технология подразумевала не простое перенесение аудиторного занятия в городское пространство, а его детальное изучение, исследование, личностное переживание.

Исторически сложившая школа петербургского экскурсионизма рассматривает город как поле для неограниченных исследований, так как именно городское пространство содержит в себе культурные артефакты, исторические памятники, в нем происходят значимые социальные и

культурные процессы. Исторические аспекты культуры города, как и его многогранная современная жизнь способствуют восприятию города как уникального образовательного пространства. Сегодня в методическом арсенале освоения городского пространства много новых, креативных форм и технологий: городские квесты, путешествие с маршрутными листами, иммерсивные экскурсии.

Важную роль в образовательном процессе, при непосредственном контакте и диалоге с объектами культуры, играет метод визуальной коммуникации. Облик города в сознании личности складывается вследствие «наглядного», «живого» контакта с его природным и культурным ландшафтом. Без визуализации предметов невозможно «прочтение» содержащейся в памятниках городского ландшафта информации. Культурный ландшафт содержит в себе не только памятники, здания, парки и улицы, но и смыслы, установки, духовные ценности, носителями которых являются материальные объекты. При визуальной коммуникации данные духовные аспекты культуры воспринимаются объектом коммуникации через материальные предметы.

Именно поэтому современное образование нацелено на формирование у учащихся визуальной компетентности и использование опыта визуальной коммуникации в образовательном процессе. В Санкт–Петербурге визуальная коммуникация является неотъемлемой частью восприятия культурного ландшафта города в процессе образования, так как подразумевает способность учащегося вступать в диалоговое взаимодействие с объектами городского пространства и с самим культурным ландшафтом. Культурно-исторический ландшафт наполнен значимыми объектами культуры и истории, значениями, смыслами, освоение которых возможно только с применением навыков «видения» объектов, прочтения, анализа и выявления смыслов, заложенных в визуально воспринимаемых объектах. Для данного восприятия учащемуся необходимо иметь опыт визуальной коммуникации, формирование которого происходит в процессе образования.

Подводя итоги, можно говорить о том, что культурно-исторический ландшафт Санкт-Петербурга является совокупностью различных текстов, смыслов, кодов и образов города, которые могут быть освоены в рамках процесса образования. Результатами данной деятельности является включение учащегося в мир петербургской культуры, ощущение сопричастности ей, способности не только воспринимать культурные тексты, информацию и факты, но и производить новые образы, смыслы. С помощью различных городских каналов вхождения личности в культуру, таких как музейное пространство, театральное, архитектурно-строительная среда и различные образы города, реализуется образовательный потенциал историко-культурного ландшафта Петербурга.

Литература

1. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс: Гнозис, 1991.
2. Пономарев, Р. Е. Образовательное пространство: монография. – Москва: МГУ (университет), 2014.
3. Порозов, Р. Ю. Культурно-образовательное пространство города: теоретико-культурологический анализ: специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»: диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии. – Челябинск, 2009. – 174 с.
4. Стадник, Н. М. Научно-организационные основы создания и функционирования единого образовательного пространства (на примере региона «Пермская область»): Дисс. канд. пед. наук. – М., 1996. – 218 с.
5. Человек культуры // Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Составитель Безрукова В.С., Екатеринбург, 2000 // <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/index.htm> – дата обращения: 09.10.2022

«Творчеству нужно учить» (Рыбникова): методический взгляд на художественное развитие ребенка из 20-ых годов XX века

Период, в котором сегодня существует школьное литературное образование, во многом определяющее течение современного детства, известным историком отечественной педагогики М.В. Богуславским назван ретроинновационным [2]. Действительно, многое в современных путях и способах художественного развития ребенка было определено столетие назад на этапе строительства советской трудовой школы и для 20-ых годов XX века было настоящей инновацией. Сегодня осмысление этого «ретроинновационного цикла» особенно важно: оно позволяет понять, какие подходы и почему должны быть актуализированы на нынешнем ветке развития современного образования.

Началом осмысления «инновационного цикла» 20-ых годов прошлого столетия стала книга С.И. Абакумова «Творческое чтение» [1]. Стремясь преодолеть общепринятую в начальных классах практику объяснительного чтения, методист совершенно справедливо отмечает, что решение этой задачи связано с определением целей занятий по чтению, подбором соответствующего материала для решения поставленной учебной задачи и отбор – в соответствии с материалом – методов и приемов. Иными словами, описывает инновацию в базовых категориях методической науки. Однако, отдавая себе отчет в том, что школьники 20-ых годов – это в первую очередь читатели в первом поколении, С.И. Абакумов справедливо полагает, что «книга доступна им лишь тогда, когда она насыщена зрительными и слуховыми образами и находит отклик в конкретном содержании сознания детей» [1, с. 8]. Именно поэтому он предлагает насытить программу начальной школы по всем предметам произведениями художественной литературы, потому это позволит ученикам пережить любое явление эстетически, к тому же «поэзия <так с традициях века XIX Абакумов именуется художественную литературы – *Е.Р.*>, являясь сама результатом высокоразвитого образного мышления, способствует его развитию у учащихся. Способность образного мышления вообще является одной из основ нашей интеллектуальной жизни» [1, с. 10]. Таким образом, по мысли методиста, именно работа над чтением и пониманием произведений художественной литературы позволяет одновременно развивать у школьников способность образного мышления, насыть их сознание рядом художественных образов и тем самым обогатить его. Важным условием осуществления этой работы является активная учебная деятельность учащихся, в процессе которой они осваивают пути и средства, которые позволяют им выявлять свои

впечатления от чтения, уточнять и углублять их. Характер *творческого* чтение приобретает, если в него внесен элемент «активности», если учителем грамотно организован сам «акт чтения» и для освоения текста ученикам предложены средства для творческой реконструкции эмоционального и образного содержания прочитанного. Для активизации самостоятельной деятельности ученика на всех этапах работы с текстом методист предлагает, помимо выразительного чтения и рассказывания, другие словесные формы творческой реконструкции прочитанного: рассказы по аналогии, продолжение рассказа, сопоставление прочитанных текстов, словесное рисование, составление плана и пересказ. Однако понимая, что ученикам с небольшим читательским опытом, как «поколенческим», так и собственным, особенно тем, кто «думает руками», словесные формы достаточно трудны, методист предлагает им такое «творческое» взаимодействие с текстом, как иллюстрирование и иллюстративное рисование, ручной труд (составление коллажей, лепку), а также литературно-художественные экскурсии. Таким образом, на начальном этапе литературного образования, по мысли С.И. Абакумова, для художественного развития ребенка важны были разные формы, словесные и несловесные, и форматы (игра, музыкальная иллюстрация, драматизация, etc.) освоения текста. Идеи С.И. Абакумова применительно к 5–7 классам развивал Н.М. Соколов, который в своей книге «Изучение литературных произведений в школе» [9] также предлагал ввести в практику «конструктивно-познавательные задания»: «графическое и пластическое иллюстрирование», «графический и картинный план композиции», «изображение отдельных предметов для изготовления реквизита», «апликацию» и другие «пластические работы».

Современница С.И. Абакумова и Н.М. Соколова методист-словесник М.А. Рыбникова в своей педагогической деятельности сосредоточила внимание именно на словесных формах работы с текстом, назвав их творческими сочинениями. М.А. Рыбникова искренне полагала, что такие самостоятельные сочинения учеников должны предшествовать разбору художественного произведения на уроке. Однако, по мысли методиста, чтобы творческое сочинение состоялось, ученик должен быть научен не только наблюдать и смотреть на привычное «новыми» глазами, но и письменно фиксировать увиденное, подбирая точные слова, выстраивая текст логически последовательно.

Условием художественного развития ребенка в 5–7 классах она видела дальнейшее преодоление его обыденного сознания через формирование умения воспринимать мир вокруг «эстетически». Именно поэтому М.А. Рыбникова активно включала в свою работу «образотворческие экскурсии» (термин ее коллеги Л. Е. Случевской [см *подробнее*: 8], в рамках которых учитель выстраивает «траекторию впечатлений» ее участников-школьников либо контрастных (двор в новом городском квартале – двор, который образуют старые деревянные домики; тихий переулок – шумная площадь), либо последовательных (по заранее распланированному педагогом маршруту

ученики передвигаются по городу и наблюдают за стройкой дома на разных его этапах).

Следующий этап – фиксация увиденного и услышанного. И здесь в центре работы, во-первых, обогащение словаря, в том числе и через обращение к «чужим» текстам (увидел сам и услышал, как эта картина описана в художественном произведении: отрывок заранее подбирается и читается в ходе экскурсии, чтобы показать: впечатление от увиденного может быть обыденным, а может – эстетическим), через работу с синонимическим рядом (выбор точного слова), через освоение лексики, которая используется в повествовании, описании и рассуждении (именно в этом порядке).

М.А. Рыбникова справедливо полагала, что рассказ (нарратив) ученику написать проще, но важно вместе с ним поработать над композицией, показав ему на конкретном примере составляющие «повествовательного трехчлена» (термин М.А. Рыбниковой): завязку, кульминацию, развязку. Этим «конкретным примером» должен быть собственный текст ученика, просмотренный учителем и предложенный на обсуждение группы (методика такой работы описана в статье «От маленького писателя – к большому читателю» [4]. В процессе работы над своим повествовательным текстом-впечатлением школьники обращаются к описанию и учатся вставлять в него фрагменты-описания, одновременно осваивая механизм создания этого типа текста. Параллельно идет работа над обогащением словаря (осваивается лексика повествования, описания и рассуждения – именно в таком порядке), ученик учится выбирать точное слово, т.е. выбирает синонимы.

На занятиях литературой в рамках комплекса М.А. Рыбникова активно обращается к такому жанру как загадка. Она проводит с учащимися особый тип экскурсий, когда знакомство с крестьянским бытом сопровождается игрой и отгадыванием загадок [7]. К загадке как малому жанру фольклора М.А. Рыбникова обращается потому, что:

- в ней «словесный образ живет особенно четко и самостоятельно»,
- «загадка – это один из видов освоения мира, познавательная ценность загадки очевидна»,
- «загадка ставит вопросы: откуда что происходит, что как делается, что чему служит, что зачем нужно в хозяйстве»,
- неразгаданная загадка воспринимается как бессмыслица. Разгадывание – «целенаправленная игра ума, которая дает эмоциональную реакцию»,
- пока загадка не разгадана, «бросается в глаза парадоксальное соединение несоединимого». Разгадывание –выстраивается как осмысление цепи превращений: оксюморон – острая и интересная метафора – сжатое сравнение –...
- все любят загадки: младшие – писать , старшие – редактировать

Весь ход работы над загадкой, которую методист называла «элементарной поэтической формой», подробно описан в разделе «Искать естественные языковые формы» в статье 1930 года «Постановка творческих работ» [6], откуда и взяты приведенные цитаты.

Завершая разговор о М.А. Рыбниковой, отметим, что она в цикле своих работ, в которых описаны слагаемые и тапы работы над творческим сочинением, она показала, как в процессе методически грамотно организованного учителем словесного творчества школьника преодолевается его обыденное сознание и совершается последовательное художественное развитие ребенка.

Одновременно с М.А. Рыбниковой над этой же проблемой – обучения самостоятельному словесному творчеству работал Н.М. Соколов: свою методику он описал в книге «Устное и письменное слово учащихся» [10], связывая творческие задания и упражнения с конкретным этапом работы над текстом, в отличие от Рыбниковой, которая соотносила их с видом учебной деятельности учащихся.

Подводя итоги сказанному, отметим, что ни одна из названных по ходу статьи методических работ ни С.И. Абакумова, ни Н.М. Соколова, ни М.А. Рыбниковой не была переиздана с 30-ых годов (хотя отдельные фрагменты своих статей, существенно изменив их, Рыбникова включила в «Очерки по методике литературного чтения», а следовательно, не входит в круг профессионального чтения тех, кто на практике сегодня занимается художественным развитием ребенка. Результат – «изобретение велосипеда»: уже описанное и внедренное в методическую практику называют инновацией, хотя на самом деле – это ретроинновация. Этот термин, как утверждает историк педагогики М. В. Богуславский [3], не содержит оценочной характеристики (потому он и термин), он обозначает такой тип инновации, который возвращается в современное образование после определенного исторического периода, как правило, как практика. Безусловно, наука должна ответить на вопрос, почему именно на этом витке развития отечественного образования это случилось, а педагогики-практики – познакомиться с источником, где это инновация была описана, а не с его пересказом: нельзя осваивать методическую культуру предшественников в «пересказе» со страниц учебников или статей.

Однако чтобы не изобретать изобретенное в методике художественного развития ребенка, «надо честно читать» (Скафтымов) труды предшественников и – самое главное – честно их издавать, без редакторских сокращений (так было, например, с последним (1985) – самым доступным изданием «Очерков по методике литературного чтения» М.А. Рыбниковой [6] с развернутыми комментариями. И Год педагога и наставника, как нам представляется, одна из задач которого – осмыслить и актуализировать российское педагогическое наследие.

Литература

1. *Абакумов С.И.* Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Ленинград: Издательство «Брокгауз-Ефрон», 1925. 138 с.

2. *Богуславский М.В.* Динамика либеральных и патриотических ценностей идеологии российской образовательной политики в 1991-2022 годы: инновационные циклы и ретроинновационные волны // Историко-педагогический журнал. 2022. №3. С. 31–44.

3. *Богуславский М.В.* Инновационные и ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски // Народное образование. 2018. № 6–7. С. 7–15.

4. *Рыбникова М.А.* От маленького писателя – к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. №2. С. 81–89.

5. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. 4-ое изд., испр. М.: Просвещение, 1985. 288 с.

6. *Рыбникова М.А.* Постановка творческих работ // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 98–111.

7. *Рыбникова М. А., Случевская Л. Е.* Избьяная поэзия в загадках (Поэтика на экскурсии) // Русский язык в советской школе. 1929. № 1. С. 90–102

8. *Случевская Л. Е.* Литературно-образовательные экскурсии // Русский язык и литература в трудовой школе. 1928, № 4–5. С. 139–150.

9. *Соколов Н.М.* Изучение литературных произведений в школе. М.–Л.: ГИЗ, 1928. 162 с.

10. *Соколов Н.М.* Устное и письменное слово учащихся. М.–Л.: ГИЗ, 1928. 119 с.

Интеллектуальный потенциал как фактор повышения возможностей самореализации современной молодежи

В настоящее время растущий поток информации, быстрое развитие технологий, процессы глобализации, изменения в социально-экономическом укладе многих стран, а также современные политические тенденции заставляют общество сталкиваться с новыми вызовами во всех сферах жизнедеятельности. По мнению лидеров многих стран, дальнейшее развитие любого государства, его место в мировой иерархии будут определяться именно отношением государства и общества к главному своему ресурсу – интеллектуально-творческому потенциалу. [5, С. 98]

Интеллектуально-творческий потенциал человека представляет собой совокупность способностей, возможностей целенаправленной преобразовательной деятельности (например, к познанию, пониманию и разрешению проблем). Отечественные психологи считают, что в творческий потенциал человека входят все свойства личности (мышление, воля, память, знания, убеждения и т.д.). [13, С. 18] Данные качества влияют на творческие возможности человека, на их проявление и развитие.

В современных общественных и экономических реалиях произошел рост потребности в креативных и интеллектуально-развитых личностях. И, по мнению многих ученых, молодежь, и особенно студенческая молодежь, как наиболее активная и продуктивная группа населения страны, олицетворяет потенциал будущего развития общества. [4, С. 59] От способностей молодежи, ее интеллектуально-творческого потенциала зависит будущая способность нашего общества в адаптации к быстро меняющимся современным условиям, способность справляться с новыми вызовами в разных сферах жизнедеятельности, к поиску новых способов и путей решения социально-экономических и культурных проблем. [10, С. 156]

В современной социально-экономической ситуации необходимости модернизации и цифровизации всех сфер общественной жизни необходимым условием является достаточный интеллектуальный потенциал населения и особенно наиболее активной его части – студенческой молодежи. И развитие своего интеллектуального и творческого потенциала в свою очередь, является фактором повышения возможностей для ее самореализации. [9, С. 38]

Молодежь – это специфическая социально-возрастная группа людей в возрасте от 15 до 24 лет (в международной классификации), а по некоторым классификациям – до 30 или даже до 35 лет. Отдельные государства по-разному подходят к определению нижней и верхней возрастной границы молодежи, что

приводит к формированию различных подходов в работе с молодежью, которая является самой активной и динамичной частью социума. [6, С. 68]

Молодежь являет собой наиболее прогрессивную часть общества. Она наследует уже достигнутый уровень развития и опыт, легче воспринимает перемены и быстро адаптируется к новым условиям. Эта социальная группа наименее консервативна и остро реагирует на проблемы развития государства. В молодежной среде легко зарождаются социальные протесты. В современном мире молодежь представляет собой не только объект молодежной политики государства, но и ее полноправный субъект. Молодежная политика может быть результативной лишь тогда, когда она воспринимается и поддерживается большей частью молодых людей, а программы и мероприятия органов власти формулируются с учетом законных интересов молодежи, обеспечения возможностей для ее успешной социализации и эффективной самореализации.

В Российской Федерации вопросы государственной молодежной политики закреплены в Федеральном конституционном законе «О Правительстве Российской Федерации», [1] федеральных законах «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», [2] а также в некоторых других федеральных законах и подзаконных нормативно-правовых актах и международных соглашениях, ратифицированных Российской Федерацией. [15]

В 2014 году Правительством Российской Федерации утверждены «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [3] В соответствии с этим документом, целями государственной молодежной политики являются совершенствование правовых, социально-экономических и организационных условий для успешной самореализации молодежи, направленные на раскрытие ее потенциала для дальнейшего развития Российской Федерации, а также содействие успешной интеграции молодежи в общество и повышению ее роли в жизни страны.

Реализация государственной молодежной политики представляет собой многоуровневый процесс, предусматривающий объединение усилий органов власти на федеральном, региональном и муниципальном уровнях и отдельных структур гражданского общества. Реализация молодежной политики в Российской Федерации отнесена к совместному ведению Российской Федерации и ее субъектов. Координацию деятельности по реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации на федеральном уровне осуществляют Министерство образования и науки Российской Федерации и Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь). Минобрнауки России выполняет функции по выработке и реализации государственной молодежной политики и нормативно-правовому регулированию, а Росмолодежь – по оказанию государственных услуг и управлению государственным имуществом в сфере государственной молодежной политики, реализации во взаимодействии с общественными организациями и движениями, представляющими интересы молодежи,

мероприятий, направленных на обеспечение здорового образа жизни молодежи, нравственного и патриотического воспитания, а также на реализацию молодежью своих профессиональных возможностей и создание достижений. [9, С. 120]

В проведении молодежной политики участвуют также другие федеральные министерства и ведомства. Они обеспечивают исполнение соответствующих законов Российской Федерации по вопросам реализации государственной молодежной политики, в пределах своей компетенции разрабатывают нормативные правовые акты и целевые программы, представляют их в установленном порядке Президенту Российской Федерации и в Правительство Российской Федерации.

Цели национальной молодежной политики состоят в том, чтобы улучшить правовые, организационные и социально-экономические условия для успешной самореализации молодёжи, сосредоточить внимание на определении их потенциала и дальнейшего развития, а также способствовать вовлечению молодежи в общественную жизнь и повышению значимости ее роли в жизни страны. Для достижения целей, поставленных при реализации основ государственной политики Российской Федерации, планируется решение следующих задач:

1. Вовлечение молодых людей в социальную практику и расширение их возможностей развития и образования, оказание научной поддержки, а также содействие реализации творческой и предпринимательской активности. Ее решение достигается несколькими путями:

- путем развития социальных информационных каналов и программ в области социальной жизни молодежи (здоровье, спорт, образование, жизнь, досуг, работа, карьера, социальная жизнь, семья, международные отношения, жизнь молодежи в других странах и других);

- через совершенствование материально-технической базы учреждений для коммуникации и работы с молодежью, расширение их сети, совершенствование системы обучения персонала и кадровой подготовки по работе с молодежью;

- предоставление информации и помощи молодым людям, а также создание проектов, которые снижают к минимуму ограничения по возможностям трудоустройства молодых людей, проживающих в сельских и отдаленных районах, организация доступа молодых людей к информации о созданных для них условиях и предлагаемых возможностях; внедрение эффективных методов и методов привлечения молодежи к работе, в том числе к деятельности различных профсоюзных объединений, студенческих групп и других форм трудоустройства путем преобразования и улучшения законодательной базы для снятия рамок привлечения молодежи к трудовой деятельности, гарантирования законных прав и соблюдения интересов;

- содействие межрегиональному и международному сотрудничеству молодежи (тематические встречи, лагеря и фестивали, научно-практические и бизнес-события, дискуссионные клубы, молодежные обмены), участие в

международных молодежных информационных проектах, направленных на сохранение ценностей национальной и общемировой культуры;

- реализация программ поддержки молодежного предпринимательства, в том числе в инновационных сферах экономической политики.

2. Создание единой системы поддержки молодых граждан с яркими лидерскими качествами, инициативой и талантами, включающей в себя:

- обеспечение увеличения числа молодых людей, участвующих в соревнованиях и конкурсных мероприятиях (профессиональные и творческие, спортивные, научные соревнования), расширение перечня занятий и модернизация методов отбора;

- развитие и совершенствование системы «социальных лифтов» (помощь и поддержка) талантливых молодых людей из малых городов и сельской местности, государственная поддержка учреждений, общественных объединений и педагогов, которые их обучали, расширение практики предоставления грантов и субсидий;

- разработка структуры интернатов для одаренных молодых людей, внедрение сезонных научных программ, исследовательских экспедиций с использованием ресурсов лучших учебных заведений и научных организаций;

- продвижение и распространение достижений молодых талантов в России и мире, организация стажировок в успешных отечественных и зарубежных университетах, образовательных и научных центрах;

- вовлечение молодежи в деятельность органов местного самоуправления, распространение позитивного опыта участия молодежи в управлении общественной жизнью;

- популяризация участия в международных проектах, различных молодёжных объединениях, проектах, организациях.

3. Патриотическое воспитание молодежи, помощь в формировании законодательных, культурных и нравственных ценностей среди молодежи.

Эту задачу можно реализовать при помощи следующих мероприятий:

- осуществления добровольной деятельности молодежи, создания и поддержки благоприятных условий для работы общественных молодежных объединений и некоммерческих организаций; расширение всех форм молодежного самоуправления в коллективах студентов и рабочих;

- раскрытия информации посредством использования программ общественных объединений и социальной рекламы общественных ценностей, таких как здоровье, работа, семья, терпимость, права человека, патриотизм, служба родине, ответственность, активный образ жизни и гражданская позиция;

- содействия в формировании национальных программ государственной идентичности, развитие толерантности молодежи к представителям различных этнических групп;

- развития внутреннего туризма, стимулирование участия молодежи в реализации проектов экологических организаций и архитектуры с целью

повышения интереса молодежи к историческому и культурному наследию России, а также сохранению окружающей среды.

На территории Самарской области уже много лет реализуется множество интересных проектов, направленных на развитие, объединение и поддержку активной и талантливой молодежи.

Например, iВолга — молодёжный образовательный форум (лагерь), проводящийся с 2013 года на Мاستрюковских озерах в Самарской области. Организаторами Форума являются Администрация Губернатора Самарской области и Правительство Самарской области при поддержке аппарата полномочного представителя Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе и Федерального агентства по делам молодежи.

Программа Форума включает в себя учебные занятия, конвейер молодежных проектов, презентации образовательных программ и проектов, научные и образовательные конференции, тренинги и мастер-классы, круглые столы, выставки, фестивали, акции, ярмарки инициатив, соревнования, встречи с известными людьми, дискуссии, а также культурно-досуговые, спортивные и туристско-краеведческие программы, иные мероприятия.

Наряду с этим на самарской земле в 1992 году появился Всероссийский фестиваль «Российская студенческая весна». С 1992 по 1999 годы, в 2002 и 2022 годах фестиваль проходил в Самаре. Это единственная в России программа поддержки и развития студенческого творчества, реализуемая на территории Российской Федерации и включающая в себя два международных, десять всероссийских, девять окружных и 80 региональных мероприятий. С 1998 года она имеет статус общероссийского мероприятия. Ежегодно в рамках Программы в мероприятиях участвует более 1,5 млн студентов, представляющих свыше 700 университетов и колледжей со всех уголков страны. Программа направлена на совершенствование системы поддержки студенческого творчества, развитие механизмов поддержки творческой деятельности в сфере культуры и искусства, в том числе традиционной народной культуры, сохранение и популяризацию культурного наследия народов России, использование культурного потенциала России для формирования положительного образа страны за рубежом.

Проводится и так называемый «СамариУМ» — старейший ежегодный фестиваль интеллектуальных игр в Поволжье зародился в 1999 году и традиционно проводится на территории Самары и собирает знатоков со всей России и ближнего зарубежья.

Кроме того, на территории Самарской области активно развито волонтерское движение (более 150 тысяч человек, в первую очередь, учащиеся старших классов и студентов, помогающих по различным направлениям деятельности: социальной, экологической, медицинской, культурной, инклюзивной, событийной, поисковой и др.). В 2022 году Самарская область была признана лидером волонтерского движения. В конце 2021 года регион стал местом проведения всероссийского форума «Волонтеры победы». В

результате, идеи, которые реализовывались только Самарской в губернии, подхватили и в других субъектах. Например, фестиваль «Том Соьер Фест», победитель конкурса Фонда президентских грантов участники которого занимаются сохранением материального исторического наследия, восстановлением и поддержанием домов, имеющих историческую ценность.

Активно в Самарской области молодежь принимает участие и в политической жизни. Так, работает Молодежное правительство Самарской области - совещательный орган при Губернаторе Самарской области и Правительстве Самарской области, образованный в целях реализации государственной молодежной политики в Самарской области и формирования кадрового резерва для управленческих структур Самарской области.

При Самарской Губернской Думе третьего созыва создан и молодежный парламент (датой рождения общественного молодежного парламента считается 27 апреля 2004 года). Его основная задача состоит не только изучении проблем молодежи, но и в привлечении молодежных объединений к законотворческому процессу и разработке рекомендаций по законодательному решению проблем молодежной политики. С 2011 года роль молодежного парламента в областном законотворческом процессе существенно возросла: его наделили правом законодательной инициативы. Именно молодые парламентарии вышли с инициативой к депутатам Самарской Губернской Думы по принятию закона Самарской области «О молодежи и молодежной политике в Самарской области», который был принят 14 декабря 2010 года. Закон регулирует отношения, связанные с определением принципов и основных направлений реализации молодежной политики в Самарской области, а также определяет полномочия органов государственной власти Самарской области и права органов местного самоуправления муниципальных образований в Самарской области в сфере молодежной политики. Закон закрепляет главную цель молодежной политики Самарской области – создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, ее духовно-нравственное и патриотическое воспитание, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах развития Самарской области и Российской Федерации.

Итак, мы видим, что в настоящее время как в Российской Федерации, так и на территории Самарской области активно развивается множество направлений реализации молодежной политики, созданы и успешно функционируют рычаги и механизмы поддержки развития молодежи, претворяются в жизнь различные молодежные программы и проекты, активно развито волонтерское и добровольческое движение.

Наряду с этим в настоящее время в области работы с молодежью, включая ее образовательный, культурный и социальный аспекты, существует и ряд проблем, отметим наиболее значимые из них.

1. Имеется недостаточно высокая внешняя мотивация современных студентов к интеллектуально-творческой деятельности, которая тормозит реализацию интеллектуального потенциала студентов в период модернизации

общества. [13, С. 252] В данном случае, социальным институтам, работающим с молодежью, необходимо направить усилия в данном направлении, показывая востребованность интеллектуального труда. [12, С. 145] В современном обществе имеется довольно высокую внутреннюю мотивацию студентов, которую общество, очевидно, должно поддерживать, не оставляя без внимания, и поощряя интеллектуальные достижения студентов. [10, С. 212]

2. Необходимо воспитание социумом у молодых членов общества определенных личностных качеств, способствующих реализации интеллектуального потенциала: самостоятельность, инициативность, смелость, стремление к новому опыту, умение общаться, готовность к осмысленному риску, настойчивость, веру в себя, гибкость в мышлении и поведении, критическое мышление. [14, С. 201]

3. Необходима социальная и материальная поддержка студентов, особенно в период экономических спадов, направление их на создание проектных и предпринимательских инициатив, а также уделение внимания их физическому здоровью как предпосылке полноценного развития их интеллектуального потенциала.

Таким образом, постоянное внимание общества к развитию интеллектуального потенциала студентов и молодежи, внесение необходимых корректив в его формирование и наращивание, создание условий для его полноценной реализации позволит превратить интеллектуальный потенциал молодежи в действенный ресурс модернизации общества.

Литература

1. Федеральный конституционный закон от 06.11.2020 № 4-ФКЗ «О Правительстве Российской Федерации» - Доступ из информационно-справочной системы КонсультантПлюс

2. Федеральный закон от 28.06.1995 № 98-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» - Доступ из информационно-справочной системы КонсультантПлюс

3. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» - Доступ из информационно-справочной системы КонсультантПлюс

4. Бабиева, Н. А. Информационно-образовательная среда вуза в формировании интеллектуального потенциала будущего / Н. А. Бабиева // Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования. Прага, 2015. С. 56-59.

5. Волынкина Н.В. Интеллектуально-творческий потенциал человека как стабилизирующий фактор развития современной России. Профессиональное образование в современном мире. 2019. № 3. С. 96-102.

6. Голубев, И. А. Образовательный потенциал современной студенческой молодежи / И. А. Голубев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 5. С. 68–73.

7. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Влияние образовательного пространства в современную информационную эпоху на формирование интеллектуального потенциала и интеллектуального капитала будущего // Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. Москва, 2022. С. 37-45.

8. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Основные направления в развитии и воспитании современных детей и молодежи: духовные, интеллектуальные, культурные и иные начала // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: Воспитание как часть образовательного процесса. Материалы XXXIII Международной научно-методической конференции. Новосибирск, 2022. С. 155-162.

9. Кибанов, А. Я. Реализация молодёжной политики в Российской Федерации: монография / А.Я. Кибанов, Т.В. Лукьянова, М.В. Ловчева. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 150 с.

10. Константиновский, Д. Л. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи. 50 лет исследования: монография / Д. Л. Константиновский, М.А. Абрамова, Е. Д. Вознесенская, Г. С. Гончарова, В. Г. Костюк, Е. С. Попова, Г. А. Чередниченко. М.: ЦСП и М, 2015. 232 с.

11. Левченко Л.В., Карпенко О.А. Использование научного потенциала общества как процесс формирования и применения интеллектуального потенциала // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2019. № 2-2. С. 17-22.

12. Резник, С. Д. Организационная культура российского студенчества в условиях изменений социально-экономической среды: монография / С. Д. Резник, М. В. Черниковская. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 176 с.

13. Руденко, А. Н. Проблемы развития интеллектуального потенциала современной российской студенческой молодежи // Современные тенденции социального, экономического и правового развития стран Евразии: сборник научных трудов. М: Изд-во: Московский университет им. С. Ю. Витте, 2016. С. 246 –253.

14. Слободчикова, И. В. Интеллектуальный потенциал молодежи как фактор развития экономики региона / И. В. Слободчикова, В. В. Боджаева // Фундаментальные исследования. 2015. № 11 (часть 1). С. 199– 202

15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf/](http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf) (дата обращения: 15.12.2022).

Вернем человека в школу!

Никогда раньше не было таких кризисов, когда ставился бы вопрос о сохранении человечества как вида. Техногенный путь развития человеческой цивилизации привел к острому противоречию между технико-технологическим оснащением жизни человека и культурно-нравственной системой регуляции его поведения. В результате научно-технический прогресс приобрел нечеловеческий характер, привел к деградации самого человека, который перестает соответствовать тем требованиям, которые ему предъявляет время. Мир становится все более сложным, а человек все более упрощается.

Сформировался новый антропологический тип – «расчеловеченный индивид», который деструктивен по отношению и к культуре, и к биосфере. Его основные черты – неспособность к состраданию, жалости, верности, отсутствие воли, чести, достоинства, совести. Утрата человеческих качеств сопрягается с узостью и примитивностью мыслительных способностей, непониманием своей генетической связи с жизнью, что приводит к полной атрофии чувства ответственности. В результате этот «расчеловеченный индивид» способен запускать процессы самоуничтожения и уничтожения среды своего обитания, действуя ради сиюминутных целей.

Образование формирует тот тип личности, который требуется обществу, исходя из доминирующих в обществе настроений, потребностей и отношений, исходя из того, на каких ценностях, идеалах и смыслах целенаправленно фокусирует государство общественное сознание. 30 лет такими смыслами и ценностями в российском обществе (если хотите, идеологией) были принципы обогащения любой ценой, фальшивой конкуренции, карьеризма, что в итоге привело к заметному отчуждению детского сознания от процессов своего взросления. Донельзя бюрократизированная система образования, построенная на лжи, превратилась в чудовищного монстра вроде Кроноса, пожирающего своих детей.

В такой ситуации перед нами встает животрепещущая проблема – противостоять процессу расчеловечивания индивида в образовании на основе восстановления культурных основ Русской цивилизации. Согласно им школа всегда выступала как пространство **духовного развития человека**, успех которого возможен лишь при условии глубинного согласования всего контекста, а точнее среды образования с отечественной культурной традицией:

1. Государство в его адекватных формах мыслилось и мыслится населением как **гарант справедливости**, как страж ценностно-смысловых оснований добродетельной жизни. Вопрос общественного устройства и предназначения государства связан с поиском смысла совместного, социально-упорядоченного существования народа и управленческих структур как

раскрытия творческой **программы самоопределения и самоосуществления нации** в мировой истории.

2. Крайнему индивидуализму западного типа противопоставляется в отечественной культурной традиции **соборность**, понимаемая как совместная жизнедеятельность людей на основе общей цели, любви друг к другу и вере в абсолютные ценности. Соборность опирается на «хоровое начало» народа, она реализуется в серьезном **общем деле** при сохранении своеобразия каждого участника (каждого голоса).

3. В отечественной культурной традиции высок статус **высшего смысла жизни**. На основе этого феномена признается существование более устойчивых и глубинных мотивов человеческого поведения, чем бытовые интересы и потребности. В качестве подобных сокровенных ориентаций выступают ценности, которые формируют, например, любовь и служение Родине, служение любимому делу, верность чести, взаимопомощь и взаимовыручку и т.п.

4. В отечественной культурной традиции человек представляется существом совестливым, хотя и внутренне противоречивым, сложным, способным склониться как в сторону добра, так и в сторону зла. Отсюда проистекает необходимость **нравственного воспитания личности**. Социальное поведение человека, в первую очередь, связано с развитием его внутреннего духовного мира, которое первично по отношению к социализации. Важное значение приобретает также возможность самосозидания, саморазвития человека через осознание им духовной природы совести.

5. Для смягчения внутренней противоречивости человека и его развития, а также для оценки отношений людей друг к другу большое значение имеет **этическая и эстетическая системы в обществе** (идеалы, ценности, добродетели), направляющие поведение людей в социальном мире. Поэтому в России всегда была значительна роль культурно-нравственной регулятивной системы, направленной на самосовершенствование личности.

6. Цивилизационная антропологическая модель, лежавшая в основе российского образования, всегда была нацелена на развитие богатого внутреннего духовно-нравственного мира человека как фундаментального основания полноты и целостности жизни и одновременно высокой ответственности за гармоничное состояние социального бытия. Именно **человечность** традиционно определяла наше социальное пространство, способность же к её воспроизводству выступает и теперь как способ сохранения и развития России, а, возможно, и как её историческая миссия относительно всего человечества.

Опора на культурную традицию позволит России разрешить животрепещущую проблему направленности творческой энергии человека на историческое созидание на принципах справедливости и взаимоуважения и через систему образования выйти из современного мировоззренческого кризиса.

Общество и культура встречаются в пространстве личности. Общество через социализацию унифицирует и стандартизирует личность, понуждая ее принять общие для всех социальные нормы и правила. Культура же посредством одухотворения личности актуализирует в ней ее уникальные, индивидуальные, неповторимые качества. В результате этого в пространстве личности формируются две структуры – внешняя и внутренняя.

Внешняя структура личности направлена на освоение социального пространства, поэтому мы условно назовем ее «социальной» структурой. К ней относятся знания, навыки, умения, компетенции, статусное и ролевое поведение, следование этикетным и правовым нормам, моде, в широком смысле - массовой культуре. Социальная структура обеспечивает социальную мобильность личности, институционально поддерживая свободу ее выбора в практической сфере.

Внутренняя структура связана с духовно-эмоциональным отношением человека к действительности. На ее основе происходят преобразования действительности в сознании, где особое значение приобретают ценности и смыслы, и потому она получает название «ценностно-смысловой» структуры личности. Личностные ценности как осознанные общие смысловые образования определяют главные отношения человека к основным сферам жизни, играют роль «нравственного навигатора» и характеризуют человека как существо духовное, способное выходить за «пределы себя». Ценностно-смысловая структура выступает как положительный потенциал развития человеческой природы, обеспечивая особую систему универсальных способностей человека к целостному мышлению, к сопереживанию и состраданию, а также к творчеству. Таким образом, в основании человечности лежит внутренняя ценностно-смысловая структура личности.

Это заставляет нас обратить особое внимание на *антропологический подход* к образованию, который непосредственно связан с господствующим в обществе мировоззрением, пониманием человека как уникального феномена природы. В России на протяжении тысячелетия человек всегда воспринимался как духовное существо, вне зависимости от его реального социального положения. По этому критерию, а не по социальному, русские люди сравнивали друг друга, пытались почувствовать, насколько данный индивид вмещает в себя человека. Рожденный личностью индивид должен стремиться к своему развитию - вырасти до Человека, до творческой индивидуальности. Наш ребенок должен осознанно участвовать в собственном самостроительстве.

«Стрела времени» в антропологическом подходе четко направлена из будущего (от «образа») в настоящее («образование человека»). Наиболее чуткие русские педагоги-мыслители поняли важность в этом процессе периода детства. Именно в России зародилась наука «педагогическая антропология», объединившая в себе христианскую антропологию, психологию и педагогику, с достижениями которой связан взлет русской народной школы во второй половине XIX века. Да и у лучших советских педагогов (от П.П. Блонского до

М.П. Щетинина) образование и воспитание было направлено из будущего в настоящее на основе понимания целостной и творческой природы ребенка.

Чиновники от образования этого никогда не понимали и не понимают до сих пор. И не принимают, так как будучи позитивистами и бездуховными людьми им надо все померить и проконтролировать, а творческий процесс на карандаш не возьмешь и в колонку не посчитаешь. Не им сегодня делать реформу образования!

Воспитание без педагогики

Тема моей статьи, возможно, кому-то покажется парадоксом. В самом деле, как может существовать педагогика без воспитания, чуть ли не основного своего раздела и какое воспитание может быть без педагогики? При слове «педагогика» в сознании лично у меня возникает образ затянутой в скучный серый костюм училки, которая, чуть растягивая слова, строго глядя на тебя поверх очков, изрекает что-то вроде: «Это непедagogично!». Но в том-то и дело, что несмотря на то, что педагогика не может существовать без воспитания, то воспитание без педагогики обойтись вполне может. По крайней мере, без изрядной доли такой педагогики, которая спокойно может принимать во внимание факт, что среди студентов педагогического вуза, может быть, только около 20% тех, кто любит детей. Это данные опроса одного исследователя, результаты которой были опубликованы в свое время в сборнике трудов конференции, проводившейся в РГПУ имени А.И. Герцена. Но, по счастью, есть и другие педагоги. Один из них – итальянский учитель Франко Нембрини. Столкнувшись с пороками системы образования, которые, в сущности, интернациональны, Нембрини с друзьями в 1983 году основал частную общеобразовательную школу «La Traccia» (тропа, дорожка, след – можно перевести название по-разному), директором которой он был на протяжении многих лет. Мировую известность он получил как популяризатор творчества средневекового итальянского писателя и мыслителя Данте Алигьери. В результате появилось общество Данте, а дети добровольно учат наизусть целые страницы из «Божественной комедии» и охотно декламируют отрывки в дни памяти поэта. В 2011 году Франко Нембрини опубликовал свою первую книгу «От отца к сыну». Вы открываете эту книгу и видите простого человека, простого и мудрого в том значении этого слова, когда мы говорим о мудрости Сократа. Для Сократа, как и для многих античных мудрецов, философия была неотделима от педагогики. Сократ не делился мудростью, он учил собеседников находить ее, как учит своих учеников Нембрини. На чем же основывается философия воспитания Нембрини? Нембрини, как и античные философы, полагает, что... никого не надо воспитывать! «Ты должен заботиться лишь о том, – пишет он, – как воспитать самого себя, – и все. Этого хватит с избытком. Для воспитания почти не нужно слов. Вернее, единственные слова, которые в воспитании имеют смысл, – ответы на вопросы...» [1, с. 66]. На лекции по основам теории коммуникации я говорю, что диалог есть единственная форма соприкосновения таких обычно далеких, таких замкнутых в своем эгоцентризме микрокосмов коммуникантов, в котором только и можно почувствовать Другого и дать ему почувствовать себя. Из этого и рождается воспитание, которое, напомню, есть процесс

формирования личности. Но формирования посредством чего, вот вопрос? Не нравоучением, не назиданием, не диктатом всезнающей и непогрешимой личности педагога, а простыми ответами на, возможно, сложные вопросы, ответами, цель которых заключается не в том, чтобы дать почувствовать собеседнику недостижимость и превосходство личности педагога, а дать ему что-то необходимое сейчас именно ему, из чего он, если и не сейчас, то когда-нибудь сможет извлечь нечто *для себя* полезное, что он захочет сам принять, и в этом-то и будет заключаться формирование его личности. Личность формируется ведь всегда сама, по собственному желанию и произволению, этого нельзя забывать. Но как что же делает нас способными принять другого? «Только величие, серьезность и широта души, – отвечает Нембрини, – с какими вы ставите этот вопрос о себе самих. Ты тем вернее примешь другого, чем ты смиреннее, чем больше просишь о том, чтобы кто-то другой принял тебя... Все остальные причины – это лишь неоправданная гордость, щедрость, которая убивает другого, бесконечная претензия» [1, с. 103]. Это слова христианина, для которого гордость – смертный грех; ревностным христианином, кстати, и является Франко Нембрини. Как нам бывает трудно избавиться от претензий на собственную значимость, которая, к несчастью, порой существует только в нашем сознании, и которую мы щедро изливаем на тех, что не может нас высмеять или одернуть – на собственных детей, которые в этом случае выступают настоящими заложниками нашего неудовлетворенного тщеславия и самомнения. «Воспитание есть не что иное, – пишет далее Нембрини, – как способность взрослого непрестанно воспитывать самого себя» [1, с. 58]. И эти его слова адресованы прежде всего учителям и родителям, ибо им необходимо постоянно сопутствовать за растущей и развивающейся личностью ребенка, а следовательно, чтобы быть ему интересным (тут я напомним слова А.Н. Толстого: «Никакими силами вы не заставите познавать мир через скуку»), надо постоянно развивать себя самого, формировать свою личность, т.е. воспитывать самого себя.

Философия воспитания Нембрини. Парадигма философии воспитания Нембрини есть, по сути, парафраз евангельского текста «кто из вас, заботясь, может прибавить себе роста, хотя бы на локоть» (Лк. 12: 25-26). «Можно сказать, – говорит Нембрини, – что секрет воспитания парадоксальным образом состоит именно в том, чтобы о воспитании не заботиться. Не концентрироваться на нем как на проблеме – ведь если для тебя оно становится проблемой, то и дети будут ощущать его так же. Если ты ставишь перед собой задачу в чем-то их убедить и определенным образом их сформировать, они впадают в неистовство. Дети чувствуют, когда им что-то навязывают, и противятся этому всем своим существом, ощущая покушение на их свободу. И они правы... Если наши мысли откроются детям, то вызовут у них лишь негодование. Им нужны взрослые, любящие их свободу, готовые все на нее поставить; поступая так, вы передадите им любовь, какой любит их Бог, – и не потеряете их» [1, с. 37]. Другими словами, «профессиональное» отношение к решению педагогической задачи воспитания, положенное на неистребимое

бюрократическое обеспечение педагогической деятельности, по Нембрини, есть верный путь к потере педагогического контакта с ребенком и фиаско воспитания. Ни один взрослый, находясь, конечно, в здравом уме и твердой памяти не будет испытывать энтузиазма, если кто-либо с какой-либо целью возьмется за формирование его личности в некоем заданном направлении. Такого рода попытки гарантированно будут обречены на провал. И мы это, похоже, понимаем, иначе не возникала бы у государства необходимость в манипулировании мнением взрослой аудитории, содержа целую армию весьма недешево обходящихся пропагандистов, средств массовой информации, наконец, соответствующие структуры, занимающиеся контролем и регулированием состояния умов более грубыми способами. Почему же за детьми мы не предполагаем такой способности протеста против организованного насилия над их личностями? Не потому ли, что мы, в сущности, крайне негативно относимся к свободе и стремимся избавиться от нее общество, рьяно берясь за дело с самого раннего возраста его членов? Итак, запомним еще один урок Нембрини: педагогу чрезвычайно важно быть внутренне свободным, неконформным человеком, готовым принимать и внешний мир, в котором протекает его деятельность и в который он вводит обучающихся, и внутренний мир его воспитанников таким, каким и существуют они во всем своем прекрасном многообразии, не пытаясь втиснуть ни то, ни другое в прокрустово ложе разного рода идеологий, в том числе, как это ни грустно, и педагогических. В противном случае педагог будет скорее тюремщиком живой мысли юношества, нежели его воспитателем. Философия воспитания Нембрини и его учителя о. Луиджи Джуссани стоит на понятиях «реальность» и «предложение» или «гипотеза» мира, исполненного, по мысли воспитателей, смыслом, который педагог доносит до ребенка и того, чему он предлагает следовать воспитаннику на примере своего отношения к жизни и собственной проверки жизни и себя жизнью.

Реализм. По мысли Нембрини, «воспитание – это введение в полноту реальности» [1, с. 188]. Когда я вижу мам, которые глядя на своих двух-трехлетних детей, говорят: «Какой умный малыш, участвует в разговоре, как взрослый!» – то вспоминаю себя, ведь, когда мои родители говорили, я молчал. Слова о том, что сегодняшние дети умнее – ложь, они просто получают чрезмерное количество стимулов по телевидению и другим каналам, но остаются поверхностными, ни в чем не доходят до глубины» [1, с. 88]. Эти слова итальянского педагога придутся не по вкусу многим. Но уж примите, как говорится, как данность. Ужасно, что сегодняшние дети в ослеплении своим не получающим должной оценки со стороны взрослых эгоцентризмом не боятся сболтнуть ненароком какую-нибудь глупость. От этого рождается ложное самомнение и наглость. Родители, ориентируясь на новомодные псевдопедагогические течения, боятся навредить «самости» своих чад и вовремя одернуть. Дети, глядя на них, утверждают в собственном эгоизме и заблуждениях относительно своего места и собственной значимости в этом мире. Но эта «значимость», воспитанная в семье, для которой каждый ее член,

особенно ребенок, безусловно, является самым важным и главным существом, рассыпается в прах, когда человек сталкивается с безжалостным миром взрослых, который не одергивает – он бьет и бьет с носка! Оттого и заводятся у нас неврозы и неудачники. Оттого такой популярности у молодежи начинают пользоваться доморощенные психологи, наживающие по 3-5 тыс рублей за час глубокомысленного выслушивания проблем испуганного человека, столкнувшегося с острыми гранями жизни. Оттого так велик отток молодежи в виртуальную реальность, наркотики и проч.

Гипотеза. Из этого соображения вытекает и «предложение» педагога, с которым он приходит к ребенку. Что же может он ему предложить? Взрослый предлагает «небольшому человеку», как называл ребенка писатель Андрей Платонов, гипотезу о мире, который хоть и непростой, и порой суровый, но реальный; педагог предлагает воспитаннику мир, в котором тому предстоит прожить жизнь и предлагает свое понимание того, как стоит прожить жизнь в этом мире. Не больше, но и ни в коем случае не меньше. Недостаточно просто объяснять жизнь, надо предлагать рецепты жизни, хотя бы на примере жизни собственной. «Воспитание – свидетельство, – свидетельствует Нембрини (да простится нам невольная тавтология). – Наши ученики нуждаются лишь в одном: увидеть взрослого человека, который знает то, что необходимо знать в жизни [1, с. 193]. Необходимо ясно и без недомолвок прийти к ребенку с ответственным предложением принять всерьез определенные ценности [1, с. 258]. Наши дети прощают нам моральную неустойчивость; чего они не могут простить, так это трусости, безответственности перед лицом жизни, отсутствия твердой уверенности перед лицом судьбы [1, с. 41]». В этом наблюдении, на наш взгляд, кроется причина порой труднообъяснимой любви и привязанности к родителю детей из так называемых неблагополучных семей. И дело здесь не только в биологической связи – просто эти родители, как правило, хорошо знакомые с изнанкой жизни, могут предложить ребенку несложные, внятные и понятные правила взаимодействия с миром, обеспечивающими выживание в нем. Понятное дело, что мораль такого рода однобока и ущербна, мораль типа «бей первым, Фредди», но это мораль. Тем более, что она, подкрепляясь жестким, brutальным примером собственного поведения родителя, недвусмысленно задает чаемую маленьким, пока еще физически слабым человеком, норму и ориентировку в жизни. Хороший педагог должен быть сильным человеком. Что это значит? Значит ли это, что один или другой родитель должен быть сильным физически, чтобы быть способным защитить ребенка, если его кто-то обижает, или настолько богатым, чтобы удовлетворять все его запросы ребенка? Отнюдь, не только, хотя одно не исключает другого Нембрини считает, что если дети «видят в тебе радость и силу перед лицом реальности, то это единственное средство, которое находится в твоём распоряжении для их воспитания. Незыблемость, уверенность, которой ты обладаешь и живешь,.. – вот то единственное, в чем нуждаются дети, чтобы получить воспитание... И на нашем свидетельстве строится их надежда. Нужно только полностью положиться на их свободу» [1, с. 61]. Последнее возможно,

только если мы сами не боимся свободы, потому что прошли через ее искушение и осилили его, и победили, если мы не боимся жизни, не прячем от ее реальности своих детей и воспитанников, но верим в их силы и свою помощь, в крайнем случае. В сущности, как говаривал выдающийся педагог Василий Александрович Сухомлинский, «В юности человек уверенно сидит в седле лишь при том условии, что в годы отрочества ему не запрещали прикоснуться к горячей шее лошади» [2, с. 129].

Любовь и счастье. Свидетельство о жизни и любовь в воспитании неразделимы, и они взаимно определяют друг друга. Тем более, в случае полноценного гуманистического воспитания, а не ограниченного приобщения к навыкам выживания. Неизбежно ограниченного, поскольку изменяющиеся условия жизни, будут требовать от молодого поколения новых навыков, которых нет в арсенале поколения старшего, и которые им предстоит выработать самостоятельно. «Невозможно утверждать реальность, не утверждая ее смысла... **Воспитание – это свидетельство о том, что жизнь хороша, и ты это ощущаешь всем своим существом** [1, с. 194]. В жизни мы учимся только тому, что каким-то образом уже любим. Без любви не существует воспитания. Знания, которые передает тебе другой человек, приклеиваются к тебе тем сильнее, чем крепче твоя связь с ним. В отношении «воспитатель – воспитуемый» этим «клеем» является сила любви, исходящей от взрослого» [1, с. 98]. В чем же заключается любовь наставника, педагога, родителя, в чем она проявляется? Уж, конечно, не в потакании слабостям, не в стремлении взять под крыло, укрыть от всех бурь и треволнений жизни. Взрослые, при нормальном положении вещей, покидают этот мир раньше своих детей и воспитанников, и они должны оставить их подготовленными к жизни, способными подставить плечо взамен ушедшего. «Любить – значит утверждать ценность другого и дорожить его судьбой,.. чтобы в человеке проявилось все благо, ради которого он создан, чтобы он видел и познавал истину, держался ее и оттого рос как личность», – пишет Небрини.[1, с. 115] Ценность же Другого, т.е. ребенка, воспитанника заключается именно в потенциальной, возможно, пока еще скрытой от глаз самого ребенка и даже родителя и педагога, силы и способности изменить со временем этот мир к лучшему. Мы можем только предполагать, надеясь на лучшее, что эти силы и способности проявятся и раскроются в ребенке, и создавать со своей стороны условия для успешности этого процесса. В таком взгляде заключается определенный риск воспитания, и Нембрини признает: «В этом и состоит рискованное дело воспитания: безграничная любовь к свободе другого человека» [1, с. 62]. И здесь он фактически вторит Сухомлинскому: «В мужественных поступках всегда есть риск, но без мудрого отцовского риска вообще невозможно воспитание» [2, с. 137]. Нигде как в воспитании не проявляется триединство христианского символа веры, надежды и любви: *веры*, что в каждом небольшом еще человеке сокрыто нечто большее, нежели то, чем обладает и что представляет собой сам педагог, *надежды*, что рано или чуть позже, но оно проявится и принесет свои плоды, и *любви и уважению* к свободе небольшого человека самому определить

время и место, когда это произойдет. И еще: Франко Нембрини уверен, что правильно воспитывать могут лишь счастливые люди. Если вы вдруг лично несчастны, вам не стоит ввязываться в это сомнительное предприятие с неясным концом. **«Быть добродетельным возможно, только если ты очень счастлив; только тогда ты можешь попытаться быть добрым»** [1, с. 91]. Нембрини уверен, что дело вовсе не в правильных словах, не в продуманных стратегиях, которые будто расставляют ловушки и капканы для детей, а в том свидетельстве, что жизнь прекрасна, что жить безусловно стоит, которое должен нести каждый взрослый человек. На самом деле детям нужны не правильные слова и схемы, они ждут от нас ответа на вопрос: «Стоит ли жизнь того, чтобы быть прожитой?» Дети совсем недавно в этом мире, и им нужно твердое свидетельство, что они попали в правильное место, что жить стоит. И если они не видят рядом с собой взрослых, которым нравится жить, которые рады жить, любые самые продуманные педагогические эксперименты обернутся прахом.

Литература

1. Небрини Ф. От отца к сыну: как передать христианские ценности ребенку. М.: Никая, 2020. 312 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Киев: Радянська школа, 1975. 236 с.

О некоторых проблемах современного школьного образования

В современном школьном образовании России есть множество проблем и многие из них сейчас решаются на государственном уровне. В данной статье хотелось бы затронуть те, которые связаны именно с диалогом поколений. Эти проблемы видны особенно отчетливо, когда соприкасаешься с ними на практике.

