

# РОССИЯ – ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНСТАНТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА

Сборник научных трудов  
Международной конференции  
«Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства:  
перспективы и вызовы»



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

---

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



# РОССИЯ – ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНСТАНТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА

Сборник научных трудов  
Международной конференции  
«Ребенок в современном мире. Россия – пространство  
детства: перспективы и вызовы»



**ПОЛИТЕХ-ПРЕСС**

Санкт-Петербургский  
политехнический университет  
Петра Великого

Санкт-Петербург

2024

УДК 130.3  
Р76

Рецензенты:

Почетный работник сферы образования Российской Федерации,  
доктор философских наук, профессор, профессор Высшей школы  
общественных наук Санкт-Петербургского политехнического  
университета Петра Великого *О. Д. Шипунова*

Почетный работник высшего профессионального образования  
Российской Федерации, доктор философских наук, профессор,  
заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук  
Санкт-Петербургского государственного аграрного университета *М. А. Арефьев*

**Россия – историко-культурные константы и перспективы развития детства** : сборник научных трудов Международной конференции «Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства: перспективы и вызовы». – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – 535 с.

Сборник научных трудов «Россия – историко-культурные константы и перспективы развития детства» издан на основе материалов XXX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства: перспективы и вызовы» (Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2024 г.). Данный сборник, так же как и проект конференции, имеет междисциплинарную специфику и ориентирован на рассмотрение цивилизационной особенности России, вызовов, стоящих перед страной, а также перспектив развития детства и молодежных поколений. Особый акцент делается на понимании России как своеобразного государства-цивилизации, в результате чего в поле зрения оказываются философские концепции, обосновывающие специфику России и ее евразийского характера. Авторы статей обращают внимание на широкие возможности культуры, литературы и образования, делая акцент на том, что именно здесь находятся ключи творческого самоосуществления и самоидентификации молодых членов общества. В центре внимания также находятся проблемы развития детей, подростков, молодежи в условиях конкурентного взаимодействия цивилизаций, агрессивного навязывания «ценностей» западного общества другим цивилизациям, включая российскую. Современное общество характеризуется экспансией технологий, связанных с антропологически агрессивным вторжением во внутреннее пространство личности, где наименее защищенной от подобного рода практик оказываются дети, подростки, молодежь, жизненный мир которых должны и обязаны защищать взрослые.

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

Редакционная коллегия:

*А. А. Воскресенский, Ю. В. Пую, В. А. Рабош, И. Б. Романенко, В. И. Стрельченко,  
К. В. Султанов, 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, 2024
- © Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024
- © Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024

ISBN 978-5-7422-8519-9

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

---

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

RUSSIA – HISTORICAL  
AND CULTURAL CONSTANTS  
AND PROSPECTS FOR THE  
DEVELOPMENT OF CHILDHOOD

Collection of Scientific Papers  
of the International Conference  
«Child in the Modern World. Russia – the Space  
of Childhood: Prospects and Challenges»



**POLYTECH PRESS**  
Peter the Great  
St.Petersburg Polytechnic  
University

Saint Petersburg  
2024



Reviewers:

Honorary Worker of the Education Sphere of the Russian Federation,  
Doctor of Philosophy, Professor, Professor at the Higher School of Social Sciences  
of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University *O. D. Shipunova*  
Honorary Worker of the Sphere of Professional Education of the Russian Federation,  
Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy  
and Cultural Studies, St. Petersburg State Agrarian University *M. A. Arefiev*

**Russia – Historical and Cultural Constants and Prospects for the Development of Childhood** : Collection of Scientific Papers of the International Conference “Child in the Modern World. Russia – the Space of Childhood: Prospects and Challenges”. – St. Petersburg : POLYTECH-PRESS, 2024. – 535 p.

The collection of scientific works “Russia – historical and cultural constants and prospects for the development of childhood” was published on the basis of materials from the XXX International Conference “Child in the Modern World. Russia – the space of childhood: prospects and challenges” (St. Petersburg, April 17–18, 2024). This collection, like the conference project, has an interdisciplinary specificity and is focused on considering the civilizational characteristics of Russia, the challenges facing our country, as well as the prospects for the development of childhood and youth generations. Particular emphasis is placed on understanding Russia as a unique state-civilization, as a result of which philosophical concepts that substantiate the specifics of Russia and its Eurasian character come into view. The authors of the articles draw attention to the wide possibilities of culture, literature and education, emphasizing that this is where the keys to creative self-realization and self-identification of young members of society are located. The focus is also on the problems of the development of children, adolescents and youth in conditions of competitive interaction of civilizations, aggressive imposition of the “values” of Western society on other civilizations, including Russian. Modern society is characterized by the expansion of technologies associated with an anthropologically aggressive invasion into the inner space of the individual, where the least protected from this kind of practice are children, adolescents and young people, whose life world must be protected by adults.

The proposed collection of scientific works 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.

Editorial board:

*A. A. Voskresensky, Yu. V. Puiu, V. A. Rabosh, I. B. Romanenko, V. I. Strelchenko,  
K. V. Sultanov, 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, 2024
- © The Herzen State Pedagogical University of Russia, 2024
- © Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024

ISBN 978-5-7422-8519-9

## Оглавление

РАЗДЕЛ I. ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ РОССИИ.....	12
Валицкая А.П. О ценностях образования, роли учителя и субъектности ИИ (искусственного интеллекта).....	12
Стрельченко В.И. Образование в пространстве цифровизации и информационно-коммуникационных технологий.....	17
Корольков А.А. Уроки родословной памяти.....	21
Романенко И.Б. Образы России в пространстве философской рефлексии.....	23
Алиев Н.И, Воскресенский А.А., Грякалов А.А. Детство и цифровой мир: стратегии понимания.....	29
Лезгина М.Л., Фомин А.П. Отечественная культура как фундаментальная детерминанта российского образования.....	36
Пую Ю.В. Виртуальная реальность: вызовы и риски.....	41
Венкова А.В. Постматериальность и иммерсия как категории рецепции в восприятии информации молодежной аудиторией.....	45
Голик Н.В. Интеллектуальная элита: истоки рождения.....	48
Семерник С.З., Романенко И.Б. Влияние образов будущего на самосознание современной молодежи: вызовы и перспективы.....	54
Щелкин А.Г. Онтологическое определение детства: от плюрализма образов детства к универсальному понятию детства.....	59
Беркович Н.А. Педагогика наставничества: герменевтический дискурс.....	65
Кравцов А.О. Образование для поколения «альфа»: становление новой парадигмы.....	67
Соколовская И.Э. Феномен «духовность» в представлениях российской молодёжи в период гибридных войн.....	72
Саиткасимов А., Идибоев А., Фарзона И. Особенности формирования духовно-нравственных качеств подростков в условиях современности.....	77
Бирич И.А. Философская антропология и новое понимание процессов взросления и становления творческой личности.....	80
Жбанкова Е.В. К вопросу о социализации китайских студентов, изучающих русский язык в МГУ имени М.В. Ломоносова.....	86
Дмитриева Л.В. Звуковой ландшафт Беломорья как поле культурологического исследования.....	90
Кетова Т.Н. Проблема идентичности ребенка в мире биотехнологических соблазнов.....	94