Есть замечательная мысль философа Джорджа Сантаяна: «Ребенок, получивший образование только в учебном заведении, — необразованный ребенок», а если его дома ещё и не воспитывают? В современной школе воспитание и образование ребенка в школе невозможно без взаимодействия с семьей. Ускорение темпов жизни осложняет это взаимодействие. С одной стороны, родители достаточно много времени проводят на работе, отдавая всю свою энергию на трудовом поприще. А что подчас остается на детей? Совсем немного времени и внимания. И именно этот дефицит внимания к ребёнку и приводит к проблемам обучения и завышенным ожиданиям родителей. С другой стороны, школа возлагает также большие надежды на помощь и поддержку родителей. Между учителями и родителями обязательно должно быть взаимопонимание, взаимодействие и сотрудничество, ведь именно они отвечают за воспитание и образование ребенка

К сожалению, родители современных школьников сейчас в большинстве, а в будущем повсеместно не будут слишком отличаться от своих детей. Поколения, связанные цифровыми цепями, пытаются вырастить и воспитать.

Банальные вещи такие, как отсутствие нравственных ориентиров, любопытства, любознательности, замкнутости, ухода в цифровую реальность, непонимание бытовых основ жизни, некомпетентности по делам обыкновенным и простым. Эти вещи есть, и они относятся как к воспитуемым так и к воспитателям, будь то родители, учитель, общество, интернет.

Одна из главных проблем в сложности воспитания подрастающего поколения, это невозможность показать что-то истинное, касающееся современного положения вещей. Время, когда любое слово, видео, образ, фото, текст нуждается в многократной перепроверке, а из-за бесконтрольного введения искусственного интеллекта, о проблеме которого будет сказано ниже, подделано может быть абсолютно всё. Остаётся обращаться к истории, но и там даже, закрывая глаза на все её "тёмные стороны", современным детям не интересно.

И один из самых главных вопросов: как не читающие будут учить не читающих?

Как пробудить интерес у школьников? Как заставить любопытствовать? Как пробудить беспокойного исследователя? Как сделать, чтобы они поверили в себя, в нас, в государство? Как найти общий язык на большие темы? Как сделать, чтобы юную душу озарил свет? Как, если те кто должен всем этим заниматься, сами не достаточно соответствуют данной задаче? Если само общество не готово, а возможно, больше не хочет воспитывать нравственного человека.

В XXI веке школа должна изменить подход в обучении и воспитании.

Она, и это понятно уже всему преподавательскому сообществу, ни в коем случае не должна готовить к ЕГЭ и ставить это в приоритетные задачи. Школа должна переориентироваться с бессознательного приучения к знаниям на воспитание основ нравственности, морали и т.д. Задача в том, чтобы школьники становились культурными, воспитанными, этичными людьми. Главными в этом процессе должны стать гуманитарные науки, такие как литература, история, искусство, обществознание, русский язык

Какие предметы преподавать в школе, с какого класса, сколько часов в неделю? Это все насущные, острые, требующие дискуссии вопросы. «Образование – это наше все, это наше будущее». Избитая фраза, но так ведь и есть, но только 4% бюджета РФ идет на образование. Это катастрофически мало.

Давайте вспомним, какие науки преподавали в Царскосельском лицее 200 лет назад. Большое место отводилось наукам "нравственным", такие как – закон божий, этика, логика, правоведение, политическая экономия), под которыми, как гласил лицейский устав, "...разумеются все те познания, которые относятся к нравственному положению человека в обществе и следовательно - понятия об устройстве гражданских обществ, и о правах и обязанностях, отсюда возникающих".

Скажите, где «нравственные» науки в нынешней школе?

Вопрос культуры и воспитания нравственности должен быть в школе на первом месте. И в этом будущее культурологии, как дисциплины, если она хочет существовать дальше. Что сейчас представляет этот предмет в школе? Во многих учебных заведениях его попросту нет, в других - один час в неделю с 6 по 9 класс.

Культурология – молодая наука, но она же всеобъемлющая. Это мы и должны использовать в будущем. Она не должна оставаться на задворках школьного образования, она должны стать одним из главенствующих предметов. В дальнейшем она может вобрать в себя историю, философию, литературу, искусство и т.д.

Школьное образование очень разрознено. В одном семестре школьники могут изучать историю Древнего Мира, литературу XX века и искусство XVII. Такого быть просто не должно. Нужно создавать целостную картину мира, определенного периода. В образовании должен быть принцип «целости», о чём писал В. Розанов более ста лет назад в своей статье. Изучать поэму М. Ю. Лермонтова, не зная историю Отечественной войны 1812 года нельзя. Изучение Пугачевского восстания без «Капитанской дочке» А. С. Пушкина или «Пугачева» С. А. Есенина не только не полно, но и не так интересна школьнику.

На самом деле, по собственному опыту преподавания в школе, могу сказать, что главная задача учителя – заинтересовать ребенка. Чтобы ему самому, дома или сразу же на перемене захотелось что-то узнать, уточнить, чтобы он сам просил дать ему работу, задание. Если будет заинтересованность детей, будет и результат. На уроках школьники должны охать и ахать, хвататься за голову, судорожно лезть в интернет, не отпускать учителя после звонка, а все спрашивать и спрашивать, мечтать о новых знаниях.

Вернемся к культурологии. В школе должен быть одним из основополагающих предметов «Культура». Этого должно и нужно добиваться, если мы хотим светлого будущего нации.

Очень правильно поступили в РГПУ им. Герцена. В каждом семестре изучается определенная эпоха. Допустим это «эпоха Просвещения» и весь семестр изучается история, литература, искусство этой эпохи. В конце сдается экзамен, который называется «Культура эпохи Просвещения». Почему же не перенести данные наработки в школу? Это будет и легче и интереснее школьнику. Целый триместр он будет жить одной эпохой. Знания не будут разрознены. Самостоятельные работы могут быть на любой вкус. Чем больше отличий, тем больше кругозор. Допустим по XIX веку, одна работа может рассказывать о возникновении электричества, другая о французских импрессионистах, а третья о Кавказе в произведениях русских классиков. Какая тема ближе ребенку, такую он и возьмет, а в конце триместра, класс познакомится со всеми работами. Дети увидят насколько широк и разнообразен мир. А череда войн и биографий писателей – это никуда не годиться.

Ребенок в школе должен понять, что ему действительно нравится, что интересуется, чем он хочет заниматься в дальнейшем. Учитель должен только указывать путь, направление.

Предмет «Культура», а в будущем блок «Культура», куда будут входить гуманитарные предметы, должен отвечать за все экскурсии, поездки, походы в музей. В курсе должно быть, как можно больше заданий на свободную, выбранную именно учеником тему. Дети должны научиться размышлять, фантазировать, наконец, просто научиться писать. Что сейчас из себя представляет сочинение ЕГЭ по русскому языку? Дан один-единственный канон, по которому нужно писать. Сочинения однотипны, однобоки. Такого

допускать просто нельзя. Я представляю какой рассказ мог бы написать Борхес о человеке, наказанному за проступок, за бездействие, за бледность воображения, который бесконечно проверяет сочинения по русскому языку, где каждый абзац начинается одинаковой фразой, попадают абсолютно идентичные сочинения и человек думает, что идет по кругу и т.д.

Эти рамки ЕГЭ убивают все воображение ребенка. Творчество должно быть выше всего. Именно поэтому нужно увеличить выездные мероприятия школьников. И не нужно говорить, что это тяжело, трудно, нет бюджета. Неужели родители не будут помогать, если грамотно им объяснить, что петербургский школьник обязан раз в три месяца посещать Эрмитаж и без этого никуда. Неужели они не поймут, неужели три-четыре человека в месяц не смогут помочь учителю отвезти детей, проследить за ними. Живя в таком городе, грешно не пользоваться его дарами. И модуль «Культура» должна взять на себя обязанность за исполнение этого.

Пример. В прошлом году 7 мая мы с тремя классами смотрели трансляцию с Пискаревского мемориального кладбища. Завуч спросила: “Ребята, а кто был на Пискаревском кладбище?”. Только один человек поднял руку. Один!!! В Эрмитаже, Русском музее были единицы. И это не домыслы, это факт. Некоторые ребята не были на Дворцовой площади, не видели Исаакия и Адмиралтейства. Громкие слова, но я считаю это преступлением перед подрастающим поколением, перед будущими петербуржцами. Не хочется оголтело обвинять родителей, но если они не справляются, то школа должна взять на себя этот труд приобщения к петербургской культуре.

Хотелось бы, чтобы в городе разработали специальную программу, благодаря которой не останется школьников, которые не были не только в Эрмитаже, но и в Гатчине, Выборге, крепости Орешек, музее-заповеднике “Прорыв блокады Ленинграда” и т.д. В кооперации с властями, городскими музеями, университетами и школами может получиться замечательная образовательная программа. Экскурсоводами могут быть студенты РГПУ им А.И. Герцена, им полезно будет для практики. Минимальные вложения, а результат может быть колоссален. Возможно, что наше молодое поколение может спасти только культура во всех её проявлениях.

Кузнецова А.В.

Санкт-Петербург

**Профориентация обучающихся 9 классов города Санкт-Петербурга. Роль наставника при выборе профессионального пути.
Диалог поколений.**

*«Правильный выбор профессии
позволяет реализовать свой
творческий потенциал,
избежать разочарования,
оградить себя и свою семью
от нищеты и неуверенности
в завтрашнем дне»*

Виктор Гюго

Профориентация – это процесс выбора будущей профессии, который начинается с самого раннего возраста и продолжается всю жизнь. Он является одним из самых важных этапов жизни каждого человека. Однако, как правило, процесс этот не так прост, как может показаться на первый взгляд. В современном мире выбор профессии является сложным и ответственным делом. Для каждого ребенка важным остаётся выбор профессии по собственным интересам, стремлениям и возможностям.

Сегодня на рынке труда представлено огромное количество новых профессий, и выбрать среди этого множества - порой очень трудно, особенно обучающимся средних образовательных учреждений. Роль наставника и родителя при выборе будущей профессии обучающегося очень важна. Их задача состоит не только в том, чтобы помочь молодому человеку определиться с профессиональными интересами и склонностями, но и помочь ему разработать план действий для достижения поставленных целей. К сожалению, не все родители вникают в этот процесс. Многие считают, что главное – это зарабатывать хорошие деньги, а не заниматься любимым делом. Из-за такой позиции многие дети, не понимая в полном объёме своих интересов, выбирают неподходящую для себя профессию и всю жизнь работают не по душе. Поэтому, обучающимся необходим педагог-наставник или грамотный родитель, который сможет помочь ребёнку справиться с трудностями выбора профессии.

Наставник и родитель могут помочь обучающемуся с следующих аспектах [1]:

1. *Идентификация интересов, ценностей и приоритетов обучающегося.* Наставник и родитель могут задавать наводящие вопросы о том, что делает ребенка счастливым, какие виды деятельности ему нравятся, и какие навыки он хотел бы приобрести в будущем.

2. *Изучение рынка труда и образовательных возможностей.* Наставник и родитель могут помочь обучающемуся изучить требования рынка труда в его регионе, а также доступные образовательные программы и требования к каждой из них.

3. *Разработка плана действий и постановка целей.* Наставник и родитель могут помочь обучающемуся разработать поэтапный план действий, который необходимо предпринять для достижения своей профессиональной цели.

4. *Поддержка обучающегося.* Наставник и родитель могут поддержать интересы обучающегося, его мотивацию и уверенность в собственных силах. Таким образом, наставник играет важную роль для обучающегося при выборе профессионального пути и достижения успеха в карьере.

Наставник может выступать в роли педагога по профориентации в средней образовательной школе. Основная задача такого педагога-наставника состоит в помощи ученикам при столкновении с трудностями выбора профессии и предоставлении обучающимся права выбора своего профессионального пути.

Первым шагом для педагога-наставника будет изучение профессиональных интересов обучающихся. Например, можно провести тестирования, опросы, для того чтобы выяснить, какие ученики проявляют интерес к медицине, изобразительному искусству, инженерии, математике, юриспруденции и т.д. Одним из вариантов тестирования является – тест Центра тестирования и развития МГУ «Гуманитарные технологии», ориентированный на измерение интересов, важных для выбора профессии, специальности, должности.

Затем, на основе результатов, педагогу-наставнику необходимо подготовить профориентационные мероприятия: лекции, семинары, презентации. В рамках этих мероприятий педагог будет обсуждать с обучающимися требования к выбранным профессиям, их возможные перспективы, заработную плату. Педагог поможет составить профессиональное резюме, включающее в себя список достижений и компетенций, необходимых для выбранной профессии. Обучать написанию эффективных писем сопровождения (мотивационных писем) при подаче заявления в колледж или в иное учебное заведение.

В последствии, педагог-наставник будет следить за процессом профессионального развития учеников, предоставляя информацию о специальных программах, менторства и других возможностях.

Чтобы определить, в какой колледж поступать после 9 класса, необходимо учитывать следующие **факторы:**

1. *Направление обучения*: выберите те колледжи, которые предлагают программы, соответствующие вашим интересам и целям.
2. *Репутация колледжа*: рейтинг и отзывы о колледже могут помочь определить, является ли данный колледж хорошим выбором.
3. *Финансовые возможности*: изучите вопросы о стоимости обучения, наличии стипендий и других возможностей, которые могут помочь вам определить, насколько доступен данный колледж.
4. *Расположение*: учитывайте местоположение колледжа, чтобы определить, насколько удобно будет туда добираться.
5. *Требования для поступления*: изучите требования для поступления в выбранный колледж, чтобы убедиться, что вы соответствуете всем необходимым критериям.

Все эти факторы помогут вам определить, в какой колледж поступать после 9 класса, чтобы сделать правильный выбор.

В Санкт-Петербурге есть много колледжей, в которые можно поступить после 9 класса. Более подробно о колледжах можно узнать на портале – VUZOPEDIA, на котором представлено 74 ССУЗа. Вот некоторые колледжи, представленные на данном сайте:

- Колледж Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики;
- Колледж кулинарного мастерства;
- Санкт-Петербургский колледж информационных технологий;
- Санкт-Петербургский технический колледж;
- Колледж «Красносельский»;
- Радиотехнический колледж;
- Садово-архитектурный колледж;
- Колледж метростроя;
- Автомеханический колледж;
- Санкт-Петербургский архитектурно-строительный колледж;
- Педагогический колледж №1 им. Н.А. Некрасова;
- Инженерная школа одежды (колледж) Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна;
- Колледж технологии, моделирования и управления Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна;
- Пожарно-спасательный колледж Санкт-Петербургский центр подготовки спасателей;
- Индустриально-судостроительный лицей;
- Промышленно-технологический колледж им. Н.И. Путилова.

- Колледж искусств и культуры

Список колледжей не ограничивается этими вариантами. Каждое учебное заведение имеет свой официальный сайт, на котором более подробно описаны: варианты поступления, наличия общежитий, бюджетных мест, минимальный проходной балл, специальности, адреса учебных заведений. Для поступления необходимо обращаться в выбранный колледж, ознакомиться с правилами приема и списком документов, которые необходимо предоставить. Обычно требуется предоставить аттестат о среднем образовании (или его эквивалент), копию паспорта, Медицинскую справку, фотографии и другие документы, которые могут отличаться в зависимости от конкретных требований.

Для того чтобы избежать ошибок в выборе профессии, нужно проводить диалог поколений. Родители должны понимать, что дети живут в другом мире, и у них есть свои предпочтения и интересы. Необходимо выслушать их и помочь в выборе профессии, основываясь на их интересах и способностях. С другой стороны, дети также должны учитывать мнение родителей, которые являются опытными людьми, и знать, что родители всегда будут на их стороне и помогут в трудный момент.

Литература

1. Баклушинский, С. А. *Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: автореф. дис. канд. псих. наук:13.00.05 / С. А. Баклушинский; МГУ, 1996. - 36*
2. Бендюков М. А. *Ступени карьеры: азбука профориентации. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 236 с.*
3. Гурова Е. В. *Профориентационная работа в школе: методическое пособие. - Москва: Просвещение, 2007. – 95 с.*
4. Климова Е.К. *Психология успеха. Тренинг личностного и профессионального развития: учебно-методическое пособие — Спб: Речь, 2013.*
5. *Предпрофильная подготовка. Путь к профессии: учебная программа для общеобразовательных учреждений / авт.-сост.: коллектив специалистов центра «Ресурс»; под общей ред. О. В. Большаковой, Н. П. Анисимовой, И. В. Кузнецовой. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2006. – 46 с.*
6. Резапкина Г.В. *Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков: Учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. - М.: Генезис, 2007. - 128 с.*
7. <https://spo.mosmetod.ru/test/1>
8. <https://vuzopedia.ru/>

Цифровизация досуга и развитие интеллекта старших дошкольников

В десятилетия интенсивного развития цифровых и интернет технологий роль компьютерных и сетевых игр не однократно пересматривалась. Имеется большой пласт исследований, подчеркивающих позитивную роль гейминга для когнитивного развития детей и подростков. Геймеры обладают большим объемом рабочей памяти, быстро и относительно точно решают зрительные задачи с необходимостью принятия решений в ситуации неопределенности, в целом лучше справляются с задачами на переключение [1]. Отмечено в отдельных исследованиях позитивное влияние компьютерных игр на развитие мышления, которое улучшается за счет компонентов стратегического и логического оперирования; выявления и усвоения игровых правил и закономерностей, при этом не обнаруживается эффект отрицательного влияния видеоигр на школьную успеваемость [4]. В статьях, посвященных влиянию киберигр на развитие подрастающего поколения, подчеркивается эффект тренирующего и мотивирующего воздействия на игроков [7]. Однако вместе с тем допускается, что большой объем информации, получаемый с помощью информационных технологий, потенциально снижает рефлексивность мышления, социальное поведение, может приводить к неравномерному развитию образного и вербально-логического мышления с заметным доминированием образного восприятия [3,5]. Создается впечатление о сложном и неравномерном воздействии компьютерных игр на интеллектуальную и эмоциональную сферу детей и подростков [11,12].

Российские исследователи [2] приводят результаты диагностики интеллектуальных и творческих способностей подростков в связи с успешностью их игровой деятельности. Измерение когнитивных способностей проводилось с помощью известных в психологии тестов: оценка невербального интеллекта производилась с помощью стандартных прогрессивных матриц+ Дж.Равена; для измерения креативности использовался невербальный тест дивергентного мышления, субтест «Способы использования предметов» тестовой батареи «Аврора-А». В последнем случае экспертиза была субъективной: три эксперта-психолога оценивали креативные способности учащихся. В работе были доказаны положительные и достоверные связи показателей креативности с суммарным баллом успешности игровой деятельности, тогда как показатель выполнения невербального теста Дж. Равена оказался достоверно не связан с успешностью игры. Таким образом использование относительно точных психодиагностических методов не подтверждают связи с эффективностью игровой деятельности уровня образного и общего интеллекта подростков, играющих в онлайн игры, несмотря на то, что

тест Дж.Равена построен на оперировании пространственно-зрительном образами. Вместе с тем, можно отметить, что исследований интеллектуального развития детей дошкольного возраста крайне мало, чтобы с уверенностью делать выводы о связях цифровизации и интеллектуального развития дошкольников. Кроме этого, на поведение дошкольников в интернете, выбор игр оказывают существенное влияние родители, что обеспечивает высокую вариативность времени и форм использования гаджетов. В связи с этими обстоятельствами невозможно сделать доказательные выводы о влиянии цифровизации досуга дошкольников на их интеллектуальное развитие без выполнения систематических исследований детей дошкольного возраста.

Наши исследования, выполненные в модели псевдо лонгитюдного обследования дошкольников, ставили задачу оценить степень интеллектуального ресурса детей, чье развитие и воспитание проходило в условиях внедрения в общественную жизнь цифровых технологий в сопоставлении с дошкольниками доинтернетной эпохи.

Методы исследования

В работе использовались архивные данные, содержащие материал экспериментального изучения старших дошкольников с применением психофизиологического лабораторного эксперимента. Общая численность групп старших дошкольников – 135 человек: 100 детей прошли обследование в 2006 году, 35 – в 2014. Группы были сбалансированы по полу и возрасту, причем обе выборки – это воспитанники одного и того же детского сада, которые в течение 2х лет участвовали в занятиях по развитию слитной речи и формированию активного лексикона. В отдельном эксперименте производилась оценка общего и невербального интеллекта с помощью матричного теста Дж.Равена. На этих же группах детей оценивался вербально-понятийный компонент интеллектуальной системы с помощью авторского метода направленного ассоциативного эксперимента (АЭ), который для ребенка выглядел как игра в слова. Экспериментатор из заранее составленного списка слов (глаголов, существительных, прилагательных и наречий) называл слово, в ответ на которое ребенок в течение 5-6 секунд должен был ответить антонимом. Использовались 3 серии экспериментов с различающимися по содержанию 3мя списками слов и разным эмоциональным фоном. Первая серия – это модель без оценочной деятельности (АЭ фон), во второй и третьей серии экспериментов экспериментатором создавалась эмоциональная ситуация положительной (АЭ+) или отрицательной (АЭ-) оценки эффективности выполнения теста, которая могла влиять на результаты речевой игры детей. Во время теста фиксировались все словесные реакции ребенка в протоколе, правильными считались антонимы, совпадающие по частеречной форме со стимульным словом.

Особенностью и существенным усложнением исследования была регистрации фоновой электрокардиограммы: (ЭКГ фон) и трех ЭКГ, которые фиксировались во время трех серий речевой игры. Весь эксперимент, состоящий из четырех отдельных серии с записью ЭКГ и ассоциативным

экспериментом, каждая по 5 минут длительностью, занимала 20 минут, в течение которых ребенок не мог двигаться спонтанно. Деятельность дошкольника, таким образом, проходила в условиях частичной иммобилизации. Обработка ЭКГ проходила по методу нелинейной стохастической кардиоинтервалометрии (НСК) [9,13], которая помимо классических показателей частоты сердечных сокращений и ее вариативности давала информацию о частотно-спектральном составе флуктуаций кардиоинтервалов в каждой экспериментальной серии [10]. Достаточное число исследований, выполненных с помощью НСК, в том числе и с участием дошкольников, показало, что со степенью интеллектуального развития в максимальной степени сопрягается величина и знак фрактального индекса β (beta) спектра флуктуаций кардиоинтервалов, который отражает степень автокорреляции отдельных интервалов между ударами сердца во время регистрации ЭКГ. Расчет и анализ этого показателя подробно описан в работе [6,pp.209-211]. **Результаты:** Зафиксировано высоко достоверное (при $P=0,0048$) улучшение выполнения теста Дж. Равена детьми поздней выборки. Близко к неслучайному оказалось превышение эффективности вербально-понятийного теста в без оценочных условиях детьми 2014 года тестирования ($P= 0,054$). В эмоционально заряженных условиях межгрупповые различия эффективности ассоциативного направленного эксперимента оказались не достоверными.

Стоит отметить, что независимо от года выполнения тестов и от практики общения с гаджетами, в ассоциативном эксперименте происходит обучение детей, так как к концу выполнения тестовых заданий, в третьей серии ассоциативного эксперимента, результаты выполнения теста улучшаются в обеих группах испытуемых. Группа 2006 года тестирования достоверно на высоком уровне значимости ($P=,000$ $t_{st}=8,93$ по критерию Стьюдента для сопряженных выборок) улучшила результаты в третьей стрессогенной ситуации (АЭ-) по сравнению с фоновой серией (АЭ фон). Дети, проходившие обследование в 2014 году, также улучшили свои результаты к последней серии, но на существенно более низком уровне значимости ($P=,045$ по $t_{st}=2,19$ для сопряженных выборок).

Заключение. Полученные факты, свидетельствуют о достоверном возрастании невербального и общего интеллекта у дошкольников выборки 2014 года по сравнению с группой испытуемых 2006 года. Вместе с тем, отмечен слабый рост вербально-понятийного интеллекта, что может быть объяснено преобладанием зрительно-образного языка коммуникационной системы Интернета и активным геймингом [8]. Этот вывод подкрепляет уже существующие в литературе сведения, утверждающие что, к примеру, игра в тетрис, а также в «подвижные компьютерные игры» (гонки, шутеры и т.п.) положительно сказываются на пространственном мышлении и внимании, а также скорости реакции детей и подростков. Более неоднозначная и вариативная динамика вербально-понятийного интеллекта может объясняться не завершенностью процесса формирования словесной памяти у дошкольников, интенсификация которой может быть связана с обучением в

школе. Это предположение должно быть проверено в дальнейших психофизиологических исследованиях когнитивных процессов и функций современных учащихся школ, интенсивно погруженных в виртуальный мир, как на досуге, так и в образовательном процессе, что необходимо для адекватного в возрастном отношении развития вербально - понятийного мышления младших школьников и, возможно, старших дошкольников.

Литература

1. Богачева Н.И. (2018). Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров. Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. 2014, №4.С. 120-131
2. Марголис А.А., Куравский Л.С., Войтов В.К. и др. (2020). Интеллект, креативность и успешность решения задач учащимися среднегошкольного возраста в компьютерной игре «PLines». Экспериментальная психология. 2020. Т. 13(1). С. 122—137. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130109>
3. Cheng C, Cheung MW-L, Wang H-y. (2018). Multinational comparison of internet gaming disorder and psychosocial problems versus well-being: Meta-analysis of 20 countries. *Computers in Human Behavior*. V. 88. P.153-167
4. Drummond A., Sauer J. (2014) Video-Games Do Not Negatively Impact Adolescent Academic Performance in Science, Mathematics or Reading [Электронный ресурс]. PLoS ONE. V.9 (4). e87943. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0087943>
5. Greenfield P.M. (2009).Technology and Internet formal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science*. 2009. V. 323. P. 690-714
6. Kamenskaya V.G., Tomanov L.V. (2018). Changes of Power Spectrum RR-interval's Fluctuations of Boys and Girls in the Process of Verbal Activity in Different Emotional Conditions. Proceeding of the VIII International Academic Congress "Fundamental and Applied Studies in EU and CIS Countries" United Kingdom, Cambridge, England, 26-28 February. P.309-316
7. Lumsden J.,Edwards E.A., Lawrence N.S. (2016) Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy. *JMIR Serious Games*. V.4 (2). e11. doi:10.2196/games.5888
8. Meijs C. Hurks P.P. Wassenber R., Feron F.J. (2016). Interindividual differences in how presentation modality affects verbal learning performance in children ages 5 to 16. *Child Neuropsychology*. 2016. V. 22 (7). P. 818-836
9. Muzalevskaya N.I. Advanced methods of nonlinear dynamics and fractals analysis for diagnostic and correction of homeostatic regulation.WHO UN. Department circulation. Geneva. 1996. P.18

10. Muzalevskaya, N.I., Kamenskaya, V.G. (2007). Estimation of the adaptation resources and health of high school students by the nonlinear stochastic RR interval fluctuation method. *Human Physiology*. V.33(2). P. 179-187
11. Pujol, J. Video gaming in school children: How much is enough? (2016). *Annals of Neurology*. 80(3), 424–433. DOI: doi.org/10.1002/ana.24745
12. Uncapher M.R., Wagner A.D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. V. 115 (40). P. 9889–9896. doi:10.1073/pnas.1611612115
13. Uritsky V.M. Package software for the selection and analysis of fluctuation RR-intervals (1999-2001). Uritsky@pop600.gsec.nasa.gov

Белов А.В.

Япония

Кузнецова Н.П.

Санкт-Петербург

Нгуен Кан Тоан

Ханой

Постановка проблемы воздействия системы образования на местные сообщества²⁶

Япония сквозь века демонстрировала уникальный политический и социально-экономический путь, отличаясь от других стран по истории, культуре, религии, менталитету, выбираемым моделям развития, чем поражала другие государства и народы. До сих пор актуальны слова, написанные знатоком Японии Г.Востоковым в начале 20 в.: «Чем ближе знакомятся европейцы с японцами, чем пристальнее всматриваются в них, в склад и строй японской жизни, тем яснее становится им, что в лице Японии они имеют дело со страной, проникнутой совершенно своеобразным, вполне самостоятельным духом, зрелым и глубоко разработанным. Особенно поражает европейца, что на всем протяжении Японии, с Крайнего Севера и до Крайнего Юга, он встречает совершенно одинаковую форму семейного и общественного быта, совершенно одинаковый строй понятий, воззрений, наклонностей и желаний»[1, 152]

Более всего мир удивляет глубинная связь образовательной, религиозной и эстетической и культурной парадигмы Японии и окружающей жизненной и экономико-политической среды. Особенно сильно эта взаимосвязь прослеживается в воздействии высшей, а иногда и специализированной средней школы на местные сообщества, которые гордятся своими образовательными учреждениями, помогают им, финансируют систему образования, что отражается, не в последнюю очередь, в формировании разных по типу, качеству и специализации школ и университетов. Именно выпестываемые в течение столетий такие свойства моделей образовательной системы как преемственность, разнообразие форм, методов и методологий обучения-воспитания-развития порождает в национальном японском характере гибкость ума и восприимчивость ко всему новому [2], а в конечном итоге, предопределяет скорость, изменчивость развития и высокие достижения Японии в экономике и культуре. В российской литературе исследование воздействия образовательных институтов как центров интеллектуального и

²⁶ Статья выполнена в рамках гранта РФФИ, Проект 21-510-92001

культурно-духовного притяжения окружающего сообщества почти не нашло своего отражения. Авторы настоящей статьи делают попытку заполнить отмеченную лакуну российского национального научного пространства самой постановкой проблемы рядом в основном зарубежных ученых.

Современная школа и университеты действуют как местные общественные центры и выполняют жизненно важные социальные функции, связанные с образованием, исследованиями, инновациями, региональным развитием и деловой активностью. Важность деятельности этих институтов особенно ярко проявляется на региональном уровне, где сложная сеть взаимоотношений между государственным и частным секторами, участие государственных и муниципальных органов власти, а также наличие многоуровневых ограничений многократно усложняющих ситуацию. Эти соображения определяют внимание исследователей к разнообразным аспектам влияния образовательной системы на местные сообщества [3].

Теоретическая основа этого процесса разрабатывается в соответствии с теорией спирали инноваций, объединяющей школьные, академические, промышленные, правительственные и другие социальные субъекты. В этом контексте специализированные гимназии и университеты считаются одним из основных двигателей прогрессивных изменений в экономике и обществе, сочетая науку и образование, а также выполняя новую функцию передачи знаний и технологий [4]. Модель тройной спирали инноваций (*triple helix innovation model*) описывает сеть взаимоотношений между образовательными учреждениями, промышленностью и правительством, направленную на усиление процесса социальных и экономических инноваций в экономике, основанной на знаниях [5].

С конца 2000-х гг. несколько авторов начали исследовать расширение модели, представляя общество в целом, местные сообщества, окружающую среду и другие сферы в виде элементов инновационной инфраструктуры [6]. Созданные модели четырех- и пятизвенной спирали инноваций имеют большое значение для академических исследований и разработки политики, особенно в областях региональных инновационных систем, изменения климата и устойчивого развития.

Для целей нашего исследования спиральная модель инноваций дает ценную информацию о взаимодействиях между университетами и региональными экономическими и социальными субъектами. Подготовка специалистов, прикладные исследования, передача знаний и другие функции университетов могут внести большой вклад в местное развитие. В этом смысле модель спирали полностью соответствует существующим концепциям сотрудничества академических кругов и региональных сообществ. Например, участие университетов в сообществе, которое иногда упоминается как их «третья миссия» помимо обучения и исследований [7], включает широкий спектр академической и научной деятельности, частично совпадающей с передачей технологий в спиральной модели инноваций [8].

Вполне вероятно, что одним из наиболее перспективных способов

повышения региональной и инновационной значимости образовательных учреждений является их развитие как центров местных сообществ (center of community, СОС). Концепция СОС появилась в послевоенных США и первоначально охватывала общеобразовательные школы [9,10]. Однако с начала 1990-х гг. эта концепция распространилась на региональные университеты и начала применяться в нескольких странах Европы, Азии и Австралии [11]. В частности, в Японии преобразование государственных университетов в организаторов образовательной, научной, инновационной и общественной деятельности на местном уровне стало важным аспектом реформирования университетского образования и оживления депрессивных регионов страны [12]. Вполне вероятно, что именно этот аспект деятельности образовательных институтов может сыграть решающую роль в территориальном развитии стран с переходной экономикой, решая насущные проблемы оттока населения, структурной перестройки и агропромышленного развития.

В дальнейших исследованиях мы используем термин «местное сообщество» в самом широком смысле, чтобы охватить как жителей региона, в котором расположено образовательное учреждение (внешнее сообщество), так и его сотрудников (внутреннее сообщество). Внешнее сообщество можно разделить на региональные и муниципальные сообщества. В составе внутреннего сообщества следует различать технических работников, временных сотрудников и постоянных профессоров. Характеристики местных сообществ в значительной степени зависят от типов учреждений (частный или государственный, образовательный или исследовательский, пригородный кампус или городской). На каждом уровне местного сообщества участники образуют сложную сеть совпадающих интересов и создают большое количество взаимосвязанных эффектов [13]. Многие из этих действий не имеют точной количественной интерпретации и могут быть оценены только качественно [14]. Именно поэтому в дальнейшем используется метод качественного анализа особенностей взаимодействия университетов, и специализированных гимназий и местных сообществ. В качестве примера выбрана Япония, в одном из университетов которой (Университет префектуры Фукуи) на протяжении 24 лет работает один из авторов этих строк.

Литература

1. Востоков Г. (1904) Общественный, домашний и религиозный быт Японии. Санкт Петербург. Изд-во на. Брокгауза и Ефрона
2. Овчинников В. (1971) Ветка Сакуры. Москва, Издательство ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия»
3. Belov A., Chernova G., Khalin V., Kuznetsova N. (2018). Universities' Competitiveness Models in Academic Management: a National-Level Approach // Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development. 40(2): 155-166.
4. Pakhomova N.V., Richter K.K. (2013). University and the innovation challenge

// *University Management, Practice and Analysis*. 1(83): 28-42.

5. Etzkowitz H., Leydesdorff L. (1995). *The Triple Helix -- University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development*. // *EASST Review*. 14: 14–19.

6. Carayannis E. G., Campbell D. F.J. (2009). 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem. // *International Journal of Technology Management*. 46 (3/4): 201.

7. Schuetze H.G. (2012). *Universities and Their Communities—Engagement and Service as Primary Mission*. In: McIlrath L., Lyons A., Munck R. (eds) *Higher Education and Civic Engagement*. Palgrave Macmillan, New York. 268 p.

8. Preece J. (2017). *Community Engagement and Its Evolving Terminology*. In: *University Community Engagement and Lifelong Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. 214 p.

9. Calderwood P. E. (2000). *Learning community: Finding common ground in difference*. New York: Teachers College, Columbia University, USA. 168 p.

10. Anglin R. (2011). *Promoting Sustainable Local and Community Economic Development*. Taylor & Francis, New York, USA. 275 p.

11. Organization for Economic Co-operation and Development Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). *Cities and regions in the new learning economy*. OECD, Paris, France.

12. Belov A., Zolotov A. (2014). *Socioeconomic Aspects Affecting University Education in Japan* // *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies)*. Moscow. No 3: 30-53.

13. Zimmerman E. and others (2019). *Assessing the Impacts and Ripple Effects of a Community–University Partnership: A Retrospective Roadmap* // *Michigan Journal of Community Service Learning*. Winter 2019: 62–76.

14. Jacob W., Sutin S., Weidman J., Yeager J. and others (2019). *Community Engagement in Higher Education Policy Reforms and Practice*. Sence Publishers, University of Pittsburgh, USA. 287 p.

Роль гражданского общества в социализации детей с ограниченными возможностями

Процесс взаимодействия некоммерческого сектора и государственной власти является основополагающим для совместного решения различного спектра социально значимых задач. Государственный сектор не может и не должен брать на себя решение всех социальных проблем общества. Вопросы, затрагивающие интересы жителей и общественных организаций или объединений в демократическом государстве, должны решаться государственными властями с участием соответствующих общественных объединений или организаций. Воспитание детей является одной из основных задач современного общества.

Воспитание — это сознательное развитие растущего человека как уникального человека, обеспечивающего рост и совершенствование его нравственных и творческих способностей. Основными составляющими нравственного воспитания являются формирование чувства собственного достоинства, внутренней свободы личности, дисциплины, уважения к другим гражданам, умения выполнять свои обязанности и гармонично сочетать патриотические и интернациональные чувства. Невозможно воспитать настоящего гражданина и достойного человека без уважительного, трепетного отношения к его происхождению. Моральный упадок - следствие постепенного забвения духовных традиций. Изменения, которые произошли в девяностые годы в России, сопровождались изменениями в социально-экономической и политической сферах жизни общества, что привело к значительной дифференциации населения и потери духовные ценности. Эти изменения снизили образовательный потенциал. Вследствие чего, возникла необходимость в создании реальных условий, способствующих формированию нравственных качеств личности «маленького человека». Начинается нравственное развитие и воспитание личности в семье. Ценности семейной жизни, принятые ребенком с первых дней жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Отношения в семье проецируются на отношения в обществе и формируют основу гражданского поведения и гражданской ответственности «маленького гражданина». Через семью, родственников, друзей, наполняются содержанием такие понятия, как «семья», «любовь», «ответственность», «долг», «родина», «честь», «достоинство». Атмосфера, которая царит в семье, является определяющей в формировании личности «маленький гражданин».

Развитие третьего сектора обеспечивает социальную справедливость, ведь именно развитие некоммерческого сектора играет важную роль в развитии правового государства - государства, которое обеспечивает верховенство закона, равенство граждан перед законом и судом, которое основано на принципе разделения властей, который позволяет большому количеству людей, принадлежащих к различным социальным сообществам, участвовать в управлении государством и участвовать в деятельности местных органов власти. Очень часто бывают случаи, когда семье и близким трудно справиться с такой важной задачей, как воспитание «маленького человека». В таких случаях на помощь приходят представители гражданского общества (НПО - некоммерческие организации). Одной из таких организаций является Санкт-Петербургская ассоциация общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ». ГАООРДИ – это 62 общественных организации родителей детей с инвалидностью, а также с редкими и генетическими заболеваниями. Вместе они системно и последовательно реализуют программы, которые позволяют детям быть самостоятельными в открытом обществе, учиться и трудиться, дружить и заниматься творчеством, получать новые впечатления и просто быть счастливыми. Данная НКО поддерживает молодых людей с тяжелыми интеллектуальными и физическими нарушениями развития: у «ГАООРДИ» постоянно работает группа дневного пребывания для таких ребят. Она организует их ежедневную занятость, творческую и досуговую деятельность, создает условия для личностного роста и саморазвития, духовно-нравственного воспитания. Многие мероприятия проводятся совместно с обычными подростками и взрослыми, что позволяет ребятам чувствовать себя уверенными и равными. Так же данная НКО трудоустраивает подростков с инвалидностью и молодых инвалидов. Найти работу человеку с инвалидностью – дело непростое. «ГАООРДИ» создает и поддерживает рабочие места для людей с разными формами инвалидности – как в условиях специально создаваемых мастерских, так и на открытом рынке труда. Организуются оздоровительный отдых для молодёжи с ограниченными возможностями как в стационарных оздоровительных учреждениях, так и в лагерях. Благодаря многолетней работе, данная организация знает, как создать условия для комфортного и безопасного отдыха для семей и детей с различными особенностями здоровья – от диабета или аутизма до сенсорных и опорно-двигательных нарушений. Бесплатно оказывается правовая помощь семьям, в которых воспитываются дети с инвалидностью: консультируются семьи с детьми с инвалидностью по правовым вопросам, связанным с назначением пособий, решением жилищных проблем и ситуаций с нарушением прав, составлением документов и сопровождение судебных дел. Одной из главных задач организации является повышение качества медицинской и социально-реабилитационной помощи детям с редкими и генетическими заболеваниями. В рамках программы «Врачи мира –пациентам» «ГАООРДИ» создает площадку для обсуждения вопросов диагностики, лечения, реабилитации и профилактики

редких и генетических заболеваний, в т.ч. с участием специалистов федерального и международного уровня. А программа «Редкие, но равные» – это развитие диалога между родителями детей с инвалидностью и представителями органов власти в различных регионах РФ. Так же оказывается консультационная помощь и поддержка родительским объединениям Санкт-Петербурга и России, ведётся экспертная деятельность: как написать заявление на получение гранта или субсидии, где найти хорошего менеджера или помещение для занятий, какие есть методики работы по той или иной проблеме. Работая как ресурсный центр по проблеме помощи и поддержки семей с детьми-инвалидами, молодых инвалидов и детей с редкими и генетическими заболеваниями, «ГАООРДИ» всегда охотно делится опытом и наработками, также являясь экспертным центром для власти. Предотвратить изоляцию детей, подростков, молодых людей с ограниченными возможностями и их семей, содействовать формированию толерантного отношения общества к людям с инвалидностью – вот основные задачи социально-культурных мероприятий «ГАООРДИ». [7, С. 10].

Забота о детях — это одна из самых приятных, но также и самых ответственных и тяжелых работ в мире. Замечательно, когда семье и близким в этом помогают НКО, в которых работаю специалисты. Семья и близкие не могут брать на себя решение всех проблем «маленькой личности». Гораздо эффективнее решать вопросы воспитания консолидировано, только так можно позаботиться о будущем нашей семьи, нашей родины, нашего мира – наших детей.

Литература

1. Незнанова В.С. Взаимоотношения гражданского общества и власти в России в социально-историческом контексте // НТВ СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2015. №1(215). С.140-145.
2. Незнанова В.С., Пую Ю.В. Понятие гражданского общества в западноевропейской философской традиции // Вестник Орловского государственного университета. 2015. № 5 (46). С.259-261.
3. Незнанова В.С. Социально-философские факторы функционирования гражданского общества в условиях глобализации // Научное мнение. 2016. №8-9. С.125-129. .
4. Незнанова В.С. Роль гражданского общества в духовно-нравственном воспитании детей // Историческое сознание и постматериальные ценности: Сборник научных статей/ под.ред. К.В. Султанова.- СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С.484-486.
5. Незнанова В.С. Проблема взаимодействия гражданского общества и государственной власти: философский анализ: автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 Москва 2018.

6. Официальный сайт «ГАООРДИ» [Электронный ресурс] <https://gaoordi.ru/> Загл. с экрана. Дата обращения: 21.02.2023.
7. О некоммерческих организациях: федер. закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ. URL: <http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/> (дата обращения: 21.02.2023).
8. Пую Ю.В. Антропология манипулирования. - Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2010. Т. 2. № 2. С. 61-67.
9. Пую Ю.В. Социально-философские основания антропологии манипулирования // автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
10. Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.
11. Третий сектор и его роль в социальной защите населения. URL: <http://social-work.ru/article/24> (дата обращения: 21.02.2023).

Девиантное поведение. Причины и профилактика девиантного поведения у подростков

Девиантное поведение определяется как действие, которое идет вразрез с преобладающими нормами или ожиданиями общества или группы. Девиантное поведение может принимать различные формы, включая агрессивное поведение, такое как издевательства, вандализм и воровство, а также злоупотребление психоактивными веществами, участие в бандах и насилие. Подростки находятся на таком этапе взросления, когда они более склонны к девиантному поведению из-за сочетания биологических, психологических и социальных факторов. Для эффективного решения и предотвращения девиантного поведения у подростков важно понимать причины, классификацию социальных отклонений и роль родителей, школы и общества в предоставлении необходимых ресурсов и поддержки.

Исследователи Дюркгейм, Клагес и Мертон определяют девиантность соответствием или несоответствием социальным нормам-ожиданиям. Девиантным является поведение, не соответствующее социальным ожиданиям того или иного общества.

Под девиантным поведением в российской литературе понимается: смысл действий человека не соответствует официально установленным или фактически существующим в данном обществе нормам, «будь то нормы психического здоровья и правового развития», а также моральным ценностям; социальное явление, которое выражается в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически действующим нормам. Я. И. Гилинский, основоположник культурологического аспекта девиантного поведения, предложил использовать термин «девиантное поведение» наравне с термином «отклоняющееся поведение» [1].

Э. Фромм считает, что в нонконформизме заложено развитие конструктивного начала человеческого «Я». При этом девиации могут быть как социально-творческими: различные виды научно-технического и художественного творчества, так и носить социально-негативный характер, быть деструктивны как для личности, так и для общественного сознания [2].

Менделевич отметил, что девиации — это граница между нормой и патологией, своего рода крайний вариант нормы. На основе знаний норм можно выявить девиантность. В медицине норма — это совершенно здоровый человек; в педагогике — успевающий по всем предметам ученик. Труднее определить «психологическую норму» как совокупность определенных качеств и

характеристик большинства людей, эталон поведения. Таким образом, уровень интериоризации норм в различных социальных средах имеет существенные отличия и нормы-идеалы имеют глобальный характер, они трудно применимы к конкретным социальным объектам. [3].

Однако важно отметить, что не все подростки демонстрируют подобное поведение, и даже те, у кого обнаружены признаки девиантного поведения, не обязательно идут по пути к долгосрочным негативным последствиям. Кроме того, некоторые формы девиации могут считаться более социально приемлемыми, чем другие, в зависимости от культурного контекста.

Девиантное поведение подростков можно классифицировать по-разному, в зависимости от перспективы и используемых критериев. Вот некоторые распространенные системы классификации:

- Юридическая классификация: противоречит ли поведение закону или нет. Примерами девиантного поведения, которое является незаконным, являются воровство, употребление наркотиков и вандализм.
- Социальная классификация: в какой степени поведение считается социально приемлемым или нет. К социально девиантному поведению относятся агрессия, издевательства и прогулы.
- Психологическая классификация: основана на психологических факторах, которые могут способствовать проявлению поведения, сюда могут входить проблемы психического здоровья, такие как депрессия, тревожность или расстройство поведения.
- Культурная классификация: учитывает культурную и этническую принадлежность подростка, поскольку различные культурные нормы и ценности могут определять то, что считается девиантным поведением.
- Классификация по степени тяжести: от легкой до тяжелой степени тяжести. К легким формам девиантного поведения можно отнести сквернословие, а к тяжелым формам девиантного поведения можно отнести насильственные преступления.

Девиантное поведение можно разделить на три основные категории: делинквентное поведение, злоупотребление психоактивными веществами, а также демонстрация насилия и объединение в группировки и банды. Делинквентное поведение включает такие действия, как воровство в магазинах, вандализм, прогулы и другие уголовные преступления. Демонстрация насилия может приобретать такие крайние формы как скулшутинг, для совершения нападения могут использоваться разные виды оружия или взрывчатка. Мотивы стрельбы в школе могут быть разными, но часто они связаны с чувством гнева, изоляции, желанием отомстить или прославиться.

Социальные отклонения в девиантном поведении С. А. Беличева классифицирует следующим образом: а) корыстная направленность: правонарушения, проступки, связанные со стремлением к получению материальных, денежных, имущественных благ. б) агрессивная направленность: действия, направленные против личности (оскорбления, хулиганство, побои, убийства, изнасилования) в) социально-пассивный тип:

стремление уйти от активного образа жизни, уклонение от гражданских обязанностей, нежелание решать личные и социальные проблемы. [4]. Таким образом, девиантное поведение, различающееся и содержанием, и целевой направленностью, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений.

Причины девиантного поведения среди подростков разнообразны и сложны. Семейная среда является одним из основных факторов, поскольку отсутствие позитивной родительской поддержки, контроля и руководства повышает вероятность девиантного поведения. Такое поведение подростков имеет психологические, педагогические, социальные и правовые последствия. На психологическом уровне проблемы психического здоровья, когнитивного развития и плохого контроля импульсов могут способствовать девиантному поведению. С педагогической точки зрения, отсутствие возможностей для получения образования, низкая успеваемость и низкая самооценка также могут привести к девиантному поведению. В социальном плане к девиантности ведет социальная изоляция, бедность и безработица, а также отсутствие поддержки со стороны общества. С юридической точки зрения, подростки подвергаются более суровым наказаниям, чем взрослые, за определенные правонарушения в связи со сложившейся системой юстиции.

Одни и те же внешне сходные черты поведения могут свидетельствовать о разных процессах, происходящих в психике личности, и наоборот. Иногда подростка буквально загоняют в жесткие рамки. Его поведение однозначно квалифицировано, на него навешивается соответствующий ярлык, и под этот ярлык подгоняется система оценочных суждений о нем. Или, наоборот, угодные или удобные по каким-либо причинам особенности поведения ученика: услужливость, некритичность, готовность уступить, расцениваются учителем как положительные, поощряются им, а ученик преподносится классу в качестве социального образца для подражания.

В целом, потенциальными причинами девиантного поведения могут быть:

- Биологические изменения: подростки испытывают гормональные изменения и усиленное развитие мозга, что приводит к повышению импульсивности, рискованности и стремлению к сенсациям.
- Давление сверстников: подростки часто ищут признания и одобрения со стороны сверстников, что может привести их к девиантному поведению, чтобы соответствовать им.
- Отсутствие родительского контроля: подростки могут участвовать в девиантном поведении, когда отсутствует родительский контроль, так как у них больше возможностей участвовать в рискованном поведении без последствий.
- Семейное неблагополучие: подростки, которые растут в неблагополучных семьях, например, в семьях, где злоупотребляют психоактивными веществами или совершают домашнее насилие, могут быть более склонны к девиантному поведению в качестве механизма преодоления.

- Общественное и культурное влияние: подростки подвергаются общественному и культурному влиянию, которое может способствовать развитию девиантного поведения, например, прославлению злоупотребления психоактивными веществами, насилия и бунта против авторитетов.
- Проблемы с психическим здоровьем: подростки могут вовлекаться в девиантное поведение как способ справиться с основными проблемами психического здоровья, такими как депрессия или тревога.

Для профилактики девиантного поведения у подростков важно, чтобы родители поддерживали крепкие отношения с детьми и использовали методы позитивного подкрепления и дисциплины. Школы могут внедрять программы по борьбе с девиантным поведением, а также создавать благоприятную школьную среду и культуру. Общество также должно участвовать в этом процессе, предоставляя доступ к услугам и ресурсам для подростков из группы риска через общественные организации и инициативы.

Основой совершенствования преподавания пропедевтики является интенсивное заимствование и адаптация трех видов технологий: социокультурных методов воздействия на сознание и поведение человека, разработанных в сфере массовых коммуникаций; психотерапевтические методы, общей методологической основой которых является «сочувствующая» позиция педагога; технологии оптимизации социализации, инкультурации и самореализации личности.

К направлениям профилактики девиантного поведения может быть отнесено: минимизация социально-психологических факторов развития аддиктивного поведения путем оптимизации среды, обучение психологическим методам и технологиям, позволяющим переживать жизненные неудачи и разочарования, развитие психического потенциала личности (способность к рефлексии, духовность, нравственность и сенсорно-эмоциональная сфера) и поддержка в обучении продуктивным методам решения важных личностных проблем; создание позитивных программ на будущее, в том числе продолжение образования, формирование семьи, серьезное и ответственное отношение к себе и другим; развитие критического мышления по отношению к деструктивным, но престижным современным практикам; формирование представлений о наркомании как о пути, ведущем к деградации личности. Важным является и развитие способности справляться с жизненными разочарованиями (в том числе находить способы обоснованного отказа от употребления алкоголя и психоактивных веществ), умение справляться с последствиями своих действий; развитие навыков здорового образа жизни.

Девиантное поведение у подростков - сложная проблема, имеющая психологические, педагогические, социальные и правовые последствия. Для эффективного решения этой проблемы и профилактики девиантного поведения у подростков важно понимать его причины. Родители, школы и общество должны работать вместе, применяя комплексный подход к решению проблемы подростковой девиантности, чтобы обеспечить необходимые ресурсы и

поддержку, чтобы помочь подросткам развить здоровые навыки преодоления трудностей и противостоять девиантному поведению.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00765, <https://rscf.ru/project/23-28-00765/>

Литература

1. Гилинский Я. И. Современные проблемы с отклоняющимся поведением: Тезисы науч. конференции «За здоровый образ жизни (борьба с социальными болезнями)». — Суздаль, 1987.
2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М., 2004
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. — М., МЕДпресс, 2000.
4. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. — М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 1993. - 199 с.

Особенности речевого творчества детей и подростков как способа аутопсихотерапии в ситуации распада родительской семьи

Современные российские дети и подростки развиваются в сложной, противоречивой обстановке, имеющей как позитивные, так и ярко выраженные негативные тенденции, и часто – в ситуации распада родительской семьи (даёт о себе знать затяжной духовно-нравственный кризис в стране, и, в частности, кризис семьи). Обращение к психологу и психотерапевту по поводу травмирующих юного человека переживаний, связанных с разрушением семьи, – это не повсеместная практика. Хорошо, если в сложной жизненной ситуации рядом с воспитанником детского сада или учащимся школы окажется грамотный и гуманистически направленный педагог, который по сути будет выполнять психотерапевтическую функцию. Ещё лучше, если школьный психолог и психолог дошкольного учреждения во взаимодействии с педагогами и родителями (родителем) грамотно организуют детям психотерапевтическую помощь, имеющую выход на аутопсихотерапию. Подобное взаимодействие в современной российской образовательной системе, к сожалению, повсеместно не выстраивается.

Речевое творчество, обучение которому предписано современными ФГОС дошкольного и школьного образования, может успешно служить не только развитию речи, литературных способностей детей и их глубокому духовно-нравственному воспитанию, но и задаче аутопсихотерапии.

Аутопсихотерапия – это область психотерапии, состоящая из научно обоснованных приемов, методов и упражнений, применяемых для самокоррекции поведения, мышления и эмоционального состояния и с целью повышения эффективности гетеропсихотерапии и самопрофилактики психогенных болезней, самопрофилактики развития дезадаптивного поведения и негативных последствий стресса (Я.Н. Воробейчик). В разработке практических основ гуманистически-ориентированной аутопсихотерапии особый интерес представляют труды группы исследователей, в том числе из бывшего СССР, по терапии творческим самовыражением, арттерапии, библиотерапии, музыкотерапии и эстетотерапии (А.Е. Алексейчик, М.Е. Бурно, В.Ю. Завьялов, Е.А. Поклитар, А.В. Свешников и др.).