Федорин С.Э. Россия в современном геополитическом конфликте: спектр историософских интерпретаций.....	98
Крестиненко Н.В. Укрепление традиционных ценностей инновационными методами: разнообразие форм и средств урока .....	104
Колесниченко Ю.В. Евразийская парадигма и современные логические исследования .....	111
Таланова О.В. Россия как «цивилизационный ковчег».....	115
Каюмова К.Р. Философские основания человеческой идентичности в процессе образования .....	118
Свиридкина Е.В. Человек перед реальностью трансгуманизма.....	121
Левченко Л.В., Завершинская И.А., Карпенко О.А. Интеллектуальная культура и ее роль в формировании современного человека и его интеллектуального капитала .....	123
Незнанова В.С., Ежов В.П. Роль гражданского общества во взаимодействии молодежи и Церкви в современной России .....	129
<b>РАЗДЕЛ II. УРОКИ ИСТОРИИ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ .....</b>	<b>134</b>
Романенко Ю.М. Современность мифа или миф современности .....	134
Степанова А.С. Историческая перспектива и вызовы современности: педагогический ответ.....	141
Кузнецова Н.П., Маранцман Е.К., Нгуен Кан Тоан Особенности понимания современными первокурсниками истории великой отечественной войны ..	144
Кожурин А.Я. Россия и революция в политической теологии Д.С. Мережковского .....	147
Кожурин К.Я. «Поморские ответы» в контексте традиций русского просвещения (к 300-летию со дня создания).....	160
Рудаков Л.И. Об особенностях развития философских представлений в кружке Н.В. Станкевича. Опыт социально-психологического исследования .....	166
Спивак В.И. Религиозная концепция Д.С. Мережковского.....	174
Володин Я.А. История отечества как предмет мышления .....	179
Лисицин Б.Б. Философские идеи В.В. Розанова и проблема антиисторизма .....	183
Гапанович С.О. Идея национальности: между Н.Я. Данилевским и Э. Геллнером.....	187
Ермаков А.А. Философия молчания в контексте работ В.В. Биbihина.....	194
Савельева С.С. Проект науки и идея организации академического образования в философии тождества Ф.В.Й. Шеллинга .....	199

Яковлев А.В. Память о герое - честь, забвение героя - бесчестие: к столетию со дня рождения Героя Советского Союза Александра Матросова.....	202
Карпенко О.А., Левченко Л.В. Твердохлебова Т.В. Институт семьи как один из факторов духовного и интеллектуального развития человека.....	207
Герко М.Д. Факторы развития исторического мышления молодежи в академической среде и за ее пределами.....	212
Ефимова А.С. Воспитание Я (Selv) по Кьеркегору: роль отчаяния и Другого .....	216
Алеканд К.П. Отношение религии и искусства в философии Джона Рёскина .....	221
Малько А.С. И.Кеплер: у истоков цифровизации.....	224
Гончаренко И.А. Взаимоотношение мышления и практики на примере философского проекта Мартина Хайдеггера.....	226
<b>РАЗДЕЛ III. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ МОЛОДЕЖИ .....</b>	<b>229</b>
Воскресенский А.А., Ельчищева Е.В., Шевченкова А.С. Ценностные основания современной образовательной среды глазами молодежи.....	229
Маранцман Е.К. Читательская грамотность – эстетический аспект .....	234
Верминенко Ю.В. Адаптация студентов-первокурсников в вузе: факторы и риски .....	236
Алиев Н.И., Балахонский В.В. Образовательные технологии в подготовке обучающихся в организациях высшего профессионального образования: гносеологические и методологические аспекты .....	239
Левченко Л.В., Горбачев Л.А. Стартовые условия самореализации молодежи в контексте теории интеллектуального и человеческого капитала .....	242
Андреева Н.П., Воеводина М.Е. К вопросу о преемственности педагогических идей в образовательном пространстве современной школы .....	249
Коновалова Л.И. Технология ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения на уроках литературы.....	252
Дубравина А.М. Духовная безопасность ребенка в информационном обществе: ответственность родителей .....	257
Богданова Л.И. Родной язык как основа формирования культурной идентичности ребёнка в условиях полиэтнического государства.....	260
Тихонова С.В. Векторы развития современного читателя-школьника.....	264
Мальшев В.Б. Метаязык эстетического чтения и его структура .....	266
Самсонов М.Н. Формирование культурной самоидентификации в среде молодежи на примере анимационного фильма «Гульназек» .....	270

Лисицина М.С. Осмысление роли учителя и гуманитарного знания в условиях цифровизации школьного образования .....	273
Скрипкина Е.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов-историков на занятиях по иностранному языку с использованием системы дистанционного обучения Moodle .....	277
Хохлова И.Н. Изучение художественного произведения на уроках литературы в средней школе как авторской модели восприятия мира.....	280
Афанасьева А.Б. Арт-педагогические технологии как средство развития творческого потенциала личности .....	283
Худякова Н.А., Андреева Н.П. Актуальные вопросы цифрового образования в школе.....	287
Кузнецова А.В. Эволюция образования: связь между образованием и самообразованием индустриального и постиндустриального общества. инновации подходов к обучению. ....	290
Пустовойтенко Ю.С. Практико-ориентированность курса обж как фактор безопасности жизнедеятельности старшеклассников.....	293
Цаканян А.В. Проблема развития коммуникативной рефлексии у младших школьников .....	298
Коваленко Д.М. Проблема коррекции личностной тревожности младших школьников.....	302
Кареева Н.В. Кинолекторий «Моя Родина» как средство патриотического воспитания кадет .....	310
Комарова Л.А. Организация проектной деятельности учащихся на уроках истории в основной школе.....	314
Коржова Е.Ю., Тузова О.Н., Карасаева А.М., Повхова А.В. Особенности коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта подростков из опекунских семей .....	318
Завершинская И.А. Уроки физики – как средство формирование инженерного мышления .....	322
Юферева В.Г. Роль внешней среды в мотивации современного школьника или городское пространство в образовательном процессе .....	326
<b>РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА.....</b>	<b>330</b>
Абрамова М.А., Гончарова Г.С. Сохранение ребенка как ценности и динамика изменений структуры семьи в современной России .....	330
Севостьянов Д.А. Детский рисунок: освоение мира .....	334
Пую Д.А. Влияние здорового образа жизни на формирование счастливого детства.....	337

Солдатова О.В. Развитие абнотивных компетенций и компетенций средообразования как значимых характеристик воспитателя современного учреждения дошкольного образования .....	339
Груздева М.В. Формирование у детей целостной и ценностной картины мира как главный фактор становления их счастливой судьбы.....	344
Пелих И.Д. Театральные технологии в развитии метакогнитивных способностей младших школьников .....	349
Цымбалюк В.В. Детство и русская идея. возвращение к истокам духовно- нравственного воспитания.....	352
Тузова А.С. Основные аспекты поддержания психологического благополучия подростков в образовательной среде .....	357
Грейси Я.В. Организация пространства детства (особенные дети): ответственность социума и родителей.....	361
Фомина А.В. Особенности социализации детей с ограниченными функциональными возможностями .....	364
Родионова Е.Е., Воробьёва И.М. Ростомер для самооценки как основа личностного развития потенциала ребёнка в мире .....	368
<b>РАЗДЕЛ V. КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА И МНОГООБРАЗИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ .....</b>	<b>373</b>
Алиева И.Г, Горбунова И.Б. Music, mathematics, computer science: a transdisciplinary approach to training student sound designers .....	373
Бабушкина П.А. Электронные журналы как средство обратной связи в образовательном процессе колледжа: плюсы и минусы.....	377
Гончарова М.С. Мобильное обучение в детской школе искусств .....	389
Давлетова К.Б. Организация курсов повышения квалификации педагогов- музыкантов - преподавателей клавишных синтезаторов.....	393
Денисова О.С. STEAM-технологии в деятельности педагога-музыканта в процессе преподавания искусства исполнительского мастерства на синтезаторе .....	397
Загуменная Е.С. Современное профессиональное оборудование для работы со звуком в деятельности педагога-музыканта: тенденции, преимущества и перспективы развития .....	400
Захаров В.В. Проектирование среды невизуального доступа для музыкального образования людей с инклюзией по зрению .....	403
Ибрагимова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в начальном общем образовании как одно из средств обучения .....	408
Кочеткова Ю.Е. Музыкальная терапии и цифровые технологии: новые возможности .....	411