Необходимо отметить, что в ситуации острых эмоциональных переживаний дети и подростки, конечно же, не знающие никаких психологических теорий и специально не приобретавшие навыков психологической самопомощи, могут выйти на неё и часто выходят интуитивно. Мы предполагаем, что, наряду с обладанием мощным инстинктом физического самосохранения, многие люди с дошкольного возраста имеют постоянно усложняющийся, включающийся в

трудные периоды их жизни не менее сильный инстинкт самосохранения личностного, психологического, – особенно это характерно для людей с каким-либо творческим даром. Однако, для поддерживающего и оздоравливающего, то есть успешного, выхода на путь творчества этот дар должен быть в определённой степени развит – тогда в результатах своего творческого труда человек находит некоторую радующую его компенсацию жизненным потерям.

Вопросы детской и подростковой психотерапии и аутопсихотерапии рассматривали А. Фрейд, Д. Боулби, А. Адлер, Э. Берн, Ф. Перлз, Э. Фромм, М. Эриксон, С.А. Игумнов, В.И. Гарбузов, Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко, В.И. Леви, М.В. Осорина, Е.Ю. Петрова, Я.Н. Воробейчик, М.М. Решетников, Я.Л. Обухов, М.Э. Телешевская и др.

Несмотря на обилие научных работ, посвящённых как детской и подростковой психотерапии и аутопсихотерапии, так и влиянию семьи и семейных отношений на развитие личности, в современной науке недостаточное внимание исследователей уделяется изучению речевого творчества детей и подростков как способа аутопсихотерапии в ситуации распада родительской семьи.

Если обратиться к подробному анализу особенностей развития ребёнка в дошкольном и школьном детстве, а также в подростковый период, то можно выявить: наряду со значимыми изменениями в развитии психических процессов детей, их самосознания и поведения, сопровождающимися сменой ведущей деятельности и социальных ситуаций развития, на данных возрастных этапах (особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте) наблюдается бурное развитие речи, что мы напрямую связываем с развитием и усложнением мышления ребёнка (подростка); продуктивные психолого-педагогические возможности развития речевого творчества детей в обозначенных возрастных периодах мы также соотносим с повышенной эмоциональностью детей и подростков, впечатлительностью, любознательностью, непосредственностью и свежестью восприятия, активностью в познании окружающего мира и своего внутреннего мира, тяготением к игровой деятельности и общению.

По мнению современных исследователей, в аутопсихотерапии самоисцеляющий себя от какой-либо психологической проблемы человек активен, он деятелен и максимально использует в деятельности свои личностные ресурсы (при аутопсихотерапии творческим самовыражением – использует свои творческие ресурсы) – в этом одно из важнейших условий эффективности аутопсихотерапевтического воздействия.

Исследователи Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян и М.Е. Жидко отмечают: «Основной проблемой, разрешаемой в гештальт-терапии, является потеря личностью индивидуальности, подлинности из-за давления со стороны авторитетов, социальных догм и стандартов» [1, С.396]. Очевидно, что при травматическом распаде родительской семьи дети и подростки начинают подавлять свои психологические потребности (например, подавлять потребность дружелюбно поговорить с отцом, если он, как внушает ребёнку мать, «предатель, так как променял жену и ребёнка на другую женщину» и т.п.)

Ребёнок (подросток) может потерять свою индивидуальность в этой сложной для него борьбе взрослых характеров и интересов, он часто вынужден поступать так, как предписано социальными шаблонами и нормами. В результате, с параллельным действием других факторов, у него возможны психическая травма и проблемы со здоровьем. В здоровьесберегающем речевом творчестве дети и подростки могут разрешить эту острую проблему потери индивидуальности, выплеснув в стихах или в прозе своё несогласие, различные противоречивые эмоции и даже, например, поговорив с отцом «заочно» в своём личном дневнике.

Мы считаем, что речевое творчество, разворачиваясь в актуальный момент времени, невозможно без накопленного в прошлом духовного, эмоционального и интеллектуального опыта (в том числе и опыта страдания). В то же время оно обращено в будущее, так как в определённой мере, в силу своего катарсического эффекта, меняет сознание творца.

Ребёнок, особенно дошкольного возраста, живёт «здесь и сейчас». Исследователь М.В. Осорина в своей работе «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» [5] размышляет о том, как много впечатлений бытия, в отличие от взрослых людей, часто пребывающих в сосредоточенности своего сложного внутреннего мира, могут почерпнуть дети в настоящей минуте жизни: «...Дети принимают обстоятельства как данность и искренне готовы вступать в полноценный контакт с тем, что существует здесь и сейчас, невзирая на непривлекательность и скудость этой данности» [5, С.302]. Здесь речь идёт о мире природной и предметной реальности. Но как быть, если «здесь и сейчас» – это собственный дом ребёнка, его семья, и эта первоначальная, главная защита и опора разрушается, готова рухнуть? Глубинную, экзистенциальную ценность для ребёнка (как и для взрослого человека) понятия «дом» М.В. Осорина также подчёркивает в своей книге: «Дом как символ человеческой личности присутствует как в общекультурной традиции, так и в символике психической жизни отдельного человека» [5, С.39]. Итак, ребёнок, в силу особенностей своей психики любящий жить «здесь и сейчас», обнаруживает, что он оказался в центре непонятого для него, непривлекательного события: семья разрушается, «дом» рушится. Как ему выстоять в такой ситуации, если учесть, что родители психологически неграмотны и не понимают опасности всего происходящего для здоровья и будущего благополучия ребёнка?

На наш взгляд, при блокировке потребности получать позитивные впечатления «здесь и сейчас» средствами реальности ребёнок может включать компенсаторные механизмы – игровую или творческую деятельность. Более того, из-за психологической неграмотности родителей аутопсихотерапия в форме игровой и творческой деятельности является подчас единственной возможностью ребёнка преодолеть сложную жизненную ситуацию.

В опубликованных ранее статьях нами описан опыт проведения литературных творческих мастерских с дошкольниками и младшими школьниками, где речевое творчество ребёнка рассмотрено как своеобразная, очень привлекательная для него игровая деятельность со словом. Если мы

говорим о детях дошкольного и младшего школьного возраста, то, по нашему мнению, часто эти два вида деятельности (игру и речевое творчество) возможно рассматривать в интеграции. С.А. Игумнов отмечает: «В относительно безопасной ситуации игры, в состоянии раскованности ребёнок позволяет себе опробовать различные способы поведения», «игра для ребёнка – это также одна из форм *самотерапии*, благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и неурядицы; игровая психотерапия рекомендуется «для улучшения эмоционального состояния детей *после развода родителей*» [4, С.13]. Здесь мы видим сближение направлений – психотерапии и аутопсихотерапии, причём ребёнок дошкольного или младшего возраста (также и подросток, но в усложнённой форме), не зная никаких научных теорий, часто использует в острых травмирующих ситуациях аутопсихотерапию в игровой и творческой деятельности. Мы считаем, что регулярное создание ребёнком, подростком стихов и прозы и постепенное развитие на этой основе литературных способностей становится для подрастающего человека созданием некоего «дома» личности, где во главе – не вражда, а гармония, и где можно «укрыться» от реальной вражды, от разрушения реального родительского дома. Добрая судьба – сам творящий человек (вопреки реальной судьбе, насыщенной негативными событиями), он – устроитель своего «дома» личности.

Как считает Я.Н. Воробейчик, «человек современной эпохи значительно отличается от своих предшественников ментальностью, интересами, потребностями и нервно-психическим здоровьем» [2, С.6]. Именно поэтому, по мысли исследователя, у него есть особая потребность в аутопсихотерапии. Очевидно: не только частые разводы родителей, распад семьи подстерегают в современном мире незрелую психику детей и подростков, но и различные другие угрозы (виртуальная, алкогольная, наркотическая зависимости, эмоциональное отчуждение с близкими взрослыми из-за их занятости или непонимания ценности общения с детьми, психологическое насилие в семье, образовательных учреждениях и др.). На наш взгляд, использование аутопсихотерапевтических приёмов именно детьми и подростками сегодня особенно актуально: оно может буквально «вытянуть» их из травмы и невротических состояний на жизненном пути, отчасти обеспечив не только нормальное проживание детства и отрочества, но и будущую благополучную взрослость.

Речевое творчество детей способно удивить не только педагогов и родителей, но и профессиональных литераторов. Совершенно очевидная речевая и поэтическая одарённость юных творцов, их желание красочно мыслить и образно высказываться часто подчёркивались В.А. Сухомлинским. По убеждению известного педагога, ребёнок мыслит образами, его чувства и переживания начинают преобладать в органичной части мышления. Поэтому «эмоциональная насыщенность восприятия – это духовный заряд детского творчества», кроме того, «без эмоционального подъёма невозможно нормальное развитие клеток детского мозга» [6, С.46-47]. На эту особенность мышления, определяющую результативность речевого творчества, указывал в

своём исследовании «Психология искусства» Л.С. Выготский: «Искусство есть работа мысли, но совершенно особенного эмоционального мышления...»[3, С.52]. Однако уникальные возможности развития речевого творчества в дошкольном и школьном детстве часто не учитываются педагогами современных образовательных учреждений.

К речевому творчеству, которое в трудной жизненной ситуации по сути становится для ребёнка способом преодоления негативных переживаний, его желательно подготовить педагогическими средствами и методами. Осуществляя данную помощь, воспитатели дошкольных образовательных учреждений и школьные учителя сначала диагностируют жизненную ситуацию ребёнка, а затем целенаправленно развивают его речевое творчество, находясь в тесном сотрудничестве с психологом. Здесь мы видим плодотворное поле для совместной работы педагогов, психологов и родителей, если родители (родитель) в ситуации распада семьи не отчуждены от ребёнка и готовы оказать ему поддержку.

Опираясь на собственный педагогический опыт, заключающийся в многолетней работе с детьми младшего школьного, среднего школьного возраста и с дошкольниками, автор данной статьи рассматривает учителя, воспитателя и педагога дополнительного образования в качестве своеобразного психотерапевта, направляющего детей и подростков в их творческой работе с собственными психологическими проблемами в процессе проведения литературных творческих мастерских. Здесь, на наш взгляд, психотерапия и аутопсихотерапия детей соединены, так как учитель лишь ненавязчиво, бережно направляет ребёнка, который затем разворачивает процесс творчества (аутопсихотерапии) не только в учебном процессе (в собственных «рамках», поскольку педагог строго не регламентирует процесс творчества), но и в домашней обстановке в силу постоянно присутствующей мотивации.

В результате многолетней работы автора данной статьи с детьми дошкольного и школьного возраста было выявлено, что дети из распавшихся, неблагополучных семей при свободе выбора темы творчества обычно выбирают тему семьи, матери, семейной любви (что, на наш взгляд, объясняется травматической тревогой ребёнка, желанием эмоционального отреагирования на сложные семейные обстоятельства и, в какой-то мере, неосознанным желанием ребёнка привлечь внимание в чём-то неблагополучной семьи к своему творчеству и этим хотя бы немного гармонизировать семью).

В 2018 году при проведении автором данной статьи литературной творческой мастерской в дошкольном отделении школы № 411 «Гармония» Петродворцового района Санкт-Петербурга были записаны интересные наблюдения. В подготовительной группе детского сада наиболее успешной в создании образных высказываний оказалась самая младшая в группе девочка пяти с половиной лет Софа Н. Ей в успешности и активности устного творчества уступали даже почти семилетние дети. После творческой мастерской Софа Н. не отходила от проводившего мастерскую педагога (хотя видела его второй раз в жизни), обнимала его, больше часа рисовала ему

рисунки и делала поделки из бумаги. На протяжении своего добровольного общения с педагогом Софа Н. раза три-четыре повторила: «А со мной не живёт мама». (В последующие посещения дошкольного образовательного учреждения педагогом Софа Н. снова тепло общалась с ним и время от времени делилась семейной проблемой). Активное творчество Софы Н. продолжалось и после ухода педагога, уже под руководством воспитателя группы. Позже воспитатель предоставила сведения о сложной семейной ситуации этого ребёнка: родители в разводе, девочку уже много месяцев воспитывает бабушка. Мать Софы Н. поссорилась со своей матерью (бабушкой девочки) и уехала из дома, оставив дочь на попечение бабушки. С дочерью Софой она разговаривает по телефону, но не навещает, в гости из-за ссоры не приезжает.

Вот образные высказывания Софы Н.: «Петергоф зимой – это сад Снежной Королевы; решётка Летнего сада похожа на солнышко», вот её маленькая притча:

Фонтан «Зонтик»

Я – фонтан «Зонтик». Когда люди прячутся под моим зонтиком, то по краю зонтика начинает выливаться вода, много-много струек. Я хочу всех намочить, это весело. В пасмурную дождливую погоду мне одиноко, потому что люди не приходят ко мне в гости, и мне самому хочется взять зонтик.

При анализе данных продуктов речевого творчества дошкольника психолог может увидеть, что ребёнка волнует тема сада (дома, целостного гармоничного пространства), что девочка нуждается в тепле (об этом говорит сравнение с солнышком, а образ Снежной Королевы, возможно, связан с «заколдованной» матерью, которая перестала непосредственно общаться с ребёнком, вышла из тактильного контакта), стихия воды фонтана в образном высказывании (психологическая символика воды – материнское начало), характерно дополненная (усиленная) стихией дождя, говорит нам о постоянном сосредоточении ребёнка на теме разлуки с матерью (об этом же – одиночество фонтана и грусть от того, что не приходят в гости).

Искренне и глубоко делятся своими переживаниями уже в письменном речевом творчестве младшие школьники. Так, например, впечатляют стихи о матери третьеклассницы Кати Р.: в них мы видим явную психологическую проблему девочки, идущую из семьи:

Мамочка, мамуля,	Хоть полчаса, хоть минуту
Милая моя, милая,	Поговорила со мной...
Солнышко моё небесное,	Я так мечтаю, а ты –
Я так мечтаю, чтоб ты	Всё уходишь, уходишь...

Понятно, что после написания таких стихов (и похвалы учителя, которая особенно значима для младшего школьника в силу его возрастных особенностей) ребёнок чувствует улучшение эмоционального состояния. Пожалуй, с данной аутопсихотерапевтической целью стихи и были написаны, хотя сам ребёнок этого не осознавал.

Важной особенностью речевого творчества является возможность реализации в нём универсального психотерапевтического механизма –

отреагирования, или катарсиса; для отреагирования необходимо отбросить привычные формы регулирования аффективной сферы. Особая раскрепощённость в выражении эмоций наблюдается у подростков в их личных дневниках.

Подростки часто на страницах своих личных дневников размышляют о конечности человеческой жизни, о смерти. Если в жизни у подростка – ситуация распада родительской семьи, мысли и переживания, связанные с темой смерти, обостряются, так как теряется «почва под ногами» – родительский дом. Подросток стремится к цельности своего «Я», мучительно ищет свою новую личностную идентичность, и потеря «дома» может восприниматься им как ещё более сложная, запутанная дорога к самому себе, к своему истинному и цельному «Я» («Если у меня совсем нет дома, пристанища, то где же мне искать свою личность?»).

Приведём прозаические строки из дневника пятнадцатилетнего подростка Маши С.:

«Как чудовищно трудно жить... Жизнь дарована если не Богом, то гением, с которым совместимо коварство. Иначе бы допустил ли он, чтобы эти неосяземо величественные чувства рая на Земле уходили бесследно из сердца человека в небытие: детство, юность, любовь? Уходили бы в смерть? Тот коварный Гений – сам человек. Да! Сам человек сотворяет жизнь свою и сам же губит себя и других вокруг себя. Ненависть, убийство, зло, жестокость – всё собратья человека! А добро, нежность, любовь – его праведники, которых он сначала примет близко к сердцу, а потом распнёт на кресте. Любовь погибнет, человек погибнет... Глупый, ничтожный, низменный человечиска! И в то же время – всесильный, выше разума и неба – Человек! Он – разный. Он – я».

В размышлениях 15-летнего автора дневника мы находим мучительный поиск своего «Я», сопряжённый с переживаниями утраты родительской семьи, утраты психологической защищённости и опоры, идущей от семьи (именно поэтому возникает символическое описание попрапия этой базовой защищённости – принятые близко к сердцу, но распяты на кресте нежность и любовь).

В сложном процессе аутопсихотерапии посредством речевого творчества в своём личном дневнике подросток начинает взаимодействовать с дневником как с настоящим психотерапевтом: «задача психотерапевта состоит не только в том, чтобы пробудить «новое», активизировать «зажатые» (подавленные, вытесненные и т.п.) модусы сознания, или объёмы психики. Важнейшей является задача построения целостной, интегрированной структуры личности, в которой не уничтожены какие-либо «части», а создана новая композиция» [1, С.400].

Итак, речевое творчество детей и подростков, которое должно повсеместно психологически поддерживаться и педагогически направляться в образовательных учреждениях и в пространстве современной российской семьи, имеет, помимо своего мощного развивающего эффекта, потенциал для аутопсихотерапии и психологического оздоровления юного человека в трудных

жизненных ситуациях и, в частности, в острый и насыщенный негативными переживаниями период распада родительской семьи.

Литература

- 1.Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: учебник для вузов. 2-е изд., стереотип. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.
- 2.Воробейчик Я.Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теория, практика). – Одесса, 2004. – 360 с.
- 3.Выготский Л.С. Психология искусства. – Мн.: Современное Слово,1998.– 480 с.
- 4.Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. – 112 с.
- 5.Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2019. – 448 с.
- 6.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев: Изд-во «Радянська школа», 1985. – 557 с.

О необходимости использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов-историков

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предлагают сократить количество аудиторных лекционных и практических и/или лабораторных занятий и увеличить время на самостоятельное изучение курсов многих учебных дисциплин, отсюда «возникла проблема усвоения студентами большого количества информации за малый временной промежуток» [2, С.19-21].

ФГОС ВО под самостоятельным изучением студентами дисциплин подразумевают систематическую, управляемую преподавателем деятельность студента, становящуюся преобладающей в современных условиях. Преподавателю необходимо организовать такую самостоятельную деятельность студентов, в ходе которой они овладевали бы способами добывания знаний. Таким образом, важнейшая задача современного преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам организовать самостоятельную работу. Существуют два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. Аудиторную самостоятельную работу по дисциплине преподаватели проводят на учебных занятиях под своим непосредственным руководством. Однако развитие самостоятельности у обучающихся посредством внеаудиторной самостоятельной работы вызывает значительные сложности.

Процесс внедрения дистанционных технологий в высшее образование обусловлен следующими нормативно-правовыми документами: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1, С. 34-49].

О.В. Иванова [3, С.87-99] представляет понятие технологии дистанционного обучения следующей формулой:

ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ =
= СРЕДА ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ + МЕТОДЫ ТЕХНИЧЕСКОЙ
СРЕДЫ ОБМЕНА ИНФОРМАЦИЕЙ

Основными элементами технологии дистанционного обучения являются: среда передачи информации и методы технической среды обмена информацией, в качестве такой среды наиболее известной и распространённой в Российской Федерации является система дистанционного обучения Moodle, которая объединяет в себе единое обучающее место для студентов и преподавателей, эта среда позволяет создавать, хранить, распространять учебные материалы, созданные преподавателем в электронном виде, обеспечивающая общение всех участников образовательного процесса, автоматизирующая процессы обучения, контроля и оценки. Преподаватель создаёт электронный учебный курс по необходимой ему дисциплине в системе дистанционного обучения Moodle, загружая нужной информацией, используя только те методы, которыми оснащена сама среда. Далее, создав курс дисциплины в Moodle, преподаватель получает возможность управлять им, подключая студентов к курсу, проверять их выполненные задания, следить за их успеваемостью, настраивая журнал оценок. Внеаудиторная самостоятельная работа, представленная в среде Moodle, выполняется студентами по заданиям педагога, без его непосредственного участия.

О.В. Иванова выделяет следующие методические элементы, позволяющие планировать и проводить внеаудиторную самостоятельную работу обучающихся в среде Moodle [3, С. 87-99]:

- 1) проектирование домашних заданий разной тематики, направленных на самостоятельную учебную деятельность студентов;
- 2) обязательное включение в комплекс домашних заданий творческого задания прикладного характера с целью формирования навыков самосовершенствования;
- 3) чёткое определение времени на выполнение каждого задания с целью развития навыков самоорганизации студента;
- 4) наглядное формулирование балльно-рейтингового оценивания каждого задания, направленное на самостоятельное определение уровня их выполнения;
- 5) своевременное консультирование по выполнению внеаудиторной самостоятельной работы, с целью формирования навыков саморазвития;
- 6) контроль выполнения заданий.

Дисциплина «Иностранный язык» относится к Обязательной части учебного плана направления 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Историческое образование». Согласно вышеуказанному учебному плану, объём теоретического обучения составляет 180 часов, из них контактная работа обучающихся с преподавателем - 68 часов,

а самостоятельная – 112. Восполнить недостаток аудиторных часов можно с использованием технологий дистанционного обучения.

В рамках дистанционного обучения данные ресурсы являются особенно актуальными и способствуют проведению промежуточного и итогового контроля знаний, стимулированию студентов к самостоятельной работе. Согласно учебному плану, дисциплину «Иностранный язык» студенты-историки изучают в течение одного года, следовательно, необходимо постоянное взаимодействие с преподавателем и регулярный контроль с его стороны. Поступившие на 1 курс студенты имеют разный уровень владения иностранным языком, что вызывает трудности в процессе дальнейшего обучения.

В последние годы электронное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса в вузах и используется во всех формах обучения. Причиной является введение стандартов нового поколения и связанного с этим сокращение объема аудиторной работы, увеличение и расширение форм самостоятельной работы студентов. Стандарты высшего образования предлагают сократить количество аудиторных лекционных и практических занятий и увеличить время на самостоятельное изучение курсов многих учебных дисциплин, отсюда возникла проблема усвоения студентами большего количества информации за малый временной промежуток.

С появлением новых медиа и цифровых технологий меняется отношение не только к информации, но и к способам ее потребления. Сегодня уже недостаточно глубины и научной новизны материала - существует потребность в налаживании диалога с новым поколением людей, выросших в эпоху цифровой революции и избалованных обилием источников получения информации и ее многообразием, а значит – с иным мышлением и умственной деятельностью, в целом с иной адаптивностью. Преподаватель должен тщательно отбирать информацию, находить подходящие способы ее подачи с точки зрения объема и практичности. С этой целью в разнообразных видах учебной деятельности применяются современные техники, максимально упрощающие процедуру доставки информации до слушателя и облегчающие ее усвоение и запоминание. Цифровая революция породила наполненную практичным контентом информационно-образовательную электронную среду, важнейшим элементом которой стала возможность виртуальной коммуникации между обучающимся и преподавателем, а также между самими обучающимися.

Таким образом, можно констатировать, что в последние годы электронное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса в вузах и используется во всех формах обучения. Особенно актуальным электронное обучение стало в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и связанного с этим сокращения объемов аудиторной работы, увеличения и расширения форм самостоятельной работы студентов. Применение электронного обучения позволяет удовлетворять потребности современных студентов,

автоматизировать процесс промежуточного и итогового контроля знаний, стимулировать студентов к самостоятельной работе.

Анализ учебного плана по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Историческое образование». позволил нам сделать вывод о том, что использование электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку позволяет компенсировать недостаток аудиторных занятий путем взаимодействия в электронной образовательной среде во время внеаудиторной самостоятельной работы, способствуют развитию самостоятельности обучающихся.

Литература

1. Булатова А.П. Лингво-когнитивный анализ искусствоведческого дискурса (тематические разновидности – музыка, архитектура): дисс. ... канд. филол. наук. М., 1999. 276 с.

2. Винник В.К., Григорян М.Э., Залесский М.Л. Теоретические основы организации самостоятельной работы студентов при помощи информационных технологий // Роль технических наук в развитии общества: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Западно-Сибирский научный центр; Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева. — 2015. — С. 19–21.

3. Иванова О.В. Опыт использования технологии модульного обучения в вузе средствами Moodle // Образовательные технологии №2 / 2018. С. 87-99.

Профилактика дентофобии как важный элемент при создании безопасной среды и воспитании будущих поколений

Невозможно усомниться в том, что наше Будущее во многом зависит от наших Детей, а их здоровье зависит не только от Родителей или Учителей, но и от врачей, которые иногда слишком редко имеют возможность общаться с детьми в ходе профилактических приемов. Крайне сложно, а зачастую и невозможно повлиять на показатели распространенности таких заболеваний, как кариес и его осложненные формы, без создания должного уровня мотивации к обращению за стоматологической помощью. Однако, весьма распространенной проблемой у пациентов является дентофобия, то есть боязнь стоматологического лечения.

Стоматологическая фобия может иметь широкий спектр проявлений, таких как склонность к плаксивости, учащение сердцебиения, нервная дрожь, скачки давления, тонус мышц, головокружения вплоть до потери сознания, желудочные и кишечные спазмы, тошнота, диарея, повышенная потливость, расширение зрачков, повышенную раздражительность, головная боль, долгое откладывание визита в стоматологию и торг с самим собой, у детей — крики, истерики, попытки вырваться и убежать.

Проблема взаимопонимания врача-стоматолога и пациента-ребенка остается сложной и актуальной в современном мире. По утверждению психологов, у детей, страдающих дентофобией, на подсознательном уровне укоренены страхи, связанные с лечением зубов.

Безусловно, дентофобия в некоторых случаях может иметь генетическую этиологию. Исследователи утверждают, что страх и тревожное состояние перед посещением стоматолога обусловлены, в том числе наследственностью.

Результаты работы также свидетельствуют о наследственной природе страха испытать боль, которая также часто сопровождает пациентов. Были обнаружены гены, ответственные за усиление страха перед болью. Таким образом, ученые привели новые доказательства взаимосвязи боязни испытать боль и страха перед посещением стоматолога.

Испанские учёные из Мадридского университета также провели исследование, касающееся боязни людей перед зубными врачами, и пришли к удивительному выводу. Оказывается, страх перед стоматологическим креслом, специфическими запахами, да и перед самим зубным врачом передаётся от родителей к их детям. Судя по результатам, наследственный страх перед стоматологами передаётся преимущественно по отцовской линии. Ведь у 90% детей, которые действительно боятся посещать зубной кабинет, отцы также

испытывают «стоматологический» страх. В семьях, где боязнь зубного врача испытывают только мамы, дети не спешат так же панически пугаться стоматологов. Лишь 21% мальчиков и девочек передаётся мамин страх [5, С. 35].

Однако, огромную роль в формировании дентофобии играют социальные факторы.

Во-первых, наблюдая за реакцией родителей на необходимость похода к стоматологу и отмечая их страхи и дискомфорт от подобных действий, ребенок перенимает паттерны поведения по отношению к стоматологу.

Во-вторых, бывает и так, что уже у самого маленького пациента имеется негативный опыт, связанный с походом к стоматологу. Первое посещение стоматолога очень важно для формирования дальнейшего восприятия врачей этой специальности у ребенка. Ведь возможно, что во время первого визита ребенок испугался, ему сделали больно, или просто не был установлен должный контакт с врачом. Это накладывает огромный отпечаток на психику ребенка, зарождает дентофобию и способствует ее укоренению и прогрессированию.

При рассмотрении факторов, влияющих на возникновение страха и тревожности, было выявлено, что наиболее часто страх вызывает проведение инъекций, звука бормашины, долгое ожидание перед кабинетом и даже необычный запах в кабинете.

Иногда даже неудачное взаимодействие с докторами совершенно других специальностей формирует у ребенка так называемую «боязнь белых халатов», а это значит, что «под запретом» походы к врачам любых специальностей, а не только к стоматологу.

Очень часто дети испытывают страх перед стоматологом потому, что не знают, какие события произойдут в результате их встречи. Здесь огромная роль отводится родителям, так как именно они должны подготовить ребенка к приему. В правильной форме рассказать ему о том, как обычно проходит процедура, познакомить ребенка с некоторыми словами и названиями, которые наверняка будет использовать врач, посмотреть ознакомительные детские видео или почитать специальные детские книжки, где в простой игровой форме ребенок сможет понять не только необходимость и суть визита, но и получить некоторое представление о будущем событии. Ведь для ребенка поход к стоматологу это именно Событие, а не рядовое действие. А значит и отношение к этому должно быть соответствующее.

Учитывая, скольких проблем можно избежать в будущем, создав у маленького пациента правильное отношение к стоматологу, на мой взгляд, обязательно стоит выделить основные составляющие в профилактике дентофобии у детей:

- очень важно мотивировать ребенка на то, чтобы он лечил зубы. Не только награждать его за терпение, но и объяснить, что ему будут делать и зачем. Ребенок должен понимать, что он лечит зубы не просто по желанию родителей;

- если ребенок плачет и боится доктора, то ни в коем случае нельзя давить на него, пытаться силой удержать в кресле и криками заставлять открыть рот. Это не возымеет никакого положительного эффекта, а лишь еще больше усугубит нарастающую проблему;

- стоит обратить внимание на важность регулярных осмотров у стоматолога, что позволяет не только вовремя выявить проблему и вылечить ее на раннем этапе, но и позволит избежать нарастающего со временем страха, так как чем больше времени проходит между визитами, тем больше беспокойства это вызывает у маленького пациента;

- для маленьких пациентов крайне важным является правильно подобранное время посещения. Ни в коем случае не рекомендуется записывать на прием ребенка во время его дневного сна или поздно вечером, когда малыш устал и почти наверняка будет капризничать;

- при подготовительной беседе перед визитом к стоматологу нельзя обманывать ребенка. Стоит честно рассказать будет ли это просто осмотр или доктору предстоит провести какие-либо манипуляции. Несовпадение ожиданий ребенка с реальностью на приеме может существенно повлиять на уровень доверия к стоматологу, что потом весомо осложнит установление контакта между врачом и ребенком;

- обязательным считается посещение так называемых «положительных» процедур, во время которых будет произведен, например, только осмотр и не будет никаких дискомфортных или болезненных манипуляций. Это поможет закрепить в подсознании положительное отношение к врачам.

Таким образом, при должном уровне вовлеченности родителей в грамотный процесс подготовки маленьких пациентов к посещению врача-стоматолога, а также повышении качества оказания стоматологической помощи, возможно существенно снизить распространенность дентофобии у маленьких пациентов, которые потом во взрослом возрасте смогут смело и уверенно заходить в кабинет стоматолога.

Литература

1. Киселева, Е. Г., Васянина, А. А., Кузьмина, Д. А. Профилактика страха у детей перед лечением зубов. Часть 1 // Стоматология детского возраста и профилактика. 2006. № 1-2. 53 с.
2. Пую Д.А. Здоровье в системе ценностей ребенка // в сборнике: Тинэйджеры в современном социуме: инвариантность и лабиринты. сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2014. С. 88-89.
3. Пую Д.А. Как превратить поход к врачу в праздник для ребенка? //в сборнике: Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства. сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 389-391.
4. Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.

5. Шаковец Н.В., Антоненко А.Н. Дентофобия детей школьного возраста: исследование причин и способов профилактики //Евразийский союз ученых. 2015. № 4-7 (13). С. 33-37.

Цифровизация и делегирование. Проблема дневника школьника.

Цифровизация образования вносит свои коррективы в процесс обучения всех уровней образования. Среди преимуществ цифровизации выделяют: приучение к самостоятельности, отсутствие бумажной волокиты, экономию такого важного ресурса, как время, упрощение работы педагогов, прогностическая модель будущего в действии [1]. Что касается самостоятельности, то эта черта характерна взрослым людям и детям мотивированным, желающим получить новые знания или образование.

На уровне средних общеобразовательных учреждений, по наблюдениям педагогов школ Санкт-Петербурга, можно выделить одну из проблем цифровизации – незаполнение бумажного дневника школьниками. Причиной этого явления служит перенос бумажного дневника обучающегося в пространство интернет. То есть, у школьников больше нет необходимости записывать домашние задания, следить за расписанием, предоставлять дневник дня выставления отметок педагогам. Многие родители и дети не понимают, что электронный дневник – это дополнительная опция для отслеживания родителями, как участниками образовательного процесса, успехов детей, контроля успеваемости, оказания поддержки в моменты неудач ребёнка и др.

Обучающиеся всё чаще не фиксируют домашние задания в бумажном дневнике под предлогом: «Родитель мне скажет, что задано». Но причём здесь родитель, когда образование получает ребёнок? В статье 66 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" говорится о том, что начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование являются обязательными уровнями образования [3]. И родитель, не осознавая того, что ребёнок делегирует свои обязанности учиться, принимает на себя роль посредника между школой и обучающимся, когда основные отношения в плане получения знаний должны быть построены между учеником и школой напрямую. В таких условиях делегируется часть контроля личной образовательной деятельности самим ребёнком.

С этими изменениями теряется концепция дневника как средства планирования школьного дня и фиксации успеха посредством выставляемых отметок. В Российской Федерации нет закона или нормативно-правовых актов федерального уровня, обязывающего обучающегося вести школьный дневник. Данное требование (вместе с требованиями к ведению дневника учителями, классными руководителями, родителями и администрацией школы) обычно

закрепляется в местных нормативно-правовых актах образовательных учреждений, где чаще всего бумажный дневник отмечен как личный документ обучающегося. В такой ситуации под угрозой потеря возможности формирования важных умений и навыков, закреплённых в ФГОС.

Опираясь на результаты овладения образовательной программой по обновлённым ФГОС 2022 года, в метапредметных результатах есть пункт о регулятивных УУД: «овладение универсальными учебными регулятивными действиями – самоорганизация, самоконтроль» [2]. Эти два действия развиваются на уроках и внеурочной деятельности с помощью различных педагогических приёмов и методов, но в настоящий момент ведение дневника как средства достижения этих результатов сведено к минимуму, подорвано неправильным пониманием опции электронного дневника. Теряются также моменты успеха, рефлексия, которые очень важны для становления самостоятельной личности ребёнка.

Успех и умение планировать свою деятельность – это неразрывно связанные между собой понятия, потому как из второго, в большинстве случаев, неизменно следует первое. Может ли взрослый человек или ребёнок добиться желаемого успеха, не умея планировать свой день или неделю? Ответ очевиден.

В качестве пути предотвращения или коррекции данной проблемы могут быть предложены: диалог между педагогом и родителем, и педагогом и обучающимся, который направлен на объяснение важности ведения бумажного дневника ребёнком для формирования ответственного отношения к образовательной деятельности с целью становления ребёнка как успешной самостоятельной личности.

Литература

1. Воробьева И.А., Жукова А.В., Минакова К.А. «Плюсы и минусы цифровизации в образовании» // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс] — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plyusy-i-minusy-tsifrovizatsii-v-obrazovanii>
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт среднего общего образования // ФГОС [Электронный ресурс] — URL: <https://fgos.ru/>
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) // Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — URL: <https://zakonobobrazovani.ru/skachat-zakon-ob-obrazovanii>

Агрессивные проявления подростков как защитная форма поведения

Динамичные политические, социокультурные, экономические преобразования, наблюдаемые во всем мире в современных реалиях, выдвигают новые требования к подрастающему поколению как носителю общечеловеческих ценностей. От молодого человека ожидают адекватного определения его места в семье и обществе, устойчивого выполнения норм и правил, принятых в данном социуме, участие в реализации программ научно-технического, информационного, социального развития. Будучи объектом внешнего воздействия – воспитания и формирования, молодое поколение (включая детей, подростков, молодежь) подвержено в современном обществе множеству рисков и угроз, оказывающих на него негативное влияние [5, с. 104]. Неблагоприятные жизненные условия, деструктивное влияние различных молодежных субкультур, ситуация социального неравенства и низкого личного авторитета у окружающих – это и многое другое негативно влияет на социализацию подрастающего поколения, формируя искаженные социальные ценности, вырабатывая у молодого человека приспособленческую, иждивенческую позицию с низким уровнем социальной ответственности.

Наиболее уязвимыми в этом отношении оказываются подростки, как возрастная категория, которая в большей степени подвержена влиянию более сильных и авторитетных сверстников, которая в качестве базовых жизненных ориентиров выбирает позицию силы, напористости, бескомпромиссности. Проявления жестокости и насилия, агрессивных реакций и негативизма воспринимаются большинством подростков как основной атрибутикой современного успешного человека, имеющего твердую жизненную позицию, уверенно идущего к намеченным целям. Ориентация на сильных, уверенных сверстников, реакция группирования с ними, как базовое новообразование данного возрастного периода, ограничивает возможности подростка в самоопределении, самореализации, самоидентификации. Подростки, присваивающие чужие социальные ценности и ориентиры, избирающие для себя в качестве социального идеала позицию силы и доминирования, представляют собой ту социально незащищенную возрастную группу, которая в наибольшей степени подвержена протестным настроениям, агрессивным реакциям, резкому дистанцированию от взаимодействия со взрослыми, выдвигающими в отношении них определенные требования и обязательства.

Агрессивные проявления подростков имеют сложную природу, обусловленную противоречивыми внутренними и внешними условиями. Сила, направленность и продолжительность агрессивных проявлений зависит от

целого спектра психологических, физиологических, ситуационных факторов. Немаловажное значение при формировании агрессивности имеют многие биографические и конституциональные факторы, даже характер рациона человека определяет его воинственность [1, с. 98]. По сути дела, в основе любой агрессии лежит неудовлетворенная жизненная позиция человека, его неприятие окружающего мира, несогласие с собственной социальной ролью.

Профессор Е. П. Ильин, охватывая различные виды и формы агрессии, дает следующее обобщающее ее определение: «агрессия – это намеренное насильственное воздействие субъекта (субъектов) на живой или неживой объект, имеющее целью изменить его статус-кво (т. е. текущее, существующее положение дел, физическое или психическое состояние)» [2, с. 33]. Вокруг феномена агрессии постоянно возникают споры и дискуссии о том, все ли проявления агрессии имеют однозначно деструктивный характер и связаны с причинением вреда, применением силы. Или все-таки к проявлениям агрессии стоит подходить более масштабно, рассматривая и их конструктивную направленность. Так, демонстрируемыми деструктивными проявлениями агрессии являются повышенная конфликтность, злословие, нетерпимость к чужому мнению, не совпадающему с собственной позицией, негативное оценивание, угрозы, использование силы и давления. К более скрытым проявлениям агрессии относят игнорирование, отказ от взаимодействия, бездействие и безразличие в ситуации нуждаемости другого в помощи и поддержки.

Показателями конструктивной или доброкачественной (по определению Э. Фромма) агрессии являются инициативность, целеустремленность, высокая социальная активность, коммуникабельность, направленность на взаимодействие и контакты с другими. Подростки, обладающие высокими показателями конструктивной агрессии, способны к самостоятельному поиску оптимальных путей выхода из сложной ситуации, склонны к взаимодействию с разными людьми, способны безбоязненно отстаивать собственные интересы без давления и унижения других людей. Попадая даже в сложные ситуации, такие подростки способны выстраивать с окружающими партнерские взаимоотношения, они активно используют альтернативные способы выхода из ситуации, чтобы не нарушить целостность и приятные отношения с другими. Их активность даже в конфронтационных ситуациях учитывает интересы партнеров, поэтому они, как правило, умеют достигать компромиссных решений без ущерба для лично значимых целей, т. е. без ущерба для собственной идентичности [6, с. 87].

Таким образом следует понимать, что агрессивные проявления могут иметь разный характер, быть обусловлены разными факторами и причинами. Так в качестве основных причин проявления подростками агрессивных форм поведения выступают:

- 1) наличие индивидуальных свойств личности подростка, такие как патологическая форма тревожно-депрессивного состояния, заторможенность

или расторможенность психомоторных процессов, нестабильность психической сферы;

2) желание привлечь к себе внимание;

3) попытка противопоставить себя взрослым, их требованиям и запросам, доказать им свою новую позицию взрослости, готовности к новому формату взаимоотношений;

4) демонстрация властных и насильственных действий с целью повышения собственного авторитета у сверстников;

5) попытка снять состояние повышенной тревожности и напряжения;

6) демонстрация агрессии позволяет усилить личностную позицию, поверить в собственную социальную значимость и авторитетность;

7) в основе агрессивных действий лежат эмоциональные переживания обиды, несправедливости, унижения и др.

Однако, несмотря на широкий спектр причинно-следственных связей между внутренними установками подростка, эмоциональными переживаниями и его поведенческими проявлениями агрессии, особенно следует выделить агрессивную реакцию как форму защитного поведения, как желание предупредить негативное воздействие на себя, как следствие переживания чувства страха. Важным пусковым механизмом для агрессивных актов, по мнению Т. И. Меньшиковой, могут стать расхождения между самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны окружения (в частности, взрослых и сверстников) в тех случаях, когда претензии на позиции социометрической звезды или лидера не поддерживаются другими членами группы. Такая мнимая «недооцененность» нередко порождает убежденность в агрессивных намерениях окружающих [3, с. 108].

Работа по преодолению агрессивных реакций деструктивной направленности подростков должна строиться исходя из разностороннего изучения его личности, специфики его семейной и школьной жизнедеятельности, характера отношений с окружающими (родителями, педагогами, сверстниками, др. значимыми людьми). Важно рассмотреть всю эмоциональную палитру переживаний подростка, особенности его ценностной сферы, времяпрепровождения, наиболее часто избираемые стратегии поведения. Целесообразно развернуть перед подростком весь возможный прогноз развития жизненных событий в результате закрепления у него черт оппозиционно-агрессивного поведения. Показать возможные негативные жизненные сценарии как следствие агрессивного формата отношений с окружающим миром. Предлагаемые подростку тренинговые упражнения должны повысить его интерес к познанию самого себя, должны быть направлены на обучение регуляции поведения, умению совершать обдуманные, социально ответственные поступки. Вся выстраиваемая с подростками деятельность должна развивать у учащихся эмоциональный интеллект, навыки регуляции собственных психических состояний; формировать целостную Я-концепцию, временную перспективу; развивать способность принимать

решения и нести за них ответственность, действовать в ситуациях неопределенности и пр. [4, с. 166].

Высокая эффективность проводимой коррекционно-развивающей работы может отмечаться тогда, когда подросток присваивает себе ценности гуманно-личностного характера, руководствуется ими в повседневной жизни без напоминаний и сопровождения взрослых. Только в ситуации согласованности ожидаемой и реальной статусно-ролевой позицией подростка, когда базовые потребности в признании и безопасности реализованы, закрепляются привычки самоанализа и самооценки собственного поведения, начинает формироваться устойчивое социально ответственное поведение, направленность на конструктивные межличностные взаимоотношения с окружающими.

Литература

1. Дубинин, С. Н. Агрессивно поведение у детей и подростков как одна из форм девиантного поведения / С. Н. Дубинин // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 98 – 116.
2. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
3. Меньшикова, Т. И. Специфика агрессивного поведения подростков / Т. И. Меньшикова // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 106 – 115.
4. Ничишина, Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье : пособие / Т. В. Ничишина. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 248 с.
5. Салахутдинова, Р. Х. Подрастающее поколение в контексте общественной безопасности / Р. Х. Салахутдинова // Society and Security Insights. – 2018. – №4. – С. 104 – 114.
6. Хриптович, В. А. Как противостоять агрессии / В. А. Хриптович // Народная асвета. – 2022. – № 2. – С. 86 – 89.

Социальная поддержка детей-инвалидов в современной России

Правительство современной России много делает для детей-инвалидов. Важно, чтобы у «особых» детей было детство, была возможность учиться, развиваться. Поэтому правительство, государство должны относиться к этой группе населения особенно бережно. Во-первых, ребенок-инвалид имеет право на пенсию по инвалидности. Кроме того, если кто-то из его родителей не работает, всецело вовлечен в уход за ребенком, то этот родитель имеет право на оформление пенсии по уходу за ребенком-инвалидом. Если же родитель работает, но заработная плата у него маленькая, и на каждого члена семьи приходится меньше прожиточного минимума, то такой семье назначается пособие для малоимущих семей. Это пособие появилось в апреле 2022 года. Дети-инвалиды имеют право на бесплатный отдых (бесплатные путевки на курортное лечение для профилактики основных заболеваний). Детям-инвалидам через Пенсионный фонд России доступны средства на лекарственные препараты, медизделия, спецпродукты лечебного питания. Детям-инвалидам полагается денежная компенсация за билеты к месту лечения. ФСС должен также предоставить льготный билет взрослому, сопровождающему ребенка-инвалида. Семьи, в которых есть ребенок-инвалид, имеют право на льготную плату ЖКУ и налоговых вычетов.

Важно, чтобы ребенок-инвалид не замыкался в себе, имел возможности взаимодействия с миром, общения со сверстниками. Природа накладывает ограничения на передвижения такого ребенка. Но общество вполне в состоянии продумать комплекс мер для того, чтобы эти ограничения преодолеть, чтобы ребенок мог посещать школу, культурные, воспитательные мероприятия. Одной из форм поддержки семьи, в которой есть ребенок-инвалид, является возможность пользоваться социальным такси, которое помогает ребенку и его родителям вовремя добраться в детский сад, школу и обратно домой, посещать концерты, театры, музеи и т.д. Подобные меры поддержки очень важны для ребенка, ограниченного в передвижениях, и его родителей со скромными финансовыми возможностями.

Природа накладывает ограничения на деятельность ребенка-инвалида, но для того, чтобы преодолеть этот вызов, ребенок должен учиться формировать волевые качества собственной личности, которые помогут ему владеть школьной учебной программой на необходимом уровне, а впоследствии интегрироваться в общество и найти работу. Процессы обучения и воспитания взаимосвязаны, семья и школа, влияя на ребенка, помогают сформироваться таким качествам, как сознательность, чувство долга, дисциплинированность, умение работать с людьми, самокритичность и др. Воспитательный и

образовательный процессы создают синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращая их в устойчивое образование – качество личности.

Воспитание – это намеренное формирование личности в соответствии с принятыми идеалами за счет сознательно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоционального заражения, личного примера, вовлечения в определенные виды деятельности и т.д.) со стороны педагогов, родителей. Школьник ощущает на себе принципов и методов воспитания. Принципами воспитания являются целеустремленность, воспитание в коллективе, индивидуальный подход, опора на положительное в процессе воспитания и др., а методами – убеждение, упражнения, поощрение, личный пример и др.

В конце 80-х - начале 90-х годов XX века наблюдалось резкое изменение шкалы общественных ценностей, что сильно повлияло на школьное образование. На первое место в жизненных целях вышли проблемы индивидуалистического и материального характера, а общественные и духовные ценности отошли на второй план. Печальные плоды этих изменений мы пожинаем и сейчас. Возникла финансовая элита, ведущим мотивом жизненного поведения которой стали гедонизм, непрерывное обогащение. Возросла имущественная поляризация общества, пропасть между богатыми и бедными огромна. Хотя есть и те, кто равнодушен к бедам малоимущих; существует институт волонтерства. Образовательная школьная система противостоит этому крену в сторону индивидуализма. Важную воспитательную функцию выполняет урок, получивший название «Разговоры о важном». И если мы рассмотрим примерный план этих уроков, универсальный для школ всей России, то увидим, что он ориентирует ребенка хорошо учиться, заниматься научной деятельностью, быть патриотом своей страны, воспитывает толерантность и интернационализм, уделяет внимание семейным ценностям и в тоже время пробуждает некоторый интерес к ценностям религиозным (один из уроков посвящен Рождеству Христову, сопровождающее видео к этому уроку – выступление патриарха Московского и всея Руси Кирилла).

«Движение Первых» - общественная организация для школьников современной России, помогающая им обрести ценностные ориентиры. Кто они, «первые»? Они хорошо учатся, занимаются наукой, спортом, интересуются историей своей Родины, искренне заинтересованы в будущем своей страны. Опыт функционирования предшественниц «Движения Первых» - дополнительное свидетельство известной истины: чтобы вести за собой, общественной организации необходимы авторитет, признание среди детей и молодежи. Но авторитет не привносится извне, одновременно с механическим ростом численности членов. Авторитет необходимо заслужить путем активного включения каждого члена организации в школьную повседневную жизнь.

Таким образом, общество современной России осуществляет поддержку ребенка-инвалида, борющегося с ограничениями, накладываемыми на него природой. Нередко три вектора: вектор индивидуального развития,

общественный и государственный движутся в разных направлениях. К сожалению, финансовые возможности семьи ребенка-инвалида в современной России ограничиваются прожиточным минимумом. Но существуют и государственные реабилитационные центры для детей-инвалидов, институт волонтерства, существенную поддержку оказывает школа. Важно, чтобы эта поддержка была настоящей, непоказной, чтобы она осуществлялась не из соображений политической конъюнктуры, а из желания помочь ребенку-инвалиду в развитии, обучении, социализации.

Литература

1. Инновационные технологии социальной занятости детей-инвалидов и семей, воспитывающих ребенка с тяжелыми нарушениями: Методический сборник. Москва: Торус пресс, 2018. 203с.
2. Спиридонова Г.И. Социально-педагогическая поддержка детей-инвалидов средствами досуговой деятельности (в условиях республики Саха (Якутия)). Автореф. дис. канд. пед.наук. Якутск, 2000. 18 с.
3. Сыромицкая И.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов: учебно-методическое пособие. Орск: Изд-во Орского гум.-тех. ин-та, 2009. 155 с.

Смысловые компоненты феномена саморазрушающего поведения в сознании современного школьника

Саморазрушающее поведение, как деструктивные действия и состояния человека, формируются как реакция на сильные негативные переживания, связанные с тяжелыми событиями микро- и макросоциальной среды и нуждаются в постоянном мониторинге с учетом глобальных социально-культурных и эпидемиологических изменений в мире [8].

Современные системы профилактики аутодеструктивного поведения не всегда справляются с увеличением потока клиентов с саморазрушающим поведением [3]. Важно разрабатывать новые модели психологической работы по привлечению внимания к данной проблеме и выявлению факторов риска [6]. Как указывают Larrin J. M. Et al. важным становится изучение факторов, способствующих налаживанию диалога системы помощи и клиентов [7]

Школьники являются одной из самых уязвимых групп, подверженных риску развития саморазрушающего поведения [5]. Напряженная социальная и образовательная среда может провоцировать выбор деструктивных способов справиться со сложностями. Профилактические меры должны быть направлены на смещение траектории развития системы реагирования к более конструктивным способам реагирования. Как указывает Esposito-Smythers Ch. et al. открытое комфортное общение родителей и детей способствует выбору социально приемлемых форм решения проблем [4]. Таким образом, одним из самых важных факторов помощи и профилактики становится открытый диалог об опасностях саморазрушающего поведения и факторах, приводящих к его развитию.

Зачастую в семейной и образовательной среде может возникать внутренне сопротивление против табуированных тем. Взрослым бывает сложно подобрать слова для описания деструктивных ситуаций, которые были бы созвучны опыту подростков. Важным становится понимание того, как сами подростки понимают, что такое саморазрушающее поведение, какие причины его возникновения они выделяют, какие пути помощи видят.

В связи с этим, целью проведенного нами исследования стало выявление смыслового содержания феномена саморазрушающего поведения в сознании школьников.

Выборка исследования составили 65 человек (25 юношей, 40 девушек), возраст респондентов от 16 до 18 лет (ср возраст=16,7, ст.отклон=0,85). Методы исследования: опросные, метод контент-анализа, статистические методы. Авторская анкета включила ряд вопросов, связанных с пониманием причин саморазрушающего поведения, а также способов помощи при саморазрушающем поведении.

В результате контент-анализа результатов опроса были выявлены 39 категорий, описывающих содержание СРП, его причины, последствия и способы помощи.

На первом этапе с помощью дедуктивного контент-анализа мы соотнести представления подростков о причинах и симптомах саморазрушающего поведения с категориями, выделяемыми в теоретических подходах [1,2] (таблица 1).

Таблица 1 Причины и симптомы саморазрушающего поведения, выделенные школьниками

Категории	%	Категории	%
Семейные расстройства настроения и психические заболевания	13,8	Острые аффективные реакции	7,7
Сниженная самооценка	15,4	Отсутствие социальной поддержки	7,7
Депрессия	16,9	Тревога	7,7
Отсутствие чувства принадлежности, утрата	20,0	Жестокое обращение в детстве	9,2
"Давление" социокультурной среды	21,5	Негативное мышление	9,2
Невозможность реализации жизненных целей	21,5	Низкая толерантность к стрессу	12,3
		Неудовлетворенность жизненных потребностей	13,8

Стоит отметить высокий уровень осведомленности современных школьников. Выделенные ими симптомы и причины саморазрушающего поведения соотносятся с большинством категорий, выделяемых современными теоретическими направлениями.

Центральными факторами развития саморазрушающей симптоматики на данный момент считаются нарушения аффективно-волевой сферы, которые отмечаются школьниками, но в меньшей степени: депрессия (16,9%), тревога (7,7%), Острые аффективные реакции (7,7%).

На первый план школьники выводят индивидуальные и социальные причины возникновения саморазрушающего поведения: невозможность реализации жизненных целей (21,5%), отсутствие чувства принадлежности, утрата (20 %), «давление» социокультурной среды (21,5%). Учитывая значимость социальных факторов в понимании саморазрушающего поведения, можно выстраивать систему профилактики, ориентированную на запросы данной возрастной группы.

На следующем этапе мы рассмотрели, выделяемые школьниками способы помощи при саморазрушающем поведении, которые им известны (таблица 2).

Таблица 2 Виды помощи при саморазрушающем поведении, выделенные школьниками

Категории	%	Категории	%
Рефлексировать	21,5	Выпустить (прожить) эмоции	6,2
Отвлечься своим хобби	21,5	Обращение к специалисту (психологу)	13,8
Обращение к друзьями, родственниками	40,0		

Анализ способов помощи показывает, что для большинства школьников основной референтной группой помощи являются друзья и родственники (40%), что соотносится с основной выделяемой социальной причиной. На втором месте оказываются различные способы самопомощи: рефлексивность (21,5%), хобби (21,5%). Только 13,8% школьников указывают возможность обращения к психологу как возможный способ помощи, что указывает основное направление просветительской работы.

В заключении стоит отметить, что для проведения успешных профилактических мероприятий важно изучение субъективно значимых факторов риска, выделяемых клиентами. Несмотря на ведущую роль аффективных расстройств в патогенезе саморазрушающего поведения, школьниками на первый план выводятся социальные и семейные проблемы, что указывает на важность комплексной работы, связанной с обогащением социально-культурной среды и профилактикой семейных проблем. Стоит отметить, на низкий процент старшеклассников, которые готовы обращаться за профессиональной помощью, что может быть связано с наличием социально-культурных стереотипов о психологической помощи и нуждается в дальнейшем изучении. Полученные данные могут быть полезны для разработки диагностических и коррекционных программ, будут актуальны для ознакомления будущими специалистами и исследователями феномена саморазрушающего поведения в будущем.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых № МК-1883.2022.2

Литература

1. Королева Н.Н., Богдановская И.М., Богдановская А.Б. Семантическое пространство концепций девиантного поведения // Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки. сборник материалов II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2013. С. 177-183.
2. Углова А.Б., Богдановская И.М., Низомутдинов Б.А. Библиометрический и категориально-понятийный анализы проблемы саморазрушающего поведения в наукометрических базах ринц и scopus // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2022. № 9. С. 3142.
3. Andrew M.H. Siu. Self-Harm and Suicide Among Children and Adolescents in Hong Kong: A Review of Prevalence, Risk Factors, and Prevention Strategies. *Journal of Adolescent Health*. Volume 64, Issue 6. 2019. P. S59-S64 <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.10.004>
4. Esposito-Smythers Ch., Hadley W., Curby T. W., Brown L. K. Randomized pilot trial of a cognitive-behavioral alcohol, self-harm, and HIV prevention program for teens in mental health treatment. *Behaviour Research and Therapy*. Volume 89. 2017. P. 49-56 <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.005>
5. Goldman-Mellor S., Sta Cruz S., Jensen J., Hall C. Child and adolescent suicidal and self-harm behavior. *Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. Volume 2. 2023. P. 516-530 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00182-5>
6. Kim D., Cogill S., Yang S. An Interpretable Deep Learning Model for the Prevention of Self-Harm and Suicide. *Annals of Emergency Medicine*. Volume 74. Issue 4. 2019. P. S6 <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2019.08.014>
7. Lappin J. M., Zahra E., Darke Sh. Presentations to the emergency department with self-harm or suicidal behaviours: A role for digital mental health services?. *Journal of Psychiatric Research*. Volume 154. 2022ю P. 50-55 <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.07.046>
8. Yu-Tung Lan, Yuan-Chien Pan, Yu-Hsuan Lin Association between adolescents' problematic online behaviors and self-harm risk. *Journal of Affective Disorders*. Volume 317. 2022. P. 46-51 <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.08.073>

Особенности эмоционального интеллекта у девиантных подростков

Проблемой девиантного поведения и основ его профилактики в подростковой среде занимались Б.М. Левин, И.М. Карпец, Б.С. Братусь, В.В. Лунеев, А.Н. Игнатов, М.А. Ковальчук и И.Ю. Тарханова, Л. Ф. Обухова, Я.М. Яковлев, Н. А. Рождественская, И. А. Рудакова и др.

Девиантное поведение, с точки зрения Л. Ф. Обуховой, представляет собой поведение, которое намеренно нарушает общие нормативы ситуаций в действии потребления [4, с.112].

М.А. Ковальчук и И.Ю. Тарханова считают, что девиантное поведение – это совершение нестандартных поступков и действий, не вписывающихся в поведенческие нормативы большинства [3, с.234].

И.А. Рудакова, О.С. Ситникова и Н.Ю. Фальчевкая рассматривают девиантное поведение как понятие, при помощи которого обозначаются поведенческие проявления у отдельных людей или социальных групп, не вписывающиеся в нормы общественной системы [5, с.51].

Девиантное поведение подразумевает под собой поведенческие акты, не соответствующие общепринятым социальным нормам или официально установленной поведенческой системе по определенным законам, правилам, традициям и социальным установкам.

Проблема девиантного поведения подростков взаимосвязана с эмоциональной сферой. Несформированность эмоционального интеллекта становится одной из причин девиантного поведения подростков.

Эмоциональный интеллект исследовался зарубежными и отечественными учеными (Дж.Майер, П. Сэловей, Д.Гоулман, Д.Слайтер, Х. Вейсингер, Р.Стернберг, И. Н. Андреева, Г.Г.Гарскова, Ю.В. Давыдова, С.П. Деревянко, Т.П. Березовская, А.С. Петровская и др.).

Под эмоциональным интеллектом в научной литературе понимается совокупность социально-когнитивных процессов, происходящих в личностном развитии и связанных с воздействием эмоциональной сферы на познавательные процессы личности.

Определение «эмоциональный интеллект» объединяет в себе два понятия: «эмоции» и «интеллект», которые в сочетании определяют совокупность социально-когнитивных процессов, происходящих в личностном развитии и связанных с воздействием эмоциональной сферы на познавательные процессы личности.

В классическом определении «эмоции» трактуются в качестве многогранных реакций организма на влияние различных раздражителей со

стороны внешнего и внутреннего пространства, что проявляется в субъективном переживании, экспрессивных поведенческих актах и физиологических проявления возбуждения, при этом под «интеллектом» рассматривают обобщенную способность к рациональным познаниям, которые обеспечивают успешность деятельности в разнообразных ситуациях. Эмоции имеют существенное значение в регуляции человеческого поведения и могут быть деструктивными или конструктивными.

По мнению И. Н. Андреевой, эмоциональный интеллект представляет собой способность распознавать собственные и чужие эмоции, определять намерение собеседника, его мотивационный компонент и определенные желания, что используется в решении практических задач [1, с.78].

Ю. В. Давыдова определяет эмоциональный интеллект как «сумму определенных навыков и способностей в распознавании эмоций и намерений окружающих людей и своих собственных, включая способность управлять собственными и чужими эмоциями для разрешения ситуаций на практике» [2, с.29].

Девиантное поведение у подростков подразумевает наличие проблемы в сфере взаимоотношений с окружающими людьми, они не способны понимать собственные чувства и чувства других, отсюда конфликты и конфликтные ситуации как со сверстниками, так и с родителями и педагогами.

В эмоциональном плане у девиантных подростков проявляется неспособность к эмпатии, равнодушие к чувствам окружающих, неумение устанавливать и поддерживать эмоционально здоровые отношения. Девиантные подростки отличаются аффективной реакцией и проявлению излишней агрессии в конфликтах, наклонностями к жестокости.

У подростков с девиантным поведением наблюдается стремление к получению примитивных радостей и удовольствий без волевых усилий.

В сегодняшнее время одной из причин девиантного поведения является то, что подростки достаточно тяжело переживают социальное расслоение, из-за чего возможен психологический сдвиг, ведущий к нервным расстройствам, правонарушениям и др. Занятость родителей, недостаточное внимание с их стороны, усиливает ситуацию.

Таким образом, девиантное поведение подростков тесно связано с эмоциональной сферой и уровнем сформированности эмоционального интеллекта. Своевременная психолого-педагогическая коррекционная и профилактическая работа с подростками и их родителями будет способствовать устранению либо ослаблению девиаций в их поведении.

Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2014. – № 3. – С. 78 –79.
2. Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте / Ю. В.

Давыдова.– М.: МГУ, 2015. – 182 с.

3. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: Владос, 2020. – 802 с.

4. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф.Обухова. – М.: Юрайт, 2014. – 460 с.

5. Рудакова, И. А. Девиантное поведение: моногр. / И.А. Рудакова, О.С. Ситникова, Н.Ю. Фальчевкая. - М.: Феникс, 2018. - 160 с.

Развитие гениальности и творческого потенциала ребенка на примере юности Иосифа Бродского

Творчество Иосифа Бродского в литературном процессе XX-го века выделяется своей экстраординарностью и самобытностью. Гениальность писателя всемирно признана и утверждена Нобелевским комитетом.

Феномен гениальности человека исследуют философы, специалисты в области педагогики, психологии, психоанализа и даже психиатрии. Однако все они сходятся в вопросах, что способствует формированию гениальности и как развивается в человеке его потенциал в критических условиях.

Так сложилось, что вся жизнь Иосифа Бродского оказалась пропитана психологическими травмами: раннее детство под бомбежками блокадного Ленинграда, эвакуация, непростые отношения с родителями, измена и предательство в личной жизни, аресты, психиатрические лечебницы, суд и ссылка, разрыв с родителями и эмиграция.

Исследованная в работе патография Иосифа Бродского представляет особый интерес, позволяющий проанализировать, как развилась гениальность в человеке, которого многократно пытались сломать жизнь. Основанием любой патографии является, прежде всего, юность человека – его отношения с родителями, друзьями и поиск себя в социуме.

Несмотря на то, что оба родителя Иосифа были не просто из интеллигентных еврейских семей, много читали, знали лично некоторых писателей и художников, отношения с ними у писателя были довольно напряженными, особенно с отцом. Когда Бродский был школьником, на него часто кричали, постоянно выражали свое недовольство, а отец иногда бил его ремнем.

В одном из интервью Бродский вспоминал: «Они ругали меня так, что это сделало меня нечувствительным ко всему последующему. Ничего из того, что впоследствии обрушило на меня государство, не могло с этим сравниться» (из интервью Д. М. Томасу // Quatro. 1981. December. № 24).

Позже конфликт отцов и детей Бродский изложит в произведении «Полторы комнаты», когда гневный отец называл сына бездельником из-за чтения книг. [3]

Постоянная тяжесть родительской опеки и стремление выйти из-под этого давления и их критики остро ощущались в юности писателя. Как писал литературовед Л. Лосев, найти временное пристанище было постоянной заботой для Иосифа, денег на то, чтобы снимать жилье, у него никогда не было. Знакомые то и дело пускали его пожить, когда сами уезжали. [1]

Стоит отметить и тот факт, что Бродский впервые увидел отца в семь лет из-за войны, следовательно, важнейшие для становления детской психики годы жизни прошли в том дефиците в развитии ребенка, который порождает отсутствующий отец. Да и сама ранняя юность писателя пришлась на суровые психологические условия военного времени, блокады и эвакуации.

И хотя фатальная разлука (эмиграция) и примирила впоследствии Иосифа с отцом, в раннем детстве и юности все это создавало фон особого психоэмоционального напряжения. Строгость отца, его давление на сына, позднее появление отца в жизни ребенка — все это заложило невротическую основу в процессе становления психики будущего писателя.

Школьный курс обучения давался Бродскому с трудом, он сменил четыре школы. В неполные 16 лет, не закончив восьмого класса, бросил школу и начал работу учеником фрезеровщика на заводе. Бродский не был глупцом. Он самостоятельно овладел 4-мя иностранными языками.

Но причиной неуспеваемости была психогенная дезадаптация ребенка, обусловленная в том числе и особенностями психолого-педагогического подхода к ученику в советской школе. «Большинство учителей были перегруженными работой, низкооплачиваемыми, нервными людьми. Чувство собственного достоинства в детях подавлялось. Было принято прилюдно стыдить, распекать, унижать ребенка за то, что он плохо понял урок или за шалость». [1]

Известно, что неправильное поведение педагога по отношению к ученикам приводит к тому, что у детей нарастают негативные личностные симптомокомплексы: недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебное отношение к взрослым и детям, депрессивность.

Наряду с ранее отмеченным, Бродский дополнительно страдал *логоневрозом (заиканием)*, что также могло стать причиной его школьной неуспеваемости. С годами дефекты речи исправились, осталась только картавость, но в силу особенностей голосового аппарата произношению Бродского была свойственна назальность.

Поиск жизненного пути у писателя начался с 16 лет. Поэт перепробовал 14 профессий: от фрезеровщика и истопника в котельной до санитаря в морге и участника сложных геологических экспедиций. Такое метание Бродский объяснял тем, что лишь хотел чем-нибудь стоящим. [1]

Основываясь на типы темперамента по немецкому психиатру Эрнесту Кречмеру, Бродский соответствует типу астенический шизотимик, которым свойственны нервозность, самоуглубленность, чувствительность, идеализм. Такие личности замкнуты, ироничны, сосредоточены на своей внутренней жизни. Их сфера эмоциональных переживаний — сентиментальная болезненная уязвимость тонко чувствующего эстета и эмоциональная тупость, редукция аффекта до полного безразличия ко всему. Этот критерий максимально проигрывается в биографической эпизодике поэта Бродского на фоне лечения в психиатрической клинике и ожидаемого судебного решения, во время которого эмоциональные переживания вызывал лишь разрыв с Марианной Басмановой, в

то время как судьбоносные события в жизни писателя воспринимались им в состоянии полного отрешения. [4]

«Друзья и знакомые воспринимали преследование Бродского и надвигающуюся расправу как ужасное событие общественно-политического значения, но для Бродского в тот момент трагедией была потеря женщины, которую он считал женой, а все остальное — лишь абсурдными обстоятельствами, усугубляющими эту трагедию». [1]

Исключительно важным для Бродского представляется то дело, которому он себя посвящает.

К внешнему миру представители этого типа подчеркнута равнодушны и резко отличают себя от него. Так, о своем домике в месте ссылки поэт вспоминает отрешенно, бытовые условия и современные удобства мира для него второстепенны и не авантажны, гораздо ценнее — возможность уйти в свой мир, отрешиться от общепринятого. [1]

Гениальность писателя подтверждена Нобелевской премией и неоднократно звучала в откликах его друзей и коллег. О гениальности Бродского отзывались Татьяна Либерман, супруга главного редактора издательского концерна «Конде – Наст», литературный секретарь писателя Марина Темкина, известный литературовед Лев Лосев. [2]

Бродский признавался, что самая большая его печаль была в том, что у его матери был очень несчастливый брак». Травма детства заложила основу переживаний на годы вперед. Разумеется, депрессивные состояния писателя безусловно отразились в его творчестве. [2]

Еще девятнадцатилетним юношей Бродским было написано «Одиночество» – произведение с пронзительным психологизмом личности глубоко одинокой. Тема одиночества стала одним из ведущих мотивов поэзии писателя.

Несоответствующую возрасту зрелость и интеллектуальный уровень Бродского отмечали многие из его окружения. [8] Возможно, такое стремительное психическое и интеллектуальное развитие наряду с сильнейшими психотравмами и генетической детерминантой патологии миокарда и обусловило достаточно ранний и несвоевременный уход писателя из жизни.

К пятидесяти годам Бродского поглотила депрессия. Как вспоминала Темкина, даже в день своего юбилея Иосиф ходил с каменным лицом в толпе своих гостей. Бродский даже отказывался прибегать к помощи психотерапевтов, не желая рассказывать о родителях в негативном тоне [2].

В итоге депрессивные настроения писателя привели его к логичному уходу от реальности, погружению в себя и, как следствие, стремлению к изоляции, одиночеству.

Помимо темы одиночества, с самых ранних до самых последних своих стихов Иосиф ставил мужественно ставил проблему смерти - отношение к смерти, взаимоотношения со смертью, место смерти в общей картине бытия.

Таким образом, суммируя все вышеперечисленное, можно заключить, что, согласно теории Кречмера, юность Бродского, его внутренние особенности, взаимодействие с внешним миром зародили и развили гениальность, которую признало мировое сообщество.

Литература

1. Лосев И. Иосиф Бродский. Опыт литературной биографии. Серия ЖЗЛ. – М.: Молодая гвардия, 2006
2. Желнов А., Картозия Н. Бродский не поэт. // dok – film.net: Документальные фильмы онлайн [сайт]. – <https://dok-film.net/9629-brodskiy-ne-poet-2015.html>
3. Иосиф Бродский. Полторы комнаты автобиографическая проза. Перевел с английского Дмитрий Чекалов. Журнале «Новый Мир», № 2, 1995.
4. Кречмер Э. Строение тела и характер. Под редакцией Д.С. Дамте. Издательство «Академический проект», 2019.

Русская вокальная традиция в развитии музыкальной культуры Китая середины XX века

Актуальность темы исследования влияния русской вокальной традиции на музыкальную культуру Китая в середине прошлого века определяется возросшим интересом специалистов к истокам появления национальной вокальной школы Китая, которая приобрела мировое признание в настоящее время.

Предметом изучения становится русская вокальная школа и ее научно-методологические подходы к обучению китайских вокалистов. Изучение специальной литературы, анализ источников, опросы, интервьюирование и обобщение практических результатов исследования по данной теме позволили сделать вывод о значительном вкладе русской педагогической вокальной школы в становлении национальной вокальной школы Китая в XX веке.

Проблема исследования заключается в недостаточности освещения в научной и методической литературе темы исследования. Цель исследования: выявить факторы влияния русской вокальной школы на развитие музыкальной культуры Китая в середине XX века.

Согласно изученным материалам по теме исследования, факту вхождения китайских вокалистов в мировое музыкальное пространство способствовало обучение вокалистов у русских педагогов, представителей русской вокальной школы. В практике обучения китайских вокалистов сохранилось понятие «вечный русский комплекс», что подтверждает факт высокой результативности взаимодействия вокальных школ России и Китая и сегодня [3].

Подъем национальной музыки Китая, развитие вокальной школы и вхождение в мировое музыкальное пространство было обеспечено научно-методологическими подходами в обучении, осуществляемым русскими педагогами, в первую очередь педагогом по вокалу В. Г. Шушлиным (в китайской транскрипции: Су Ши Линь).

Отмечается, что В. Г. Шушлин, русский бас-певец, являлся педагогом по вокалу и стал искренним другом китайского народа. Необходимо особо отметить, что он стал пионером в преподавании русского вокала, авторитетом, и позже, профессором в Шанхайской музыкальной академии, самой ранней из созданных в Китае для преподавания западной музыки. Профессор Шушлин сыграл важную роль в становлении китайского вокала: за время своей педагогической карьеры в Китае он воспитал группу выдающихся вокальных талантов и преподавателей вокала, таких как знаменитый певец сопрано и педагог по вокалу Ланг Юйсю (в 1934 году он поступил в Национальную

музыкальную академию и учился у профессора Шушлина). Выдающаяся певица и педагог по вокалу Хуан Ёкуй также является ученицей знаменитого педагога. Также, Си Игуй, известный бас-певец и педагог по вокалу, который учился у профессора В. Г. Шушлина после возвращения в Китай в 1936 году. Кроме того, среди его учеников были Ду Шицзя, Тан Жунмей, Ху Ран, Гао Чжилань, Шэнь Сян, Ли Чжишу, Вэнь Кэчжэн, Дун Айлинь, Вэй Цисянь, Сунь Цзясинь и др. Многие из учеников позже стали известными китайскими вокалистами. Сам Шушлин пропагандировал метод пения под названием «маска», поэтому вокальные термины, такие как «маска», «резонанс», «закрытое пение» и самое раннее введение теории вокальной музыки имеют прямое отношение к его методу. Отметим, что новое поколение китайских музыкантов (в том числе, Г-н Хэ Лютин) заслуженно называют Су Ши Линя (Василия Шушлина) основоположником китайской вокальной музыки. Метод педагога В. Г. Шушлина способствовал становлению аутентичного голоса вокалиста, обладающего большей точностью выразить эмоциональные переживания человека [5].

В ходе развития и обогащения репертуарного китайского музыкального поля был привнесен богатый потенциал русской песенной культуры: поэтому русские песни широко распространены в Китае и в настоящее время. Профессиональная образовательная деятельность позволила ввести в Китай формальные знания русской вокальной музыки и создать зрелую систему теории преподавания вокальной музыки. Творческий индивидуальный стиль, певческие способности, музыкальные российские традиции исполнительской школы и эмоциональное выражение певцом замысла композитора начали быстро распространяться в области исполнительской китайской вокальной музыки [2].

Отметим, что к классическому жанру педагоги Китая относят такие произведения как:

- «Ночь на окраине Москвы»,
- «Боярышник»,
- «Соловей»,
- «Жаворонок»,
- «Сиреневый цветок»,
- «Катюша»,
- «Блоха»,
- «Ранняя весна»,
- «Красный цвет сливы» и многие другие известные русские и советские песни.

Эти переведенные и аранжированные музыкальные произведения также довольно значительно повлияли на формирование китайской музыкальной культуры прошлого столетия.

Русские песни глубоко воздействовали на музыку и культурные начинания Китая и оказали непосредственное влияние на создание китайских революционных песен. Многие русские революционные песни поются с

китайским текстом, претерпев небольшие текстовые изменения, они стали широко распространены в Китае: «Поющая Родина», написанная Ван Цуй, стала репрезентативным тоном эпохи. Эта песня, унаследовавшая традицию китайских массовых песен, смело впитывает новые элементы мировых революционных песен, особенно советских революционных песен, и прекрасно сочетает в себе величественную маршевую тему с торжественной колыбельной темой и ярко выражает портрет народов Китая. Боевой ритм и энергичный шаг данного произведения зовет вперед к новой Победе и олицетворяет новый стиль китайских массовых песен [1].

Отвечая на вопрос: «Какое влияние русские песни имеют на создание китайских песен», переводчик Сюэ Фань отметил актуальность процессов взаимодействия песенных культур. Говоря, что в ранних революционных песнях Китая было много лирики: с одной стороны, они использовали традиционные народные песни, а с другой стороны, это были иностранные произведения. Произошедший рост вокального искусства дал китайским революционерам новый репертуар. Обучающиеся в России певцы создали много новых революционных песен, которые стали одним из лучших образцов нового искусства в Китае. Широкое распространение русских песен в нашей стране также обогатило певческую и музыкальную жизнь народных масс нашей страны. Эти песни повлияли на несколько поколений Китая, обогащая духовную жизнь народа.

Согласно мнению профессора Хуан Сяохэ, который считает, что «литературные и художественные теории СССР и России за последние десятилетия оказали глубокое влияние на литературное и музыкальное творчество Китая. Музыкальная культура русского и советского времени, и другие передовые западные культуры стали образцом воссоздания также старинной музыки Китая [3].

Российские педагоги привнесли в китайскую музыкальную традицию научно-методологические подходы к обучению вокалу, систематизировали методы обучения на основе содержательного педагогического опыта, обеспечили методической, учебной литературой, в том числе учебниками иностранных авторов, заложив фундамент вокальной школы Китая [4].

Таким образом, вхождению китайского вокала в международный музыкальный мир способствовали методологические подходы к обучению вокалу на основе традиций русской вокальной школы, что подтверждает высокая результативность взаимодействия вокальных школ России и Китая.

Литература

1. Бессарабова Инна Станиславовна, Лю Дзэ. Педагогический потенциал вокальных произведений в патриотическом воспитании обучающихся в КНР // АНИ: педагогика и психология. 2018. №4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-vokalnyh-proizvedeniy-v-patrioticheskom-vospitanii-obuchayuschih-sya-v-knr> (дата обращения:

13.05.2022).

2. Дубровская Марина Юзефовна, Чжао Юн. Китайско-российское музыкальное взаимодействие и творческое становление у Цзюцзяна // Вестник музыкальной науки. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitaysko-rossiyskoe-muzykalnoe-vzaimodeystvie-i-tvorcheskoe-stanovlenie-u-tszutszyana> (дата обращения: 13.05.2022).

3. Ли Чжэньюй. Международная интеграция в сфере подготовки педагогических кадров. Россия и Китай: основные направления научно-педагогического сотрудничества в области музыкального образования, исторические предпосылки взаимодействия // Гуманитарное пространство. 2021. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-integratsiya-v-sfere-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-rossiya-i-kitay-osnovnye-napravleniya-nauchno> (дата обращения: 13.05.2022).

4. Сеньюткина Ольга Николаевна, Жань Лин. Распространение советских революционных песен в Китае в 1920-е гг. // Россия и АТР. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranenie-sovetskih-revoljutsionnyh-pesen-v-kitae-v-1920-e-gg> (дата обращения: 13.05.2022).

5. Чжан Чи, Андреева Н. П. Гештальт-понятия «фигура и фон» в музыкальной педагогике и инструментальном исполнительстве // Сетевой электронный научный журнал «Педагогика искусства» №2. 2022. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/13_stranicy-107-115.pdf (дата обращения: 27.01.2023).

Глава IV. Психологические аспекты диалога поколений

Котова В.Д.

Санкт-Петербург

Психолого-педагогические условия формирования волевых качеств у подростков

Развитие устойчивой волевой сферы детей важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение оно приобретает в подростковом возрасте, так как все стороны учебной деятельности школьников сопровождаются определенными волевыми усилиями и эмоциями [3].

Адекватно сформированные способности к волевой регуляции собственного поведения и деятельности являются одним из важнейших показателей гармоничности индивидуально-личностного развития ребенка, необходимым условием его социально-психологической адаптации в различных детских коллективах, процессе обучения в школе [3].

Многие школьники недостаточно способны самостоятельно организовывать учебную деятельность (планировать, осуществлять текущий контроль, оценивать результаты, корректировать) [3]. У них низкий уровень развития таких важных для обучения волевых качеств личности, как самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость, организованность, инициативность, целеустремленность, саморегуляция поведения, смелость, выносливость. В свою очередь, недостаточный уровень развития таких волевых качеств, как терпеливость, инициативность в общении, самоконтроль снижают общий уровень социальной адаптации ребенка в детском коллективе, не позволяют оптимизировать общение и установить бесконфликтность, сотрудничество со сверстниками и взрослыми в процессе обучения [3]. Волевые качества личности лежат в основе регулятивных воспитательных действий. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, «...ребенок должен овладеть универсальными учебными действиями (регулятивными, познавательными, коммуникативными), а также должны быть выработаны умения использовать их в учебно-познавательной сфере. нормативные УМС предполагают умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, контролировать свою деятельность в процессе достижения результата, владеть основами самоконтроля, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебно-познавательной деятельности... "[5].

Воля человека проявляется в его практической деятельности как совокупность присущих ему волевых качеств. Волевые качества являются относительно постоянными, не зависящими от данной ситуации, устойчивыми психическими образованиями человека. Чаще всего проявляются такие волевые качества, как настойчивость, инициативность, целеустремленность, самостоятельность, выдержка, организованность, самообладание, дисциплинированность. Волевые качества не даются человеку от рождения, они формируются в ситуациях, требующих их проявления. Этот процесс делится на ряд периодов, каждый из которых находится под влиянием биологических и социальных факторов и определяется возникновением новых способностей и перестройкой прежних (С. Корр, А. Бандура, А. В. Быков). В подростковом возрасте происходит интенсивное овладение приемами волевой регуляции. Волевые качества обеспечивают положительное отношение к подростку со стороны взрослых и сверстников, повышают самооценку подростка и, прежде всего, способствуют его самоконтролю [3]. В различные виды деятельности и поведения начинают активно внедряться методы самоконтроля и мобилизации личности, определяемые им самим и вырабатываемые личностью. Овладение приемами произвольной регуляции делает подростков более самостоятельными, менее зависимыми от взрослых, отделяет их от мира взрослых. Это может вызвать конфликты в общении со взрослыми и разрушить сложившиеся отношения между взрослыми и детьми [4].

В этом возрасте структура добровольческой деятельности полностью перестраивается. В отличие от младших школьников подростки гораздо чаще регулируют свое поведение с помощью внутренней стимуляции (самостимуляции) [2, с. 14]. В то же время, как указывает автор, волевая сфера подростков весьма противоречива. Это связано с тем, что при значительно повышенной общей активности подростка механизмы его волевой деятельности еще недостаточно сформированы. Внешние раздражители (воспитательные воздействия и др.), обусловленные критичностью подростков, их стремление к самостоятельности воспринимаются иначе, чем в младшем школьном возрасте, и поэтому не всегда вызывают соответствующую волевою активность.

Как отмечает А.И. Высоцкий, в подростковый период снижается дисциплинированность, усиливается проявление упрямства, отчасти это связано с тем, что в силу утверждения своего «Я», права на собственное мнение, на свою точку зрения, советы взрослых воспринимаются критически. Упорство проявляется только в интересной работе [2]. Развитие воли проявляется и в том, что происходит усиление сознательного отношения к действительности, поучения, рост мотивов общественного порядка (чувства долга, ответственности). С одной стороны, в этот период к подростку предъявляются более высокие требования, с другой стороны, он стремится вырваться из-под опеки взрослых. Возникает внутреннее противоречие, разрешение которого обеспечивает переход ребенку на новую стадию развития

и появление соответствующих новообразований. Проявление самостоятельности, как важного волевого качества, здесь особенно важно, так как отражает появление новой потребности - соответствующим образом организовать свое поведение.

Сложный этап развития подростка требует соответствующей поддержки со стороны взрослых, особенно важно обеспечение эффективности воспитательной работы. Если воспитательная работа ведется не на должном уровне, то активность подростка нередко принимает негативные формы (упрямство, безрассудство, импульсивность и др.) и может привести к формированию протестного и даже делинквентного поведения [3].

Для подростка воля (и как черта другого человека, сверстника или взрослого, и как желательная собственная черта) стоит на одном из первых мест [3]. Люди с волевыми качествами становятся для подростка идеалом, на который он хотел бы походить и которому старается подражать. Именно эта высокая оценка подростками волевых свойств личности объясняет тот факт, что дети чаще всего выдвигают задачу воспитания воли как перспективу самовоспитания.

Однако о подростках принято говорить, что у них слабая воля, слабее, чем у детей других школьных возрастов. Подростки недостаточно организованы, легко становятся созависимыми, поддаются чужому влиянию, часто ведут себя вопреки, казалось бы, усвоенным требованиям и правилам поведения [2]. Правда, это больше относится к младшим подросткам, но и среди старших таких немало. Психологи отмечают, при ускоренном физическом и отчасти умственном развитии подростка особенно заметно отставание в появлении волевых качеств [5]. Конечно, развитие воли по мере взросления ребенка не идет вспять. И уровень развития воли у подростка сам по себе не становится ниже. Просто подростки живут и действуют в более сложной социальной ситуации, требующей от них более высоких форм саморегуляции, в том числе более сложных проявлений волевого поведения, к чему они не всегда готовы.

В подростковом возрасте существенно меняется как учебная деятельность ребенка, так и его положение среди других [7]. Педагогическая деятельность (как и всякая другая деятельность, в том числе общественно-трудовая) становится все более сложной, требующей гораздо больших усилий, большей самостоятельности и ответственности. И это понятно, ведь подросток становится умнее, сильнее и физически развитее.

В семье повышение требований к подростку во многом обусловлено реальной потребностью родителей в его помощи. В бытовом использовании физическая сила подростка, его знания и умения часто действительно востребованы. Если к младшим детям родители обычно обращаются только с отдельными поручениями (помыть посуду, подмести пол), то подросткам не так уж редко приходится нести определенные постоянные обязанности по дому (ходить за покупками в магазин, участвовать в приготовлении пищи, присматривать за маленькими детьми) [7]. Здесь, конечно, требуется гораздо

больше организованности, ответственности и самостоятельности. Однако можно наблюдать прямо противоположную картину. Отношение родителей к подростку не меняется. Они стремятся сохранить над ним такую же власть, какая была у них прежде, они хотят постоянно вести его, лишая самостоятельности и свободы. Обычно это вызывает у подростка резкий протест, он упрям и даже непокорен. Такие конфликты мешают воспитанию волевых качеств [7].

Большое значение для подростка имеет положение, которое он занимает в коллективе сверстников [7]. Конечно, и в начальной школе коллектив присутствовал в его жизни, но ни отношения в нем, ни «общественное мнение» не имели еще для ребенка того решающего значения, какое они приобретают теперь. Раньше во всем доминировал взрослый, дети в первую очередь хотели получить его одобрение, подражали ему в своем поведении. А для подростка именно законы коллективной жизни являются нравственными правилами, которым он стремится всячески подчиняться. Но так как требования сверстников и взрослых часто различаются, то приходится делать выбор, а каждый выбор, как известно, является важнейшей составляющей волевого поведения.

И все это накладывается на возможности и потребности самого подростка. У подростков появляется много новых разноплановых интересов, выходящих далеко за рамки школы и обучения/ Они начинают увлекаться спортом, техникой, различными видами искусства. У них появляется интерес к другому полю, тяга к развлечениям, к проведению времени в компании сверстников. Все это в какой-то мере отвлекает подростков от выполнения основных обязанностей и создает дополнительные трудности в смысле управления своим поведением.

В то же время у подростков (особенно старшего возраста) уже развивается способность к анализу своего поведения, появляются собственное личностное отношение к окружающему, собственные образцы для подражания, собственные требования к себе [1]. Причем эти потребности часто не совпадают со способностями подростков к их удовлетворению. В результате подростки часто ощущают себя людьми со слабой волей, что вызывает у них неудовлетворенность собой, чувство неполноценности. Понятно, почему многие ребята начинают стремиться воспитывать в себе эти качества.

Нужен достаточно высокий уровень развития воли, чтобы преодолеть эти несоответствия. И именно этого уровня подростки чаще всего еще не достигают. Зная все это, взрослые смогут лучше понять поведение подростков, их особенности, их переживания и конфликты.

Таким образом, основной проблемой исследования является проблема изучения особенностей развития волевой сферы подростка, приемов и методов формирования волевых качеств в подростковом возрасте. Признавая за волей функции мотивации и выбора действий, Л.С. Выготский главным в проблеме воли считал произвольную регуляцию поведения и психических процессов. Следовательно, меняется и контекст, в котором ставится вопрос о

волеизъявлении. Основная проблема не в порождении действия, а в «владении собой». В рамках этой проблемы воля является одним из этапов «овладения собственным поведением» [1, с. 7].

Таким образом, в основу исследования положена гипотеза о том, что формирование морально-волевых качеств у подростков достигается комплексом педагогических условий, обеспечивающих личностно-ориентированный, системный, деятельностный подход путем: организация физкультурно-спортивной деятельности на принципах внутренней дифференциации, индивидуализации и интеграции; создание педагогической системы «ученик-учитель-тренер-детская спортивная команда»; модернизация технологии формирования и развития морально-волевых качеств (настойчивость, выдержка, целеустремленность, чувство долга и ответственности, общественная инициатива и др.).

Представленная работа не претендует на полноту. Возникает вопрос об организации программ поддержки развития волевой сферы обучающихся на разных уровнях обучения. На наш взгляд, работу следует начинать с начального этапа, а это требует более детального изучения динамики формирования волевых качеств современных школьников с целью разработки и осуществления поэтапной коррекционно-развивающей и профилактической работы с волевой сферой детей в образовательной организации.

Литература

1. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций: собр. сочинений / Л.С. Выготский. – Москва: Акад. пед. наук, 1982. – 500 с.
2. Высоцкий, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие / А.И. Высоцкий. – Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. – 295 с.
3. Котова С.А., Бекетов В. Ю. Профилактика девиантного поведения в контексте социокультурного развития подростков //Материалы интернет-конференции «Основные направления профилактики и преодоления социальных рисков среди населения Калининского района Санкт-Петербурга» 06 - 10.06.2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ahtidrug.ru>
4. Пчелинцева, Д.Г., Азарнов, Н.Н. Развитие волевых качеств на занятиях внеурочной деятельности как фактор становления личности подростков // Высшее образование сегодня - 2022г. №1-2.
5. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // Психология. – С. 57-65.
6. Чертыков, И.Н. Нравственные и морально-волевые качества как основа воспитательного процесса подростков-старшеклассников из неблагополучных семей в условиях дополнительного образования // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова - 2015г. №14.
7. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия "Психология развития".

Музей истории психологии и психологии образования как ресурс в сохранении преемственности идей ученых разных поколений

Актуальность проблемы сохранения научной преемственности обусловлена рассогласованием между требованиями к качеству подготовки современных специалистов и тенденцией к снижению профессиональной компетентности выпускников, ввиду недостаточно используемого накопленного столетиями отечественного культурно-исторического опыта, достижений психолого-педагогической науки, технологий и практики образования как ценного ресурса в содержании вузовских программ.

И как следствие, ослабление преемственности научных идей ученых-психологов разных поколений, исторически сложившихся научных школ, нарушение взаимосвязей научных поколений, снижение мобильности научных и педагогических кадров затрудняет процесс интеграции академической науки и образования, тем самым замедляет решение задач по успешному завершению затянувшегося процесса модернизации отечественного образования.

Таким ценным ресурсом, по нашему мнению, в преодолении названных противоречий может выступать музей истории психологии, значимость которого в настоящее время недооценивается. Музей может способствовать обогащению знаний в области психологии, истории психологии и образования для успешного решения учебно-профессиональных задач, повышению эффективности научно-образовательной, исследовательской деятельности, развитию творческой инициативы и активности в становления молодого профессионала.

Поэтому, цель исследования состоит в обосновании значимости и результативности использования музея истории психологии и психологии образования как ресурса в сохранении преемственности идей ученых-психологов разных поколений.

Основные исследования и публикации

Педагогические музеи в России работали как очаги культуры, имели мировую известность. Педагогический музей военных учебных заведений устраивал педагогические выставки (с 1866 г.), организовывал съезды по экспериментальной психологии в (1906, 1909, 1910гг.), участвовал в международных выставках (1878г). В разные годы при музее были созданы отделы педагогики, гигиены, по изучению педагогического наследия Я.А.Коменского, педологии им. К.Д.Ушинского, секции по предметам, лаборатория экспериментальной педагогической психологии (рук. А.П.Нечаев, 1900г.) и т.д. В работе педагогического отдела (секретарь П.Ф.Каптерев)

принимали участие известные педагоги Н.А.Корф, П.Ф.Лесгафт, Я.Г.Гуревич и др., благодаря чему музей стал крупнейшим научно-педагогическим и просветительным центром России и образцом для создания педагогических музеев в других странах. В 1918 году преобразован в Центральный педагогический музей, многие коллекции были утрачены. В 1924 году на его базе создан государственный институт научной педагогики, который вошел в состав ЛГПИ им.А.И.Герцена (1925 г). [1, 23 с.]

М. В. Волкова рассматривает значение музея психологии для развития конструктивной продуктивной рефлексии и факторов ее формирования., образуясь к визуальная истории науки, в частности визуальной истории психологии и презентация психологии как современной науки в виде музея психологии как междисциплинарного национального проекта, направленного на раскрытие роли отечественной психологии в контексте мировой науки автором предложена классификация музейных объектов, содержания и способы организации музейного пространства, мемориальные экспозиции, посвященные выдающимся психологам Выделены функции музея психологии обособивается идея образования кибер-музея, представленного на цифровых носителях. [2, С.14-15]

М.С.Игнатенко В.В.Семикин обращают внимание на то, что в истории психологии можно проследить взаимосвязь и преемственность научных исследований и достижений известных ученых и научных школ Петербурга и Москвы. Показательным в этом отношении является РГПУ им.А.И. Герцена в его исторически сложившихся многообразных научных связях с ведущими вузами и научными центрами Москвы (МГУ им. М. В.Ломоносова, Психологический Институт РАО, Институт психологии РАН, МПГУ). [6, С.23-24].

Несомненно, краткий анализ работ по деятельности музеев истории психологии свидетельствует о недостаточной разработанности заявленной темы для современной науки.

Основная часть статьи

Материалы и методы

Методологической основой исследования выступили принципы науковедческого, гуманитарного и историко-психологического исследования: детерминизма, развития, преемственности (совокупности видов), комплексного и системного изучения процесса развития науки. В качестве материала для анализа исследовательских задач использовались следующие источники: обзорные историографические работы (1750–2020 гг.), представляющие состояние отечественной просветительской мысли, психологической науки и практики образования, в том числе ученых Герценовского университета в изучаемый период; биографические статьи о ведущих представителях теоретической и прикладной психологической науки; продукты научной деятельности: сборники научных трудов, публикации в периодических изданиях, материалы научных съездов и конференций, учебно-методические материалы, монографии, диссертации.

В ходе исследования применялись методы психолого-исторической реконструкции психологического познания: организационно-стратегические (системный и комплексный анализ, единство логического и исторического, историко-генетический метод); методы получения научных данных (текстологический анализ, библиографический анализ, биографический анализ, анализ продуктов научной деятельности); качественный анализ результатов развития научных и научно-прикладных направлений и течений в их преемственности в отечественной психологии в XIX – первой половине XX вв.

Обратимся к результатам исследования заявленной проблемы, которая решалась при реализации проекта «История психологической науки и психологического образования в РГПУ им. А. И. Герцена, к при его выполнении на психолого-педагогического факультете (далее институт психологии, РГПУ им. А. И. Герцена в течение длительного времени. Ученым советом (2016 г. от «21» января, протокол № 5) было утверждено «Положение о Музее «История психологической науки и психологического образования РГПУ им. А. И. Герцена». Миссия музея: служить уникальным инструментом научной и образовательной деятельности обучающихся, преподавателей и заинтересованных в изучении истории психологии РГПУ ИМ.А.И. Герцена, центром межкультурного научно-исследовательского и информационно-ценностного взаимодействия, местом встречи профессионалов разных отраслей научного знания, различных научных поколений, сохраняя преемственность в развитии научных идей, научных школ, научных поколений, научных и образовательных традиций.

В документе определены основные направления деятельности, функции и стратегии развития музея.

Экспозиционно-выставочная деятельность - организация стендовых выставок, витрин, с тематикой, согласно направлений деятельности и формирования интереса к изучению теории, истории психологии, психологии образования и других психологических дисциплин; демонстрация историко-архивных документов, материалов; увеличение и обновление экспонируемых фондов и включение их в образовательные интерактивные программы, использование при подготовке конкурсных проектов и тематических публикаций.

Научно-образовательная деятельность - включение студентов, начиная с младших курсов в учебно-научную работу с целью интеграция образования, научной деятельности, освоение технологий, обогащение исследовательского опыта и получение практических результатов на разных этапах подготовки специалиста, сохраняя преемственность в развитии научных и образовательных традиций, научных идей и направлений, научных школ и научных поколений ученых на разных исторических этапах становления психологической науки и образования в герценовском университете; формирование научного творчества, общекультурных и профессионально-личностных компетенций, как ресурс самореализации обучающихся.

Информационно-просветительская деятельность - использование контента музея в рамках выполнения разных форм работ при освоении учебных дисциплин; вовлечение обучающихся в работу над исследовательскими проектами; предъявление широкой научной общественности результатов исследовательской деятельности в виде научных статей, докладов, в конференциях, симпозиумах, научных семинарах, круглых столах, в итоговых квалификационных работах, дипломных проектах, диссертациях; подготовка серий книг, монографий, календарей, другой печатной и виртуальной продукции, посвященной научному творчеству ученых-психологов Герценовского университета и их вкладу в мировую и отечественную психологическую науку с целью популяризации с использованием и виртуального музейного пространства.

Архивно-фондовая деятельность - пополнение коллекций музейными экспонатами, фондов музея архивными материалами и копиями, их анализ, систематизация, обобщение; пополнение портретной галереи ученых-психологов, подбор и оформление информационных и выставочных материалов для юбилейных и памятных дат учёных-психологов Герценовского университета, их учителей и учеников, последователей; работа с базами и материалами музея по созданию каталога; оформление научных результатов поисково-архивной деятельности обучающимися.

Маркетинговая деятельность - популяризация и продвижение коллекций музея; внедрения полученных результатов в систему высшего профессионального и дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов; мониторинг эффективности результатов музейной деятельности и разработка рекомендаций по совершенствованию этой деятельности; привлечение в сферу деятельности музея новых ресурсов, основанных на современных рыночных технологиях; увеличение числа обучающихся, вовлечённых в разные направления деятельности музея по средствам конкурсов, научно-образовательных мероприятий и других видов работ; использование механизмов безвозмездной передачи культурных ценностей в музейный фонд: организация выставок и других мероприятий с последующей передачей произведений в фонды музея; инициатива организаций, обучающихся и частных лиц с просьбой о передаче отдельных произведений.

Комплектование музейного фонда — это процесс выявления и сбора предметов музейного значения, приобретающих в музее статус музейных предметов: осуществление в соответствии с профилем и научной концепцией комплектования музея. экспозиционно-выставочная-материалы по деятельности персоналий и публикации, раритетные фотографии и портреты, научно-образовательная - сборники публикаций, материалы конференций; информационно-просветительская - контент виртуального музея, диски, электронные календари; архивно-фондовая - личные дела, автобиография, документы, личные переписки и др., материалы юбилейных дат кафедр,

факультета, института; маркетинговая – документы, подтверждающие достижения и результативность научной и образовательной деятельности

На основе принципов: системности, преемственности в направленности научно-организационной деятельности, преемственности в развитии научных идей, преемственности в развития научных школ, в сохранении преемственности научных поколений в музее представлены экспозиционные материалы в напольных стендах: Истоки психологической науки образования; Басов М.Я. – основоположник Герценовской психологической школы; Заведующие кафедрой психологии; Ильин Е.П.- Заслуженный деятель науки РФ; Юбилейные даты кафедр и сотрудников; Научные достижения обучающихся.

Музей и его фонды создаются и используются как ресурс в образовательной и научно-исследовательской деятельности института психологии РГПУ им. А. И. Герцена. О чем свидетельствует представленный Игнатенко М.С. анализ результатов изучения ценнейшего психолого-педагогического наследия, в контексте преемственности научных идей и воззрений педагогов, просветителей, ученых-психологов, работавших в разные периоды в Ведомстве учреждений императрицы Марии и Герценовском педагогическом институте. Сначала на базе французских классов Императорского Воспитательного дома(1808 г.), затем в Гатчинском Николаевском сиротском институте и Санкт-Петербургском Николаевском сиротском институте (1837 г.), Третьем Петроградском педагогическом институте (1918 г.) и, позднее - Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена (1925 г.). Традиции продолжают сохраняться и приумножаться в Герценовском Университете (с 1991 г.). [3].

В статье Игнатенко М.С., Савельевой О.В. «Преемственность идей комплексного изучения человека в работах ученых-психологов Герценовского университета» проведен анализ исследований, демонстрирующих преемственность целостного комплексного подхода к изучению человека педагогами, просветителями, учеными–психологами в период становления и развития психологической науки, психологического образования в Императорском Санкт-Петербургском воспитательном доме, Сиротском женском институте им. Императора Николая I, ЛГПИ им. А. И. Герцена (XIX – первая половина XX вв.). Авторами были выделены периоды развития научных идей о целостном, комплексном исследовании человека в их преемственности учеными-психологами, педагогами на разных этапах функционирования уникального научно-образовательного центра (от Воспитательного дома, преобразованного в Сиротский женский институт имени Императора Николая I, далее в ЛГПИ им. А. И. Герцена, позднее РГПУ им. А. И. Герцена):

- Первый период – образовательно-просветительский (середина XVIII – первая половина XIX вв.).
- Второй период – научно-практический (психолого-педагогический (дидактический) (вторая половина XIX –начало XX вв.).

- Третий период – научный, научно-организационный (психолого-педагогический (первая половина XX в.).

Выявлена преемственная связь в единстве решаемых задач, изучаемого субъекта, научных идей, ориентаций, традиций; в наличии высокопрофессиональных, талантливых, ярких ученых-психологов, педагогов, организаторов образовательной и коллективной научной деятельности (научных лабораторий, научных групп, научных школ). Развитие заявленного научного направления исследований отвечает современным вызовам и представляется перспективным. [5, с.131-138].

Интересным примером решения задачи применения инновационных технологий, практик в образовательном процессе, с целью совершенствования содержания образования, может служить разработанная технология исторической реконструкции в виде графической модели развития психологии и психологического образования в Герценовском университете: «Инфографика: психологическая наука в Герценовском университете», которая была разработана на базе лаборатории «Теория и история психологии им. М.Я. Басова» и апробирована и внедрена в содержание Курса «История психологии и психологии образования Психология» и спецкурса «История развития психологии в РГПУ им. А. И. Герцена», используется при выполнении исследовательских проектов и т.д. Данная графическая модель позволяет не только представить основные направления в развитии психологической науки, ознакомиться с историей психологии и психологического образования в Герценовском университете в форме графических объектов, ассоциативно связанных с представляемой информацией или являющихся графическим выражением идеи преемственности психологической науки, но и использовать её в качестве демонстрационного и методического материала в рамках освоения ряда дисциплин и спецкурсов. Ценность созданной модели как образовательного ресурса по изучению истории психологии и для исследований преемственности научных идей ученых-психологов разных поколений научных школ, традиций и их сохранении, подтверждена в выполненной дипломной работе «Развитие мотивации и креативности у студентов вуза на основе инфографики» Стрельцовой А. П. (2017 г.). Поскольку инфографика позволяет оперативно использовать накопленный научный и образовательный опыт, разрабатывать разные направления в исследованиях, она представлена в стационарном музее и размещена в контенте виртуального музея «История психологической науки и психологического образования РГПУ им. А. И. Герцена».[7, С.15-16].

Выводы

Разработанный проект «Музей истории психологии и психологии образования РГПУ им. А. И. Герцена», может служить ресурсом как уникальным инструментом научной и образовательной деятельности обучающихся, преподавателей и заинтересованных в изучении, истории психологии профессионалов. Музей может стать одной из важных составляющих вузовского

образования, по изучению истории психологии и психологического образования в контексте научной преемственности психологических идей и воззрений, научных школ и научных поколений, и использоваться как платформа для научных коммуникаций образовательно=исследовательской деятельности студентов, проводящих собственные исследования, а также в качестве основы для подготовки разных научных мероприятий. Развитие заявленного направления отвечает современным вызовам и представляется перспективным.

Литература

1. Божченко О.А. Музей в формировании исторической памяти: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии: специальность 24.00.03, 2012, -23 с.
2. М. В. Волкова. Музей психологии и его значение для развития конструктивной продуктивной рефлексии V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.1 – М.: «Российское психологическое общество», 2012- С.14-15
3. М.С.Игнатенко. Преемственность научных идей ученых-психологов Герценовского педагогического института в XIX - первой трети XX вв.// Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2015. No 6 (июнь). ART 2471. URL:<http://www.emissia.org/offline/2015/2471.htm>
4. Игнатенко М.С. Развитие психологической науки в герценовском университете (вторая половина XIX - первая половина XX вв.). Сборник статей участников всероссийской научной конференции с международным участием. сер. "Арзамасские чтения по истории психологии" отв. редакторы А.Л. Журавлёв, Ю.Н.Олейник, Э.В.Тихонова. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Интерконтакт", 2019. - С. 169-198.
5. Игнатенко М.С., Савельева О.В. Преемственность идей комплексного изучения человека учеными-психологами Герценовского университета.// Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Выпуск 5. С.131-138.
6. . М.С.Игнатенко, В.В.Семикин. Проблема преемственности традиций психологической науки и образовании /V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.1 – М.: «Российское психологическое общество», 2012. – С. 23 -24
7. Игнатенко М.С., Семенова М.М., Стрельцова А.П. Технология исторической реконструкции «Психологическая наука и психологическое образование в герценовском университете: от истоков к современности»/Ананьевские чтения – 2016: Психология: вчера, сегодня, завтра: материалы международной научной конференции / отв. ред. А.В.

Шаболтас, Н.В. Гришина, С.В. Медников, Д.Н. Волков – СПб.: Айсинг,
2016 . – Т. 1. С.15-16

Вера, Доверие, Сомнение в контексте постановки проблемы исследования межпоколенческих отношений

Проблема отношения поколений наконец-то стала осознаваться и представлять значимой в, летящем со скоростью сверхзвукового самолета, общественном сознании. Наконец-то наступило время, когда эта проблема стала пониматься как критическая для благополучия страны и люди, считавшие, что их основная задача – сформировать «квалифицированного потребителя», поняли, что, в реальной жизни нельзя соблюсти чистоту экономического эксперимента. Добиться устойчивого развития общества, государства невозможно без обеспечения преемственности поколений.

Проблема межпоколенческих отношений – многогранна и многоаспектна. Ее научная проекция может найти решение только в сопряжении таких областей гуманитарного научного знания, как психология, этика и лингвистика. Это важно для решения задач формирования духовно-ценностного мировоззрения современной молодежи, разработка эффективных методов исследования молодежного аксиологического дискурса, выявления ресурсов приобщения к традиционным ценностям и сопровождения духовного развития. Возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе применяя методы гуманитарных и социальных наук.

.Анализ современного состояния исследований в данной области демонстрирует значение Слова в управлении мышлением, переживанием и действием человека. Различные аспекты человеческого знания выражаются в слове и регулируют его отношение к Миру. Как светские науки, так и теология в различных своих разделах рассматривают роль слова, представления, категории, идеи, откровения в сложнейших процессах, связывающих Жизнь и Мир. Многообразие областей знания, обусловленное свободой современного познания, отражает многочисленные связи Человека и Мира, что находит свое отражение в специфических содержаниях и средствах, методах доказательства состоятельности различных концепций и теорий. Стремление человека организовать знания в определенную систему побуждает его определиться с центрацией этой деятельности. Выбор «Центра» порождает различные позиции и дискуссии, которые становятся отражением права человека на собственное мнение. Свобода порождает широкий спектр мнений от обоснованного

выверенного и компетентного, до стихийного, популярного и ошибочного. Разнообразие «точек зрения» порождает и различные уровни общественного сознания высокого теоретического до обыденного повседневного. Современные средства информирования населения, как правило, нацеливают свое влияние на обыденный уровень клишированного и клипового отражения действительности, особенно чувствительна и отзывчива к этому влиянию молодежь. Именно в этой группе принятие решений строится на доверии, которое строится на общности возрастной когорты. Проблемы формирования Доверия, Сомнения, Веры как своеобразных ключей открытия Мира, становятся для них актуальными.

Современное научное знание носит дифференцированный и специализированный характер и каждая отрасль часто заинтересована в укреплении своих позиций, а решение больших судьбоносных проблем общественного существования находится в «наднаучном» пространстве и требует новых форм интеграции и привлечения действенных ресурсов. Ответом на эти вызовы стало обращение к жизненному опыту человечества и возрождение на новом уровне теоретических построений трактующих многообразие форм человеческого гуманитарного знания. Ставится задача – использовать потенциал современных научных средств для осознания теологических идей в теорию и практику современного познания для работы с обыденным уровнем сознания современной молодежи. Для поиска такого интегрирующего ресурса мы обратились к трем областям научного знания, понимая, что каждая из них готова решать свою задачу. Лингвистика - находит и определяет формы существования языковых образований, определяя пространство существования понятий, этика – наполняет языковые формы нравственным содержанием, являющимся смыслом понятия, психология определяет пути и механизмы присвоения этих понятий человеком. В психологии, этике и лингвистике накоплено множество важных идей и рассмотрение их в предлагаемом ракурсе раскроет новые возможности теологического знания.