Маврина В.Ю. Обучение музыке как путь развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками .....	415
Максакова О.Н. Обучение детей школьного возраста по программе «Студия компьютерной музыки» И. М. Красильникова».....	419
Мезенцева С.В.Об учебно-методическом обеспечении учебного процесса в вузе с иностранными студентами по образовательной программе бакалавриата «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» РГПУ им. А.И. Герцена .....	423
Михуткина Н.В. Культурологические аспекты электронного музыкального звука .....	425
Мозгина Л.С. Музыкально-компьютерная аранжировка как ресурс современных информационных технологий в обучении саунд-дизайнера ..	428
Норицына А.Н., Ясинская О.Л. Музыкально-компьютерные технологии в процесс обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе .....	432
Павлова Л.Э. Клавишный электронный клавишный синтезатор в детской школе искусств: развитие творческого мышления учащихся на уроках исполнительского мастерства.....	434
Панкова А.А., Камерис А. Формирование цифрового образовательного контента для реализации возможностей дистанционного музыкального образования .....	437
Рубцов А.А. В классе музыкально-компьютерных технологий: музыкально-творческое развитие и практическое музицирование школьников .....	445
Товпич И.О., Балабанова Е.А. Метапредметный подход к музыкальному образованию: возможности современных музыкально-компьютерных технологий .....	449
Ю. Хэ Фонетико-языкового моделирования в системах автоматического распознавания музыкальной речи .....	452
Конюхова Е.С. Манипуляция в жизни ребенка.....	455
Карпцова Е.В., Лапина Е.А. Арт-терапия и музыкотерапия в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	458
Ли Инань Исторический аспект музыкального воспитания в системе художественного образования Китая.....	460
Цзян Юйюань Педагогическая синкретика национального фольклора в Пекинской опере .....	464
Сяо Вэньлай Современное музыкальное образование в России, его проблемы и пути решения при помощи сотрудничества поколений .....	468
<b>РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТСТВА .....</b>	<b>471</b>

Котова С.А., Антоненко Д.А. Формирование рефлексивных универсальных учебных действий у старших школьников .....	471
Солнцева Н.В., Соколовская В.В. Образ детства в картине мира разных поколений .....	474
Виноградов П.Н. Мир Природы в ментальном пространстве российских детей.....	478
Котова С.А., Лидухен Б.А. Детство в ситуации развода родителей .....	482
Степанова К.А. Сравнение показателей локуса контроля в трех поколениях .....	486
Семенова Г.В., Гусева Ю.Е. Терешкина И.Б., Векилова С.А Социальное исключение у детей дошкольного возраста.....	491
Повхова А.В. Влияние личности родителей на эмоциональный интеллект дошкольников .....	493
Воробьева Я.В. Развитие профориентационных интересов у детей старшего дошкольного возраста ( <i>К проблеме формирования интереса к робототехнике у детей старшего дошкольного возраста</i> ) .....	496
Котова В.Д. Проблема формирования волевых качеств у подростков, получающих дополнительное художественное образование .....	499
Лоховинина П.В., Пежемская Ю.С. Методы с доказанной эффективностью для повышения школьной успешности детей с СДВГ .....	502
Нефедова А.Э., Чежина Я.В. Тревожность у подростков с разной степенью принятия родителями .....	505
Доморощина М.А., Чежина Я.В. Использование техник осознанности при работе с тревожностью у старших подростков .....	509
Кузьменко В.В. Роль общения в семье и ближайшем окружении в формировании отношения детей к ненормативной лексике .....	513
Игнатенко М.С., Мусаллямова Л.Р. Проблема формирования ценностных и смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте .....	517
Гущина У.А. Образ детства в автобиографическом описании « сетевого» поколения.....	520
Исламова К.Б. Проблема школьной тревожности первоклассников .....	523
Сведения об авторах .....	526

## РАЗДЕЛ I. Цивилизационная идентичность России

*Валицкая А.П.*

Санкт-Петербург

### **О ценностях образования, роли учителя и субъектности ИИ (искусственного интеллекта)**

«Кто воспитывает воспитателей?  
Откуда они, кто они, собственно, такие?»  
К.Маркс<sup>1</sup>

220 лет назад, в 1804 году, в Санкт-Петербурге открылся Главный педагогический институт, цель которого, как было сказано в Уставе, стать «рассадником» для профессоров университетов и преподавателей гимназий<sup>2</sup>. Так начиналось в России первое, (и до сих пор – единственное в Европе!)<sup>3</sup> высшее профессиональное педагогическое образование, которое обеспечило единую теоретическую и методическую платформу для всей отечественной системы школ и училищ, институтов всех направлений и уровней.

Зачем России нужен Учитель, профессионал-гуманитарий, особый отряд отечественной интеллигенции?