Большой вклад лингвистики в исследование языка как инструмента выстраивания отношений человека и Мира позволило нам исследовать смысловое поле интересующих нас понятий Доверие, Сомнение, Вера в академическом знании. В.А. Даль пишет: «ВЕРА – уверенность, убеждение, твердое сознание, понятие о чем-либо, особенно о предметах высших, невещественных, духовных; | верование; отсутствие всякого сомнения или колебания о бытии и существе Бога; безусловное признание истин, открытых Богом; | совокупность учения, принятого народом, вероисповедание, исповедание, закон (Божий, церковный, духовный), религия, церковь, духовное братство» [Владимир Даль (1981)]. Это определение вводит категорию Веры с систему опорных понятий современного человека, ищущего опору и уверенность в собственной состоятельности и правильности избранного пути. Доверие, все названные авторы в первую очередь связывают с поиском других людей, в мнении, деятельности и поддержке которых можно обрести

уверенность и предсказуемость. В категории усматривает двоичность. Отмечается, что с одной стороны, сомнение есть положительное качество, т.к. противостоит бездумному доверию и вере, ведь даже убедительные доказательства должны оставлять у человека сомнение. Считается даже, что сомнение и степень его присутствия у человека есть показатель духовной зрелости. С другой стороны – это качество отрицательное: оно разрушает целостность личности (человека все время точит «червь сомнения»). Свою задачу мы видим в поиске существования современных контекстов перечисленных категорий, определяющих жизнь нашей молодежи. Современная этическая наука рассматривает категории Вера, Доверие, Сомнение – как фундаментально важные явления культуры. Человек как существо свободное-разумное-творческое адаптируется к окружающему миру и в то же время старается приспособлять его к своим потребностям. Причём делает всё это сообщая с себе подобными. Способы, векторы, результаты человеческих взаимодействий определяются культурой и отношением людей к этой культуре. Как бы мы по-разному ни истолковывали культуру – как способ существования человека в природе [А.П. Валицкая], как меру господства человека над миром и над собой [П. Ничков], как внутренний смысл человеческой деятельности [Н.З. Чавчавадзе] – и как бы противоречиво ни складывались межчеловеческие взаимоотношения, в истории наблюдается неуклонный прогресс: научный, технологический, гуманитарный. И кто этот прогресс создаёт? Конечно же, люди – субъекты, которые верят в себя, доверяют друг другу, способны разумно и взаимопольно общаться. Вместе с тем неспроста СУБЪЕКТ и СУБЪЕКТИВНОЕ – однокоренные слова. В отличие от физических, химических, геологических, математических и прочих строго фиксируемых и чётко определяемых феноменов, ВЕРА, ДОВЕРИЕ, СОМНЕНИЕ и сам их носитель-выразитель ЧЕЛОВЕК принадлежат к миру зыбкому, трудноисчислимому, трудновербализуемому. В том числе – от самых разных нарушений меры: от излишней доверчивости и от разрушительной подозрительности ко всему и вся. Гуманитарная наука призвана исследовать как основные риски-вызовы, так и человеческие возможности им противостоять, их минимизировать, предупреждать.

Принципиально важно в этой связи отдавать себе отчёт, что Вера характеризует человека далеко не только в сфере религии, и знанию она не противостоит. Религиозная вера – это только одна из сфер бытования веры. Это свободно избранная человеком мировоззренческая позиция и следование конкретным конфессиональным традициям. В то же время как жизнь даже верующего человека не сводится к отправлению ритуалов, так и вера далеко не исчерпывается посвящением человеком себя Всевышнему. Вера в общем виде – это состояние сознания, продиктованное логикой жизненного опыта и ориентирующее субъекта на признание чего-либо в качестве истинного [Фома Аквинский; И. Кант; А.А. Новиков]. Опасными для культуры и для индивида из века в век становятся как безверие, так и некритически воспринимаемые предрассудки, кумиры, настроения,

фетиши. «Доверяй, но проверяй» – наверняка разумные формулы, подобные этой русской народной мудрости, существуют в большинстве этносов мира. Особо разрушительными оказываются ложно понятые ценности, возводимые в абсолют (феномен толпы, нацизм, фундаментализм). Слепому подражательству, помноженному на умелое манипулирование потребительскими настроениями, призваны противостоять всемерное культурное просвещение, нравственно-выверенная солидарность, сопричастность к общему делу, патриотизм, соборность [К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский]. Вместе с тем, нельзя отвергать эвристический смысл Сомнения при становлении процессов критического осмысления различных псевдоидей, охватывающих современную молодежь.

Рассматриваемые нами категории находят свое отражение и в философском и психологическом знании. Классики философской и психологической науки А.И. Введенский, С.Н. Трубецкой, И.А. Ильин, С.Л. Франк, У. Джеймс, П.А. Флоренский с своих фундаментальных работах дают глубокий анализ отношений в системе «Человек – Мир – Духовность», которые служат основанием для построения представлений о соотношении Веры и Сомнения. Вместе с тем, это и современные отечественные авторы. Б.С. Братусь - анализирует духовные основания психотерапевтической практики. Ф.Е. Василюк рассматривает психологические механизмы глубоко переживания религиозного опыта. Р.М. Грановская – обсуждает проблемы психологии религиозной жизни современного общества, она смотрит на Веру и религию как источник удовлетворения духовной потребности человека и раскрывают пути реализации этой потребности. А.А. Гостев – раскрывает роль образной сфера человека в опыте мистических и религиозных традиций, А.И. Юрьев, Е.К. Веселова обращают внимание на этическую функцию религиозных переживаний, Е.Ю. Коржова обсуждает отражение религиозного опыта в художественной литературе и решении жизненных проблем. В.В. Семикин – проблемы связи религии и психологической культуры человека раскрывают место веры в психической жизни человека. В.Х. Манеров раскрывает проблемы генезиса христианской совести. Вместе с тем, в меньшей степени психологи уделяют внимание вопросам присвоения человеком и социальной общностью обсуждаемых нами категорий. Категория доверия нашла свое многогранное рассмотрение в работах многих психологов: В.П. Зинченко, Е.П. Ильина, Т.П. Скрипкиной, А. В. Купрейченко и др. Известно и большое число зарубежных исследований, в которых доверие трактуется с прагматических позиций. Только в некоторых из них мы находим раскрытие доверия как явления, которое носит духовно-интимный характер. В этом аспекте нам импанирует подход В.П. Зинченко, делающего акцент на гуманистическом характере этого понятия и Т.П. Скрипкиной, концентрирующей свое исследование на доверии к себе. В исследованиях А.Е. Зимбули [3], П.Н. Виноградов [1], П.Н. Виноградов, П.А. Яркин, О.Н. Успенская [2] этико-психологический анализ роли доверия в становлении межличностных отношений людей различного возраста. Категория Сомнение не столь популярна в научном исследовании, на нее в первую очередь

обращают внимание философы и теологи. Ключевым трудом для нас здесь является работа В.В. Знакова «Психология понимания мира человека» [4], которая задает теоретический фон к поиску сущности этой категории. Вместе с тем появился и новый ракурс понимания духовной жизни – это рассмотрение когнитивных перспектив исследования религиозных процессов, оценка значимости которых нашла свое отражение в обобщающих исследованиях [Й. Сёренсен, М.М. Шахнович и др.], которые возникли на интеграции нейронауки, когнитивной психологии и антропологии/ Fodor, J.A. (1983), Tooby, J. and Cosmides, L. (1992), Boyer, P. (1994) и др., раскрыли новые возможности исследования религиозного процесса. Мы видим свою задачу в том, чтобы продолжить логику поиска ресурсов развития религиозного знания с использованием достижений психологии, этики и когнитивной лингвистики и делаем основной акцент на анализе духовного опыта и его переживанием у современного человека.

В работах С. Московичи, Т.П. Емельяновой, И.Б. Бовиной, дается характеристика социальных представлений и механизмов их функционирование в обыденном сознание. Нам же хотелось бы увидеть процесс перехода социальных представлений в ценностные понятия и в высокие нравственные идеи. Исследуя аксиологический дискурс различных слоев российской молодежи, мы с помощью специальных методов анализа устных и письменных текстов, хотим выяснить степень представленности предлагаемых категорий Вера, Доверие, Сомнение в групповом сознании и связать их с готовностью к поиску помощи, поддержке и сопровождения духовных наставников. Мы исходим из предположения, что чем обширнее смысловое поле (нравственно-психологическая матрица связи рассматриваемых понятий), тем более зрелым оказывается субъект познания, и тем в большей степени он нуждается в диалоге, который может ему обеспечить духовный наставник.

В целом стратегическими задачами исследования становятся – объективное рассмотрение сущности и разновидностей Веры, Доверия, Сомнения, с выявлением их нравственно-психологической матрицы этих понятий (векторов, градаций и взаимопереходов) в зависимости от Субъекта, Объекта, Обстоятельств, Осмысления, Переживания, Последствий, Отношения; Решение такой стратегической задачи может быть обеспечено комплексом новых методов, среди которых особое место занимают современные методы обработки и представления данных, связанных с текстовым материалом. В последние годы для исследования нравственного сознания, всё чаще используются различные методы анализа аксиологического дискурса [Тичер, (2009)}, основанные на частотном анализе [Потёмкин С.Б., Хасин Л.А., Хасина П.Л., Щедрина Е.В., 2015]. Более перспективным подходом представляется использование методов дистрибутивной семантики. Дистрибутивная семантика, это область лингвистики, которая занимается вычислением степени семантической близости между лингвистическими единицами на основании их распределения (дистрибуции) в больших массивах лингвистических данных

[Sahlgren, 20080, дополненные разработкой оригинальных алгоритмов обработки текстов, созданных респондентами различных возрастных групп.

Литература

1.Виноградов П.Н. Доверие ребенка в процессе межпоколенной трансляции знаний. //Общество знаний: когнитивные и образовательные практики. Сб. научных трудов по материалам XXVII Международной конференции "Ребенок в современном мире. Общество знаний: искусство учиться и учить". СПб.: изд-во Политехнического университета. 2020. С. 22-27. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44349080> (Дата обращения: 01.03.2023).

2.Виноградов П.Н., Яркин П.А., Успенская О.Н. «Доверие как условие самоактуализации обучающихся взрослых» Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2022. № 3. С. 3051. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48369513> (Дата обращения: 01.03.2023).

3.Зимбули А.Е. Доверие: нравственно-ценностные аспекты // Новая наука: от идеи к результату. Международное научное издание по итогам международной научно-практической конференции. Часть 2. Стерлитамак: АМИ, 2016. – С. 125-140. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26493848> (Дата обращения: 01.03.2023).

4.Знаков В.В. Психология понимания мира человека. - М.: Когито-центр, 2016.- 488с.

Метод разрешения конфликтов «без проигравших» как средство поддержания диалога ребенка и взрослого

Большинство психологов подчеркивают, что для полноценного психологически здорового развития ребенка необходимы субъект-субъектные отношения [1,5,6,7,8,11]. Диалог в этом случае, как отмечает Е.Н. Чеснокова, выступает необходимым инструментом воплощения партнерского субъект-субъектного взаимодействия [6]. В то же время взаимоотношения ребенка и взрослого – довольно сложный многомерный процесс, неотъемлемой частью которого являются конфликты. Конфликты возникают повсеместно и могут встречаться в образовательных учреждениях, семьях, создавая негативную атмосферу. Термин «конфликт» происходит от латинского слова “conflictus”, означающего «столкновение». Под конфликтом подразумевается столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Это противостояние, как правило, сопровождается сильными отрицательными эмоциями — обидой, гневом, враждебностью. Несмотря на это, следует помнить о том, что конфликты – это неотъемлемая часть человеческих взаимоотношений и их нельзя разделять на плохие и хорошие. Частота конфликтов никак не связана с тем, насколько здоровы отношения между людьми. Важно лишь то, 1) сколько конфликтов не удастся разрешить и 2) какие методы применяются для их разрешения.

Причиной конфликтов не может быть либо только взрослый, либо только ребенок. Довольно часто случается, что дети чувствуют, что их позиция по сравнению со взрослыми является неравной. Для борьбы с властью взрослых ими используются различные копинг-стратегии. Существуют разные классификации копинг-поведения, однако выделяются следующие базовые стратегии совладания:

1. Разрешение проблемы – это активная поведенческая стратегия, при которой человек ищет возможные способы эффективного разрешения проблемы, используя личные ресурсы.

2. Поиск социальной поддержки – это активная поведенческая стратегия, при которой человек задействует внешние ресурсы окружающего его сообщества (друзья, родственники, знакомые) для решения своей проблемы.

3. Избегание – поведенческая стратегия, при которой человек стремится уйти от решения проблемы.

Конфликты порождаются столкновением интересов обеих сторон, поэтому важно отметить, что в случае конфликтов проблемы принадлежат

обеим сторонам. Для того, чтоб разрешить конфликт полностью и сохранить теплые личные и/или деловые отношения, способность и желание продолжать сотрудничество, здоровую коммуникацию между поколениями мы предлагаем использовать метод разрешения конфликтов «без проигравших» как средство поддержания диалога ребенка и взрослого.

Для решения конфликтов взрослыми в основном выбираются два подхода: либо стремление к победе, либо готовность уступить. Разрешение конфликтов авторитарным способом может применяться в определенных случаях, однако данный способ вызывает негодование и другие сильные враждебные чувства у проигравшего в отношении победителя, а также отнимает мотивацию проигравшего выполнить принятое решение. При попустительском подходе дети могут терять уважение к взрослому человеку, ошибочно ощущать свое «всесилие», а также чувствовать враждебность у по отношению к победителю. Таким образом, данные способы решения конфликтов являются иррациональными и не приносят долгосрочный результат, удовлетворяющий обе стороны конфликта [2,4,9].

Именно по этим причинам рекомендуется использовать метод, при котором стороны конфликта совместно ищут приемлемое решение, чтобы никто не остался в проигрыше – метод разрешения конфликтов «без проигравших», разработанный американским клиническим психологом Томасом Гордоном. Данный метод эффективен при внесудебном разрешении правовых конфликтов прежде всего в случаях, когда спор идет между двумя лицами или группами, обладающими практически равной силой. Однако довольно часто учителя, родители, администрация образовательных учреждений не рассматривают использование данного метода в своих отношениях с детьми и подростками, поскольку считается, что сила всегда на стороне взрослого. Метод «без проигравших» предполагает, что при конфликте взрослый и ребенок вместе ищут возможные решения, а затем вместе отбирают то, которое лучше учитывает интересы обеих сторон [2,3].

Для овладения данным методом взрослому (родителю, педагогу) необходимо использовать следующие навыки [2,3.10]:

- навык эффективной конфронтации (обращение внимания собеседника на противоречия, неиспользованные возможности, непродуктивное поведение; побуждает другого человека глубже и честнее смотреть на себя, а не только проявлять негативные чувства, агрессию, осыпать оскорблениями)
- навык активного слушания (помогает понять, оценить и запомнить информацию, полученную от собеседника, а также побуждает собеседника к ответам, направляет беседу в нужное русло и способствует лучшему пониманию и верной интерпретации информации, полученной от собеседника в ходе общения).
- Я-сообщения (позволяют четко и честно заявлять о своих интересах без обвинений и помогают адресату сообщения осознать ответственность за свои действия)

Данный метод рассматривает конфликты как вполне здоровые явления в жизни людей. Таким образом конфликт является стимулом для укрепления отношений. Важно помнить о двух составляющих метода – это уважение и двустороннее общение. Не имеет значения, кто предлагает окончательное решение – взрослый или ребенок. Ключевой вопрос не в том, чье решение одержит верх, а можно ли найти решение, удовлетворяющее обе стороны.

Решение проблемы – это пошаговый процесс, поэтому применение метода основывается на шести этапах, предложенных знаменитым американским педагогом Джоном Дьюи [3]:

1. Постановка проблемы

На данном этапе необходимо обратиться к технике активного слушания, а также выражать чувства и потребности в виде я-сообщений. Важно формулировать проблему, а не решение, которое является более желательным. Участники конфликта должны участвовать в реализации метода добровольно.

2. Выработка решений

После четкого определения проблемы можно переходить к предложению решений. Взрослый человек может предложить ребенку первому высказать решения. Предлагаемые варианты нельзя оценивать. Стоит принимать все идеи, поскольку на данном этапе главное значение имеет количество предложенных решений.

3. Оценка решений

На данном этапе необходимо записать и проанализировать идеи, высказать свое мнение как ребенку, так и взрослому, а также осознанно использовать технику активного слушания и я-сообщения.

4. Принятие решения

Если одна идея лидирует с большим отрывом и все соглашаются с ней, то на этом этап 4 может закончиться. Однако может остаться несколько равноценных идей, и тогда стоит проверить предлагаемые решения, добиться взаимопонимания и согласия по принимаемому решению. Важно совместно выбрать запасное решение, которое вступит в силу, если основное решение не сработает, а также определить срок вступления решения в действие, уточнить и распределить ответственность между ребенком и взрослым за выполнение решения.

5. Выполнение решения

При необходимости на данном этапе можно рассмотреть «требования к выполнению» и записать обязанности каждого участника конфликта.

6. Оценка полученного результата

На данном этапе необходимо оценить эффективность полученных результатов проследить за отсутствием неприятных ощущений у всех без исключения участников, обсудить, исчезла ли проблема.

Мы считаем важным обратить внимание на преимущества и пользу применения метода для качества взаимоотношений ребенка и взрослого:

- обида не возникает, так как конфликт решается без ущерба для обеих сторон;

- усиливается мотивация к исполнению решения, так как обе стороны участвуют в выработке решения;
- развивается творческое мышление, так как привлекается опыт не только взрослых, но и детей;
- необходимость в убеждении и назидании отпадает, поскольку убеждение встроено в процесс решения проблемы;
- исключается использование власти и авторитета взрослого, что позволяет жертве (ребенку) отказаться от использования разрушающих копинг-стратегий (саботажа, явного и скрытого сопротивления, мести, капитуляции и т.п.)
- развиваются взаимное уважение, забота друг о друге, взаимное доверие;
- вскрываются настоящие, а не только поверхностные проблемы;
- развивается ответственность и социальная зрелость у ребенка.

Подводя итог, стоит отметить, что метод решения конфликтов «без проигравших» является наиболее эффективным для поддержания диалога между взрослым и ребенком. Метод раскрывает творческий потенциал не только детей, но и взрослых, позволяет им находить уникальные и самобытные решения своих уникальных проблем, сохраняя при этом доверительные партнерские отношения. Как отмечает Я.В. Чежина, семейный психолог или психолог образования может выступать проводником для взрослого и ребенка в процессе знакомства с методом «без проигравших», а также являться медиатором в процессе разрешения их конфликта [12].

Литература

1. Гинот, Х. Любить без условий, растить без усилий. Секреты разумного воспитания детей от 3 до 18. – М.: Изд-во Центрполиграф, 2010. – 316 с.
2. Гордон, Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности / Т. Гордон; пер. с англ. Н. Усовой. - М.: Ломоносовъ, 2010. - 510 с.
3. Гордон, Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Т. Гордон; пер. с англ. К. Лукьяненко. - М.: Ломоносовъ, 2010. 432 с.
4. Клауд, Г., Таунсенд, Дж. Искусство трудного разговора. Прикладная конфликтология. Пер. с англ., 2-е изд. - М.: Триада, 2009. - 384 с.
5. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 576 с.
6. Лихтарников, А.Л., Чеснокова, Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. СПб.: «Доверие» - «PRI», 2004. – 274 с.

7. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие / Под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 384 с.

8. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.

9. Рубин, Дж., Пруйт, Д., Ким Хе Сунг. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.

10. Фабер, А., Мазлиш, Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. – М.: Эксмо, 2009. – 336 с.

11. Фурман, Б. Навыки ребенка: Как решать детские проблемы с помощью игры / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. - 220 с.

12. Чежина, Я. В. Школьный психолог как медиатор конфликтов между педагогами и учащимися / Психологические исследования в образовании: Герценовские чтения: материалы I Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 10-11 октября 2018 г. – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. Ч. 2. С. 275-282.

Цифровой разрыв в диалоге поколений: формы отчуждающих коммуникаций в интернет среде

Один из подходов к описанию поколенной структуры современного общества – теория поколений У. Штрауса и Н. Хейва рисует дискретную структуру, в которой подчеркивается отличие поколений. Авторы теории полагают, что поколение формируется под влиянием единых социальных, экономических и политических условий, в которых человек формируется в первые годы жизни вплоть до подросткового периода и ранней юности. Ключевым феноменом, который объединяет поколение и обеспечивает сходство являются ценности, которые возникли, как ответ на опыт жизни. Общность ценностей формирует идентичность, общие убеждения и единые модели поведения внутри поколения [2]. Адаптированная к российским реалиям, структура поколений и ценности выглядят следующим образом: молчаливое поколение (1923-1943) – преданность, нормативность, терпение, жертвенность ; бэби-бумеры, поколение послевоенного демографического взрыва (1943-1963) – идеализм, оптимизм, нацеленность на результат; поколение X, поколение с ключом на шее (1963-1983) – индивидуализм, свобода выбора, прагматизм, опора на себя ; поколение миллениалов Y, сетевое поколение (1984-2000) – инновации, ответственность, гибкость мышления, мотивация достижений; поколение Z – цифровое поколение (2000- по настоящее время) – быстрое взросление, цифровая грамотность, общение в виртуальной среде [2, с. 152]. Два последних поколения Y и Z родились и выросли в эпоху интернета и получили название «цифровых аборигенов».

Термин цифровой разрыв “digital divide” изначально использовался в медиа и правительственных документах США для анализа уровня информатизации общества. Первые упоминания в официальных источниках относятся к 1996 г. В 2006 г. база данных Web of Science выдавала уже 400 статей по поисковому запросу “digital divide”. Публикации были посвящены преимущественно историческим, экономическим, географическим, социальным и возрастным факторам цифрового разрыва, а также проблемам инвалидности и доступности цифровых сред. [7].

Термин цифровой разрыв между поколениями подчеркивает отличие в социальном опыте человека, который в разной степени приобщен к информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ) в силу возраста и специфики социального опыта. Цифровой разрыв усиливает социальное неравенство между поколениями, отчуждает старшие поколения от младших не только на уровне цифровых навыков и способностей, но и на уровне

доступности источников информации. Согласно данным эмпирических исследований, проведенных в России, «в 2019 году интернетом пользовались 95% представителей поколения Y, в поколении Z и в поколении X – регистрируется по 83% пользователей, среди поколения беби-бумеров – 45% и наименьшая численность пользователей интернета среди молчаливого поколения всего 8,58%» [1, с. 61].

Собственно психологические аспекты влияния опыта использования цифровых технологий на взаимоотношения между родителями и детьми анализируются в работах московских психологов Г.У Солдатовой и Е.И. Рассказовой. Так, было доказано, что при небольшом возрастном различии между родителями поколения Y и их детьми поколения Z, дети помогают родителям освоить новые технологии [5], тем самым полностью реализуют идею постфигуративной культуры М. Мид. Вторая публикация этих же авторов посвящена проблеме агрессивного поведения подростков в реальной коммуникации и в формате сетевого поведения. Показано, что безнаказанность в интернет среде снимает контроль и провоцирует более агрессивное поведение тех же самых подростков, которые в реальном общении проявляют нормативное поведение [6].

Основная цель современных исследований в данном проблемном поле – изучение отличий между поколениями Y (миллениалов) и Z (цифровым поколением) в коммуникативном опыте в виртуальной среде, а также определение перспектив их развития в будущем жизненном пути. Согласно теории поколений Хейва и Штрауса поколение Z отличается от других поколений тем, что переносит в интернет среду сам процесс человеческого общения. Детализация различных форм агрессивного поведения, реализуемого в интернет среде позволяет выделить отдельный блок, который получил название «отчуждающих коммуникаций». Примером отчуждающих практик являются кибербуллинг – опозоривание, травля в социальных сетях. Гостинг – разрыв романтических (дружеских) отношений без объяснения причин. Фаббинг – пренебрежительное отношение, которое проявляется в прямом реальном контакте, когда собеседник отвлекается от разговора, просматривая сообщения в своем мобильном телефоне [3, 4].

Мы полагаем, что содержание термина «цифровой разрыв» нуждается в уточнении. Традиционно указывается на преимущества цифрового аборигена, как активного пользователя технологиями. Однако, проживая большую часть своей жизни в интернет среде, он подвергается рискам оказаться жертвой отчуждающих коммуникаций в пространстве, где анонимность и безнаказанность порождают многообразные формы микроагрессивного поведения. Требуется своего научного разрешения и противоречие в смысложизненных ориентациях грядущего цифрового поколения.

Литература

1. Варламова, Ю.А. Межпоколенческий цифровой разрыв в России // Мир России. 2022 Т. 31. № 2. С. 51–74. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-2-51-74
2. Гурова, И.М., Евдокимова, С.Ш. Теория поколений как инструмент анализа, формирования и развития трудового потенциала // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2016. Т. 7. № 3. С. 150–159. DOI: 10.18184/2079-4665.2016.7.3.150.159.
3. Котова, С.А. Интернет-зависимость у детей и подростков: риски, диагностика и коррекция. – СПб: изд-во ВВМ, 2023. 212с.
4. Семенова, Г.В., Векилова, С.А., Терешкина, И.Б., Рудыхина, О.В. К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2020. - N 197. - С. 63-73. [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43938571>. - DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-63-73.
5. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е. И. Соблюдение правил общения онлайн и офлайн: межпоколенческий анализ // Психологический журнал – 2019. – Том 40. – № 4 С. 73-84 [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.jes.su/S020595920005472-5-1> (дата обращения: 27.02.2023). DOI: 10.31857/S020595920005472-5
6. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. «Цифровой разрыв» в межпоколенческих отношениях родителей и детей // Психологический журнал, 2016, том 37, №6, С. 83-93.
7. Vehovar V., Sicherl P., Hüsing T., Dolnicar V. Methodological Challenges of Digital Divide Measurements // The Information Society, 2006, vol. 22, no 5, pp. 279-290. DOI: 10.1080/01972240600904076

Роль отца в современной семейной системе

Кризис социального института брака и семьи в современных обществах является общепризнанным явлением. Статусы и психологические роли матери и отца существенно трансформировались под влиянием текущих социально-экономических и социокультурных условий в цифровом обществе. В XXI веке проблема системы отношений «отцы и дети» вышла за границы семьи на макросоциальный уровень социума, обрела глобальные масштабы, включив политическое и идеологическое содержание.

Наибольшую трансформацию в семейной системе претерпел социальный статус отца. В результате движения феминисток отец перестал быть лидером и финансовой опорой семьи. По данным Росстата (<https://rosstat.gov.ru/>) 29% семейных ячеек не имеют в своем составе отцов и состоят из матерей и детей. Отец превратился из обязательного компонента в факультативное явление, что вызвало появление новых отцовских практик и соответствующих им социальных проблем. «В России трансформация отцовства как социального института происходит в специфических условиях по сравнению с европейскими и восточными странами, что является результатом особенностей исторических, социальных и политических российских условий, и, в свою очередь, требует социального осмысления и психологического исследования,» - отмечает философ М.В. Бутаев [1, с.157].

Роль отца в семейной системе на протяжении многих столетий была предметом изучения ученых разных научных направлений: философов, этнографов, социологов, психологов, педагогов. Значимость отцовства рассматривалась через осмысления его как института социально-нравственного практического регулятива общественного сознания, поведения и бытия в целом.

Российские исследователи второй половины XIX - начала XX века фокусировали внимание на изучении материнской роли (М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, Д.Д. Семенов, К.Д. Ушинский и др.). При этом роль мужчины в системе семейных отношений не изучалась ни психологами, ни педагогами. Большой вклад в понимание влияния отца на членов семейной системы внесли такие представители психоанализа как З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг и др. В середине прошлого века прорывной разработкой стала теория семейной системы предложенная М. Боуэном. Первые психологические исследования в России о влиянии отца на психологическое становление личности ребенка появились позже, во второй половине прошлого столетия (А.А. Аникин, В.Н. Дружинин, И.С. Кон).

И.С. Кон выделил в нормативном (традиционном) каноне отца несколько ипостасей:

- а) персонификация власти,
- б) прародитель, источник жизни,
- в) кормилец,
- г) дисциплинатор,
- д) пример для подражания,
- е) непосредственный наставник в общественно-трудовой деятельности

[3, 4].

В зависимости от уровня развития и социокультурных особенностей того или иного общества соотношение этих функций различно. При этом обращает на себя внимание тот факт, что функция непосредственного ухода за детьми в этом перечне отсутствует или играет второстепенную роль. Кросскультурные исследования подтверждают, что объем повседневной заботы о детях у отцов всюду значительно меньше, чем у матерей.

Жизненные сценарии, стратегии поведения человека во многом обусловлены особенностями семейного воспитания, перенятыми у родителей установками и ценностями [5]. Существуют данные о том, что отец вносит большой вклад в воспитание ребенка, в развитие его способностей, приобретение им различных навыков, но сравнительно немного проведенных исследований было посвящено влиянию отца на личностные качества ребенка, на его жизненные установки, например на способность и стремление к самореализации. Именно отец обуславливает жизненный выбор, выделяет значимые для ребенка темы жизнедеятельности, помогает реализации жизненного сценария.

Почти во всем мире социологами и психологами констатируется явление отцовской депривации: рост безотцовщины, незначительность и бедность отцовских контактов с детьми по сравнению с материнскими, педагогическая некомпетентность, неумелость отцов, незаинтересованность и неспособность отцов осуществлять воспитательные функции. «Одни ученые полагают, что происходит быстрое, неуклонное и чреватое опасными последствиями ослабление отцовского начала [Кон И.С.]. Другие обращают внимание на то, что отцы никогда не играли важной роли в воспитании детей и сегодняшние тревоги отражают только сдвиги в акцентах и стереотипах массового сознания, вызванные переходом от традиционной семьи, построенной на авторитете и полной власти отца - кормильца, защитника и судьи, к семье, взаимодействие в которой осуществляется на принципе равенства, без четкого разграничения мужских и женских обязанностей». – пишет С.В. Липпо [6, с.3], анализируя динамику рассмотрения роли отца.

Социологами были выделены следующие модели ролевого поведения отцов:

- «традиционный отец», воплощающий отцовское поведение в рамках традиционной модели маскулинности, который заботится о своей семье как руководитель;

- «отсутствующий отец» (т.е. отсутствующий, прежде всего в психологическом плане, он может присутствовать физически, но не связан с отцовством и воспитанием);

- «новый отец» - развивающийся тип мужчины (new father), который не только берет на себя ответственность за свою семью, но делит поровну с супругой и домашние обязанности, и обязанности по уходу за детьми, их развитием и воспитанием [8].

«Традиционный» отец заботится о своей семье как руководитель, наставник, персонификатор власти. Такой отец всегда эмоционально сдержан, часто суров и строг. Традиционные модели отцовства сохраняются в нашем обществе [2, 7, 9]. Современным отцам сложно соответствовать данному образу, так как в большинстве семей мужчины уже не являются единственными кормильцами; защита детей от угроз современной цивилизации является задачей, значительно превышающей возможности отдельного человека; дистанцированный стиль взаимодействия с детьми не принимается ими и приводит к отчуждению и конфликтам в семье. Как правило, логическим продолжением этой традиционной модели является «отсутствующий» отец, сохраняющий формальную принадлежность к семье [9].

Содержание понятия отцовства связано с социально-философской категорией «власть». Разрешение кризиса семейной системы и образа отца связано с переосмыслением его роли в контексте понятия позитивной власти, которая представляет собой взаимосвязь таких категорий как порядок, дисциплина и ответственности. Новые модели отцовства, базирующиеся на равноправном распределении ролей, изучены не достаточно. Несмотря на признание необходимости социально ответственного родительства, ожидания активной заботы о детях со стороны отца до сих пор не изучены условия воспитания личности соответствующей этой модели, не определены психологические характеристики становления данного образа.

Цель нашего исследования - изучить структуру и динамику образа отца в контексте влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие, поло-ролевую идентичность и самооценку взрослого человека. Научная новизна исследования заключается в уточнении процессов идентификации, становления и присвоения личностью определенной социальной роли, психологических факторов влияющих на этот процесс. Новым в данной диссертационной работе выступит установление содержания образа отца и его динамики на разных возрастных этапах, взаимосвязь между элементами образа отца у взрослых людей, их самооценкой и уровнем поло-ролевой идентичности.

Литература:

1. Бутаев, М.В. Методологические возможности применения гендерного подхода к философскому анализу проблемы отцовства // Вестник ПАГС. 2012. С. 158 – 161.
2. Клецина, И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности //Женщина в российском обществе. 2009. № 3(52). С. 29-41.
3. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире. - М.: Время, 2009. 495 с.
4. Кон, И.С. Отцовство и сыновство: социальная и психологическая асимметрия. // Мужское и мужественное в современной культуре. Научные доклады и сообщения. Отв. Ред. Н.Х.Орлова. - СПб: Факультет философии и политологии СПбГУ, 2009. 201 с.
5. Коростылева, Л.А. Особенности стратегий самореализации и стили человека// Психологические проблемы самореализации личности. Вып.4 /Под ред. Б.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. - СПб.: СПбГУ. 2000, с.21-46.
6. Липпо, С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности./ Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01.- Санкт-Петербург, 2006. 19с.
7. Урусова, Л.Х. Гендерный подход как современная теория маскулинности и отцовства // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. Т. 12. №3. С. 242-247.
8. Чернова, Ж. Модель «советского» отцовства: дискурсивные предписания // Российский гендерный порядок: Социологический подход / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. - СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге. 2007.С. 138–168.
9. Шведова, Н.А. Гендерное равенство и устойчивое развитие: новые тенденции //Женщина в Российском обществе. Российский научный журнал. № 4.2006. С. 138 - 168.

Историческое просвещение младших школьников как диалог поколений

Важной проблемой педагогических исследований на протяжении последних десятилетий, особенно актуализирующейся сегодня, является переосмысление значимости исторического просвещения обучающихся, выступающее необходимым условием духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников. Общеизвестно, что без знания и памяти исторического прошлого невозможно построить устойчивого развития в будущем. Молодому поколению в условиях современной действительности, особенно важно осознавать это утверждение, поскольку именно они будут являться гарантом национальной безопасности страны на каждом последующем этапе ее развития.

В соответствии с требованиями государственной образовательной политики, историческое просвещение необходимо осуществлять, в том числе в рамках реализации образовательных программ начального общего образования. В государственном документе «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации» (от 2.07.2021 № 400) в качестве стратегического национального приоритета определена «защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти, которая обеспечивается путем решения ряда задач защиты и исторической правды, сохранения исторической памяти, преемственности и развития Российского государства и его исторически сложившегося единства» [2]. Также указано, что на этапе начального общего образования важно знакомить обучающихся с историческими событиями как в процессе освоения предметных областей, так и во внеурочной деятельности, посредством изучения литературного материала, произведений искусства (кино, музыка, живопись, архитектура), активно вовлекая школьников в процесс проектной, учебно-исследовательской работы. Департамент государственной политики и управления в сфере общего образования рекомендует использовать возможности «потенциала региональной истории при организации работы по историческому просвещению» [1], что представляется первостепенным, своевременным для обучающихся начальных классов, усиливая внимание к отечественной истории, формируя у них чувство гордости за историческое прошлое страны и сопричастности к ней сегодня. В этой связи диалог поколений в системе развития и воспитания современного ребенка как никогда представляется важным и значимым. Вместе с тем, особенно значим поиск и нахождение путей межпоколенческого взаимодействия, благодаря которому возможно формирование у воспитанников исторического самосознания [3, 6, 7].

В начальной школе сегодня организуются разные формы внеурочной деятельности, направленные на знакомство младших школьников с важнейшими событиями нашей страны, формируя их внутреннюю позицию и мировоззрение. Учитывая то, что младший школьный возраст, являясь достаточно благоприятным для включения его в социум, приобщения к нормам, установкам поведения, где при взаимодействии со взрослыми, он способен с интересом воспринимать картину мира, открывать и развивать свое внутреннее «я», успешно социализироваться [4], нами организована проектно-исследовательская работа по историческому просвещению обучающихся начальных классов в сотрудничестве со взрослыми. Можно заметить, что выстроен диалог между поколениями на основе сотрудничества и партнерства с общей идеей по изучению, сохранению, трансляции исторического прошлого города Санкт-Петербурга, с опорой на содержание экспозиций СПб ГБУК «МВЦ» исторического парка «Россия – Моя история».

Инициированный в сентябре 2022 года институтом детства РГПУ им. А.И. Герцена совместный проект с ГБУ ДПО ЦПКС ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга и СПб ГБУК «МВЦ» историческим парком «Россия – Моя история» получил название «Войди в историю: как студенты помогают изучать историю Санкт-Петербурга младшим школьникам», приуроченный к знаменательным событиям - 320-летию Санкт-Петербурга и Году наставника и педагога. В своих исследованиях ранее мы рассматривали значимость подготовки будущих учителей к решению задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании, указывая на использование активных и интерактивных форм обучения в высшей школе (кейс-стади), эффективно действующих в качественном развитии, формировании новых компетенций педагогов [5].

Педагогическая целесообразность реализации данного проекта обусловлена важностью создания условий для формирования у обучающихся региональной идентичности, воспитания любви к Отечеству и родному городу. Знакомство с экспозициями в музейно-выставочном центре - одном из крупнейших российских социокультурных институтов с богатейшим потенциалом к изучению истории развития Санкт-Петербурга, позволили не только расширить знания младшим школьникам и студентам об историческом прошлом, но и прикоснувшись к исторической памяти, разработать совместные авторские проектные работы на содержательном материале выставочного комплекса, посвященные великим событиям, выдающимся личностям, достопримечательностям столичного города. Общее руководство проектно-исследовательской деятельностью младших школьников осуществлялось педагогами вуза, учителями, студентами бакалаврами в профиле «Начальное образование».

Формат созданных детских проектов многообразен, продукты в рамках проектно-исследовательской деятельности отличаются новизной и креативностью. Так, к примеру идея создания детского проекта «Куклы об истории» родилась в процессе посещения музейного комплекса

первоклассниками и их общения с экскурсоводом, а также непосредственным знакомством ребят с кукольной экспозицией исторических личностей; просмотренная экспозиция, посвященная истории пионерской организации, побудила ребят третьего класса создать проект «Будь готов!», продуктом которого стала разработка интерактивной карты мест в городе, связанных с пионерией. Обучающиеся четвертого класса, разрабатывая проект «Мифы Санкт-Петербурга», создали интерактивную анимацию с вопросами и ответами для детей и взрослых о легендах и реальных событиях, имевших место в истории Санкт-Петербурга. В проекте «Живые памятники» обучающиеся четвертого класса разработали образовательное путешествие с созданием видеосюжета, посвященного истории памятников Санкт-Петербурга; разработка игр по станциям об истории северной столицы стало привлекательным продуктом для третьеклассников в проекте «Как сделать так, чтоб полюбил вас Питер?». Интересными и содержательными представлены проекты на темы: «Юные экскурсоводы», «От болота до культурной столицы», «У истоков Российской Империи», «Достопримечательности Санкт-Петербурга глазами детей» и др.

Отметим, что такая форма работы по историческому просвещению младших школьников стала интересной и познавательной для всех ее участников, позволившая, благодаря сотрудничеству и диалогу с СПб ГБУК музейно-выставочным центром «Россия – Моя история», визуализировать информацию по историческому прошлому Санкт-Петербурга. Начало опытной проектной работы уже успешно презентовалось и транслировалось на Первой Лаборатории педагогического творчества и инноваций «Как педагогическое творчество меняет историю» (5-6 октября, 2022, Санкт-Петербург), на Всероссийском форуме классных руководителей начальной школы «Первый классный» (27 - 29 октября 2022, Санкт-Петербург), на III Международном культурно-образовательном форуме «Детство: самоценность настоящего» (19-20 декабря 2022, Санкт-Петербург). Фестиваль детских проектов, как итог большой работы, позволил создать условия для коммуникативно-диалогового пространства в рамках презентации творческих продуктов. На современном этапе, как нам видится, и должен строиться диалог поколений в образовательной среде города - диалог детского восприятия исторического прошлого с базовой культурой общества, где посредником и партнером выступает такой социальный институт как музей. Описанная новая форма отношений между поколениями является инновационной и практически отражает качественный результат исторического образования школьников.

Литература

1. Инструктивное письмо об осуществлении исторического просвещения обучающихся по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования от 14.07.2022 г. № 03 – 1035 <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405085125/>

2. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2022 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/
3. Каманова Г.Н. Проектная деятельность на интегрированных уроках истории и обществознания в формате ФГОС второго поколения // Современная школа: из опыта инновационной деятельности. 2013. Т.5. С.76-80
4. Нужнова, Н. М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нужнова Н.М. – Улан-Удэ, 2000. – 150 с.
5. Нужнова, Н. М. Подготовка учителей к решению задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании с использованием кейс-стади / Н. М. Нужнова // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2-1. – С. 180-191.
6. Суханова М.И. Использование внеурочной деятельности в общеобразовательной программе по истории – методом проекта // Педагогический опыт: от теории к практике. – Чебоксары. 2014. №1 (1). С.196-198.
7. Шаповалова Ю.А. Научно-исследовательская деятельность в области истории и краеведения как способ формирования гармонично развитой личности // Педагогический опыт: от теории к практике. - Чебоксары. 2021. С.33-36.

Жизнеспособность и отношение к глобальным рискам у студенческой молодежи

Для современного общества характерны многочисленные проявления системного кризиса, который охватывает все сферы жизнедеятельности человека: социальной, экономической, культурной и духовной жизни. Глобальные риски приводят к постоянным плохо прогнозируемым изменениям в условиях жизнедеятельности людей, трансформации социальных институтов общества: семьи, образования, профессионального рынка, что в дальнейшем приводит к потере ощущения стабильности [1, 6]. Проблема нестабильности и неопределенности актуализирует вопросы резильентности – внутренней силы, устойчивости человека и его готовности к адекватному реагированию на происходящие изменения.

Одной из самых уязвимых и незащищенных перед нестабильностью жизни общества социальных групп является молодёжь, чья жизнеспособность подвергается особому риску. В связи с этим возникает необходимость формирования у молодежи жизнеспособности как умения управлять собственными ресурсами, такими как здоровье, эмоциональной, мотивационно-волевой и когнитивной сферами [4, 5]. Изучение отношения людей к глобальным рискам позволяет найти инструменты для благоприятного влияния на важные аспекты жизни личности, справиться с тревогой, беспокойством. Теоретический анализ литературы по вопросу жизнеспособности студентов и их отношения к глобальным рискам показал, что в каждом определении жизнеспособности выделяются разные феноменологические признаки и структурные элементы, факторы детерминации этих подструктур, что осложняет понимание сущности этого явления, поиск инструментария его изучения, выявление механизмов и закономерностей развития [2, 3, 7, 8, 10].

Цель исследования: изучение взаимосвязи показателей жизнеспособности и отношения к глобальным рискам у студенческой молодежи. В исследовании были использованы методики для изучения жизнеспособности, отношения к глобальным рискам и характера их восприятия у студентов: методика «Жизнеспособность человека» Е.А. Рыльской [9] и опросник «Отношение к глобальным рискам» Т.А. Нестика [6], позволяющий измерить аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты отношения личности к глобальным рискам и их предотвращению. Испытуемыми выступили 44 студента РГПУ им. А.И. Герцена (средний возраст 24 года; 79% - девушки, 21% - юноши).

Анализ средних значений показателей жизнеспособности позволил обнаружить, что у студентов более выраженными оказались такие показатели жизнеспособности, как способность к адаптации и способность саморазвития.

Это означает, что студенты исследуемой выборки достаточно быстро адаптируются к условиям социальной действительности, могут подстраиваться под меняющуюся реальность, направлены на внутренние изменения и улучшение своих знаний, навыков и умений.

Традиционно в структуре отношений выделяют аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Результаты исследования отношения студентов к глобальным рискам показали, что аффективный компонент и поведенческий компоненты отношения были на уровне выше среднего, а когнитивный компонент отношения - на среднем уровне. Обращает на себя внимание тот факт, что у всех респондентов такие параметры как тревога по поводу глобальных рисков, готовность участвовать в предотвращении глобальных рисков, а также готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких выражены на уровне выше среднего. Для студентов, проживающих отдельно от родителей, более характерно видение угроз с фаталистической точки зрения – «не следует тревожиться по поводу того, на что невозможно повлиять», «лучше сосредоточиться на своей жизни и благе своих близких». Студенты исследуемой выборки также в большей степени верят в возможность предотвращения глобальных катастроф с помощью поддержания баланса сил, сотрудничества и компромиссов. При этом необходимость сотрудничества как стратегия реагирования на глобальные угрозы, оптимизм в отношении глобального будущего встречается наиболее часто у всех респондентов. Противодействие глобальным рискам студенты с разным местом проживания видят по-разному. Студенты также выражают надежду на предотвращение глобальных угроз с помощью политических компромиссов, сохранения баланса сил и международного сотрудничества. Между тем, для всех респондентов, вне зависимости от места проживания, характерно амбивалентное переживание глобальных угроз – с одной стороны, тревога, а с другой – оптимизм в отношении глобального будущего и готовность участвовать в предотвращении рисков.

Проведенное исследование студенческой молодёжи выявило следующее:

- Доминирование среднего уровня выраженности адаптации к изменениям;
- низкий уровень способностей к саморегуляции и саморазвитию;
- низкий уровень осмысленности жизни.

В контексте отношения к глобальным рискам:

- тревога по поводу глобальных рисков у всех респондентов, как и готовность участвовать в предотвращении глобальных рисков, а также готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких выражены на уровне выше среднего;
- необходимость сотрудничества и оптимизм как стратегия реагирования на глобальные угрозы встречается наиболее часто у всех респондентов.

Корреляционный анализ взаимосвязей показателей жизнеспособности и отношения к глобальным рискам у студенческой молодежи показал, что между

уровнем жизнеспособности респондентов и отношением к глобальным рискам существуют значимые связи.

Полученные результаты позволили частично подтвердить гипотезу о наличии взаимосвязи показателей жизнеспособности и отношения к глобальным рискам у студенческой молодежи. Считаем важным продолжение исследований по данной проблематике в направлении изучения кросскультурных особенностей, влияние опыта проживания в мегаполисе/малом городе, гендерных отличий, уровня когнитивных способностей и пр.

Литература

1. Калюжный А.А. Исследование социальных рисков в среде студенческой молодежи / А.А. Калюжный // Ученые записки. 2011. Т. 4. Сер. Психология. Педагогика. № 2 (14). – С. 9-12.
2. Капустина В.А. Особенности жизнеспособности первокурсников к зависимости от их отношения к дистанционному обучению / В.А. Капустина, А.А. Новикова // Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Иркутск, 29–30 апреля 2022 г. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. – 710 с.
3. Лактионова А.И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков: монография / А.И. Лактионова. – М.: Институт психологии РАН, 2017. - 236 с. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1060999> (дата обращения: 08.12.2022).
4. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма: монография / А.В. Махнач. - Москва: Институт психологии РАН, 2016. - 459 с. - Текст: электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1061538> (дата обращения: 08.12.2022).
5. Махнач А.В. Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности / А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова // Образование и наука. – 2022. - № 5. - Том 24. - С. 90-121.
6. Нестик Т.А. Психология глобальных рисков / Т. А. Нестик, А. Л. Журавлев. – Москва: Институт психологии РАН, 2018. – 402 с.
7. Рогачева Т.В. Проблема становления понятия "жизнеспособность" в Отечественной и зарубежной психологии / Т. В. Рогачева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 30-37.– URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42344742> (дата обращения: 05.12.2022).
8. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: Дис. ... д-ра психол. наук. - Ярославль, 2014. - 446 с.

9. Рыльская Е.А. Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики // Социум и власть. 2016. № 1 (57). С. 2530.
10. Селезнёва Н.Т. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе / Н.Т. Селезнёва, Н.В. Рубленко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2015. - № 4 (34). - С. 116-120.

Формирование стратегий совладающего поведения у подростков средствами «волшебной» сказки

Широта трактовки совладающего поведения многогранна, что находит своё отражение в различных классификациях и подходах. Суть совладания – добиться того, чтобы человек либо полностью справился с негативными жизненными ситуациями, либо уменьшил их отрицательное воздействие на организм [4].

Одной из самых известных теорий совладания со стрессом является когнитивно-феноменологическая теория Р. Лазаруса и С. Фолкман. Согласно их концепции, процесс взаимодействия индивида с окружающим миром регулярно меняется, проходя три основных этапа [3]. Первый этап, первичная когнитивная оценка, отвечает за восприятие человеком угрозы извне. Следующим этапом является вторичная оценка, которая обеспечивает ответную реакцию на угрозу и является предохранительным процессом. Третьим этапом является преодоление или совладание. На этой стадии перебираются все возможные версии последующих действий. Выбор типа совладания, зависит от субъективной оценки своих возможностей, личностных ресурсов для действий над изменениями ситуации. Если возможность есть, то преобладает проблемно-ориентированное совладание. Данная модель совладания предполагает изменение интерпретации произошедшего, а не самой стрессовой ситуации и осуществляется посредством эмоционально-ориентированного типа совладания [1]. В ходе прохождения описанных выше этапов личность формирует устойчивые варианты копинг-поведения, а точнее копинг-стратегии.

По мере взросления ребенок накапливает в своём поведенческом арсенале различные копинг-стратегии, но наиболее активное обучение стратегиям совладающего поведения приходится на подростковый возраст. Подросток ищет новые способы психологического преодоления жизненных трудностей в связи с наличием кризиса в данном возрастном периоде [2].

Рассматривая психологический потенциал «волшебной» сказки, можно предположить, что преимуществом использования сказки как метода является то, что, слушая или придумывая сказку, человек сам находит решение своей проблемы [5]. Сказка помогает посмотреть на сложившуюся ситуацию более оптимистично, укрепить веру в свои способности, а также увидеть новые способы решения проблемы, замотивировать на действия. Исследования влияния сказок на человека подтверждают, что нравственное развитие происходит путем усвоения социального опыта и определяет дальнейшее поведение человека во взрослой жизни. Это позволило нам выдвинуть гипотезу

о том, что процесс формирования стратегий совладающего поведения в подростковом возрасте может быть эффективно осуществлен через работу с «волшебной» сказкой.

Целью исследования стало показать эффективность средств «волшебной» сказки для формирования стратегий совладающего поведения в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 28 подростков 7 класса ГБОУ СОШ № 350 г. Санкт-Петербурга. Респонденты были разделены на контрольную и экспериментальную группу по 14 человек в каждой. В экспериментальную группу вошли подростки со сложными семейными обстоятельствами и трудностями со взаимоотношениями в классе (развод родителей, потеря близкого человека, буллинг в школе).

Для выявления ведущих копинг-стратегий подросткам предлагалось 26 вариантов поведения при стрессовых ситуациях, которые делились на 3 раздела (когнитивные, эмоциональные, поведенческие). Была поставлена задача выбрать из каждого раздела по одному утверждению, которое подходит подростку лично.

До эксперимента было выявлено, что подростки используют чаще неадаптивные варианты копинг-поведения, например, «игнорирование» и «смирение». Это пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей, что свойственно для подросткового возраста.

Организация эксперимента включала в себя:

- первичную диагностику копинг-механизмов с помощью методики Э. Хейма;
- апробацию проективной методики «волшебная» сказка (по В.Я. Проппу) для фасилитации стратегий совладающего поведения у подростков;
- повторную диагностику экспериментальной и контрольной группы;
- сравнительный анализ стратегий совладающего поведения подростков, выявленный до и после эксперимента.

Занятие с экспериментальной группой состояло из двух частей: просветительская (теоретическая) часть и написание сказок. На занятии подросткам были объяснены основные задачи мероприятия, терапевтические свойства сказок и их влияние на человека, а также структура написания сказок по В.Я. Проппу [5]. После теоретической части подросткам предлагалось сочинить свою сказку.

В ходе контент-анализа полученных от респондентов сказок, были выявлены актуальные для подростков проблемы: неприятие родителями, отсутствие друзей, неуверенность в себе, конфликтные ситуации и финансовые трудности. Проблемы финансового благополучия прослеживаются почти во всех сказках (13 из 14), но решает такую проблему только один подросток. Остальные проблемы носят единичный характер. При анализе стратегии поведения героев «волшебных» сказок была выявлена тенденция к обращению за помощью к более опытным людям, после попыток самостоятельно решить проблему.

После развивающей работы со сказкой выбор подростками неадаптивных вариантов копинг-поведения уменьшился в несколько раз. Частота выбора адаптивных и относительно адаптивных стратегий совладающего поведения возросла и достигла высокого уровня, по сравнению с показателями до эксперимента.

Вывод: результаты исследования подтвердили эффективность методики «волшебная» сказка для формирования стратегий совладающего поведения у детей подросткового возраста. Подростки экспериментальной группы после прохождения эксперимента стали более продуктивно действовать в сложных обстоятельствах. Таким образом, на основании полученных данных мы можем уверенно говорить о положительных изменениях в стратегиях совладающего поведения у подростков после работы с «волшебной» сказкой. Важно отметить, что по завершению исследования каждому подростку была предоставлена обратная связь с рекомендациями по развитию и формированию адаптивного копинг-поведения.

Литература

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.
2. Грановская, Р.М., Никольская, И.М. Психологическая защита у детей. - СПб.: Речь, 2003. – 289 с.
3. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / Под ред. Л. Леви, В.Н. Мясищева. – Ленинград: Медицина. 1970. С. 207–235.
4. Либина, А.В. Психология совладания: учебное пособие для вузов / А.В. Либина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2022. – 318 с.
5. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. /Научная редакция, текстологический комментарий И.В. Пешкова. – М.: изд-во «Лабиринт», 2000. – 336 с.

Влияние опыта детско-родительских отношений на уровень профессионального самоопределения подростков

Одна из важнейших задач, с которой сталкивается старший подросток – необходимость определения своего профессионального будущего. В современном мире эта проблема усложняется в связи с высокими темпами появления новых профессий и направлений деятельности. Самоопределение подростка зависит от многих факторов и важную роль в данном вопросе играют детско-родительские отношения. Старший школьник, стоящий на пороге взрослой жизни и выбирающий профессию, в большинстве случаев все еще зависим от родителей и, несмотря на проявляющееся «чувство взрослости», очень нуждается во внимании. Ему важно ощущать поддержку со стороны семьи и иметь возможность посоветоваться по столь значимому вопросу с родными «на равных».

На успешность профессионального самоопределения старшего школьника оказывают влияние самооценка и понимание своих профессиональных возможностей, формирование которых во многом обуславливается стилем воспитания и типом взаимоотношений в семье. Поэтому гармоничное состояние последних оказывает существенную поддержку подростку в кризисный период построения профессионального плана. Дисбаланс в семье, по мнению В.Сатир, напротив, обуславливает возникновение неблагоприятных последствий в личностном развитии детей и проблем в ситуациях выбора и неопределенности [2].

Задача родителей в этот период не только направить ребенка в выборе профессии, но и морально поддержать его, выразить положительное отношение к нему и дать почувствовать ему эмоциональную близость, понимание. Все это возможно при гармоничных детско-родительских отношениях, которые будут способствовать более основательному и осознанному профессиональному самоопределению.

Однако не во всех семьях отношения родителей с ребенком можно назвать гармоничными. Частая ошибка родителей – отсутствие перестройки отношений с ребенком по мере взросления. Например, в подростковый период мнение ребенка может практически не учитываться, потому что родители думают, что знают, как будет лучше и из-за этого подросток отстраняется от принятия решений, касающихся его самого. Это может касаться и вопроса выбора профессии.

А.А. Емекеев [1] выделил основные позиции родителей относительно профессионального будущего детей:

1. *Позитивная активная позиция.* При выборе профессии родители зачастую учитывают индивидуальные психофизические особенности своего ребенка.

2. *Жесткая активная позиция.* Она проявляется в том, что, как правило, выбор профессии происходит в ультимативной форме, без учета особенностей ребенка, его предпочтений и желаний.

3. *Пассивная позиция.* Как правило, родители предлагают свободу выбора, при формировании своего профессионального плана. Учитывая при этом свой прошлый опыт [1, с.189].

Родители могут направлять, предопределять либо ограничивать выбор своего ребенка, настаивая на продолжении или прекращении обучения, на определенной школе или специализации в университете, и в принципе на приобретении указанной ими профессии. Родители, поступающие так независимо от способностей, интересов и желаний своих детей, рискуют обречь их всю жизнь заниматься делом, к которому они совершенно не тяготеют.

Исследования показывают, что подростки склонны к мнению, что их родители должны высказываться о выбираемых ими профессиях, используя при этом мягкие аргументы, чтобы направлять их. Подростки также полагают, что даже в том случае, когда они принимают дурацкое решение, их родителям следует уважать их выбор [4, с.196].

Цель исследования - изучить влияние особенностей детско-родительских отношений на уровень профессионального самоопределения старших подростков. Мы исходим из того, что существует взаимосвязь между отношением родителей к подросткам и профессиональным становлением старших подростков. Авторитарный стиль в отношениях приводит к тому, что у подростка низкий уровень профессионального самоопределения, а демократический стиль приводит к высокому уровню профессионального самоопределения у подростка. Респондентами исследования выступили учащиеся в возрасте 15-17 лет.

Для выявления характеристик профессиональной идентичности использовалась методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Для изучения специфики и стилей семейного воспитания были использованы опросник «Подростки о родителях» (Шафер Е.С, адаптирован Вассерманом Л.И., Горьковой И.А., Ромициной Е.Е.). Сравнительный анализ данных проводился методом независимых выборок по U-критерию Манна-Уитни.

Анализ полученных данных показал, что среди подростков, участвовавших в исследовании, 79% имеют среднюю, выше среднего либо высокую выраженность статуса «мораторий». Это подтверждает оценку данного периода как времени поиска себя, своих интересов и места в жизни, что соответствует теории развития личности Э. Эриксона [3]. Статус «определенная идентичность» в ярко выраженной степени определен у 21% исследуемых, у 29% он выражен средне либо выше среднего, 30% показали уровень ниже среднего либо не выраженный статус. Интересно, что современные подростки

осознают необходимость самостоятельного самоопределения – у 83% учеников степень выраженности статуса «неопределенная идентичность» ниже среднего, а статус «навязанная идентичность» у них практически не выражен. Опрошенные подростки имеют понимание о необходимости выбора профессии, многие находятся в поиске вариантов своего профессионального пути, и около половины исследуемых учеников готовы к совершению профессионально выбора, а возможно уже совершили его. Из всей выборки были выделены группы подростков, которые определяют стиль детско-родительских отношений в своей семье как демократический и как авторитарный.

Для демократического стиля воспитания характерны внимание, эмоциональная близость родителей в отношении с подростком, поощрение инициативы и самостоятельности ребенка, и вместе с тем последовательность действий, умеренная твердость в соблюдении дисциплины. Определяя демократический стиль воспитания в семье, мы рассматривали шкалы: позитивный интерес, автономия, директивность, враждебность. Таким образом, подросток, воспитываемый в демократической семье, оценивает отношение родителей с точки зрения позитивного интереса как умеренное или высокое, отмечает умеренную или чуть выше среднего автономность родителей по отношению к нему, умеренную директивность и низкую враждебность.

Для авторитарного стиля характерно подавление родителями инициативы детей, жесткий контроль и руководство с их стороны над поступками и действиями детей. Определяя авторитарный стиль воспитания в семье, мы выделяли шкалы: позитивный интерес, автономия, директивность. На основе этих данных мы предположили, что подросток, воспитываемый в авторитарной семье, оценивает отношение родителей с точки зрения позитивного интереса как умеренное или низкое, отмечает низкую автономность и высокую директивность родителей по отношению к нему.

Для сравнения показателей статусов профессиональной идентичности у подростков из семей с демократическим и авторитарным стилем детско-родительских отношений был проведен сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни. Однако он не выявил значимых различий ни по одному из параметров. В обеих группах преобладают значения по показателю «Мораторий». Это объясняется тем, что юноши и девушки в возрасте 15 лет находятся в активном поиске вариантов дальнейшего профессионального пути, размышляют о различных профессиональных ролях и стремятся больше узнать о возможных специальностях и методах получения профессии. Наименьшие показатели были получены по показателю «Навязанная идентичность». Исходя из этого, можем предположить, что подростки, участвовавшие в исследовании, в выборе профессии отталкиваются от своих возможностей и интересов в большей степени, нежели от мнения авторитетов: родителей или друзей.

Для осуществления проверки взаимосвязи стиля родительского воспитания и статуса профессиональной идентичности был проведен корреляционный анализ. За основу данной процедуры нами взят коэффициент корреляции

Пирсона. Расчеты были произведены с помощью программы SPSS Statistics 17.0.

Несмотря на то, что различий по статусам профессиональной идентичности между двумя группами выявлено не было, корреляционный анализ позволил обнаружить взаимосвязи по показателям, отличающиеся в группах. Была выявлена положительная корреляция показателей «навязанная идентичность» и «позитивный интерес» со значением 0,58. Предположительно, это связано с тем, что демократичные родители, проявляя мотивацию заинтересованности участия в жизни подростка, могут транслировать через это свои идеи. Подростки, воспитываемые в демократичных семьях, в свою очередь, склонны прислушиваться к мнению родителей и могут «заражаться» их идеями. То есть подростки осуществляют свой профессиональный выбор не путем автономных размышлений, а скорее следуя совету старших членов семьи, так как доверяют им, чувствуют их заинтересованность в их профессиональном развитии и положительное отношение со стороны родителей.

Была установлена корреляция между параметрами «сформированной идентичности» и «директивности» (0,56 - значение близкое к значимому). Можно предположить, что умеренная директивность, то есть руководство со стороны родителей, допускаемое в демократических отношениях, воспринимается подростком достаточно позитивно, развивает его, помогает устанавливать границы и следовать правилам, делает увереннее и наталкивает на более осмысленный выбор профессии.

Мы также обнаружили положительную взаимосвязь показателей «неопределенная идентичность» и «позитивным интересом», а также показателя «мораторий» с «директивностью». Положительная взаимосвязь «позитивного интереса» и «неопределенной идентичности» может быть связана с тем, что в семье с авторитарным стилем воспитания, ребенок привык к указаниям и давлению со стороны родителей. Он исходно ожидает, что в вопросе выбора профессии у него не будет возможности отстоять свое мнение, все решат за него, поэтому даже не ищет для себя путей профессионального становления. Также возможно, что проявление позитивного интереса со стороны родителей «расслабляет» подростка, он не только не пытается ухватиться за возможность проявления субъектности, а скорее, отказывается и от оппозиционных паттернов самоопределения, и от какой-либо активности в целом, поэтому о своем профессиональном будущем совсем не переживает. И наоборот, корреляция между показателями «мораторий» и «директивностью» свидетельствует о том, что чем больше давления оказывается на подростка, тем больше он «мечется» в выборе профессии, то есть находится в статусе моратория.

Отрицательная корреляция была выявлена между показателями «сформированная идентичность» и «директивность». Она означает, что чем больше авторитарные родители дают на ребенка, тем менее вероятно

становление субъектности и способности к самостоятельному выбору пути профессионального развития.

В результате анализа и обобщения данных можно сделать несколько выводов:

1. Большинство исследуемых подростков волнует вопрос выбора профессии, они находятся в поиске путей профессионального становления, половина из них уже определились со своим дальнейшим профессиональным будущим.
2. Подростки, участвовавшие в исследовании, в выборе профессии отталкиваются от своих возможностей и интересов в большей степени, нежели от мнения авторитетов: родителей или друзей.
3. Особенности родительского воспитания оказывают существенное влияние на статус профессиональной идентичности подростков, воспитываемых в этих семьях.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет говорить о значимости родительского воспитания, их установок и поведения по отношению к школьникам для формирования профессиональной идентичности в старшем подростковом возрасте. На основании полученной информации можно более эффективно разработать программу работы с подростками и их родителями по формированию субъектной позиции при профессиональном выборе дальнейшего жизненного пути.

Литература

1. Емекеев А.А. Роль семьи в выборе профессиональной деятельности // Социология профессий и социальных групп: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
2. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М., 1992.
3. Эриксон Э. Детство и общество. - Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.
4. Cameron M., Cramer K. M. & Manning D. Relating Parenting Styles to Adult Emotional Intelligence: A Retrospective Study // Athens Journal of Social Sciences. Volume 7, Issue 3, July 2020 – Pages 185-196

Картина мира детей, находящихся на сопровождении Программы профилактики социального сиротства и укрепления семьи

Программа профилактики социального сиротства и воспитание ребенка оказавшегося в трудной жизненной ситуации – это важное направление работы «Детских деревень SOS» в России. Данная Программа помогает семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации, в которых дети могут лишиться родительской опеки. Программа профилактики включает в себя комплексную помощь детям, родителям и другим родственникам ребенка включенным в жизненную ситуацию семьи. Психологическая помощь детям в рамках программы направлена на решение тех трудностей, которые наиболее актуальны для ребенка в его жизненной ситуации. Но в силу возраста и состояния сами дети не всегда могут четко определить, какая помощь им необходима. При этом трудности и отношение к ним отражаются и закрепляются в картине мира ребенка. Исследование картины мира детей, находящихся на сопровождении, позволяет более четко определить приоритетные направления психологической работы с такими детьми.

В 2022/23 году было проведено пилотажное исследование детей 9-11 лет, находящихся на сопровождении Программы профилактики социального сиротства и укрепления семьи в ЧУСО (частное учреждение социального обслуживания) «Деревни SOS» г. Пушкин. Для изучения картины мира была использована цвето-ассоциативная методика «Символический анализатор мира» А.М. Парачева. На этапе обработки полученных результатов для каждого понятия методики был рассчитан коэффициент комфортности; символические данные преобразованы в ранговые и проведен кластерный анализ.

Получены 4 кластера, которые можно соотнести с четырьмя типами задач, которые должны быть решены в жизни детей, находящихся на сопровождении Программы.

В первый кластер вошли такие понятия: *школа, учитель, ученики, враг, наказание, избегание, приспособление, беспомощность, горе, обида, стыд, страх, печаль*. Этот кластер условно назван «Школа»: из субъектов взаимодействия в него вошли ученики и учителя школы, а также враги; стратегии взаимодействия – наказание, избегание и приспособление; и ряд сильных негативных переживаний – горе, беспомощность, страх, стыд, обида. Все эти понятия являются дискомфортными для детей данной группы.

Если соотнести полученную информацию с реальной жизненной ситуацией детей, находящихся на сопровождении Программы, практически все из них имеют не только проблемы школьной неуспеваемости, но и имеют опыт жертвы школьного буллинга. Полученные результаты согласуется с

результатами ранее проведенных исследований о роли семейного неблагополучия как предикторе школьной травли [4, 2]. Данные свидетельствуют о том, что школьный буллинг – это наиболее тяжелая проблема в жизни детей, находящихся на сопровождении Программы. Все участники ситуации выступают для ребенка врагами, у самого ребенка нет ресурсов, нет продуктивных стратегий поведения, он наполнен тяжелыми переживаниями и переживает чувство беспомощности. Такое эмоциональное состояние объяснимо тем, что решение проблемы находится вне зоны ответственности детей. Оно требует согласованных и продуманных действий со стороны взрослых (родителей, учителей, администрации), которые должны регулировать взаимодействие в детской группе, в которой сложилась буллинг-структура, и предпринять меры для защиты пострадавшего ребенка [1]. Но такого зрелого взрослого, который был бы на стороне ребенка и помогал бы ему справиться с данной ситуацией, часто не обнаруживается. Поэтому проблема переходит в хроническую, запущенную форму и требует комплексного подхода для ее разрешения со стороны специально подготовленных специалистов.

Во второй кластер вошли такие понятия: *дом, мама, друг, соперничество, лень, гнев, интерес, настоящее*. Эти понятия различаются по уровню комфортабельности. Такие понятия как *дом, соперничество, гнев* оказались дискомфортными для детей; понятия *настоящее, друг, интерес, лень* – относительно комфортными; и лишь понятие *мама* – комфортным. Этот кластер был условно назван «Мама». Из субъектов взаимодействия в него вошли мама и друг; сфера взаимодействия – дом; временной отрезок – настоящее; стратегии взаимодействия – соперничество и лень; переживания – гнев и интерес. Содержание данного кластера отражает амбивалентные чувства ребенка по отношению к дому и матери, которая, с одной стороны, в сознании ребенка является его другом, а с другой – с ней связаны стратегия соперничества и чувство гнева. Данные понятия кластера определяют актуальное настоящее ребенка.

Сопоставляя полученную информацию с реальной жизненной ситуацией детей, находящихся на сопровождении Программы, важно учитывать, что матерей этих детей могут лишить родительских прав или матери сами имеют намерение отказаться от детей. То есть за отношениями матери и ребенка в каждом случае стоит непростая история. Но тем не менее эти взаимоотношения важны для ребенка, и в них есть жизненный потенциал. Но чтобы на него опереться, и матери и ребенку требуется психологическая помощь для преодоления актуальных проблем и разрешения имеющихся противоречий [3].

В третий кластер вошли такие понятия как *семья, Я, ребенок, бабушка, уверенность, прошлое, компромисс, удивление*. Этот кластер условно назван «Расширенная семья». Из субъектов взаимодействия в него вошли бабушка и ребенок в пространстве семьи; временной отрезок – прошлое; стратегии взаимодействия – компромисс; состояния – уверенность и удивление. Все понятия кластера для детей данной группы являются

комфортными, а *семья* – сверх-комфортное понятие. Можно предположить, что это ресурсная зона в картине мира ребенка. Но она связана скорее не с актуальным настоящим, а с имеющимся опытом позитивного взаимодействия в прошлом, причем не только в нуклеарной, но и в расширенной семье.

Полученные результаты подтверждают положение о том, что даже внутри дисфункциональной семьи есть то ядро, которое может выступать источником опоры. А значит это тот ресурс, к которому можно обращаться в процессе психотерапевтической или психокоррекционной работы [5]. Сопоставляя полученную информацию с реальной жизненной ситуацией детей, важно отметить, что, работая с семьями, находящимися на сопровождении Программы профилактики социального сиротства и укрепления семьи, специалисты стремятся привлечь к работе всех членов расширенной семьи. Результаты кластерного анализа подтверждают значимость такого подхода для ребенка.

В четвертый кластер вошли такие понятия как *папа, будущее, сотрудничество, умение справиться с трудностями, радость, удача, мечта*. Понятие *папа* для детей данной группы является относительно комфортным; *сотрудничество* (как умение справиться с трудностями), *будущее* – комфортными; *радость, удача, мечта* – сверх-комфортными. Этот кластер был условно назван «Мечта». Из субъектов взаимодействия в него вошли папа; временной отрезок – будущее; стратегии взаимодействия – сотрудничество и умение справиться с трудностями; состояния – радость, мечта; внешний фактор – удача. В реальной жизни большинства детей данной группы отец отсутствует или появляется эпизодически, проявляя деструктивные модели поведения. У этих детей не сформированы конструктивные стратегии поведения, а общий фон настроения снижен.

Можно предположить, что в данный кластер вошли значимые, но заблокированные и недоступные для детей данной группы потребности и ценности, реализация которых переносится в будущее и зависит от фактора удачи. Зависимость реализации собственных потребностей от удачи свидетельствует об экстернальном локусе контроля и представлении о невозможности повлиять на их достижение [6]. В качестве одной из задач в работе с такими детьми будет, во-первых, разделение в картине мира зон влияния: на то, на что ребенок может влиять и изменять в своей жизни, а что необходимо принять, как есть, а во-вторых, принятие на себя ответственности за достижение желаемого результата там, где это реально возможно и необходимо. Молитва о душевном покое, используемая в работе 12-ти шаговой программы, очень точно отражает эту задачу: *«Боже, дай мне разум и душевный покой принять то, что я не в силах изменить, мужество изменить то, что я могу и мудрость отличить одно от другого»*.

Таким образом, полученные результаты исследования картины мира детей, находящихся на сопровождении Программы профилактики социального сиротства и укрепления семьи, соотносятся и проясняют их жизненную ситуацию, выявляя основные терапевтические мишени, с которыми

необходимо работать в процессе оказания детям не только психологической, но и комплексной помощи.

Литература

1. Бердышев И.С., Нечаев М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: Практическое пособие для врачей и социальных работников [Электронный ресурс] / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаев. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья»., 2005 — URL: <http://old.homekid.ru/bullying/contens.html>.
2. Воликова, С.В. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга / С.В. Воликова, Е.А. Калинин // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138-161. DOI: 10.17759/cpp.2015230409
3. Исаева, И.И. Особенности оказания помощи семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении [Текст] / И. И. Исаева // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 2 . С. 55-69.
4. Новикова, М.А., Реан, А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи / М.А. Новикова, А.А. Реан // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4 . С. 112-120. DOI:10 .17759/pse .2018230411
5. Полозова, Т.Ю., Лафицкова, И.С. Консультирование дисфункциональной семьи как основа профилактики девиантного поведения подростков / Т.Ю. Полозова, И.С. Лафицкова // Актуальные проблемы развития личности в современном социокультурном пространстве. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство КноРус», 2019. С. 49-54.
6. Троицкая, К.Б., Данилова, М.В. Жизнестойкость в связи с локусом контроля и поведением в трудных жизненных ситуациях в подростково-юношеском возрасте / К.Б. Троицкая, М.В. Данилова // Ананьевские чтения - 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития. Материалы международной научной конференции. - СПб: ООО "Скифия-принт", 2020. С. 115-116.

Развитие навыков взаимодействия у школьников методом кооперативного обучения на уроках иностранного языка

Довольно долгий период времени главной задачей учителя являлось обеспечение качества массового образования. Проблема учёта особенностей каждого ребёнка и построение специфических образовательных маршрутов под каждого обучающегося поднималась регулярно, но своего практического воплощения так и не нашла [5]. До сих пор считается сомнительной перспектива того, что процесс индивидуализации может быть доступной формой работы с обучающимися в потоке общеобразовательной школы.

В условиях отсутствия личностно-ориентированного подхода процесс социализации замедляется. В школьной среде все чаще возникают барьеры в общении, барьеры восприятия, поведенческий барьер, языковой барьер, эмоциональный барьер, культурный барьер, гендерный и социальные барьеры. Сложившаяся ситуация приводит к массовому снижению коммуникативной компетентности выпускников школы, хотя данная компетентность является одной из важнейших для современного школьника. В полный рост перед педагогическим корпусом встает проблема поиска эффективных путей формирования коммуникативной компетентности школьников, повышения уровня социализации и конкурентноспособности в противоречивом мультиполярном мире [1, 2, 3, 6, 7, 8].

Поэтому стоит рассмотреть опыт зарубежных стран, которые в последние десятилетия активно используют метод кооперативного обучения [1, 7, 8, 9]. *Cooperatives Lernen* (дословно – «кооперативное обучение» или «совместное обучение») – это процесс обучения, характеризующийся тем, что микрогруппа учащихся (обычно 3 – 6 человек) работает над общей задачей в прямой зависимости друг от друга. Кооперативное обучение является, своего рода, синонимом понятию «социальное обучение». В данном формате организации деятельности обучающихся приобретение знаний умений и навыков происходит посредством освоения ими универсальных учебных действий через разноплановое сотрудничество [9].

Вместо привычной групповой работы, когда учащиеся, контактируя друг с другом, могут отстраняться от включения в ее работу и даже мешать работе педагога и сверстников, дети самостоятельно выступают модераторами учебной деятельности и оттачивают позицию субъекта деятельности. Небольшое наполнение группы обеспечивает взаимозависимость членов в ходе решения общей задачи, при этом включенность каждого необходима для достижения успеха. Каждый член совместной учебной группы, с одной

стороны, несёт индивидуальную ответственность за вносимый вклад, а с другой стороны и за результат работы группы. Совместный рабочий процесс характеризуется интенсивной и целенаправленной коммуникацией [1, 6].

В основе кооперативного обучения присутствуют следующие компоненты:

- Прямое взаимодействие, то есть обучающиеся находятся в тесном контакте друг с другом. Важно, чтобы ученики обменивались информацией о содержании задания.
- Индивидуальная ответственность, когда каждый член мини-группы обязательно вносит свой вклад в совместную работу.
- Положительная взаимозависимость, где все участники команды заинтересованы в стремлении к достижению общей цели.
- Коммуникативные навыки, являющиеся не только целью обучения, но и предпосылкой для совместного обучения.
- Рефлексия и оценка, адекватно воспринимаемые и спокойно обсуждаемые, когда это не характеризуется выставлением отметки в дневник и журнал, а присутствует такая обратная связь, с помощью которой мы будем способны понять, что затруднило процесс обучения, что можно было бы улучшить и что благоприятно [1].

Основная коммуникативная структура процессов совместного обучения - это работа в соответствии с концепцией «Три шага» /**THINK-PAIR-SHARE**. На этапе THINK учащиеся работают над задачей индивидуально и независимо. Основываясь на уже имеющихся знаниях, каждый ученик выстраивает индивидуальную работу по поиску новой информации из задачи и ведет поиск ее решения. Затем он/она сообщает об этом другому учащемуся на этапе PAIR. Этот этап снова создает новые структуры знаний, так как две разные точки зрения связаны друг с другом. Возможные проблемы понимания, которые могут возникнуть на этапе первичной групповой коммуникации, можно устранить, помочь учащимся организовать корректное объяснение друг другу наработанного материала и своей позиции к решению задачи. На заключительном этапе SHARE происходит презентация результатов и сравнение представленных точек зрения, а также оценивается проделанная работа и социальный процесс сотрудничества [1, 6].

Методика кооперативного обучения является инновационной в педагогике и используется на современных уроках не часто, так как более привычно и просто провести урок традиционным способом нежели вводить интересные и эффективные способы обучения. Взаимодействие между учениками не возникает само по себе и необходима подготовительная работа к такому формату урока отсюда нежелание учителя вводить подобные формы абсолютно обосновано. Однако, освоив базовые принципы подготовки к формату проведения уроков станет понятно, что учителю пройдя самые сложные этапы придётся в дальнейшем работать значительно меньше и выступать лишь тьютором в соответствующей учебной деятельности. Попробовав один раз – уже будет трудно вернуться к традиционной

фронтальной работе, ведь сами ученики будут заинтересованы действовать в диалоге за пределами своих собственных интересов и будут мотивированы каждый раз самостоятельно познавать новый материал [4].

Особенно актуально кооперативное обучение на уроках освоения русского и иностранного языка, так они напрямую направлены на формирование коммуникативной компетентности учащихся. При обучении сегодня важно формирование коммуникативных навыков и умений (особенно надпредметных), а не только изучение грамматической и лексической составляющей того или иного языка. Наиболее благоприятные возможности для использования технологий кооперативного обучения имеют уроки иностранного языка, где класс делится на подгруппы и проще идет процесс организации работ микрогрупп и реализуется возможность предоставления им выбора задачи в соответствии с их интересами. Ученики могут сами определить и желаемые ролевые статусы: докладчик, лидер, понимающий, наблюдающий, редактор, стимулятор, хранитель времени.

Технология кооперативного обучения все шире используется педагогами. В связи с этим встает задача изучения процесса накопления опыта кооперативного обучения в школьном образовании, выявления условий способствующих и препятствующих его дессиминации в ходе развития персонализированного образования.

Литература:

1. Анюшенкова, О.Н. Кооперативное обучение как педагогический подход и стратегия преподавания и обучения в высшей школе. //Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022;12(с):18-22. DOI 10.26794/2226-7867-2022-12-с-18-22
2. Голованова И.И., Донецкая О.И. Об актуальности теории кооперативного обучения //Образование и саморазвитие. - 2014. No 2 (40). С. 85-88.
3. Кооперативное образование XXI века: традиции и инновации // Сб. меж. н/пр. интернет конф., посвященной 55-летию университета, Гомель, 24 апреля 2019 г. – Гомель : учреждение образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации», 2019. [Электронный ресурс] . URL: <http://i-bteu.by>...0...Image...Кооперативное...Апрель 2019.pdf?...
4. Лысенко М.В., Варфоломеева З.С. Формирование кооперативной компетенции у школьников подросткового возраста в процессе обучения: постановка проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18382> (дата обращения: 09.02.2023).
5. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. 192 с.
6. Хаирова, И.В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся средствами кооперативного обучения //Образование и саморазвитие. 2014. No 4 (42). С. 171-176.

7. Немецкий школьный портал [Электронный ресурс] URL: <https://deutscheschulportal.de/unterricht/wie-kann-kooperatives-lernen-gelingen/> (дата обращения: 28.02.2023)
8. Сайт Schulentwicklung (Развитие школы) [Электронный ресурс] URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/kooperatives-lernen/kooplernen.html> (дата обращения: 28.02.2023)
9. Johnson D., Johnson R., Holubec E. The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School. Association for Supervision and Curriculum Development. USA: ASCD; 1994. 116 p.

О биологической обусловленности отсутствия взаимопонимания в идеологических конфликтах

В современном мире, несмотря на возросшие технологические возможности цифровых средств коммуникации, скорость распространения информации и исчезновение множества барьеров для обмена ею, приходится констатировать возрастание взаимонепонимания между разнообразными конфликтующими группами. В том числе между различными поколениями. Неоспоримый авторитет научной рациональности в информационном обществе не способствует улучшению взаимопонимания людьми друг друга. Социально-политические и идеологические конфликты осмысляются людьми средствами не научного, а обыденного, практического мышления.

Представляется необходимым трактовать развитие общества как «естественноисторический процесс» (1; с 10), т.е. принимать во внимание взаимосвязь культурных и природных составляющих. С этой точки зрения «наш аппарат познания является результатом биологической эволюции» - как формулирует Фольмер (2 с 191). Жизненно-практическое мышление выступает как функция живой системы, главной целью которой выступает выживание, самосохранение. Однако на первый план выходит выживание не отдельного организма, а популяции, т.е. вполне самодостаточной группы. Природная программа, фундирующая мышление индивида, служит не его самосохранению и совершенствованию и уж тем более не цели обретения теоретической истины. Она обеспечивает первым делом гомеостаз социального целого.

Общие черты этой идеи различно прорисовываются в разных концепциях в истории мысли. В частности, в ярком парадоксальном виде ее выразил Ницше, утверждая, что истина – это ложь. Действительно, множество важных принципов и воззрений, которые преподносятся и воспринимаются в ранге «истинных», на деле функционируют как средство побудить индивидов совершать действия, целесообразные для системы, но часто с ущербом для их собственного сохранения.

Из сказанного следует, что многое, выходящее за пределы определенных форм рассудка, может составлять труднопреодолимую сложность для индивидуального понимания. «Успех эволюции не гарантирует и не требует, чтобы наши когнитивные структуры были в полном согласии с реальностью» (2; с 192). Представляется возможным, что действующая в индивидах от природы программа мыслительных средств не предусматривает возможности понимания индивидами тех общественных процессов, составляющими которых

выступают действия самих этих индивидов. Последние способны понимать происходящее лишь в некотором ракурсе своего участия. Эта узость миропонимания, в особенности пристрастие отдельных субъектов той или иной стороне в ситуации социальных конфликтов, представляется вполне целесообразной с точки зрения биологической, т.е. в плане сохранения жизни рода.

Сложные процессы развития социальных систем не улавливаются природной программой, по которой работает жизненно-практическое мышление. Они скрыты от индивидов, непонятны им. Однако в качестве своего рода компенсации выступает специфическое квази-понимание событий мира как происходящих по воле тех или иных субъектов. Это квази-понимание теоретически неадекватно, однако оно важным образом ориентирует индивидов и создает для них возможность осмысленных действий, функциональных с точки зрения системы в целом.

Жизненно-практическое мышление трактует мир как прежде всего мир субъектов, т.е. существ способных самостоятельно принимать решения и нести ответственность за свои решения – прежде всего моральную, в соответствии с сложившимися нормами, и лишь потом имеющих какие-то объективные следствия. Объективным процессам придается куда меньшее значение. Вследствие этого мышление людей пронизано антропоморфизмом: в первобытную эпоху в неприкрытом виде, но во многом сохранившем свое влияние на протяжении всей истории, включая современность. Антропоморфизм был вполне функциональным для прежних исторических эпох. Однако он создает гремучую смесь в сочетании телекоммуникациями информационного общества.

Макс Вебер предложил знаменитое рассуждение, согласно которому вследствие влияния позитивных наук мир оказался «расколдован», т.е. не воспринимается современным человеком как зависящим от воли духов. Но, по Веберу, важно то, что мир от этого не стал более понятен для людей, Наука осветила лишь некоторые стороны происходящего (в том числе наука «информационной цивилизации»). Выскажем предположение, что в основании мышления людей сохраняется антропоморфное понимание действительности – т.е. о толкование происходящего как зависящего от чьей-то воли, стремлений, намерений. Однако это уже не воля древних духов. На смену им пришли модернизированные антропоморфные сущности: нации, цивилизации, расы, культурные коды, идентичности, ценности и т.д. Все они вовлечены в некие выяснения отношений, подобно тому как это было принято у языческих богов, и в эти разбирательства с энтузиазмом вовлекаются современные люди. «Многочисленные наблюдения и целенаправленные исследования по этологии человека свидетельствуют о том, насколько и мы, люди, укоренены еще в каменном веке» (2; с194).

Литература

1. Маркс К. Капитал, т.1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., том 23. М., 1960.
2. Фольмер Г. Эволюционная теория познания. К природе человеческого познания. - Эволюционная эпистемология. Антология / Научный редактор, сост. Е.Н.Князева. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. – 704 с.
3. Гапанович С.О., Федорин С.Э. Эпистемологический анализ междисциплинарности в биологических науках. Научное мнение. 2021. № 12. С. 32-38

Глава V. Музыкальное образование и творчество

Алиева И.Г., Горбунова И.Б.

Баку, Санкт-Петербург

Россия-Азербайджан: к проблеме сохранения нематериального культурного наследия и музыкально-компьютерные технологии

О важности и актуальности проблемы защиты нематериального культурного наследия можно судить и по тому, что как на международном, так и национальном уровнях разрабатываются и принимаются соответствующие законы, подписываются конвенции, утверждаются различные программы, составляются реестры. В этих законах, конвенциях раскрывается понятие «культурное наследие», отмечается, какие объекты к нему относятся, определяются цели и задачи. С 2001 года ЮНЕСКО создаются репрезентативные списки шедевров устного и нематериального наследия. В 2003 г. была подписана Конвенция ЮНЕСКО «Об охране нематериального культурного наследия». Межпарламентская Ассамблея государств-членов СНГ в 2013 году принимает модельный Закон «Об охране нематериального культурного наследия», в 2018 — модельный Кодекс о культуре для государств-членов СНГ. Законы о сохранении культурного наследия и аналогичные законы о культуре существуют во многих странах.

В Азербайджане результатом реализации государственной политики в данной сфере стало включение в Репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО таких явлений, как мугам, Новруз Байрам (данная номинация включена совместно с Индией, Ираном, Кыргызстаном, Узбекистаном, Пакистаном, Турцией), искусство ашугов, традиционное искусство ковроткачества, мастерство изготовления тара (азербайджанского национального инструмента) и искусство игры на нем, човган (традиционная верховая игра на карабахских конях), традиционное искусство изготовления и ношения женского шелкового головного платка кялагаи и его символика, медное производство Лагича, культура приготовления и преломления хлебной лепешки (совместно с Ираном, Казахстаном, Кыргызстаном, Турцией), а также азербайджанский национальный музыкальный инструмент кяманча, мастерство изготовления и искусство исполнения на нем

(совместно с Ираном). В 2003 году в Азербайджане был принят закон о сохранении фольклора.

Сохранение нематериально культурного наследия — задача не только актуальная, но и сложная. Еще более она усложняется, когда речь идет о музыкальном наследии, относящемся к устному народному творчеству, носителем и хранителем которого является человек, человеческое сообщество. Цифровой век, эпоха глобализации, массовая миграция, смешение культур и традиций, новейшие технологии, современные скорости, ритмы, шумы, постоянное и всепроникающее музыкальное присутствие — оказывают влияние на фоносферу, кардинально изменяя окружающие человека интонации и, соответственно, влияя на этнослух. Как сохранить в этих условиях аутентичность народного музыкального творчества, профессионального творчества устной традиции? Традиционная музыка — это та субстанция, по отношению к которой даже сами охранительные меры порой могут действовать разрушительно. В международных и государственных целевых программах говорится о государственной охране культурного наследия: его сохранении, изучении, использовании, популяризации. *Сохранение и изучение* способствуют решению охранных задач, но когда речь идет об *использовании и популяризации* музыкального наследия, то от популяризации до стилизации — один шаг. Созданные в самых благих целях народные ансамбли, коллективы — всегда ли их исполнение соответствует аутентичному традиционному исполнительству?

В Азербайджане эта проблема горячо обсуждается всеми, кто неравнодушен к судьбе традиционного музыкального творчества — в музыкантских кругах, на семинарах, конференциях. Одной из мер сохранения аутентичного исполнительства нам представляется возрождение традиции музыкальных сообществ — меджлисов. Меджлисы, литературно-музыкальные собрания, существовали в Азербайджане с начала XVIII до начала XX веков в Гяндже («Дивани-хикмят»), Шуше («Меджлиси унс», «Меджлиси фарамушан», «Общество музыкантов»), Шемахе («Бейтуш-Сяфа»), Баку («Мяджмауш-шуара») и других городах. В них принимали участие известные поэты, ханенде (певцы), сазандары (музыканты-исполнители), обсуждались вопросы философии и искусств, читались произведения классиков и новые газеллы, звучала музыка. Сегодня меджлисы предоставили бы музыкантам площадку, где они без микрофонов, софитов, ведущих и зрителей могли бы обсуждать свои профессиональные проблемы и задачи, выделить и закрепить художественные нормы, отличительные критерии подлинного искусства.

Защита нематериального культурного наследия — проблема важная и актуальная. Совершенно очевидно, что в нынешних условиях доступности информации самого различного рода, экспансии продукции массовой культуры оградить традиционную национальную культуру, ее своеобразие от влияния этой информации и этой экспансии, приводящих к размытости национальной идентичности, практически невозможно.

Поскольку процесс цифровизации различных сторон жизни человека, массовая миграция, новейшие технологии, современные скорости, ритмы, шумы,

постоянное и всепроникающее музыкальное присутствие оказывают влияние на фоносферу, кардинально изменяя окружающее человека пространство и интонационный контур музыкальных высказываний, сохранение нематериально культурного наследия приобретает особое значение. Еще более эта проблема усложняется, когда речь идет о музыкальном наследии, относящемся к устному народному творчеству, носителем и хранителем которого является человек, человеческое сообщество. И здесь особую роль могут сыграть современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1]. Созданная в 2002 году в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» стала первой в России научной и образовательной структурой и приобрела значение флагамена представляемых ею новых образовательных и научно-исследовательских направлений, которые получили масштабное развитие в России. Лаборатория участвует в разработке и реализации значительного количества образовательных программ: бакалавриат «Музыкально-компьютерные технологии» (с 2004 г.), магистратура «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» (с 2006 г.), 5 программ профессиональной переподготовки: «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Преподавание электронного клавишного синтезатора», «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании», «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании», «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации»; бакалавриат «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» (с 2023 г.) и магистратура «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» (с 2022 г.); в разные годы лаборатория реализовывала образовательные модули по обучению студентов Института детства, Института коррекционной педагогики, Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена; также в УМЛ реализуется более 20-ти программ повышения квалификации и общеразвивающие программы, обучение по которым проходят слушатели из различных российских регионов и зарубежных стран.

Более 15-ти лет в рамках УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» осуществляет организационное и методическое сопровождение по предмету «Музыкально-компьютерные технологии» в *базовых школах* РГПУ им. А. И. Герцена – средней общеобразовательной школе № 8 «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга и Академической гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга; кроме того, обучение в классах МКТ проводится во многих образовательных учреждениях в России (их более 2 000) по различным образовательным программам, разработанным в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», включая учреждения среднего профессионального образования (Якутский педагогический колледж им. С. Ф. Гоголева, Курский колледж-интернат слепых и ряд других учреждений СПО).

Но одно из главных направлений деятельности УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» – это создание условий обеспечения технической и интеллектуальной самостоятельности в области использования IT-технологий, в

том числе для воспитания самосознания достойного гражданина – патриота своей Родины. В наши дни музыкально-компьютерные технологии стали частью повседневной жизни современного человека, они являются универсальным средством не только обучения, но и воспитания. МКТ привлекают подрастающее поколение современными способами обучения, вдохновляют на развитие музыкального языка благодаря новым возможностям данных технологий, развивают сотрудничество обучающихся и педагогов в едином стремлении использовать новые технологии в качестве самых оптимальных и интенсивных способов познания музыкального искусства и культуры в целом. Применение высококачественного образовательного контента, созданного на основе многовековых классических принципов отечественного музыкального образования в интеграции с современными возможностями цифровых образовательных технологий с использованием МКТ позволяет воспитать эстетически и духовно наполненное отношение к действительности новыми средствами, средствами – понятными и интересными современному ученику и учителю

Значимость музыкального образования в школе, построенного на использовании таких принципов, правильно организованный воспитательный и образовательный процесс, направленный на духовное становление ребёнка, - сегодня трудно переоценить. Успешно начатый с Национальным фондом подготовки кадров Министерства образования и науки РФ в 2006 году процесс широкого внедрения серии программ «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» получил дальнейшее развитие: внедрены в образовательный процесс программы «Музыка и информатика», «Музыкальный компьютер» и другие для общеобразовательной школы, программы по обучению игре на синтезаторе и многие другие. Эти программы нашли широкую поддержку среди педагогов и их учеников в школах России.

В современной геополитической ситуации особое значение приобретает в этой связи вопрос создания цифровых музыкальных инструментов с целью сохранения и развития богатейшего национального художественно-творческого наследия (в том числе - Национального электронного музыкального синтезатора, который включал бы тембры традиционных национальных инструментов) (более подробно изложено в работах [2; 3]). Это является важнейшим элементом для развития музыкальной культуры России и Азербайджана с их богатейшими многонациональными традициями.

В наши дни разработки программ, выполненных на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» в течение нескольких предшествующих лет были представлены на Всероссийском форуме учителей музыки в ноябре 2022 года в г. Пскове. Программа патриотического воспитания детей средствами МКТ в условиях цифровой трансформации образовательной среды современной школы, разработка новых педагогических практик, соответствующих запросу школы сегодняшнего дня, была представлена директором базовой школы РГПУ им. А. И. Герцена И. О. Товпич

(диссертационное исследование которой выполнено на базе лаборатории). Эта программа чрезвычайно заинтересовала организаторов форума. На встрече с Министром просвещения РФ С. С. Кравцовым и Владыкой Тихоном, епископом Русской православной церкви, митрополитом Псковским и Порховским, председателем Патриаршего совета по культуре было высказано предложение о создании школы такой же направленности на Псковской земле.

К разработкам лаборатории проявили интерес коллеги из зарубежных стран. Так, руководитель УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» была приглашена на рабочую встречу с Чрезвычайным и Полномочным послом Венгрии в России, был подписан договор о сотрудничестве между Сегедским университетом и РГПУ им. А. И. Герцена; РГПУ им. А. И. Герцена посещали делегации представителей Ассоциации «Наследие Заде и искусственный интеллект» НАН Азербайджана, Института математики и механики НАН Азербайджана и Бакинской музыкальной академии им. У. Гаджибейли с целью организации совместного с РГПУ им. А. И. Герцена Международного инновационного научно-образовательного центра «Музыкально-компьютерные технологии»; продолжается дальнейшее сотрудничество с Белорусской академией музыки и Объединенным институтом проблем информатики НАН Беларуси; организовано сотрудничество с рядом вузов Китайской Народной Республики, среди них: Гуанчжоуский Университет Синьхуа, Университет Бэйхуа (в 2022 - 2023 учебном году в УМЛ обучаются граждане КНР по программе «Информационные технологии в музыке» с целью подготовки к поступлению на программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры РГПУ им. А. И. Герцена); также лаборатория имеет научно-образовательную практику взаимодействия с Кипрским технологическим университетом (факультет электронной и вычислительной техники и информатики) и научными и образовательными учреждениями США и Франции.

Основу разрабатываемых УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» лабораторией научных и образовательных концепций составляет многогранная научно-исследовательская деятельность, обусловленная, в том числе подготовкой кадров высшей квалификации по целому ряду направлений: 5.8.2 - теория и методика обучения и воспитания (музыка, уровни общего и профессионального образования); 5.8.2 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровни общего и профессионального образования); 5.8.1 - общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 – теория и методика обучения и воспитания (естественные и точные науки, уровни общего и профессионального образования); 5.10.3 - виды искусства (с указанием конкретного искусства); 5.8.7 - методология и технология профессионального образования; 2.3.8 - информатика и информационные процессы; 5.12.4 - когнитивное моделирование (ранее 05.13.18 – математическое моделирование, численные методы и комплексы программ); 5.10.1 - теория и история культуры, искусства; 5.8.3 - коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). На базе лаборатории подготовлены более 15-ти кандидатов наук, 2 доктора наук, готовятся к защите

5 кандидатских диссертаций, в настоящий момент проводится более 15 диссертационных исследований по различным научным направлениям в области технических, социальных и гуманитарных наук.

Изложенные обстоятельства явились основанием к инициативе по созданию на базе РГПУ им. А. И. Герцена Международного инновационного научно-образовательного центра «Музыкально-компьютерные технологии» с целью объединения научного и творческого потенциала ученых России и Азербайджана для совместного проведения с Институтом математики и механики Национальной академии наук Азербайджана и Бакинской музыкальной академией им. Узеира Гаджибейли) междисциплинарных исследований в области музыкально-компьютерных технологий и создания условий для их внедрения в систему образования с использованием современных форм реализации образовательного процесса (см. подробнее в работах [4; 5]) а также разработка универсальных подходов и методов в исследовании трудно формализуемых процессов, в том числе компьютерное моделирование процесса музыкального творчества на основе МКТ [6], создание общенационального аналитического инструмента исследования с использованием МКТ, математические методы исследования в музыковедении [7; 8], дальнейшее развитие комплексной модели семантического пространства музыки [9; 10].

Основными задачами Центра являются:

1. Сохранение, исследование и использование в инновационных проектах разнообразного музыкального наследия народов России и Азербайджана.

2. Разработка и построение интеллектуальной системы по каталогизации музыки народов мира. Создание «генного музыкального банка».

3. Осуществление разработки и реализации образовательных программ (в том числе программ двух дипломов) по основным профессиональным образовательным программам высшего образования – программам магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и докторантуре, а также по дополнительным профессиональным образовательным программам. Создание научной, методологической и методической базы, связанной с развитием новых направлений научных исследований в области МКТ, для введения их в Номенклатуру научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени. Создание Междисциплинарного Диссертационного Совета с участием учёных России, Азербайджана и других стран.

4. Методическое обеспечение образовательного процесса, разработка программ и представление их в совместном сетевом образовательном пространстве (сетевое взаимодействие Университета, Академии и Института). Организация различных форм электронного обучения и внедрение дистанционных образовательных технологий для совместной реализации образовательного процесса между Университетом, Академией и Институтом.

5. Обеспечение научно-исследовательской и образовательной деятельности Университета, Академии и Института в области междисциплинарных исследований и МКТ. Организация двусторонних и многосторонних симпозиумов, конференций и иных мероприятий.

6. Создание консолидированного научно-педагогического сообщества и привлечение специалистов различных профилей для разработки в области МКТ. Способствование сближению и взаимопроникновению гуманитарных методов с методами точных наук.

7. Создание технической основы на базе Центра и условий для проведения научных исследований и ведение образовательной деятельности в области МКТ.

8. Разработка, методическое обеспечение и реализация образовательных программ (в том числе программ двух дипломов) по основным профессиональным образовательным программам высшего образования – программам магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и докторантуре, а также по дополнительным профессиональным образовательным программам); создание условий для получения навыков работы на оборудовании Центра.

9. Создание условий для подготовки специалистов высшей квалификационной категории для осуществления научно-исследовательской деятельности в области МКТ. Разработка и внедрение инновационных проектов в области МКТ.

10. Осуществление взаимодействия с научными и образовательными организациями, работа которых связана с разработкой и внедрением МКТ в различные сферы деятельности (научную, образовательную, творческую).

11. Создание условий (в том числе технологической базы) для координации совместной междисциплинарной деятельности ученых различных стран и различных научных областей (включая музыковедов, этномузыковедов, психологов, акустиков, математиков, специалистов в области информационных технологий в музыке).

12. Сохранение, исследование и использование богатого и разнообразного музыкального наследия в условиях глобализации и унификации культурного пространства народов мира.

Изложенные в статье вопросы, связанные с нематериальным культурным наследием, представляют краткий обрис ситуации. Сегодня требуется тщательный профессиональный анализ современного состояния традиционного музыкального творчества с целью выработки действенных мер, направленных на сохранение подлинно традиционного исполнительства, в том числе — с участием современных технологических средств и способов передачи информации.

Литература

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
2. Алиева И.Г., Горбунова И.Б., Мезенцева С.В., Хэ Ю., Чибирёв С.В. Разработка национального электронного музыкального синтезатора с тембрами традиционных музыкальных инструментов народов России и мира // В книге: Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 292-295.
3. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука // Общество: философия, история, культура, 2016. № 2. С. 89-93.
4. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Международный научно-образовательный центр «музыкально-компьютерные технологии»: инновационные стратегии информационного общества // В сборнике: Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды XIV Международной научно-теоретической конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 245-251.
5. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О создании международного инновационного научно-образовательного центра «Музыкально-компьютерные технологии» // В книге: Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 290-292.
6. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format // Opcion. 2019. T. 35. № Special Issue 22. С. 392-409.
7. Горбунова И.Б. Архитектоника звука: монография / Санкт-Петербург, 2014.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2012. Т. 2. № 4. С. 164-171.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение, 2014. № 8. С. 238-249.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки: монография. СПб.: Изд-во «Лань»; «Планета музыки», 2023.

Технологии музыкального компьютера в творческой работе композитора: педагогический аспект

Основной целью нашего педагогического исследования, связанного с разработкой методики преподавания курса композиции с применением музыкально-компьютерных технологий, является расширение познавательного интереса и творческих способностей будущих музыкантов и - в дальнейшем – применение полученных знаний на практике; главная задача состоит в том, чтобы побудить музыкантов к широчайшему экспериментированию в данной области знаний о музыке.

Разработка темы музыкально-педагогического исследования, связанного с методикой преподавания композиции с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ), осуществлялась на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена — разработчика ряда уникальных, перспективных направлений на стыке культуры, искусства, компьютерных наук и информационных технологий, которая была создана в 2002 году в РГПУ им. А. И. Герцена. Основными участниками педагогического эксперимента являются учащиеся старших классов школ, где реализуется преподавание по дополнительной образовательной программе «Музыкально-компьютерные технологии», а также магистранты и студенты.

Исследование проводилось с использованием компьютерной программы Cubase и Kontakt VST-instruments. Автором были отобраны и проанализированы виртуальные студийные инструменты, также новые композиторские техники, используемые в творчестве современных композиторов [2-4; . Мы также опираемся на опыт научно-педагогических исследований, предпринимаемых в данном отношении сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена [1; 5-7; 12]. Задачи исследования базировались на тщательном анализе объектов на предмет возможности дальнейшего их применения при создании музыкальных проектов в таких жанрах, как поп/рок, хип-хоп, электроника и др. Временные ограничения для обучаемых не были установлены. Этап отбора проводился по принципу максимально различных по тембровым характеристикам инструментов. Всего было отобрано 10 наименований: «Ferrum», «Evolution Devastator Warzone», «Cinematic», «CineSamples Hollywoodwinds», «Lunaris», «EDM Trap», «EdgeSounds Native Russian», «East Asia», «India», «East Africa».

Первым исследуемым инструментом был выбран VST-«Ferrum», который имеет отличающуюся «неклассическую» от других типов инструментов

визуальную оболочку и расширенные настройки. Диапазон использования фортепианной клавиатуры в две с половиной октавы (условные «первая» и «вторая» октавы). Звуковая палитра представляет собой современный набор перкуссии. На оболочке данной библиотеки выставлены фейдеры регулирующие частоты реверберации, громкости, уровня шумоподавления, и дополнительные акустические звуковые эффекты, эквалайзеры. В данной библиотеке собрано 23 уникальных патча, более 500 звуков с 16 каналами и расстановкой микрофона, что обеспечивает создание более тысячи различными комбинациями звучаний. Основным преимуществом является то, что композитор может создать свой уникальный ритмический рисунок, запрограммировать в цикличную или свободную цепочку повторяющихся звучащих паттернов в совершенно разных плоскостях. Такая возможность появляется для использования грува в техно и драм-н-бэйс относящиеся к группе жанров EDM, а также для саундтреков и музыки к трейлерам. Звуки, передающие атмосферу урбанистического индустриального эпического экшена, записанных с помощью разных ударных инструментов. Композиторы У. Мёрфи, Р. Джонс, Х. Циммер применяли подобные тембры в озвучивании фильмов.

Данный инструмент сочетается с Evolution Devastator Warzone. Объединяющим свойством служит встроенная функция луп у двух этих инструментов. Оболочка отличается яркостью анимированного робота. Сами по себе звуки имеют динамику от форте до четырех форте. Инструмент оснащен оригинальным степ-секвенсором, облегчающим создание собственных ритмических комплексов. Также можно создавать собственные достаточно мощные ритмические сбивки по долям с использованием velocity. Технические характеристики инструмента достаточно широко представлены различными потенциометрами регулирования темпа, звуковысотности, частот Hz. Объемное, мощное звучание вполне подходит для сочинения спецэффектов к различным фильмам жанра фэнтези, экшен и прочее. Композиторы М. Белтрами, Р. Балказар (к-ф «Восстание машин»), Д. Дэвис (к-ф «Матрица»), Б. Фидел (к-ф «Терминатор») смело использовали данные звуковые эффекты в озвучивании кино.

Завоевывает внимание инструмент под названием Cinematic. Данный инструмент был создан на основе уже существующих достаточно высоких в киноиндустрии планок звуковых образов композиторами, которые хотели создать похожие звучания как в лучших атмосферных фильмах. Это «мягкие» струнные, таинственные духовые инструменты. Прекрасный инструмент «задержки», созданный для подражания живой звукозаписи. В библиотеках собраны более сотни красивейших атмосферных звуковых эффектов, педализация, «темные» и «густые» массивные тембры в низком диапазоне, и светлые и «прозрачные» в среднем и верхнем диапазонах, что создаёт эффект кристалльности и хрупкости. Все звуки появляются плавно и с максимального «пиано». Тихие звучания придают таинственности всему образу, о котором говорит созданная музыка с помощью этого инструмента. Композитор создает

музыку, которую уже и не отличить от записанной в студии. Ощущения от такой музыки колоссальные и животрепещущие. Звук буквально завораживает и заставляет вслушиваться в его особенности. Это самый реалистичный инструмент для выражения каких-то трепетных и очень эмоциональных сцен. Такое качество звуков можно услышать в творчестве чешского композитора Я. Кочмарека (к-ф «Хатико»), Т. Шапиро (к-ф «Дьявол носит Prada»), Я. Тирсен (к-ф «Амели») и др.

Инструмент CineSamples Hollywoodwinds – воплощение любой фантазии в стиле фэнтези. В нем собраны все лучшие звуковые отсылки к диснеевской мультипликации. В работе над позитивными образами детского кино можно смело обращаться к данной библиотеке звуков. Это – качественные VST-инструменты, которые могут быть изменены встроенными настройками. Очень много деревянных и медных духовых инструментов – прямая отсылка к музыке середины прошлого века. Интерфейс достаточно скромный, но все нужные фейдеры присутствуют. Данная звуковая палитра изобилует в творчестве таких композиторов как: М. Манчина в (к-ф «Король Лев»), Д. Дебни («Микки Маус», «Фокус-покус») А. Менкен («Алладин», «Русалочка», «Красавица и чудовище») и др.

«Lunaris» – самая красивейшая библиотека пэд-звуков. Отличается от остальных богатой базой фантастических звуковых образов. Инструмент располагает варианностью создаваемого синтеза звучания. На вход звука можно поставить один вариант синтезатора, а на выход – другой. Их можно комбинировать. Настройки позволяют выравнивать динамику, настроить по темпо-треку пульсацию частот и выровнять по dB. Мощная платформа для создания мистического образа. Можно использовать готовые сэмплы, но также изменить имеющиеся в настройках патчи. Такие используют все композиторы мира, озвучены известные фильмы: «Звездные войны» (Дж. Уильямс, «Пятый элемент» (Э. Сера), «Стражи галактики», «Люди – X», «Аватар» и др. Рекомендован как один из современных инструментов для создания «легендарной» музыки.

«EDM Trap» – лучший набор современных цифровых Drum-machine. Композиторы, разбирающиеся в особенностях ударной установки, оценят данный инструмент по достоинству. Он лаконичен и прост в использовании. Интерфейс с настройками представляет собой три фейдера и несколько потенциометров, отвечающих за скорость семпла и частотные величины звуков. Представлены более 40 различных группы разновидностей грува. Имеется возможность создавать свои варианты закливания ритмической сетки. Звучание самое современное, используется активно Dj на концертных площадках. Консоли «Pioneer» также оснащены данной библиотекой EDM bass and Drum. Все современные композиторы ищут качественные виртуальные ударные инструменты, данная библиотека – лучший вариант для сочинения своей музыки. Рекомендуется использовать их совместно с этническими инструментами, о которых далее пойдет речь.

Инструмент «India» представляет собой качественный набор, как

ударных инструментов Индии, так и звуковысотных (11 инструментов). Эти инструменты настолько богаты искрящимся звонким тембром, заставляют все больше изучать эти необычные и далекие от западной цивилизации колоритные инструменты. С их помощью можно создавать необычные композиции, в которых нет струнных и духовых инструментов, но есть только ударные. Выстроить уникальную музыкальную драматургию, основанную на игре ударных звуков. Этих необычные тембры могут быть в слиянии с азиатскими ударными инструментами.