Первая четверть XIX века – одна из «пороговых» эпох русской истории: ожидание реформ и надежды на обновление политико-экономического порядка в стране, которое обещало «дней александровых прекрасное начало» (А.С.Пушкин.), прервала война с 1812 года; восстание декабристов и его разгром завершили романтический порыв. Высшее педагогическое образование родилось в России как реализация идеи Просвещения в соответствие с реальным состоянием российского общества и культуры, отвечало настоятельной потребности государства в ментальной силе, объединяющей огромную, многонациональную, поликонфессиональную страну. Русское образованное учительство, призвано «сеять разумное, доброе, вечное», хранить и передавать в поколениях духовно-нравственные ценности русской многонациональной и мировой культуры.

Эту задачу и свою историческую миссию русские учителя выполняли и выполняют сегодня, честно, бескорыстно, самоотверженно, вопреки усилиям чиновников-управленцев всех времен. Одно из самых важных для страны и ее единства деяний для российского учительства в советские времена – «всеобуч», когда : огромная, многонациональная, поликонфессиональная, разноязычная страна получила всеобщую грамотность на основании русского языка, общей истории и культуры. При этом главное условие – сохранение, развитие, а в ряде случаев - заново построенная письменность на

---

<sup>1</sup> Маркс К. Тезисы о Фейербахе\\ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-изд., т.1-50, М.: Госполитиздат,1955-1987, т.3., с.2.

<sup>2</sup>В «Горе от ума» А.С.Грибоедова московская «фамусовская» дама говорит:  
«Есть в Петербурге институт,  
Педагогическим зовут,  
Там упражняются в расколах и безверьи  
Профессоры...»

<sup>3</sup> Обычно учителя в Европе – выпускники колледжей или университетов

национальном языке. Это обстоятельство – всеобуч – оказалось решающим фактором формирования «новой исторической общности» – советского народа, духовным, интеллектуальным основанием государственного политико-экономического развития, обеспечило самосознание нации, научно-технический прогресс страны, победу в Великой Отечественной войне и подвиг послевоенного строительства.

Образование как институциональная система – атрибут цивилизации, инструмент культуры. Вообще отношения культуры и цивилизации – давний предмет дискуссий, имеющий весьма обширный корпус философских, культурологических, социологических текстов. В рамках этой статьи нет необходимости подробно останавливаться на этой полемике, но необходимо условиться о том, что отношения этих феноменов – это отношения части (цивилизация) и целого (культура). И если культура – это универсальный способ существования человека в природе, то цивилизация – это инструменты, технологии человеческого действия, созидающего культуру по мере собственного (человеческого!) вида.

К таким цивилизационным факторам культуры относится государство, с его управленческими и силовыми структурами, экономика, финансы и техника. Цивилизационные механизмы (инструменты, орудия, наука и техника, политика и идеология) рождаются и изменяются вместе с историческими типами культуры в пределах ее этно-национальных форм. В моментах «взрывов», «порогов», переходных состояний, когда меняется картина мира и ее ценностные константы, возникают внутренние противоречия в аксиосфере и конфликты в цивилизационной сфере культуры: политические, экономические, военные. Феномен отставания духовно-нравственной сферы культуры от ее технико-технологического (цивилизационного) прогресса, - характерная черта современности, - порождает реальную угрозу уничтожения человечества и его Планеты. Условие выживания – достижение равновесия, гармонии, необходимого взаимодействия духовно-нравственной сферы культуры (ноосферы, аксиосферы и социосферы) с ее цивилизационной (инструментально-функциональной) компонентой. Органичность этой связи - условие существования государства, нации, народа обеспечивается образованием!

Универсальным инструментом культуры, который может, должен и предназначен для осуществления этой функции, является институциональная система - образование, при условии осознания его «держателями» (теоретиками и практиками, политиками и управленцами) этой важнейшей функции. Именно здесь, в этой сфере социокультурной практики, совершается становление сознания человека, его личностного интеллекта, собственного образа мира и его ценностных констант, именно здесь, в эволюционном процессе совершается становление мыслящего, понимающего, созидающего интеллекта, становление личности – человека культуры, гражданина своей страны, ответственного творческого работника, какую бы сферу деятельности он ни избрал.