«East Asia» - более библиотека крупная. В ней представлены инструменты трех азиатских стран: Китая, Японии и Кореи. Разделы поделены на перкуссии и звуковысотные. Все диапазоны строго соблюдены. Как и в «India», есть фейдеры для настройкам акустического пространства. Инструменты звучат по-разному в зависимости от заданного параметра. Это может быть звучание студийное, комнатное, в холле или в храме. Очень интересный и функциональный диапазон. Он передает большую колористику звука. Можно настроить и тип звучания: модерновое, медитативное, классическое и т. д. Использование таких инструментов все больше приветствуется при создании современных кинокартин, в современной поп-музыке. Например, К-поп группа «BTS» активно использует в своих треках традиционные инструменты. Это же предлагается делать и композиторам, авторам своих треков в России. Так, например, собранная коллекция EdgeSounds Native Russian будет только стимулом для создания уникальных треков с использованием русских народных инструментов. Данная библиотека – продукт новосибирской кампании EdgeSounds. Библиотека изобилует записанными звуками русских народных инструментов. В данную коллекцию входят все разновидности балалайки, мандолина, домра, гусли; духовые инструменты – жалейка, кувиклы, свистулька; ударные инструменты – бубен, рюмка и пр. Также встроены пресеты и патчи, которые меняются в зависимости от смены нажатия клавиш на MIDI-клавиатуре.

В завершении добавим, что проводимые исследования являются важными в ежедневной практике создания музыки на компьютере. Рассмотренные инструменты – это собранный, и на опыте доказанный гармоничный вариант для развития определенных композиторских навыков, таких как ощущение тембровой драматургии. Каждый тембр наталкивает создателя музыки на конкретные музыкальные мысли, создание новых жанров и стилей.

Литература

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
2. Брюстер Б. История диджеев / Б. Брюстер и Ф. Броутон; [пер. с англ. М. Леоновича]. Екатеринбург: Ультра.Культура, 2007.

3. Гассер Н. Почему вам это нравится? Наука и культура музыкального вкуса; перевод с английского А. и К. Михеевых. М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2022.
4. Гнесин М.Ф. Начальный курс практической композиции: Утв. ВКВШ при СНК СССР в качестве пособия для педагогов, ведущих курс композиции. М.; Ленинград: Музгиз, 1941.
5. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. 2010. № 4. С. 11-14.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.
7. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука // Общество: философия, история, культура. 2016. № 2. С. 89-93.
8. Маскелиаде А. Твой первый трек: как начать создавать электронную музыку с нуля без музыкального образования; под редакцией Максима Ильяхова. М.: АСТ, 2020.
9. Месснер Е.И. Основы композиции: учеб. пособие для сред. и высш. муз. учеб. заведений. М.: Музыка, 1968.
10. Сыров В.Н. Стилиевые метаморфозы рока. СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008.
11. Столяр Р.С. Между каноном и свободой: импровизация в западной музыке второй половины XX века: учебное пособие. Изд. 2-е, стер. СПб.: Лань: Планета музыки, 2022.
12. Чернобривец П.А. Основы музыкальной эстетики. СПб.: Реноме, 2014.
13. Gorbunova I., Hiner N. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // В сборнике: Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. С. 124-128.

Использование цифрового музыкального инструмента в детской хоровой студии учреждения дополнительного образования детей и подростков

Работа в классе электронного музыкального инструмента специфична и многогранна (см., например, в работах [1-3]). Стилистая и тембральная палитра современных рабочих станций помогает обогатить спектр возможностей преподавателя цифрового музыкального инструмента. Возможности электронного (цифрового) музыкального синтезатора могут помочь во многих творческих проектах, связанных с различными видами музыкально-образовательной и творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования детей и подростков. Вопросы становления новых форм музыкального образования с использованием современных музыкально-компьютерных технологий и опорой на их широкий многокомпонентный ряд возможностей находят понимание и поддержку среди современных преподавателей цифровых музыкальных инструментов [4-6]. Например, возможности электронного (цифрового) музыкального синтезатора запись музыкального сопровождения для детского музыкального спектакля сейчас уже является постоянным вариантом совместной деятельности с театральным отделением детской школы искусств и детской музыкальной школы. Постепенно формируется художественно-творческая высокотехнологичная цифровая среда, которая способствует становлению новых, «мультимедийных форм» музыкального образования с широким и многогранным использованием современных музыкально-компьютерных технологий [7-9].

Создание аранжировок для хоровой студии учреждений дополнительного образования детей и подростков также является постоянной творческой деятельностью в классе цифрового музыкального инструмента. Как записать аранжировку для детского хора, которая будет помогать в работе хоровой студии? Какие варианты звучания лучше всего использовать? Что наиболее важно? Конечно, это должен быть не простой вариант модели электронного музыкального синтезатора, а полноценная рабочая станция, готовая к сложной многогранной записи музыкального файла. Например, запись музыкального сопровождения для детского музыкального спектакля сейчас уже является постоянным вариантом совместной деятельности с театральным отделением школы искусств. Создание аранжировок для хоровой студии так же является постоянной творческой деятельностью в классе цифрового музыкального инструмента - музыкального синтезатора. Как записать аранжировку для детского хора, которая будет помогать в работе хоровой студии? Какие варианты звучания лучше всего использовать? Что наиболее важно? Конечно, для качественного процесса создания аранжировки (или музыкальной композиции) у преподавателя и его ученика должен быть не

устаревший вариант модели электронного музыкального синтезатора, а полноценная рабочая станция, готовая к сложной многогранной записи музыкального файла.

В функции Voice необходимо выбрать музыкальные тембры, наиболее подходящие к данной композиции, поскольку Style (автоаккомпанемент) не всегда подходит для работы с хоровыми партитурами. Все зависит от замысла композитора и хормейстера. Когда фонограмма записывается для театрального отделения, важна режиссерская задумка, все звуки, настройки подбираются для создания точного образа персонажа. Специфика аранжировки для детского хора, можно сказать, более академическая. При записи музыки для детского спектакля есть больше возможности в использовании звуков, эффектов. В таком творческом процессе достигается возможность реализации неограниченного полета фантазии создателя композиции. Спектр возможностей синтезатора используется более ярко и активно.

Для детского хора партитура должна быть записана так, чтобы ни один инструмент не мешал исполнению, чтобы фонограмма помогала. Очень важен замысел автора, но часто у вас только фортепианные ноты, из которых вам быстро надо сделать аранжировку. В этом случае хормейстер и концертмейстер всегда понимают, что наиболее предпочтительно в звуке. Запись по дорожкам каждого инструмента отдельно, распределив по тембрам из нот для фортепиано партии, достаточно быстрый и точный вариант аранжировки. Например, для записи рождественской композиции подходят тембры Musicbox (колокольчики) и Vibraphon, струнными прописывается партия баса, подголоски. Есть возможность использования хоровых тембров. Базовой дорожкой можно записать партию фортепиано, которую потом в Mixing Console можно будет увести вниз по балансу звука или выключить совсем. В данном случае мы использовали для записи мелодии флейту, которая ведёт партию сопрано. Для второго голоса мы выбрали Vibraphon. Из Multi Pad нам подошли легкие колокольчики, которые ассоциируются с волшебством и новым годом. Спецэффекты тоже очень могут помочь с созданием нужного образа. Только учитывая специфику записи, лучше использовать их очень аккуратно.

Когда все партии записаны, наступает самый интересный момент репетиции. Темп можно откорректировать. Часто при переводе в аудио формат делается несколько вариантов темпа. Это дает возможность хормейстеру выбрать наиболее точный вариант. Все инструменты вы записали на отдельные дорожки и теперь в Mixing Console вы регулируете баланс звука каждого тембра. Это не всегда необходимо, но бывает очень важно для наилучшего результата. Например, если Multi Pad слишком ярко звучат, можно «увести» их вниз по балансу. Есть возможность выключить партию на несколько тактов, потом включить. Дописать в нужных тактах подголоски. Формат MIDI лучше сохранить у себя обязательно. Например, через год эту аранжировку попросят немного изменить, и это можно сделать без особых проблем: например, заменить тембр инструмента на другой, сделать темп быстрее и очень многое другое, что позволит дополнить, композицию обогатит её художественную ценность.

Если используется в записи Style, то лучше взять из него несколько партий, отредактировать. Затем скорректировать и сохранить стиль и фактуру изложения, создав проект аранжировки (подготовка и адаптация музыкального произведения для представления его в форме, отличной от первоначальной). Записать основу на базе Style и дополнить ее мелодий и подголосками, если необходимо. Например, взять партию баса и струнных. Записать необходимую цифровку и дополнить. Со Style обычно возникают различные ассоциации, стили используют как важное средство музыкальной выразительности: при помощи стиля можно выделить тот или иной компонент музыкального целого, усилить или ослабить контрасты. Изменения в стиле – один из элементов музыкальной драматургии. Например, можно сравнить стили с различными оркестрами: джазовым, кантри, бальными, танцевальными, классическими. Замена одного или двух инструментов, а также исключение одного, может полностью изменить звучание всей пьесы. Придать нужный оттенок и настроение.

Каждый стиль и тембр имеет свою индивидуальность, характеризуя конкретное произведение, создавая неповторимый образ. В старинной музыке лучше использовать инструменты соответственно эпохе. Иногда, очень сложно сделать идеальный стиль. Надо точно знать: какие инструменты вы хотите слышать в данном стиле, какой ритм. Точно выписать партии, дорожки. Обязательно слушать записи других вариантов звучания произведений. Можно внести некоторые изменения в тембры синтезатора, или даже создать их новые оригинальные варианты.

Стилевая и тембральная палитра современных рабочих станций помогает обогатить спектр возможностей преподавателя цифрового музыкального инструмента. Для детской хоровой студии этот вариант применения современных музыкально-компьютерных технологий может помочь во многих творческих проектах, украсит концертные выступления и многие творческие мероприятия. Необыкновенно удобные варианты для создания MIDI и аудио файлов помогают преподавателю электронного (цифрового) музыкального инструмента и его коллегам создавать яркие и интересные аранжировки.

Вопросы становления новых, «мультимедийных» форм музыкального образования с многогранным использованием современных музыкально-компьютерных технологий и опорой на их широкий многокомпонентный ряд возможностей и образовательный потенциал находят понимание и поддержку среди современных преподавателей цифровых музыкальных инструментов [10], которые активно обсуждают задачи, стоящие перед музыкантами и педагогами на современном этапе развития электронной музыки.

Литература

1. Чернышов А.В. Мультимедийные формы музыкального образования: Методические рекомендации для ДМШ и ДШИ. М.: ООО «Медиамузыка», 2016.
2. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.

3. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. Pp. 124-128.
4. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
5. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. 2010. № 4. С. 11-14.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке // В сборнике: Современное музыкальное образование - 2010. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2011. С. 128-131.
7. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество // Теория и практика / Saarbrucken, 2014.
8. Горбунова И.Б., Камерис А. Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта // монография / Санкт-Петербург, 2011.
9. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании // В сборнике: Современное музыкальное образование-2011. материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2011. С. 18-24.
10. Задачи музыкантов и педагогов на современном этапе развития электронной музыки (по материалам Круглого стола XII Международного конкурса творчества "Музыка и Электроника" 03-11-2022, г. Москва) / Красильников И.М., Горбунова И.Б., Комарова Т.В., Ананьев А.Н., Клип И.Л., Соколовский Д.В., Фатьянова Е.А., Брянцев М.М. // Музыка и электроника. 2022. № 4. С. 8-10.

Интерактивные игры как современный метод обучения нотной грамоте и игре на фортепиано для начинающих

Мы видим, что с каждым годом современные интерактивные технологии все плотнее входят в нашу жизнь, так использование компьютера стало делом совершенно обычным, и нынешнее поколение детей с самого рождения попадает в очень насыщенную информационную среду. Одним из средств поддержания и развития познавательного интереса на ранних стадиях его становления является игра. Через игровую деятельность ребёнок познаёт мир: природу, себя, сверстников, взрослых, что является основой развития ребёнка. С помощью игры дети приобретают опыт общения со сверстниками, учатся преодолевать трудности, быть терпимыми и доброжелательным к людям, добиваться результата. В игре ребёнок проявляет себя как личность, как активный субъект, обладающий чувством собственного достоинства. В процессе игровой деятельности у ребёнка развиваются познавательные способности: воображение, память, внимание и мышление.

Для эффективной работы в современных условиях необходимо использовать технологии, которые позволяют нам быстрее и удобнее работать с информацией, планировать свою работу, поддерживать коммуникацию, расширяют возможности учебной и научной деятельности.

В связи с этим актуально не только изучения, но и применения интерактивных сетевых технологий обучения в системе современного музыкального образования.

Слово «технология» имеет греческие корни и в переводе означает науку, совокупность методов и приемов обработки или переработки материалов, таким образом, информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации [4].

Рассмотрим такое понятие, как «интерактивные технологии».

Интерактивный- означает способность взаимодействовать или находится в режиме бесед, следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося, с двусторонним обменом информации [5].

В настоящее время термин «интерактивные технологии» имеет довольно широкое понятие, которое включает в себя с одной стороны деловые и ролевые игры, работа в группах, мозговой штурм и дискуссии; с другой стороны – компьютерные игры, интерактивные средства и компьютерные технологии и Интернет, а с третьей стороны, под интерактивными технологиями А.Г.

Тихобаев понимает двухстороннее общение преподавателя с обучающимися посредством технических средств обучения – технические средства обучения (мультимедийное оборудование, интерактивная доска и т. д.), дистанционное обучение, компьютерное тестирование [6].

Если рассмотреть такое понятие как, информационные технологии, то мы, не можем не согласиться с определением И. Б. Горбуновой, что информационные системы-это мощнейший образовательный и воспитательный ресурс в Школе цифрового века [2].

Хочется отметить, что на ступени дошкольного образования, именно, интерактивные игры могут стать помощником в организации познавательного развития. Так как игра- ведущий вид деятельности дошкольников, она имеет широкие возможности для всестороннего развития детей. Интерактивная игра - это метод обучения и воспитания, в котором воедино соединяются функции образования, развития и воспитания детей. Одним из ведущих направлений применения интерактивной игры является исследовательская и познавательная деятельность ребенка. Ребенок получает информацию через познавательные процессы: восприятие, мышление, воображение, ощущение, внимание, речь, память. В основе развития познавательных процессов лежат анализаторы, благодаря им ребенок более эффективно и полно познает окружающий его мир [1].

По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников интерактивное обучение обладает рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране понятно и доступно для дошкольников;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекает и задерживает внимание ребенка;
- проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;
- в процессе своей деятельности за компьютером или около интерактивной доски дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может.

Интерактивные игры и упражнения позволяют детям усваивать гораздо больше материала, чем во время занятия, так же игра позволяет ребенку лучше понять содержание, которое он изучает и способствует развитию памяти и воображения.

Игры и упражнения на компьютере создают более комфортные условия для успешного выполнения предложенных заданий. Таким образом, ребёнок знакомится с моделями взаимодействия с вымышленными персонажами компьютерной программы, что способствует формированию межличностной коммуникации

Использование современных ИКТ технологий в образовательном процессе является эффективным средством повышения качества образования, позволяет эффективно организовать учебную деятельность, повысить мотивацию обучения, активизировать познавательную деятельность обучающихся. Интерактивные игры позволяют реализовать на практике принцип наглядности обучения.

Работу с интерактивными технологиями можно организовать в разных формах: индивидуальная форма предполагает самостоятельное решение ребенком поставленных перед ним задач; для решения заданий в паре используется парная форма; при использовании групповой формы, детей делят на подгруппы; если задание выполняют все участники одновременно, данная форма называется коллективная или фронтальная. Так же существует планетарная форма –наиболее сложная форма интерактивного обучения. При планетарной форме дети разбиваются на подгруппы, работают над проектами, а затем озвучивают свои исследования [3].

На сегодняшний день это единственный вид деятельности, не регламентируемый специальной образовательной программой. Педагогам приходится самостоятельно изучать подход и внедрять его в свою деятельность.

Хочу поделиться своим опытом работы с дошкольниками и применением интерактивных игр на музыкальных занятиях.

Для формирования и развития детей устойчивого познавательного интереса к музыкальным занятиям и игре на инструменте, передо мной стояла задача: сделать занятия интересными, насыщенными и занимательными. Материал должен содержать в себе элементы удивительного, неожиданного, сказочного, вызывающий интерес у дошкольников к учебному процессу и способствующий созданию положительной эмоциональной обстановки обучения, а так же музыкальных и творческих способностей. Ведь процесс удивления ведёт за собой процесс понимания.

На начальном обучении дошкольников нотной грамоте я использую «метод цветных нот». Как известно, что в музыкальной педагогике достаточно давно озвучены идеи о цветомузыке, цветном слухе и возможностях цветомузыкальной методики.

На основе параллели между семью нотами звукоряда в музыке и 7 цветами радуги я придумала сказку, где нотки превратились в ягодки: До (красного цвета)- Клюква, Ре (оранжевого цвета)- Рябина, Ми (жёлтого цвета)- Морошка, Фа (зелёного цвета)- Крыжовник, Соль (голубого цвета)- Голубика, Ля (синего цвета)- Черника, Си (фиолетового цвета)- Ежевика.

Существует несколько каналов восприятия информации, и зрительный канал- один из самых сильных. Поэтому, когда используются цветные ноты, дошкольникам проще понять принцип схематической записи нот и быстрее их выучить.

Цветные ноты - это не только способ освоить нотную грамоту, это эффективный и интересный способ развития интеллекта ребенка, воображения, креативности, интуиции и творческих способностей.

Таким образом, я поняла: как сделать занятия музыкой интересными и нескучными. Как быстро и легко запомнить нотки малышам. - Конечно же, через игру, сказку, истории, красочные пособия и мультимедийные технологии.

Спустя некоторое время я пришла к созданию авторских пособий, рабочих листов, карточек и игр с нотами-персонажами, ассоциативно помогающими запомнить названия нот.

Очень хотелось бы, чтобы как можно больше педагогов стремились к изучению и освоению информационных и музыкально-компьютерных технологий, создавая интересные и обучающие интерактивные компьютерные игры [7; 8].

Литература

1. Виноградова Н.А., Панкова Е.А. Образовательные проекты в детском саду: Пособие для воспитателей,. М.: Айриспресс, 2008.
2. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века // Теория и практика общественного развития. 2015. № 11. С.255.
3. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: Учеб.- метод. пособие. М., 2011.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2000.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 208с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
6. Тихобаев А.Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения / А. Г. Тихобаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. - №8. С.81-84.
7. Gorbunova I., Hiner N. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // В сборнике: Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. С. 124-128.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.

Применение музыкально-компьютерных технологий для создания и использования музыкального сопровождения для музыкальных инструментов

Очень часто в обучении учеников начального возраста, можно столкнуться с проблемой исполнения произведений с аккомпанементом. Для учеников первого года обучения очень важно уметь играть не только соло, но и с аккомпанементом. Для того чтобы ученик мог дома играть самостоятельно с аккомпанементом, я набираю аккомпанемент в музыкальном редакторе MuseScore2. Первый такт я пишу пустой, чтобы ученик, включив метроном, мог отсчитать 1 такт и вступить вовремя.

Аннушка.
Чешская народная песня.

Moderato

11

21

Также с учениками, более старшего возраста, очень трудно найти интересные и редкие ноты для музыкантов, особенно это актуально в ансамблевой игре. Большую помощь нам оказывает интернет, но довольно часто ноты неотредактированные и приходится их дорабатывать самостоятельно. В этой проблеме мне помогает нотный редактор MuseScore 2. Для примера возьмём фрагмент трио Людвига Ван Бетховена, в интернете была выложена партитура целиком, но для исполнения такие ноты не совсем удобны, для примера берем первые семь тактов:

(317) 1

T R I O

für Clavier, Flöte und Fagott

componirt von

L. VAN BETHOVEN.

Beethoven's Werke. Serie 25. № 294.

Componirt in Bonn wahrscheinlich 1798.

Allegro.

Flauto.

Fagotto.

Allegro.

Cembalo.

Трио написано для флейты, фагота и фортепиано. Мы видим, что все партии прописаны вместе и это очень неудобно для исполнения. Нотный редактор MuseScore2 поможет мне прописать партии инструментов отдельно. Сначала мы пропишем партию флейты:

Трио
Партия флейты

Л.В. Бетховен

Allegro

f *p* *f*

После того, как мы прописали партию, в нотном редакторе MuseScore2 её можно прослушать.

Теперь мы пропишем партию фагота:

Трио
Партия фагота

Л.В. Бетховен

Allegro

f *p* *f*

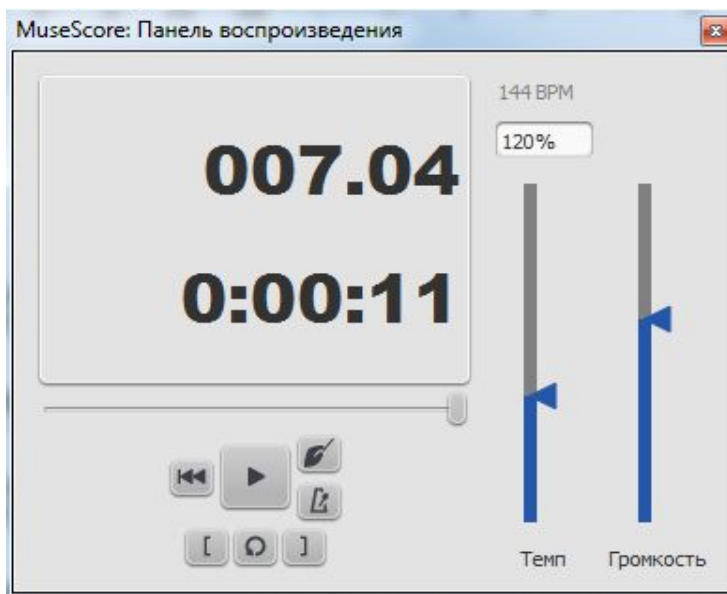
После того как партия написана её можно прослушать. Нам осталось прописать партию фортепиано:

Trio
Партия фортепиано. Л.В.Бетховен

И также партию фортепиано можно прослушать отдельно.
Также можно прописать всю партитуру фрагмента трио и прослушать, как все голоса будут звучать вместе.

Trio
Für Klavier, flüte, fagott Л.В. Бетховен

Также можно установить удобный темп на метрономе MuseScore2 и прослушать фрагмент.



С появлением музыкально-компьютерных технологий методика обучения музыке в школе получило возможность развиваться на принципиально новом уровне [1-2]. Музыкально-компьютерные технологии прочно вошли в систему общего и дополнительного музыкального образования, предоставив учителям возможность использования музыкально-компьютерных технологий не только в качестве средства обучения, но и в качестве открытия новых возможностей и изучения данного музыкального произведения.

Школа цифрового века, предъявляя новые требования к созданию практико-ориентированных образовательных программ и к широкому внедрению цифровых образовательных ресурсов в систему современного музыкального образования [3; 4], обуславливает необходимость владения многоргранным спектром новых образовательных технологий, лежащих в основе эффективности развития системы овладения новыми знаниями учащихся различных образовательных учреждений.

Литература

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
2. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
3. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.

4. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. Pp. 124-128.

Культура использования музыкально-компьютерных и информационных технологий в сфере музыкального творческого развития учащихся

С каждым годом компьютерные и информационно-коммуникационные технологии все прочнее входят в жизнь учащихся. Многие родители, педагоги, психологи уже бьют тревогу, понимая нарастающую зависимость детей от этого. Действительно, проблема есть и ее необходимо решать. Педагог, прежде всего, в своей основе – воспитатель. И главная задача современного педагога – направить контакт ребенка с компьютерными и информационно-коммуникативными технологиями в обучающее русло. Ученик должен понять, что интеграция современных технологий в учебный процесс дает огромные возможности и широкий простор для саморазвития и творчества, это мощный инструмент доступа к информационным ресурсам, сотрудничеству с другими людьми, обмену знаниями и опытом.

В музыкальной сфере роль компьютера и ИКТ почти аналогична. В тоже время компьютер в современном мире выступает как отдельный музыкальный инструмент, как аранжировщик, как исполнитель. Для преподавателей, которые активно используют в своей жизни музыкально-компьютерные технологии (МКТ), подобная роль компьютера и ИКТ очевидна [1; 2]. Но главное, эту идею донести до учеников, показать насколько интересны и многогранны возможности современных технологий и как правильно ими пользоваться.

Грамотная интеграция современных средств в музыкальный образовательный процесс зависит от многих факторов:

- преподаватель должен сам уверенно пользоваться многими достижениями современных технологий;
- знать их возможности и методическую направленность;
- хорошо ориентироваться в уровне сложности программ и средств ИКТ и понимать для какого возраста подходят те или иные компьютерные программы и возможности ИКТ;
- иметь план интеграции компьютерных технологий и средств ИКТ.

Интеграция современных технологий процесс небыстрый и кропотливый. Помимо выше перечисленных факторов преподаватель должен понять уровень владения учеников компьютером и средствами ИКТ, их техническую грамотность. А главное – идеологически подготовить детей к подобному нововведению. Для большинства детей компьютер и средства ИКТ – это игрушка, способ общения, средство для получения развлекательной информации, в лучшем случае способ оформления докладов, презентаций, передачи учебной информации. Ребенку нужно объяснить и показать, что

современные технологии – это мощный инструмент для расширения своих знаний, умений, навыков, это широкое поле для музыкальных опытов, раскрытия творческих способностей и что современные средства помогут оптимизировать этот процесс. Даже младший школьник должен перенять серьезное понимание использования современных технологий [3-5].

Если говорить о тренажерных функциях внедрения компьютера и средств ИКТ, то здесь возраст уже сейчас колеблется почти от 3-х - 4-х лет. Но использование современных технологий для осознанного получения музыкального опыта и развития творческих способностей начинается с 8-9 лет (максимум с 7-ми лет). Это связано с тем, что многие музыкальные программы и приложения требуют базовых музыкально-теоретических знаний и элементарных слуховых представлений, чтобы этот процесс не свести к неосознанной веселой игре и бездумному нажатию кнопок.

Стоит отметить, что использование любых музыкальных приложений и компьютерных музыкальных программ без начального целенаправленного участия преподавателя может свести все их развивающие возможности к нулю.

Приложения на смартфонах. Самыми простыми являются приложения для создания музыкальных треков из готовых модулей – так называемые ди-джей пульта и музыкальные аранжировщики. Практически во всех подобных приложениях есть функция он-лайн запись трека. В приложениях музыкальные аранжировщики очень похожи на ди-джей пульта, но только оформлены немного по-другому. Учащимся стоит рассказать об основных принципах музыкального развития, затронуть понятие структуры и формы музыкального произведения, кульминации.

Сочинение музыки в приложении – следующий этап творческой работы. Он бывает двух вариантов: в формате, когда ребенку предоставляется выбор музыкального инструмента и возможность аудио записи исполняемого произведения и в более сложном варианте нотного редактора, когда ученик должен полностью записать нотами свое сочинение. В любом случае эти приложения могут использоваться после изучения ладовых законов развития мелодии, ее структуры.

Использование нотных редакторов как в приложении для смартфона, так и в виде профессиональной музыкально-компьютерной программы для записи сочинений или создания аранжировок требует основных знаний нотной грамоты, метро-ритма, ладо-тональности. Преимуществом использования нотных редакторов является то, что дети параллельно погружаются в правила оформления нотного текста и изучают диапазон музыкальных инструментов. Но для ребенка это уже не отдельно скучная тема, а необходимый раздел знаний для создания своего музыкального произведения. Здесь все зависит от преподавателя, насколько он акцентирует внимание на нужных теоретических знаниях. Также преимуществом является возможность прослушивания написанного нотного текста (пусть не в самом богатом звучании) и исправление с любого места. Видов творческих заданий для целого класса с

помощью нотных редакторов можно придумать бесконечное количество от сочинения и записи второго голоса к мелодии до коллективной аранжировки или коллективного сочинения маленького произведения для какого-либо инструментального или вокального ансамбля.

Автоаранжировщик *Vand-in-a-Vox* – многогранная программа позволяющая изучить не только гармоническую составляющую музыки, строение музыкального произведения, но и поможет разобраться в современных музыкальных стилях. Функция он-лайн записи также присутствует. Программа дает действительно широкий простор для творчества, несмотря на то, что состоит практически вся из заготовок.

В приложениях смартфона часто используется терминология и интерфейс музыкальных профессиональных программ, что является хорошей подготовкой к более легкому переходу к ним и в целом делает весь инструментарий МКТ и ИКТ общим, единым организмом.

Если правильно направить весь процесс интеграции современных технологий в образовательный процесс, можно получить качественно новый, продуктивный метод всестороннего гармоничного развития учащихся [6].

Литература

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
2. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
3. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.
4. Gorbunova I., Hiner N. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. Pp. 124-128.
5. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. 2010. № 4. С. 11-14.
6. Задачи музыкантов и педагогов на современном этапе развития электронной музыки (по материалам круглого стола XII Международного конкурса творчества "МУЗЫКА И ЭЛЕКТРОНИКА" 03-11-2022, г. МОСКВА) / Красильников И.М., Горбунова И.Б., Комарова Т.В., Ананьев А.Н., Клип И.Л., Соколовский Д.В., Фатьянова Е.А., Брянцев М.М. Музыка и электроника. 2022. № 4. С. 8-10.

Современные цифровые музыкальные инструменты – творческий потенциал и возможность самореализации молодежи

Информационные технологии плотно вошли в педагогический процесс, продуктивно используются в процессе обучения цифровые музыкальные инструменты, которые помогают раскрыть потенциал молодёжи, направить на путь творческой самореализации.

Современные цифровые музыкальные инструменты появились только в конце предыдущего века, но уже достаточно основательно применяются музыкантами, композиторами, педагогами-новаторами, которые не боятся трудностей при освоении нового инструментария [1, с. 254 -257].

Эксперименты со электронным звуком стали производиться более ста лет назад, с появлением электрического тока. Если обратиться к истории возникновения появления музыкальных инструментов, то мы перенесёмся в первобытную эпоху. Так как один из первых инструментов был найден в конце 20 века на археологическом объекте Дивье Бабе в Словении, и по мнению учёных насчитывает возраст приблизительно 43 тыс. лет назад. На этом фоне электронные музыкальные инструменты не просто молодые, а инструменты, которые находятся только в начале своего пути становления и развития. В настоящее время учёные, музыканты, инженеры, а на данный момент специалисты информационных технологий, не устают производить, экспериментировать и изобретать новые цифровые музыкальные инструменты.

Электронные музыкальные инструменты – это инструменты, которые идут в «ногу со временем», они постоянно совершенствуются, в соответствии с развитием технологического прогресса и потребностей пользователя. Уместно вспомнить изобретение французского педагога-музыканта Мориса Мартено. В начале 20-ого века, будучи мобилизованным в качестве радиста, он обратил своё внимание на то, что звуками, которые появлялись во время работы с радиотехникой, возможно управлять, в итоге чего изобрёл монофонический электронный музыкальный инструмент, который получил название Ondes Martenot, но самое интересное было позже, когда Жан Луи, сын изобретателя, преобразовал этот инструмент в цифровой. Подобные истории и путь преобразования электронных музыкальных инструментов, связанных с прогрессом и развитием информационных технологий, мы можем проследить почти с каждым инструментом, от «ламп до цифры».

В настоящее время мы наблюдаем, что в отличие от акустических инструментов, цифровые инструменты находятся в постоянном совершенствовании, также появляются новые и необычные цифровые

инструменты, освоение которых помогает самореализации и самоутверждению молодёжи [2, с. 233-240].

Новая эпоха – новые звуки и новые музыкальные гармонии. Прогресс в музыке не стоит на месте, если обратиться к истории, то появление всего нового, непривычного для слуха, будь это тембр нового инструмента (появление фортепиано), или непривычная гармония (становление джаза, новые стили, гармонические созвучия), отдельные звуки (эксперименты с звуковой волной) и т. д., всегда вызывали с одной стороны интерес с другой противоречия [3, с. 97-115].

В настоящее время молодые музыканты раскрывают свой творческий потенциал и самореализуются осваивая необычные инструменты по форме и звукоизвлечению, которые могут работать как самостоятельные инструменты и как контроллеры в паре с цифровыми устройствами, используя широкий потенциал музыкально-компьютерных технологий [4-7].

Музыканты применяют в своём творчестве цифровые, необычные на первый взгляд, музыкальные инструменты, такие как:

Seaboard – разработан лондонской компанией Rol (2013). Похож на синтезатор, но клавиши заменены полотном силикона, под которым находятся датчики, которые снимают параметры касания: силу удара и нажатия, подъём пальца с клавиши, движение вверх-вниз и вправо-лево.

Электроханг Lumen – изобрёл Гай Джексон (2016). Выглядит как летающая тарелка, состоит из двух половин. Сверху находятся восемь зон, для звукоизвлечения, которые в каждой зоне настраиваются исполнителем. Инструмент можно настроить как MIDI-контроллер.

Alpha Sphere – MIDI-контроллер (передает цифровой сигнал на устройство генерирующее звук). Изобрёл Адам Плейс (2010) – инструмент в виде сферы, состоящий из 48 мембран различного размера.

Jamstik+ – MIDI-контроллер в виде электрогитары. Работает в паре с планшетом или мобильным устройством.

Fret Zealot – светодиодные полоски, которые приклеиваются к ладам под струны (2016). Управляется по Bluetooth со смартфона.

Freedrum – MIDI-контроллеры, которые крепятся к палочкам и ногам музыканта ударника.

Dualo Do-touch – MIDI-контроллер, секвенсор и синтезатор в виде аккордеона без мехов. Записывает и проигрывает зацикленные музыкальные фразы.

И это малая часть музыкальных инструментов, которые появились и применяются музыкантами, освоение которых требует знаний не только музыкальных, но технических и информационных [8-11]. Специалисту любой специальности необходимо знать техническую сторону инструмента, на котором он работает, так и музыканту, который применяет цифровые инструменты в творческом процессе, прежде всего, необходимо знать свой цифровой инструмент, определённые физические параметры звукообразования и акустики: как возникает звук, как возможно изменить тембр звука, акустику звучания и т. д.

Осваивая новые музыкальные цифровые инструменты, реализуя свой творческий потенциал, познающие музыкальный мир подростки самообразовываются, находят пути самореализации и утверждения. Особые, новые возможности создаются при использовании современных цифровых музыкальных инструментов для развития творческого потенциала и возможности самореализации молодежи с особыми потребностями и ограниченными возможностями здоровья [12-13].

Литература

1. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века // Теория и практика общественного развития, 2015. № 11. С. 254 -257.
2. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства // Теория и практика общественного развития, 2015. № 22. С. 233-240.
3. Горбунова И.Б. "Автоматические композиции" как предшественники применения кибернетики в музыке // Общество: философия, история, культура, 2016. № 9. С. 97-115.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение. 2014. № 8. С. 238-249.
5. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике // (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
6. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
7. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. 2010. № 4. С. 11-14.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 2. № 4. С. 164-171.
9. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format // Opcion. 2019. Т. 35. № Special Issue 22. С. 392-409.
10. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.
11. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // В сборнике: Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. С. 124-128.

12. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People // В сборнике: Int'l Conference Proceedings. 2018. С. 19-22.
13. Горбунова И.Б., Воронов А.М. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 5. С. 15-19.

Основные инструменты обеспечения дистанционного обучения детей в сфере музыкального образования

В современных реалиях нашей жизни применение информационных технологий стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Информационные технологии тесно связаны с применением компьютера, поэтому синонимом термина «информационные технологии» часто выступает термин «компьютерные технологии» [1]. Внедрение современных компьютерных технологий в сферу образования позволяет педагогам решать многие задачи образовательного процесса, а также качественно изменять методы и организационные формы обучения. Информационные технологии в художественном образовании [2], и особенно – в музыкальном образовании [3 - 5]. Начиная с 2020 года, в связи с пандемией COVID-19, особенно актуальной становится дистанционная форма обучения как студентов, так и детей школьного возраста. ДО представляет собой взаимодействие преподавателя и ученика с помощью компьютерных технологий удаленно.

Для многих участников учебного процесса резкий переход на дистанционное обучение являлся настоящим испытанием. Основными проблемами, с которыми столкнулась система образования, стали проблемы, связанные с ограничением скорости интернет-соединения, а также отсутствие компьютерного оснащения у учащихся и педагогов, нехватки надежных платформ и сервисов для организации ДО и, конечно, отсутствие опыта. Но, несмотря на все сложившиеся трудности во время вынужденного перехода на дистанционное обучение образовательные процессы не были остановлены. Также были выявлены и преимущества дистанционного обучения, например, экономия времени на дорогу, мобильность и оперативность образовательного процесса, освоение компьютерных технологий, развитие самодисциплины и самоорганизации.

Наиболее волнующий вопрос по обеспечению ДО возникает с детьми школьного возраста, он обоснован возрастными и психологическими особенностями. Важно найти и применить те способы и формы занятий, которые помогут создать условия для эффективного и качественного образовательного процесса, ведь через монитор компьютера гораздо сложнее удержать внимание и сохранить интерес у ребенка.

Среди основных инструментов обеспечения дистанционного образования детей можно выделить следующие: дистанционные платформы; электронные почтовые сервисы; информационно-образовательные ресурсы; интернет-мессенджеры; игровые обучающие программы; файлообменники; облачные

хранилища; платформы для видеосвязи (видеоконференций); мобильные приложения; интерактивные доски. Следует отметить, что во время урока чаще всего используется сразу несколько инструментов [6 - 8].

Очень большое значение в этой связи приобретают музыкально-компьютерные технологии (МКТ) – новая динамично развивающаяся область знаний и научных исследований (см., например, в работах [9; 10]). Сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена проделана большая работа по разработке методического сопровождения с применением МКТ в процессе преподавания музыкальных дисциплин, построена основательная учебно-технологическая база, позволяющая организовывать эффективный образовательный процесс, в том числе – с опорой на использование систем дистанционного образования (СДО).

На некоторых примерах рассмотрим и проанализируем основные инструменты обеспечения ДО в сфере музыкального образования детей. Следует помнить, что занятия музыкой, в отличие от других дисциплин, направлены, прежде всего, на развитие творческих способностей, эстетического вкуса, развитие и формирование благоприятного эмоционального состояния ребенка [11-14].

Дистанционные платформы, так называемые системы ДО, предназначены для управления обучением, которые позволяют обучающимся получать доступ к учебным материалам и обучаться дистанционно.

Платформа «Zoom» для видео-уроков онлайн-является одним из лидеров в мире видеоконференцсвязи. Эта программа даёт возможность заранее сгенерировать ссылку, заблаговременно пригласить участников на запланированную видеоконференцию и записать её. В «Zoom» возможна демонстрация материалов, презентаций, видео, обмен быстрыми сообщениями, также возможно использование в качестве интерактивной доски.

Одной из лучших образовательных платформ для организации домашней работы учеников, которая разрабатывалась специально для педагогов-музыкантов является платформа «Toonaga». Она позволяет задавать и разрабатывать задания, настраивать расписание, следить за регулярностью и продолжительностью занятий, мотивировать учеников к занятиям с помощью рейтинговой системы и даже создавать конкурсы между учениками. Встроенный алгоритм позволяет также автоматически сравнивать игру ученика с записанным заранее преподавателем образцом по нескольким параметрам, а затем обсудить результат во внутреннем чате, если мы говорим об обучении игре на музыкальном инструменте.

Платформа для видеосвязи «Skype» позволяет совершать групповые встречи в виде видеоконференции до нескольких десятков человек, поддерживает онлайн-чат со всеми участниками трансляции, а также есть возможность включить субтитры и во время звонка у участников чата появляется возможность читать в текстовом формате, что люди говорят во время звонка.

Платформа «Google Класс» позволяет удобно публиковать задания, организовывать совместную работу и эффективное взаимодействие всех

участников образовательного процесса. Создавать курсы, раздавать задания и комментировать работы учащихся. Кроме того, Google Класс интегрирован с другими инструментами Google, такими как Документы и Диск, что делает его еще более удобным.

«Microsoft Teams» платформа доступна на любом устройстве и обладает функциями, повышающими вовлеченность учащихся в процесс даже в дистанционном режиме. Можно записывать занятия, чтобы учащиеся работали с материалом в удобном им темпе. Встроенная аналитика позволяет отслеживать успехи каждого ученика. Позволяет создавать интересные задания и персонализированную учебную среду с компонентами Office и другими приложениями, веб-сайтами и содержимым.

Интерактивные доски хороши тем, что подходят для планирования, обсуждения любых идей, а главное совместной работы с учениками, в том числе во время видеоконференций. Рисовать на пространстве доски можно разными цветами, выбирать толщину линий, добавлять заметки. Все это легко проделать как с помощью мышки, так и на планшете или мобильном телефоне. Доски можно сохранять в виде изображений, PDF-файлов, загружать в качестве резервных копий.

Например, с помощью интерактивной доски «Migo», можно написать нотный текст, совместно строить аккорды, показать изображение, видео или презентацию, прикрепить любой материал, создавать таблицы, а также перемещать свободно все материалы по доске, увеличивая область экрана.

Интернет-мессенджеры – приложения или программы, которые можно установить как на мобильное устройство, так и на компьютер и предназначены для мгновенного обмена информацией в виде аудио, видео и текстового формата, также эти приложения доступны и для совершения звонков, одним из условием должно быть качественное соединение с интернетом. В мессенджерах можно работать как индивидуально с учеником, так и с группой, создавая отдельные чаты и видеоконференции. Из самых популярных можно выделить такие мессенджеры, как «WhatsApp», «Viber», «Telegram».

Огромной популярностью в сфере музыкального образования пользуются цифровые образовательные ресурсы — специальным образом сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, представленные в электронном виде и функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий. Например, архив концертов, спектаклей, экскурсий, фильмов с бесплатным доступом предоставлен на портале культурного наследия России «Культура.РФ». Видео-уроки, тренировочные упражнения и задания, проверочные работы представлены на образовательном портале «Российская электронная школа» в разделе «Музыка». Аудиолекции об искусстве и музыке представлены на портале «Magisteria».

Для работы в дистанционном формате широко используются электронные библиотеки с большим выбором литературы по музыкальной тематике, которые оказывают неоценимую помощь в подборе и поиске необходимого

материала, электронные учебники, нотные архивы, интерактивные онлайн-пособия. Например, от издательства «Музыка» с бесплатным доступом: «Мир музыкальных звуков. Ритм в музыке», «Средства музыкальной выразительности», «Мир оркестра» и др.

Облачные хранилища – сервисы, которые позволяют удобно «обмениваться» файлами высокого разрешения, например, видео концерта или музыкального спектакля. На специальной странице файлообменник пользователь загружает файл на сервер файлообменника, а файлообменник отдает пользователю постоянную ссылку для скачивания материала. Среди популярных облачных хранилищ выделяются такие, как «Google Диск» – один из самых очевидных вариантов для владельцев устройств под управлением Android, поскольку приложение «Google Диск» изначально установлено на смартфонах и планшетах на базе этой ОС. Важный плюс — глубокая интеграция с множеством сервисов «Google»: от «Gmail» до «Google Фото». «Яндекс. Диск» – облако отечественной разработки. Разумеется, сервис хорошо интегрирован в экосистему «Яндекса». Более того, пользователи получают безлимитное хранилище для фотографий, снятых на смартфон с установленным приложением «Яндекс. Диск». «Dropbox» – в это облако встроен Paper, который позволяет работать с документами прямо внутри «Dropbox». Кроме того, к диску можно подключать «Trello», «Slack» и множество других сторонних сервисов для управления проектами, а также для коллективной работы. «OneDrive» – облачный диск, интегрированный в Windows 10 и множество сервисов Microsoft. Например, «OneDrive» автоматически синхронизирует все файлы между Word, PowerPoint и другими офисными программами на разных устройствах. Очень удобно для пользователей Microsoft Office. Широко в ДО могут использоваться социальные сети, например, «ВКонтакте». Социальные сети популярны, прежде всего, возможностью обмениваться сообщениями, возможностью создавать тематические группы, делиться фотографиями, заниматься поиском и прослушиванием аудиофайлов, просмотром видеофайлов. Безусловно, электронные почтовые сервисы остаются незаменимыми помощниками ДО. Электронная почта не так часто используются школьниками, но все же нельзя не упомянуть. Это один из самых распространённых инструментов компьютерной коммуникации. Электронные почты предоставляются различными сервисами: «Яндекс», «Mail.ru», «Рамблер» и др., доступны каждому и не предполагают какой-либо серьёзной подготовки.

Из мобильных приложений среди детей пользуется популярностью «GarageBand», который может превратить iPad или iPhone в коллекцию музыкальных Touch-инструментов и полномасштабную студию звукозаписи — можно создавать музыку где угодно, играть на клавишных и гитаре жестами Multi-Touch и создавать партии ударных с профессиональным звучанием. Запись может содержать до 32 дорожек. Позволяет делиться своей музыкой с друзьями и родственниками.

Следует отметить, что несмотря на то, что школы возвращаются к очному формату образования, дистанционное образование по-прежнему пользуется высокой популярностью, это достаточно удобный формат, который позволяет заниматься из любой точки мира в любое удобное время. Цифровые технологии развиваются со стремительной скоростью, создаются удобные платформы, приложения, интернет-ресурсы, повышается компьютерная грамотность детей и взрослых. Практический опыт показал, что в дистанционном формате можно эффективно и с интересом заниматься, в том числе и творческими музыкальными дисциплинами.

Литература

1. Волощенко Г.В., Филонова К.В. Современные компьютерные технологии как средство дистанционного обучения музыке // Молодежь третьего тысячелетия сбор. науч. статей. 2017.С. 1224-1229
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании // В сборнике: Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании. Под ред. С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. Санкт-Петербург, 2013. С. 192-202.
3. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве // В сборнике: Региональная информатика "РИ-2010". Материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции. 2010. С. 232-233.
4. Gorbunova I., Hiner N. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // В сборнике: Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. С. 124-128.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания // Научное мнение. 2014. № 12-1. С. 113-120.
7. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза) // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 3 (86). С. 214-221.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 12 (83). С. 390-396.
9. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. 2010. № 4. С. 11-14.
10. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на

новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.

11. Ключкова Е.Ю. Информационные технологии в структуре современного музыкального образования // Современные проблемы науки и образования. № 3. 2015. С.393

12. Базаева А.А., Андреева Е.Е. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2020. №4. С. 8-19.

13. Кожин Р. Что такое мессенджер и для чего он нужен + список самых популярных мессенджеров и рекомендации по выбору [Электронный ресурс]. URL: <https://myrouble.ru/messenger/> (дата обращения: 21.08.2022).

14. Березкина Е.Н, Крячкова И.Ю. Дистанционное обучение в музыкальном образовании: теоретические положения и первые практические выводы // Культура и искусство: традиции и современность, материалы IX Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2021. С. 229-232

Дошкольное образовательное учреждение и семья в едином пространстве педагогического процесса

Наши дети – это наше будущее. То, что взрослые вкладывают в ребенка на ранних порах, осознано или нет, будет формировать ткань его жизни. Как же стать достойным родителем и хорошо воспитать своё чадо? Все люди не совершенны и никому не удастся избежать ошибок. Зерном воспитания является безусловная любовь к ребенку, принятие его таким, какой он есть, уважение к его предпочтениям, интересам, признание его как уникальной и неповторимой личности. Уважение и любовь закладываются в тот момент, когда ребёнок находится ещё в материнской утробе. Связь родителей и ребёнка до его рождения – это, прежде всего их ментальная связь, та самая нить, на которой будут зиждиться их будущие взаимоотношения.

Воспитание – это интересный, увлекательный и радостный процесс, конечно не без трудностей и разочарований. Чтобы услышать и понять ребёнка, по словам выдающегося врача и педагога Н.И. Пирогова, нужно суметь «переселиться в его духовный мир». Шаг за шагом, проходя первые жизненные ступени вместе со своим чадом, родители получают бесценный опыт. Тут важен сам процесс: ведь вместе с ребёнком родитель сам растёт и развивается. При условии внутренней работы родителя, ребёнок усваивает важный жизненный закон: «что не растёт, то умирает».

Семейная система оказывает главное влияние на становление личности ребёнка. Имеют ли родители необходимые знания и навыки для того, чтобы «правильно» воспитать дитя или они только учатся этому – искренняя любовь и ответственность взрослых станут залогом успеха. Семья даёт ребёнку ощущение психологической безопасности, эмоционального «тыла», родители для него – главные люди, подарившие жизнь, заботу и нежность. Но для формирования полноценной личности ребёнку необходима социализация. Здесь на помощь семье приходит детский сад. Какую роль в воспитании играет дошкольное образовательное учреждение? Этот вопрос на протяжении длительного времени рассматривался с разных сторон выдающимися педагогами, психологами и социологами. С давних пор ведутся споры о том, что играет главенствующую роль в формировании личности: семья или общественное учреждение? Сегодня внедряется новый взгляд на семью, в основе которого лежит идея о том, что именно она является приоритетной для ребёнка, роль остальных социальных институтов состоит в оказании помощи и поддержки воспитательной деятельности. В дошкольной педагогике проектируются новые подходы и методы взаимодействия с семьёй, которые

основываются на единых воспитательных и образовательных целях. Всестороннее развитие ребенка, которое является целью дошкольного образования невозможно в полной мере без участия его семьи. Именно при их тесном, партнёрском, последовательном и согласованном сотрудничестве будет обеспечен положительный педагогический результат. Родители и педагоги должны образовать единое воспитательно-образовательное пространство с возможностью принятия и обсуждения общих целей и задач. Важным условием для его благополучного функционирования является формирование общего подхода к вопросам воспитания, выработка и согласование методов и приёмов педагогического воздействия на ребёнка.

Таким образом, семья и ДОО создают оптимальные условия для всестороннего развития ребенка и дают ему полноценный опыт лишь при условии их активного взаимодействия. Перед педагогическим коллективом современного дошкольного образовательного учреждения стоит задача грамотного и компетентного подхода к решению вопросов воспитания и образования, а также вопрос о необходимости саморазвития и профессионального роста педагогов. Необходимо систематизированное сотрудничество педагогов и семьи при методической поддержке ДОО, основанное на взаимоуважении и партнёрстве всех сторон педагогического процесса.

Литература

1. Данилина Т.А. Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьей: монография. М.: Айрис-пресс, 2013.
2. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е., Мусиенко С.И. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2011..
3. Альчикова Айше Сейдалиевна, Зотова Ирина Васильевна Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями // Современные инновации. 2019. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podderzhka-pedagogov-detskogo-sada-v-razvitii-konstruktivnogo-vzaimodeystviya-s-roditelyami> (дата обращения: 11.03.2023).

Обучение музыке подростков в период летних каникул

При постоянной нехватке времени на изучение интересующих дисциплин детей и подростков все более актуальным становится дополнительное обучение в период летних каникул. В современном образовании период летнего отдыха подразумевает наличие всевозможных образовательных программ и курсов для дополнительного развития подрастающего поколения.

Количество образовательных технологий, способствующих развитию творческих способностей, с каждым годом увеличивается. На одном из первых мест в их ряду находятся игровые технологии, включающие ролевые и деловые игры, тренинги, которые используются в рамках как обязательных, так и дополнительных образовательных программ. С применением игровых технологий напрямую связана творческая деятельность в области художественной культуры и искусства и, особенно, таких его видов, как музыка и театр. Следует отметить, что занятия музыкой и ее исполнение (игра на музыкальных инструментах, пение), как и актерская игра, сами по себе представляют различные виды игровой деятельности. Формами реализации творческого потенциала подростков становятся действия, организованные в соответствии с определенными правилами художественной (музыкальной, театральной) игры, которые предполагают использование приемов перевоплощения, элементов состязания, соревнования. Использование данных приемов при работе со школьниками характерно не только для основной, но и для внеурочной деятельности. В этом плане интересно остановиться на достаточно распространенном виде внеурочной деятельности – летних школах.

Наиболее распространенный вид летних школ – многопрофильные, ориентированные одновременно на несколько предметов. Здесь в соседних аудиториях могут сочетаться лекции по художественной литературе и занятия по выявлению траектории падения звезд на севере России.

Направление летних школ в России развивается не менее активно. Еще в 1962 году в маленьком Новосибирском Академгородке выдающийся ученый, математик, один из основоположников кибернетики Алексей Андреевич Ляпунов организовал первую в СССР летнюю школу под названием «Научное общество учащихся». Этот лагерь представлял собой занятия на свежем воздухе, сочетающиеся с обычным летним отдыхом. Многие ведущие летние лагеря того времени поддержали идею получения образования в период летних каникул. К примеру, знаменитый лагерь «Орленок» провел в 1965 году свою первую «профильную» смену для школьников, интересующихся физикой и математикой. В 1970-е годы возникает целый ряд летних школ: в Беларуси

(тогда Белоруссии как части СССР) появляется лагерь «Зубренок», в Волгограде возникает школа «Интеграл», в Омске организуется физико-математический лагерь. Летние школы того времени специализировались, в основном, на технических направлениях.

Наиболее известные школы в России, такие как Летняя биологическая школа, проходят при поддержке именитых ВУЗов страны, таких, как МГУ, МГИМО, МФТИ. Данные школы могут включать два близких по специализации направления. В биологической школе, к примеру, проходят физиолого-биохимическое в г. Пущино и зоолого-ботаническое в г. Звенигороде.

Внеурочная деятельность современных летних школ условно делится на три вида.

Первый вид – это внеурочная деятельность, которая возникает хаотично и носит сугубо условный характер. Школьники после интенсивных занятий могут уделить несколько часов до сна чтению книг, настольной игре со сверстниками или своему хобби. Определенного плана мероприятий нет: признается, что школьники достаточно сильно загружены основным видом деятельности.

Второй вид внеурочной деятельности – имитация обычного летнего лагеря, где за развлекательную часть отвечают вожатые, каждый за свою группу. Поэтому различные мероприятия проводятся внутри какой-либо группы и школьники, в основном, общаются только со своими преподавателями и со своими сверстниками.

Третий вид организации внеурочной деятельности – это, как правило, направленность на вечерние мероприятия, а также деятельность клубов и различных кружков. Третий вид внеурочной деятельности связан с наличием специального культурного организатора, он используется достаточно редко. Это связано с тем, что для организации такого отдыха необходимо найти человека, который бы одновременно понимал, на чем акцентируется внимание лагеря и сам хотел бы привнести что-то новое и интересное в жизнь школы. Ярким примером такой школы является Летняя компьютерная школа, которая специализируется на обучении подростков искусству программирования [76]. Данная школа проводится на базах отдыха и на базах летних лагерей. Одна из ключевых задач образовательного процесса всей деятельности ЛКШ – это не только активное обучение искусству программирования, но и постоянное знакомство с новыми видами творчества и отдыха. Данный вид внеурочной деятельности присутствует в современной летней школе будущий программистов – Летней Компьютерной школе, которая стала экспериментальной базой для создания методики обучения музыки подростков, занимающихся точными науками.

Летняя компьютерная школа появилась в 1999 году. С момента создания по настоящее время школа успела выпустить порядка 2500 школьников. Главными организаторами школы стали высококвалифицированные программисты, работающие в передовых учебных заведениях страны. С каждым годом Летняя компьютерная школа претерпевала различные

изменения, связанные, в основном, с: увеличением школьников, желающих обучаться в ЛКШ; появлением новых преподавателей, которые приносили с собой новые идеи по обучению школьников; территориальной сменой школы для увеличения комфорта, как для школьников, так и для преподавателей.

Летняя компьютерная школа (ЛКШ) — это летняя школа для учащихся 6-10 классов, увлеченных программированием. В ЛКШ, в первую очередь, учат алгоритмическому программированию и решению олимпиадных задач.

В современном образовании существует большое разнообразие дополнительной внеурочной деятельности, развивающей в подростках интеллектуальные, творческие, эстетические, духовные и прочие задатки.

Одним из наиболее распространенных видов внеурочной деятельности является музыкально образование. Музыкальное образование представляет собой своеобразное художественно-образное отражение социальных отношений, общей культуры общества, его творческого интеллекта. Являясь целостным процессом, музыкальное образование подразумевает единство обучения и воспитания. Ценность музыкального образования заключается в развитии интеллектуальных, эмоциональных, нравственных, духовных ценностей, формирует личность человека, его индивидуальность. Поэтому обучение музыки является эффективным способом развития творческого потенциала подростков. Особенно это касается подростков, занимающихся точными науками, так как внедрение деятельности, контрастной основной, побуждает подростка развиваться в совершенно новой для него образовательной сфере. Обучение музыке неразрывно связано с развитием творческого потенциала личности. Помимо основных принципов и методик по обучению музыке, этому способствуют различные творческие задания, способствующие развитию художественного воображения, наблюдательности, образно-ассоциативного мышления. Творческие задания дают возможность опираться на личный опыт человека и, как результат, формировать его собственный оригинальный музыкальный вкус.

Во время работы автора в летней компьютерной школе в качестве организатора культурно-массовой работы у школьников проявился большой интерес к музыкальным и театральным занятиям. В связи с их успехами в этой области возникла идея постановки педагогического эксперимента, ориентированного на развитие творческих способностей средствами музыкальной и музыкально-театральной деятельности.

Особую роль в процессе обучения школьников музыке в период летних каникул играет возможность использования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1]. Нами был исследован данный аспект в процессе внедрения в образовательный контекст специально созданной программы по обучению музыке подростков, занимающихся точными науками, в период их нахождения в летнем лагере, где была создана необходимая для реализации этой программы учебно-образовательная среда [2]. Затем процесс обучения был апробирован в процессе проведения педагогического эксперимента, обусловленного необходимостью обеспечения музыкальной подготовки

учащихся средней общеобразовательной школы, которые не имели нужного уровня музыкального образования на предыдущем уровне образования (все они начали посещать данную школу лишь в 8-ых – 10-ых классах, получив предыдущую ступень общего образования в школах с углублённым изучением точных наук), но обучение которых в дальнейшем проходило в условиях школы с углублённым изучением предметов и дисциплин музыкального цикла. Данные ученики нуждались в обучении по специализированной программе обучения музыке. За основу такой программы мы взяли педагогические концепции, разработанные в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (см., например, работы: [3-7]), в которых наиболее ярко прослеживаются фундаментальные основы взаимодействия различных научных концепций, имеющих междисциплинарный характер и направленных на создание такой образовательной программы для обучаемых, которая могла бы обеспечить мотивированный подход к освоению знаний, с одной стороны - уже сформированных у ребят, обучающихся в физико-математических классах, с другой, - могла бы стать действенной основой для постижения ими гуманитарной предметной области (музыки), основания которой можно преподнести через различные области соприкосновения данных научных и образовательных областей. Также важным элементом для обучения подростков, занимающихся точными науками и программированием, является опора на курс звукотембрального программирования (см. работы [8; 9] и работы, посвящённые рассмотрению различных этапов процесса музыкального творчества [10; 11] и изучению элементов этого процесса при создании музыкально-творческих проектов с активным использованием МКТ.

Литература

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии - новая образовательная творческая среда // Вестник Герценовского университета. 2007. № 1 (39). С. 47-51.
2. Горбунова И.Б., Маврина В.Ю. Развитие творческого потенциала будущих программистов в процессе обучения музыке // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 6. С. 81-92.
3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа // В сборнике: Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014. С. 81-83.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 2. № 4. С. 164-171.

5. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса "Формализованная музыка" // Общество. Среда. Развитие. 2012. № 4 (25). С. 135-138.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение. 2014. № 8. С. 238-249.
7. Горбунова И.Б. "Эстетика: информационный подход" Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы // Теория и практика общественного развития. 2015. № 2. С. 86-90.
8. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов // Искусство и образование. 2010. № 5 (67). С. 104-111.
9. Горбунова И.Б. Архитектоника звука: монография / Санкт-Петербург, 2014.
10. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 168. С. 84-93.
11. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format // Opcion. 2019. T. 35. № Special Issue 22. С. 392-409.

Информационно-коммуникативная система и промышленный саунд-дизайн на примере объектов Байкальского тракта (к постановке проблемы)

Байкальский тракт – автомобильная дорога, связывающая Иркутск и посёлок Листвянка на Байкале, у истока реки Ангары, протяженностью 68 км. Доехать до Байкала от города можно за 40-60 минут. Шоссе связало Иркутск и Листвянку в начале шестидесятых годов прошлого столетия. До этого, чтобы добраться из города в поселок, требовался день, а то и больше, по извилистой лесной дороге ездили в основном на лошадях.

Маршрут в пос. Листвянка по Байкальскому тракту начинается из микрорайона Солнечного, расположенного на правом берегу Иркутского водохранилища. Дорога на Байкал от Иркутска проходит на удалении от берега, и только в редких местах, когда тракт приближается к заливам водохранилища, становится видна водная гладь. Большая часть пути проходит по горам среди густого смешанного леса из сосны, березы, осины и подлеска из кустарника, плотной стеной закрывающего перспективу по краям дороги. На выезде из города видны Иркутская ГЭС и ледокол-музей «Ангара», установленный на вечную стоянку у специального пирса в заливе микрорайона «Солнечного». На 47 километре Байкальского тракта находится архитектурно-этнографический музей «Тальцы» – уникальное собрание памятников истории и архитектуры народов Восточной Сибири XVII–XX вв. Музей «Тальцы» входит в 5 крупнейших музеев под открытым небом России. В музейном комплексе под открытым небом воссоздано четыре историко-культурные зоны Прибайкалья: русская, бурятская, эвенкийская и тофаларская [1]. Это уникальное собрание памятников истории, архитектуры и этнографии XVII-XIX вв., которое наглядно реконструирует быт и обычаи коренного населения Байкала. Поселок Большая Речка основан в 30-х годах как леспромхоз и был первоначально заселен в основном ссыльными.

Уже сегодня Байкальский тракт является основной системой получения информации об истории Иркутской области и озере Байкал не только для жителей Иркутской области, но и для туристов, интуристов, студентов и научных работников. Здесь же работает значительное количество туристических организаций. Всего на трассе Иркутск-Листвянка располагается 23 остановки общественного транспорта, которые построены в населенных пунктах, вблизи садово-дачных кооперативов или объектов, на подъездах к ним установлено 60 указателей различного назначения [2].

Актуальность предложенной темы обусловлена тем, что все большее внимания туристов и жителей области привлекается к Байкальскому тракту как

к туристической зоне и назрела необходимость создания информационно-коммуникационной системы со звуковым оформлением средствами промышленного саунд-дизайна данной территории [3].

Исторически сложилось так, что на Байкальском тракте возникла целая система историко-культурных объектов, которые развиваются и в настоящее время, внося современный колорит и дизайн в придорожную структуру. Это, прежде всего научные, исследовательские, исторические и памятные места. К ним относятся наиболее важные и имеющие всероссийское значение Байкальский музей, этнографический музей деревянного зодчества, дендропарк, нерпинарий, музей ледокол «Ангара», в Листвянке зарождалось творчество выдающегося писателя-драматурга Александра Вампилова.

Средствами промышленного саунд-дизайна возможно оригинальное, уникальное и самобытное звуковое оформление информационных ресурсов. Буряты – коренное население рассматриваемого региона. Бурятская народная музыкальная культура (как инструментальная, так и вокальная) богата, разнообразна и представлена разными жанрами [5]. Также в регионе представлена русская, бурятская, эвенкийская и тофаларская музыкальная культура. Основой звукового оформления Байкальского тракта должно, на наш взгляд, стать именно это богатейшее наследие, переосмысленное современными средствами работы со звуком. При этом такое воплощение можно рассматривать как своеобразный продукт «цифрового компьютерного постфольклоризма» [1].

Таким образом, промышленный саунд-дизайн – важнейший элемент современных медиа, обеспечивающий более глубокое проникновение в визуальную информацию в промышленных условиях [3]. Одним из наиболее важных аспектов промышленного звукового дизайна является его способность акцентировать необходимую информацию и обогащать ее.

Литература

1. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Цифровой компьютерный постфольклоризм: к проблеме характеристики явления // Медиамузыка. – 2021. – № 12. – Режим доступа: http://mediamusic-journal.com/Issues/12_3.html

2. Мезенцев В.В. Байкальский тракт – информационно-коммуникативная система: дипломный проект. Кафедра дизайна. Институт изобразительных искусств и социально-гуманитарных наук. Рук. О.Е. Железняк. – Иркутск, 2012. – 90 с.

3. Мезенцев В.В. Саунд- и графическое дизайн-пространство (к постановке проблемы) // Коммуникативные стратегии информационного общества: труды XIV Междунар. науч.-теор. конф., 17–18 ноября 2022 г. – СПб. : ПОЛИТЕХПРЕСС, 2022. – С. 300-301.

4. Тихонов В.В., Нефедьева А.К. Основные направления развития Архитектурно-этнографического музея «Тальцы» (Программа). – Иркутск, 2006. – 216 с.

5. Шейкин Ю.И. История музыкальной культуры народов Сибири: сравнительно-историческое исследование. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2002. – 718 с.

Поликультурность творческого воспитания как основа развития толерантного общества

В России идеи использования теории диалога культур в образовании имеют теоретическое обоснование и практическое воплощение относительно образования всех уровней. Так, например, в российском начальном образовании произошел переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты, основанных на системно-деятельностном подходе, предполагающем воспитание и развитие качеств личности информационного общества. Толерантность и диалога культур выделяются как важнейшие элементы воспитания в российском обществе [1]. Расширяются пути поиска новых подходов, методов, теоретических обоснований и концепций нового типа школы - поликультурной школы. Это связано, в частности, с притоком школьников-мигрантов, вынужденно попадающих в ситуацию диалога культур.

Несмотря на то, что поликультурность в принципе присуща человеческому сообществу, и достаточно давно бытует понятие «поликультурное воспитание», вопросы нахождения конкретных путей решения воплощения этих идей стоят сейчас в России очень остро. Тема диалога культур стала в последнее время особенно актуальной из-за геополитической и социальной ситуации, а также потребности в модернизации устройства образования в целом.

Школа диалога культур – это проекция философской идеи диалога культур на систему школьного образования. Основу данной концепции составляют концепции трех ученых: философа и культуролога М.М. Бахтина, который полагал, что каждая культура существует только на грани с другой культурой и высказал идею «о культуре как диалоге»; идеи внутренней речи педагога и психолога Л.С. Выготского; идеи преемника М.М. Бахтина философа и культуролога В.С. Библера, который и выдвинул психолого-педагогическую концепцию – Школу диалога культур в 80-е гг. XX в.

Вузовский контингент особенно отличается смешением отечественных и иностранных студентов, тем не менее образовательная сфера СПО и ВО еще находится на начальной стадии в вопросах диалога культур, внедрения особых образовательных методик. При этом образовательное пространство вузов как раз и отличается постоянным нарастанием темпов пополнения иностранными обучающимися, что обуславливает постоянное развитие компетенций в плане межкультурной коммуникации, толерантности как со стороны профессорско-преподавательского состава, так и иностранных студентов. Создание благоприятной культурно-образовательной, творческой ситуации в многонациональном художественном поле является в наши дни обязательным

условием толерантного развития общества и формированием поликультурного диалога во всем мире. На помощь реализации этой идеи приходит репертуарная политика, подразумевающая синкретизм в исполнительстве и творчестве опусов порой диаметрально противоположных стилей, форм, жанров и времен.

Специалисты повсеместно отмечают важность и необходимость приобретения иностранными обучающимися кросс-культурной компетентности в российском вузе, отмечая это качество как важнейшее профессиональное качество иностранного выпускника, необходимое современному обществу, востребованное и особо актуальное для человечества. Российские вузы должны стремиться к реализации поликультурного воспитания и образования, вырабатывая современные подходы и методики [2].

В результате технического прогресса, развития информационных ресурсов произошел коренной перелом в коммуникационной системе, изменилось само коммуникативное устройство для культурного взаимодействия народов. Если раньше коммуникационное поле было средством диалога традиционных, относительно локальных, стационарных культур, то в результате научно-технической революции оно стало самостоятельной силой, сильно влияющей на характер межкультурного диалога.

В современном образовательном пространстве на один из первых планов выходят современные элементы «мультимедийного повествования» (термин Л. Романенко), особенно актуальным являясь формой обучения в системе дистанционного образования в период всемирной пандемии. Музыкально-компьютерные и цифровые ресурсы начинают играть одну из главных ролей в обеспечении цифровых образовательных средств. Немалую роль в этих процессах играют современные музыкально-компьютерные технологии (термин И.Б. Горбуновой), обеспечивая, в каком-то смысле, «диалог культур» в современном образовательном пространстве.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357), пункт 7.

2. Харина И.В. Мониторинг адаптации иностранных студентов как этап формирования поликультурной компетентности в образовательной среде российского вуза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. № 25-2, 2012. – С. 116-122.

**Возможности цифровой образовательной среды для
внутрикорпоративного обучения педагогов системы дошкольного
обучения и воспитания**

Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе не только открывает перед педагогом новые возможности для достижения образовательных результатов, но и ставит перед педагогом новые задачи и предъявляет новые требования к его профессиональной компетентности. В статье рассмотрены возможности цифровой образовательной среды для внутрикорпоративного обучения образовательной организации системы дошкольного обучения и воспитания. Описан опыт применения цифровой образовательной среды “Банк цифровых образовательных ресурсов” в дошкольном образовательном учреждении. Рассмотрены новые требования к педагогу, осуществляющему профессиональную деятельность в современной высокотехнологичной информационной образовательной среде; акцентируется внимание на том факте, что педагог должен не только уметь использовать цифровое оборудование и готовые цифровые образовательные ресурсы, но и разрабатывать свои собственные

В системе современного дошкольного образования активно наблюдаются тенденции, связанные с цифровизацией образовательно-воспитательного процесса, в основе которых лежит поиск современных способов преподавания и воспитания, позволяющих повысить качество и доступность образования детей.

Рассматривая понятие “качество образования” стоит обратить внимание на то, что это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, которая должна соответствовать не только образовательным стандартам, но и потребностям обучающихся [1].

Неоспоримым является тот факт, что условия, в которых растет современный дошкольник, стремительно меняются по причине лавинообразного развития информационных и коммуникационных технологий. Изменяется и сам дошкольник - его потребности и интересы. Цифровые устройства стали неотъемлемой частью жизни современной семьи и ребенка. Формируется цифровое общество, в котором электронная, цифровая среда оказывает значительное влияние на растущие поколения [2]. Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе не только открывает перед педагогом новые возможности для достижения образовательных результатов, но и ставит перед педагогом новые задачи и предъявляет новые требования к его профессиональной компетентности:

современный педагог должен не только уметь использовать цифровое оборудование и готовые образовательные ресурсы, но и разрабатывать свои собственные [3-6]. В настоящее время активно разрабатываются и наполняются коллекции цифровых образовательных ресурсов для школьников, такие как «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», созданная в рамках проекта «Информатизация системы образования». Очевидной становится необходимость создания таких коллекций и для образовательных учреждений дошкольного уровня.

В рамках экспериментального исследования нами была разработана цифровая образовательная среда «Банк цифровых образовательных ресурсов», которая предназначена для накопления и систематизации готовых цифровых образовательных ресурсов, а также для поддержки внутрикорпоративного обучения педагогов по направлению «Цифровые инструменты для создания интерактивных образовательных ресурсов». Внутрикорпоративное обучение реализуется в смешанном формате и не является обязательным для всех педагогов учреждения. Цифровая образовательная среда находится в открытом доступе и доступна для всех педагогов учреждения дошкольного уровня вне зависимости от прохождения обучения. Таким образом, пользователей разработанной цифровой образовательной среды можно разделить на три фокус-группы:

1. педагоги с высоким уровнем мотивации: на базе разработанной среды делятся опытом с другими педагогами, разрабатывают и создают цифровые образовательные ресурсы, обучают других педагогов и проводят педагогическую экспертизу всех разработанных цифровых образовательных ресурсов, используют готовые цифровые образовательные ресурсы, собранные в банке;
2. педагоги со средним уровнем мотивации: на базе разработанной среды проходят обучение, разрабатывают и создают цифровые образовательные ресурсы, используют готовые цифровые образовательные ресурсы, собранные в банке;
3. педагоги с низким уровнем мотивации: не хотят проходить обучение, используют готовые цифровые образовательные ресурсы, собранные в банке.

В отдельную - четвертую фокус-группу, выделяем педагогов, которые не хотят обучаться, использовать в своей работе цифровые образовательные ресурсы и пользоваться материалами цифровой образовательной среды, однако, являются потенциальными пользователями среды и в дальнейшем, при грамотном построении мотивационной и просветительской работы в образовательном учреждении могут стать участниками одной из трех основных фокус-групп.

Основным ресурсом цифровой образовательной среды является цифровой образовательный ресурс - сайт, разработанный на базе сервиса Google. В накопительной части представлены готовые цифровые образовательные ресурсы. Для быстрого поиска все материалы мы разделили сначала по возрастным категориям (младшая группа, средняя группа, старшая группа,

подготовительная к школе группа), а затем, по лексическим темам в соответствии с комплексно-тематическим планированием и образовательной программой дошкольного образовательного учреждения.

Для определения ресурсного содержания накопительной части было проведено исследование, направленное на изучение предпочтений педагогов в области использования цифровых образовательных ресурсов. Анализ данных, полученных в результате анкетирования показал, что 79,3% педагогов используют воспитательно-образовательном процессе мультимедийные презентации, 75,9% - различные изображения, 75,9% - видеозаписи, 69% - аудиозаписи, 62,1% - интерактивные игры и упражнения.

При этом, отвечая на вопрос о том какие цифровые образовательные ресурсы педагоги хотели бы видеть в банке, 96,6% педагогов ответили, что нуждаются в интерактивных играх и упражнениях, 82,8 % отметили презентации, 75,9% - видеозаписи, 62,1% - изображения и 55,2% - аудиозаписи. Данные исследования свидетельствуют о необходимости наполнения банка прежде всего интерактивными цифровыми образовательными ресурсами.

На основании результатов исследования, был определен список основных цифровых инструментов, которые будут доступны для изучения в обучающем разделе цифровой образовательной среды. Материалы в обучающем разделе структурированы и располагаются по мере усложнения, при этом сохраняется группировка по названию цифрового инструмента. Такое расположение материалов позволяет педагогам осваивать материал последовательно, в соответствии с уровнем подготовки или выбрать необходимый инструмент, исходя из интересов и предпочтений, конкретных технических и образовательных задач.

Разработанная среда накапливает цифровые следы. Все разработки педагогов, созданные в рамках обучения, загружаются в банк при помощи электронной формы. Возможность опубликовать собственные цифровые образовательные ресурсы, рейтинги, комментарии и обсуждение авторских находок, мотивируют педагогов и стимулируют на проявление активности и креативности.

Анализ данных, полученных в результате анкетирования после 6 месяцев использования цифровой образовательной среды, показал, что 87,5% педагогов стали чаще использовать цифровые образовательные ресурсы в образовательном процессе, 93,3% использовали готовые цифровые образовательные ресурсы, добавленные в банк другими педагогами, 66,7% дополнили цифровую образовательную среду своими разработками, 20% педагогов использовали материалы из обучающего раздела, 100% педагогов, использовавших материалы банка в работе с детьми, отмечают повышение мотивации обучающихся к познавательной деятельности.

Анализ цифрового следа по итогам деятельности педагогов в цифровой образовательной среде за первые полгода показал, что за это время накопительная часть цифровой образовательной среды пополнилась 347 цифровыми образовательными ресурсами, из них 281 - авторские разработки

педагогов учреждения (интерактивные игры и упражнения, презентации) и 66 - найдены педагогами в сети (развивающие и обучающие видео и мультфильмы).

За время проведения экспериментального исследования произошли изменения в составе фокус-групп: 6,1% педагогов из фокус-группы со средним уровнем мотивации перешли в группу с высоким уровнем, и в то же время 3% - наоборот, оказались в группе с низким уровнем мотивации. По данным рефлексивной беседы, причина снижения активности связана с отсутствием у педагогов свободного времени, которое они могли бы посвятить обучению и созданию цифровых образовательных ресурсов; 9,1% педагогов перешли из группы с низким уровнем мотивации в группу со средним уровнем, проходят обучение на базе цифровой образовательной среды и приступили к разработке и созданию собственных цифровых образовательных ресурсов; 7,6% педагогов из четвертой фокус-группы, которые изначально не являлись пользователями среды, заинтересовались использованием цифровых образовательных ресурсов в воспитательно-образовательном процессе и в данный момент находятся в фокус-группе с низкой мотивацией, но уже стали использовать в своей работе разработки других педагогов, собранные в накопительной части цифровой образовательной среды.

Использование цифровой образовательной среды “Банк цифровых образовательных ресурсов” в дошкольной организации помогает обеспечить воспитательно-образовательный процесс ресурсами, соответствующими возрастным особенностям обучающихся и требованиям образовательной программы; обогатить цифровую среду образовательного учреждения; обеспечить распространение инновационного опыта педагогов и их продуктивное взаимодействие; повысить уровень цифровых компетенций педагогов.

Литература

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (статья 2) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 13.02.2023).
2. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.
3. Опехтина М. А. Формирование цифровых ресурсов для дошкольной образовательной организации с использованием музыкально-компьютерных технологий // Философия образования и проблемные пространства детства: Сборник научных трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2022 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. С. 327-329.

4. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
5. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. Pp. 124-128.
6. Горбунова И.Б. Учитель музыки: каким он может быть сегодня? // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 31-40.

Практические аспекты формирования игрового и экспериментально-поискового взаимодействия учащихся на музыкальных занятиях средствами музыкально-компьютерных технологий

Педагогические методы и приемы приобщения к музыке учеников общеобразовательной школы через музыкально-творческую деятельность, а именно – активное музицирование с применением музыкально-компьютерных технологий – важнейшая тема современного образовательного дискурса и актуальных педагогических исследований [1; 2; 11; 12].

Опыт убедительно подтверждает, что дети школьного возраста с удовольствием выполняют творческие задания в современных компьютерных программах - нотном редакторе и секвенсоре - по созданию мелодии и многоэлементной музыкальной фактуры на ее основе, одновременно постигая основы нотной грамоты, закономерности музыкального языка. При этом, переживают положительные эмоции, удивление и радость как в процессе, так и от результатов собственного музыкального творчества. С удовольствием учащиеся демонстрируют созданную ими музыку сверстникам и взрослым, с интересом знакомятся с творчеством товарищей. Переживаемые учениками *вдохновение* и *воодушевление* при создании музыки на компьютере, определяют музыкально-компьютерные технологии в качестве действенного и эффективного средства музыкальной педагогики, полноценного средства музыкального самовыражения.

Современные подходы в применении музыкально-компьютерных технологий способны сообщить детскому творчеству на уроках музыки характер *экспериментирования* и *познавательно-поисковой* практики, открывающей новое, ранее неизвестное детям в мире музыки, в области собственных музыкальных действий и связанных с ними эмоциональных переживаний. Это определяет большую *личностную* (а значит и педагогическую) ценность результатов музыкального творчества школьников. «Детское экспериментирование является стержнем любого вида детского творчества» [10, с. 69], оно, как заключает П. Поддъяков, наряду с игровой, являются основной формой активности ребенка. Дополним эту важную мысль, предположением, что экспериментально-поисковая активность составляет важный элемент любой детской игры, и может, как нам представляется, составляет самую ее сущность.

Рассмотрим практические аспекты применения компьютерных технологий в изучении музыки, которые, по нашему мнению, могут способствовать повышению эффективности музыкальных занятий, и переводу игровой,

экспериментальной и познавательно-поисковой активности учеников в области музыки на более высокий уровень опыта, осмысления и познания [1; 3-7].

Например, важные музыкальные представления (не легкие в осмыслении абстрактном, и привязанном к нотной записи) - об аккордовых последовательностях, аккордах, о различии в построении мажорных и минорных аккордов, достаточно наглядно и ясно могут быть представлены в графическом интерфейсе программных секвенсоров (рис 1). И что очень важно, учащиеся получают возможность почти неограниченного музыкального экспериментирования в рамках обозначенных музыкальных представлений, «здесь и сейчас»: упражняясь в построении аккордов, сравнивая характер звучания полученных гармонических последовательностей.

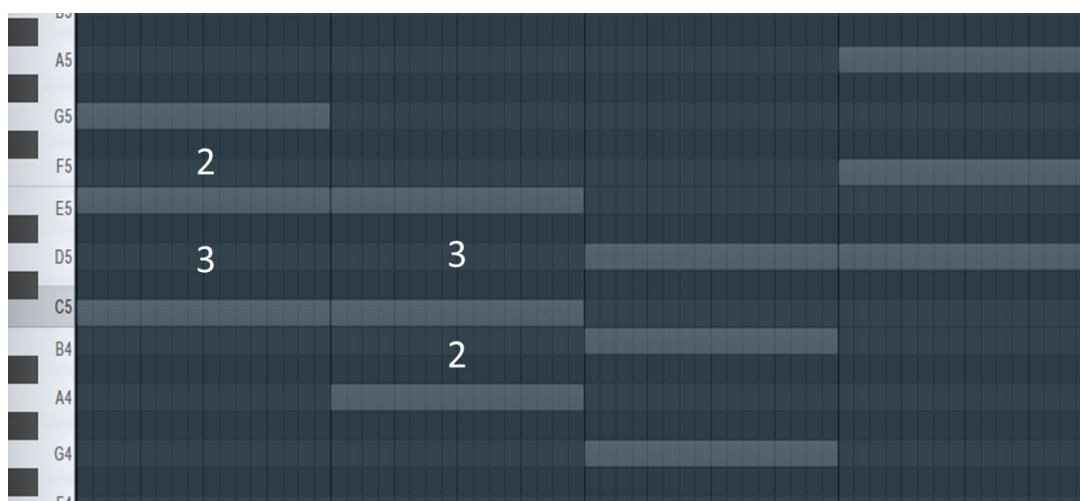


Рис.1

Ниже - на рис.2 - пример ясной и понятной ученикам графической передачи представления о разных способах организации звуков при построении музыкальной фактуры: по аккордовым и неаккордовым звукам, с использованием разных длительностей. Секвенсоры помогают ученикам в простой и доступной форме самостоятельно построить и сразу прочувствовать неограниченное число музыкальных - мелодических, гармонических, ритмических фигураций [8].



Рис.2

На рисунке 3 - легко усваиваемые учащимися в наглядном представлении секвенсора виды мелодического движения: скачок, заполнение скачка, постепенное нисходящее движение мелодии.

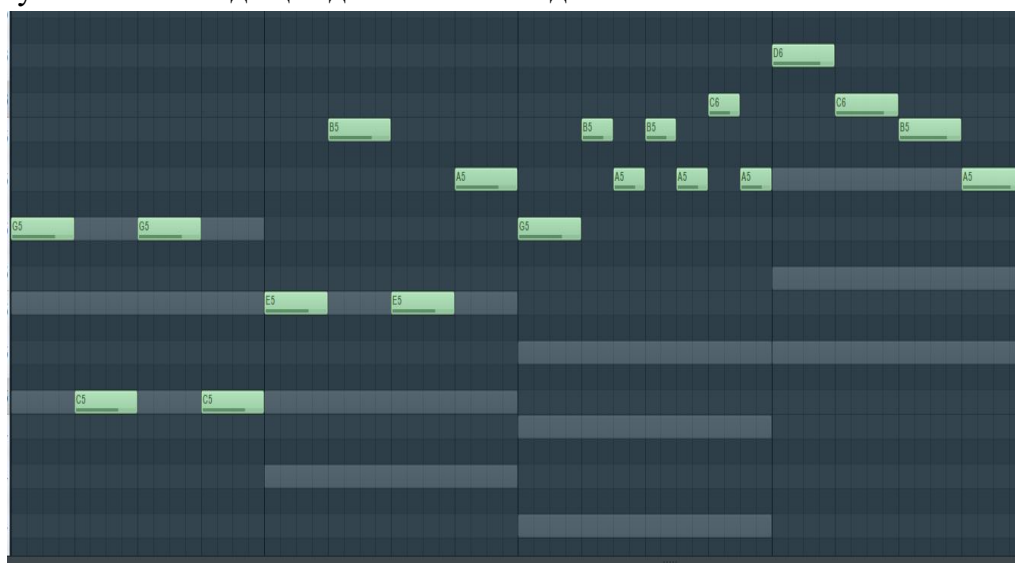


Рис.3

Задачи по приобщению к музыкальному творчеству школьников (как справедливо констатирует Красильников И.М.) связаны с всегда возникающим противоречием между стремлением к достижению качественного звучания музыки и слабой «операционной составляющей», слабыми или отсутствующими вовсе исполнительскими навыками.

При использовании программных средств – музыкальных секвенсоров (и нотных редакторов, в том числе) это противоречие снимается, учащимся предоставляется возможность в активном музыкальном творчестве осуществить переход на более высокий уровень музыкального мышления и

организации звуков не зависимо от уровня их игры на музыкальном инструменте. Это важная особенность и достоинство музыкально-компьютерных технологий открывает просторы полноценного *интерактивного музицирования* (в терминологии Красильникова И.М [9]) широкому кругу учащихся (и младшего, и старшего школьного возраста), сообщает их музыкальному творчеству характер наименее директивной свободной игровой и экспериментально-поисковой деятельности в сфере музыкальных звуков и их организации.

Литература

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике // (в условиях перехода на новые образовательные стандарты) / Санкт-Петербург, 2012.
2. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
3. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. 2010. № 4. С. 11-14.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 2. № 4. С. 164-171.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format // Opcion. 2019. Т. 35. № Special Issue 22. С. 392-409.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69-73.
7. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School // В сборнике: Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019. С. 124-128.
8. Катунян М. И. Фигурация // Музыкальный энциклопедический словарь. М., 1990.
9. Красильников И.М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. М.: Экон-Информ, 2015.
10. Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника // Исследователь. 2009. № 2. С. 68-75

11. Рубцов А.А., Музыкально-компьютерные технологии в начальной общеобразовательной школе// Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89) С. 272-275
12. Рубцов А.А., Инструментальное музицирование и вокальные упражнения на уроках музыки с использованием музыкально-компьютерных технологий. // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91) С. 361-365

Музыкально-фольклорное изображение традиционного китайского танца в хореографическом колледже

В целях сохранения, анализа и передачи новому поколению образцов древней китайской хореографической культуры при университете провинции Хэбэй был создан хореографический колледж. Сохранение нематериального культурного наследия – задача сложная и требующая больших усилий со стороны правительства и учреждений культуры и образования в современное время. Тем не менее, именно университеты и колледжи становятся центрами по сохранению, изучению, анализу, переосмыслению и передаче молодому поколению ценностей нематериального культурного наследия.

В арсенале культурного наследия Китая, сохраненного и дошедшего до наших дней с древних времен, позиционируется огромное количество артефактов. Это и: старинные музыкальные произведения, песнопения, тексты, ноты, способы игры на национальных музыкальных инструментах, сами инструменты - все это бережно сохраняется и предстает перед современным зрителем и слушателем в обновленном виде.

Успешное развитие музыкальной культуры Китайской Народной Республики в настоящее время проектирует социокультурную деятельность по сохранению богатого нематериального культурного наследия, к которым относятся в том числе: праздничные комплексы, календарно-бытовые обряды, фольклорные и этнографические материалы, народные песнопения, танцы и т.д. Открытие музейных этнографических центров в Китае соперничает с количеством вновь открытых центров современной культуры: музеев, театров, выставочных залов, центров культуры и досуга и прочих арт-пространств в настоящее время. Тем самым большое внимание уделяется и сохранению богатейшей древней культуры Китая и развитие ее современного дискурса.

Однако, проблемное поле исследования, посвященное вопросу сохранения нематериального культурного значения, пополняет проблема сохранения аутентичной хореографии, в частности, сохранения древнейшего танца «Фонарей Дракона в виде иероглифов».

Исследование на эту тему показало, что данный артефакт находился до недавнего времени почти на грани исчезновения. О чем стало известно в провинции Хэбэй КНР, и в университете Хэбэя.

Ключевой комплексный университет в провинции Хэбэй Китайской Народной Республики, Хэбэйский университет взял на себя ответственность за сохранение и организацию канала передачи будущим поколениям огромного

пласта нематериального культурного наследия древней китайской культуры, в том числе воссоздание древнекитайского танца Дракона.

Открывшиеся свидетельства о потере символического танца, его пластического рисунка, о непонимании технологии его исполнения (как артистической, так и материальной частей), о способах выполнения главного элемента – собственно сценографического изображения Дракона в виде иероглифов, - способствовали принятию важных организационных решений с целью воссоздания данного артефакта и сохранения его для будущих поколений.

Поиск источниковой базы, сбор документов, свидетельств и свидетелей исполнения этого фольклорного танца, достаточно длинной, по времени исполнения, и, яркой по выразительности, пластической композиции, имеющей огромное этнографическое и общекультурное значение для Китая и мировой культуры в целом, продолжался несколько лет [1].

В процессе начатого исследования, стало известно, что свидетельств почти нет, полученные данные ограничиваются лишь упоминаниями о бытовании танца. Отсутствие технологической цепочки создания танца и методики репетиционного процесса приостановили процесс воссоздания и поставили в тупик всех участников данного исследовательского проекта.

Необходимо заметить, что это событие было воспринято резко отрицательно в общественных кругах и получило большой резонанс в стране. И это понятно, так как символика Дракона является не просто декоративным украшением сцены какого-либо праздника, а несет большую смысловую историографическую нагрузку, и для жителей Китая является священным символом.

В особенности, когда речь идет о культуuroобразующих символах, связанных со всеми проявлениями культуры Китая, начиная от древности, и заканчивая современным развитием культуры Народной Республики. В этой связи руководство университета города Хэбэй решило продолжить исследование, организовав этнографические экспедиции в дальние города и деревни с целью опросить жителей на предмет бытования аутентичного танца.

Отличительным событием данной экспедиции стало нахождение двух жителей далекой от культурных центров деревни, которые представились художниками, работающими в бытность своей молодости над изображением самого Дракона. Удача экспедиции и проводимого исследования заключалась еще и в том, что художники в свое время находились в эпицентре репетиционного процесса, общались с хореографами, постановщиками, исполнителями. То есть не просто зрителями, которые бы только рассказали об увиденном танце и могли поделиться впечатлениями, а настоящими участниками организационного репетиционного процесса танца фонарей Дракона.

Цель исследования конкретизировалась и укрупнилась в ходе найденного материала: сохранить, изучить, модернизировать и вывести на сцену выдающееся произведение нематериального культурного наследия данной провинции - танец Фонарей Дракона в виде иероглифов.

Задачи исследования также усложнились в связи с утратой постановочных материалов и неимением записей, хроник, фотографий или любых других носителей информации. Сами художники могли только рассказать о танце, но не поставить его по законам хореографии и пластики.

Поэтому основной задачей проекта стала модернизация танца, его современная переработка, создание по мотивам найденных источников, то есть творческое современное решение древнего артефакта, дошедшего до нас в таком виде.

К сожалению, в связи с утратой важных элементов исполнения танца «Фонарей Дракона в форме китайских иероглифов» факультет хореографии университета города Хэбэй не мог представить танец в первоначальном виде, так как это не представилось возможным. Но университет, руководство и заинтересованные лица предприняли попытку реорганизации структуры и подструктурных подразделений, что привело к созданию хореографического колледжа. Колледж продолжил работу над проектом воссоздания танца, над исследовательской частью, подготовительной, организационной, репетиционной, - в полном комплексе задач.

Трудности возникали также в материальной части: были найдены элементы самого изображения Дракона, но за давностью времени, материалы, из которых делались голова Дракона, шея и хвост (шарниры и другие механизмы) можно было считать утраченными.

Необходимо отметить, что художники, работавшие над танцем Дракона, принимали посильное участие в работе над созданием Дракона из новейших материалов, давая советы и наблюдая практически.

При совместных усилиях всех студентов и преподавателей был представлен танец «Китайский дракон». Танец «Китайский дракон» является сочетанием танца «Фонарей дракона в форме китайских иероглифов», его современным прочтением в формате возможностей Хэбэйского университета и хореографического колледжа сегодня. Поэтому целостность и аутентичность танца претерпела некоторые изменения.

Однако, положительное эмоциональное состояние всех участников проекта трудно переоценить. Задачи по сохранению аутентичного танца были выполнены; концертные программы университета и колледжа пополнились ярким фрагментом сложной современной хореографии, а, проведенное практическое исследование оказалось очень успешным.

Та как, аутентичный танец Дракона был воссоздан не полностью, он и

назван иначе. Танец «Китайский дракон» длится семь минут. Он впитал исполнительскую манеру танца «Фонарей Дракона в форме китайских иероглифов», включил в себя элементы классического танца и элементы современного танца, и в полной мере использует выразительность современной хореографии. Танцовщики исполняют танец «Китайский дракон» методом изложения этнографического повествования, самобытного рассказа, показывая факт, что танец «Фонарей дракона в форме китайских иероглифов» будет, к сожалению, утрачен. Поэтому: движения включают строгие элементы классического танца, традиционные танцевальные движения, такие как «лучковый шаг», некоторые классические танцевальные техники, такие как вращение боком, повороты корпуса, показы руками и т. д.

После ряда нововведений и адаптаций танец «Китайский дракон» был представлен зрителям в новом облике. Поскольку танец «Фонарей Дракона в форме китайских иероглифов» и танец «Китайского дракона» различны, то для того, чтобы привлечь внимание к хореографическим возможностям молодых исполнителей, было специально добавлено танцевальное движение «Круг в форме «8»» вокруг тела обеими руками». Это движение было адаптировано определенным образом из движения «поднимать секции фонарей дракона танца «Фонарей дракона в форме китайских иероглифов» - с одной стороны тела через голову в направлении другой стороны. Поэтому первое движение происходит из традиционного танца и преобразовано в новейшее в процессе художественной обработки. При просмотре танца «Китайского дракона» было обнаружено, что голова дракона движется вместе с движением шара дракона, за которым следует движение всего тела дракона. Голова дракона двигается вместе с движением шара, что делает все танцевальное движение плавным, естественным и «живым», и приближенным к органичному исполнению задуманного.

Обращает на себя внимание и технология решения некоторых буафорских задач. В традиционном танце «Фонарей дракона в форме китайских иероглифов» секции соединяются тонкими верёвками, означающая, что гибкость между секциями будет ограничена. А в исполнении «Китайского Дракона» верёвки между секциями дракона были отменены, и «Дракон» как бы «ожил», стал более плавным и ярким.

Кроме того, «Китайский дракон» предназначен для отображения четырех иероглифов «Китайский дракон». В адаптированном танце количество движений значительно сокращено, и повторяющихся движений стало меньше. Исполнительское решение сосредоточилось на компактности между звеньями танца, которая была усилена, а ритм танца был увеличен, и все танцевальное действие приобрело более плавный и естественный вид. В отличие от танца «Фонарей дракона в виде китайских иероглифов» новый танец создал разнообразные художественные эффекты и, в целом, проект стал более художественным. Усилился также эстетический эффект восприятия.

Поколение молодых хореографов: и преподавателей и студентов обратило внимание на данный элемент нематериального культурного наследия Китая и посредством создания танца, выступлений с ним, создали технологию сохранения и популяризации аутентичного произведения китайской культуры.

Исследовательская экспедиция, организованная университетов Хэбэя, использовала научные методы поиска эмпирических материалов и была успешно завершена. Более того, была реализована приятная миссия по приглашению художников в университет на демонстрацию воссозданного по их личным воспоминаниям танца в обновленном виде. Показ прошел в праздничной атмосфере, было признано огромное количество вложенного труда в проделанный вид деятельности университета, колледжа, всех сотрудников и участников проекта.

Было принято утверждение о том, что фольклор, этнография очень зыбкие по признаку сохранности и атрибуции явления, поэтому они требуют наибольшего внимания со стороны работников культуры.

В этой связи, в Хэбэйском университете запланированы различные мероприятия, позволяющие преподавателям и студентам больше контактировать с элементами нематериального культурного наследия, привносить их в рабочую программу факультета хореографии; общеуниверситетские образовательные и воспитательные программы пересмотрены с точки зрения этнографии, историографии, популяризации культуры древнего Китая [2].

Были приняты решения консолидировать образовательную программу университетов с местной спецификой, учитывать культурный дискурс местности. Таким образом, вновь создается технология по освоению, развитию, сохранению и популяризации нематериального культурного наследия Китая.

Литература

1. Н. П. Андреева, М. А. Андреева. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров-педагогов в области театрального искусства. / Материалы XXVII МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ: ИСКУССТВО УЧИТЬСЯ И УЧИТЬ». 15 - 17 апреля 2020 г. Санкт-Петербург. Изд-во РГПУ. СПб, 2020. – С. 276-281.
2. Ли Цзяньсюнь, Н. П. Андреева, Р. З. Валиева. Традиционное изображение китайского дракона в современном театре / ВЕСТНИК Набережночелнинского государственного педагогического университета No 3. (38). Май 2022. Спецвыпуск Учредитель: ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет». 540 с. С. 225.

Сведения об авторах

1. **Абрамян Сергей Леонидович** – студент института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: light7531@mail.ru
2. **Алексеева Елена Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: al-lev@mail.ru
3. **Алиев Назир Ихакович** - доктор философских наук, профессор, академик РАЕН, заведующий кафедрой Гуманитарных дисциплин Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, Республика Дагестан
4. **Алиева Имина Гаджиевна** – доктор философии по искусствоведению, ведущий научный сотрудник, Бакинская музыкальная академия им. У. Гаджибейли, Баку, Азербайджан
5. **Андреева Наталья Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального искусства ИМТиХ, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: nat-saa@mail.ru
6. **Атаманова Алена Леонидовна** – Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: zmeika_helen@mail.ru
7. **Баева Людмила Владимировна** – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, декан факультета социальных коммуникаций, Астраханской государственной университет, Астрахань; e-mail:
8. **Бажукова Елена Николаевна** – старший методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alena-nik67@yandex.ru
9. **Балябина Екатерина Викторовна** – кандидат философских наук, преподаватель кафедры философии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина; e-mail: e_kassianova@list.ru
10. **Баранова Татьяна Николаевна** – преподаватель русского языка и литературы, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Севастополя «Билингвальная гимназия №2»; e-mail: bysinka27@mail.ru
11. **Белов Андрей Васильевич** – доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник, СПбГУ (Россия), Университет префектуры Фукуи (Япония); e-mail: abelov@fpu.ac.jp
12. **Беркович Наум Арьевич** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail:
13. **Бирич Инна Алексеева** – доктор философских наук, доцент, профессор института гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет, Москва;
14. **Валицкая Алиса Петровна** – доктор философских наук, член-корреспондент РАО, кафедра эстетики и этики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
15. **Векилова Севиль Афрасьябовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: vekilova@mail.ru
16. **Венкова Алина Владимировна** – доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой культурологии, Институт философии человека, Российский

государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail:

17. **Верминенко Юлия Владимировна** – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры связей с общественностью и рекламы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
18. **Виноградов Павел Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: palvin@mail.ru
19. **Володин Ярослав Александрович** – аспирант кафедры философии 3-го курса Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yargvold@list.ru
20. **Воскресенский Алексей Александрович** – кандидат философских наук, исполняющий обязанности директора Института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: voscres@gmail.com
21. **Гончаренко Иван Алексеевич** – студент 3 курса Института философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ivangoncharenko.programmer@gmail.com
22. **Горбунова Ирина Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры цифрового образования, руководитель Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru
23. **Громова Елена Александровна** – магистр института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: art-elka@yandex.ru
24. **Груздева Мария Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»; e-mail: maria-gruzdeva2809@yandex.ru
25. **Грякалов Алексей Алексеевич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философской антропологии и истории философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alexalgr@mail.ru
26. **Дмитриева Лариса Валерьевна** – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, (зам и.о. директора Института философии человека), Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ffch@mail.ru
27. **Доморощина Мария Александровна** – студентка института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: dmrmaria@yandex.ru
28. **Жбанкова Елена Васильевна** – доктор исторических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва; e-mail: evzhhbankova@mail.ru
29. **Завершинская Ирина Андреевна** – кандидат педагогических наук, учитель ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Санкт-Петербург; e-mail:
30. **Загуменная Екатерина Сергеевна** – учитель музыки, Общество с ограниченной ответственностью «Монтессори Центр Санрайз» (Школа Санрайз Монтессори), Москва; e-mail: ipzagumennaya@gmail.com
31. **Зайцев Дмитрий Федорович** – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Институт философии человека, Российский государственный

- педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: zaytsev.df@mail.ru
32. **Зверев Сергей Эдуардович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры связей с общественностью и рекламы, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ser86979392@yandex.ru
 33. **Зимбули Андрей Евгеньевич** – профессор кафедры эстетики и этики, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: zimbuli@yandex.ru
 34. **Иванов Евгений Александрович** – кандидат философских наук, ассистент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail:
 35. **Иванов Евгений Игоревич** – студент Института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
 36. **Иванова Дарина Вячеславовна** – кандидат философских наук, Санкт-Петербург
 37. **Игнатенко Марина Степановна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: mariignstos@mail.ru
 38. **Каменская Валентина Георгиевна** - доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО РФ, Елецкий Государственный университет им. И.А. Бунина, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; e-mail: kamenskaya-v@mail.ru
 39. **Карпенко Ольга Анатольевна** - кандидат экономических наук, ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», Самара; e-mail: olga180008@yandex.ru
 40. **Каюмова Ксения Рашидовна** – студентка бакалавриата, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ksrashidovna@icloud.com
 41. **Китов Сергей Александрович** – магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: i@skitov.ru
 42. **Кожурин Антон Яковлевич** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ankogyrin@rambler.ru
 43. **Кожурин Кирилл Яковлевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: kozhurin@list.ru
 44. **Колесниченко Юлия Викторовна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: julikol@yandex.ru
 45. **Коновалова Елена Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, Набережночелнинский государственные педагогический университет, Набережные Челны;
 46. **Костенко Антон Николаевич** – студентка бакалавриата, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
 47. **Котова Валерия Дмитриевна** – магистр института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: 29lerakotova29@gmail.com
 48. **Котова Светлана Аркадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, директор Института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ipsy_uo1@herzen.spb.ru

49. **Кочеткова Юлия Евгеньевна** – учитель музыки, магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
50. **Кравцов Алексей Олегович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ak90@yandex.ru
51. **Кузнецова Наталия Петровна** – доктор экономических наук, профессор кафедры управления рисками и страхования, экономический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: nataliakuz20102@yandex.ru
52. **Левченко Лариса Владимировна** – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Санкт-Петербург; e-mail:
53. **Левченко Павел Вадимович** – аспирант, ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», Самара; e-mail: p.leffchenko@gmail.com
54. **Лезгина Марина Львовна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
55. **Летягин Лев Николаевич** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра эстетики и этики, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: leoletyagin@gmail.com
56. **Ли Цзяньсюнь** – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
57. **Лисицин Борис Борисович** – аспирант кафедры философии направления подготовки «онтология и теория познания», Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: b-lisi@yandex.ru
58. **Маврина Валентина Юрьевна** – аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург;
59. **Маранцман Елена Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развитие ребенка, Институт детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: elena.marancman@mail.ru
60. **Мезенцев Владимир Викторович** – магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: mezenceva-sv@yandex.ru
61. **Мицкевич Марк Викторович** – аспирант Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: marcmitkevich@gmail.com
62. **Мочалова Ирина Николаевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии, Институт философии, Санкт-Петербургский Государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail:
63. **Нгуен Кан Тоан** – доктор экономических наук, профессор, Академия общественных наук Вьетнама, Социалистическая республика Вьетнам; e-mail: Okabc007@gmail.com
64. **Незнанова Виолетта Сергеевна** – кандидат философских наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Санкт-Петербург
65. **Низомутдинов Борис Абдуллохонович** – ведущий аналитик центра технологий электронного правительства института дизайна и урбанистики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики», Санкт-Петербург; e-mail: boris-wels@yandex.ru

66. **Нужнова Наталья Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Институт детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: nugnova@mail.ru
67. **Опехтина Марина Александровна** – магистрант Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: opekhtinamarina@gmail.com
68. **Осипов Даниил Владимирович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева», Астрахань; e-mail: daniio@yandex.ru
69. **Павлова Людмила Эдуардовна** – магистрант Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: avgusta14@list.ru
70. **Палайчук Полина Валерьевна** – студентка института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
71. **Панкова Анастасия Анатольевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: rankovaaa@gmail.com
72. **Пежемская Юлия Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: pjshome@mail.ru
73. **Полумордвинова Анастасия Алексеевна** – аспирант 2 курса кафедры образовательных технологий в филологии, филологический факультет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: polumordvinovanaanastasia@yandex.ru
74. **Пую Дарья Анатольевна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры стоматологии, факультет стоматологии и медицинских технологий, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
75. **Пую Юлия Валерьевна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Института философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, тел. 89219521983, e-mail: dgudi-spb@yandex.ru
76. **Романенко Инна Борисовна** – доктор философских наук, профессор, профессор каф. философии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, тел. 89217514118, e-mail: in_romanenko@rambler.ru
77. **Романенко Юрий Михайлович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры онтологии и теории познания, Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: yr_romanenko@rambler.ru
78. **Романичева Елена Станиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик, Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет; e-mail: els-62@mail.ru
79. **Рубцов Антон Александрович** – учитель музыки, педагог дополнительного образования, Академической гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга;
80. **Рудаков Леонид Ильич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

81. **Садыкова Дилара Равиловна** – студентка института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: sadilka@bk.ru
82. **Свиридкина Елена Викторовна** – кандидат политических наук, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
83. **Семенова Галина Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: g-semenova@yandex.ru
84. **Семерник Снежана Здиславовна** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь; e-mail: valentin70060@mail.ru
85. **Скрипкина Екатерина Александровна** – старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: skripkina.e@bk.ru
86. **Соколовская Ирина Эдуардовна** – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва; e-mail:
87. **Солнцева Наталия Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: natalia-sun@inbox.ru
88. **Спивак Вера Игоревна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: vspivak@inbox.ru
89. **Степанова Анна Сергеевна** – доктор философских наук, профессор, Член Союза ученых РАН, научный консультант Научно-исследовательского Центра им. Я. А. Коменского, профессор кафедры философской антропологии и истории философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: A-Step@mail.ru
90. **Стрельченко Василий Иванович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: v_strelchenko@mail.ru
91. **Титова Розалия Андреевна** – музыкальный руководитель, Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр содействия семейному воспитанию № 11»
92. **Товпич Ирина Олеговна** – директор, СОШ № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского р-на Санкт-Петербурга
93. **Углова Анна Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: Anna.uglova@list.ru
94. **Федорин Станислав Эдуардович** – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: fedorinstanislav@yandex.ru
95. **Федоров Владимир** – Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербург

96. **Фомин Андрей Петрович** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: fortuna2005@yandex.ru
97. **Фролова Светлана Владимировна** – преподаватель сольфеджио, СОШ № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского р-на Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург
98. **Ци Меньжуй** – аспирант 1 курса кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, тетра и хореографии РГПУ имени А. И. Герцена
99. **Чан Тхи Нгок** – аспирант кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: tranthingoc.herzen@gmail.com
100. **Чежина Яна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедры психологии развития и образования, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Курортного района, Санкт-Петербург; e-mail: janachezhina@yandex.ru
101. **Черницкий Михаил Александрович** – аспирант Российской христианской гуманитарной академии им. Ф.М. Достоевского, Санкт-Петербург; e-mail: mchernits@mail.ru
102. **Чжан Япэн** – аспирант кафедры музыкального и вокального образования и воспитания института музыки, театра и хореографии РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: nat-saa@mail.ru
103. **Чистова Анастасия Дмитриевна** – магистр направления «Педагогическое образование», Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург
104. **Шаманова Екатерина Сергеевна** – учащаяся ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)»; e-mail: lvls@mail.ru
105. **Шилова Юлия Борисовна** – кандидат философских наук, Санкт-Петербургский государственный Электромашиностроительный колледж, Санкт-Петербург; e-mail: juliaborisovna@mail.ru
106. **Шипунова Ольга Дмитриевна** – доктор философских наук, профессор кафедры общественных наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: o_shipunova@mail.ru
107. **Широких Оксана Богдановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного и специального образования ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», Московская область г. Коломна; e-mail: shirokikhok@mail.ru
108. **Щелкин Александр Георгиевич** – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Социологического института РАН, филиал ФНИСЦ РАН, Санкт-Петербург; e-mail: evgora.ru@gmail.com
109. **Экстерович Анна Иронеушевна** – магистр педагогических наук, Старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь; e-mail: eksterovich_ai@grsu.by
110. **Яковлев Алексей Викторович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alexxyak@mail.ru
111. **Яркин Петр Алексеевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

112. **Яценко Варвара Константиновна** – магистр института педагогики, учитель немецкого языка ГБОУ СОШ №111 углублённым изучением немецкого языка Калининского района, Санкт-Петербург; e-mail: varya777777@ya.ru

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Диалог поколений»

Подписано в печать 11.04.2023. Формат 60×84/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 31,5. Тираж 66. Заказ 1705.

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного редколлегией,
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.

195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.