Подчеркну: образование - социокультурный феномен, сфера духовного производства, уникальный инструмент единства цивилизации и культуры, обеспечивающий их органичное взаимодействие, обогащение и обоснование инструментов цивилизации духовными, собственно-человеческими смыслами и целями. С одной стороны, здесь совершается воспроизводство знания, мастерства, производственных технологий, экономики, а с другой, - это орган культуры, осуществляющий сохранение и трансляцию духовных традиций народов, глубинную связь и преемственность поколений. Главная сила, осуществляющая этот синтез – Учитель, центральная фигура образовательного диалога, именно он реализует необходимую связь цивилизации и культуры на основании ценностных констант – разумного, доброго, вечного, стремления к горизонтам Бытия, жизни не только «ради хлеба единого», но во имя целей благородных, высокого служения Родине, Жизни, собственному призванию.

В сегодняшних дискуссиях о том, является ли Россия особой цивилизацией, наличие высшего педагогического образования – один из аргументов позитивного ответа, коль

скоро образование- инструмент цивилизации и функция культуры. Собственно-человеческое духовно-нравственное содержание их единства обеспечивает творческая работа учителя, организующего образование личности как единый учебно-воспитательный процесс. Невозможно обучение без воспитания, равно как нельзя вообразить воспитание без обучения мыслить, стремиться к истине, свободе, справедливости, добру. Такое чисто условное разделение – дело позитивистского типа мышления и практики, в котором эмпирический опыт обходится без духовных смыслов и метафизических целей.

Сегодняшнюю ситуацию в России и мире определяют как момент смены парадигмы развития, смены типа общественного производства и глобальной экономики, трудный переход от индустриального (экономики «фабричных труб») - к постиндустриальному, информационному обществу, когда не сила и капитал движут развитием, а информация, знание, интеллектуальный потенциал личности и общества. Особенность ситуации состоит в том, что уже в XX веке « сознание людей, которое обслуживает социальные структуры специально фабрикуется, чтобы охватить головы людей так, чтобы в действиях этих людей воспроизводились, реализовывались те или иные социальные проекты и задачи». Именно в образовании реализуются способы организации сознания, «а через него – способы организации общества»<sup>4</sup>. Так, анализируя ситуацию в США 1950—60х годов, авторитетный американский социолог свидетельствует: «Мы систематизировали производство знаний и усилили наш интеллектуальный потенциал»<sup>5</sup>.

Итак: информационное общество – общество знаний. Как соотносится содержание этих понятий – «информация» и «знание»: это синонимы или есть существенная содержательная разница? Информация - это факты, сведения, события, результаты научных исследований, их анализ и оценка, объективность и достоверность которых гарантированы самим источником (свидетели, журналисты, телевидение, радио, журналы, газеты, авторитетные специалисты и т.п. ), то есть направлены на формирование сознания, соответствующего политической или социально-экономической ситуации. Знание - это больше чем информация; становясь знанием, она вписана в картину мира, «отфильтрована» мировоззренческой установкой субъекта, сообщающего информацию, а затем и субъекта ее получающего; это информация, встроенная в уже имеющийся у субъекта образ мира, эмоционально окрашенная, освоенная, понятая, пережитая, закреплённая памятью и пригодная для практического использования.

Понятно, что для превращения информации в живое знание, которое и составляет неиссякаемый источник созидательной (или разрушительной!) энергии, необходим компетентный, цивилизованный, интеллектуальный посредник, способный организовать и вести образовательный субъект-субъектный диалог, задача которого и состоит в превращении актуальной информации в ценность. Именно эту задачу в русской культурной и образовательной традиции решает Учитель, который непосредственно работает с сознанием ребенка, и от него зависит, занимается ли он развитием духа, интеллекта, созидательных сил личности гражданина или «фабрикует» исполнителя заданных манипуляторами политико-экономических проектов. Понятно, что для такой роли нужна соответствующая серьезная мировоззренческая профессиональная подготовка. Получает ли ее современный учитель-воспитатель? Посмотрите образовательные программы педвузов и вы получите отрицательный ответ.

Один из важных «трендов» современного философского, политико-экономического и педагогического дискурса – проблема искусственного интеллекта (далее ИИ), этого продукта современной цивилизации в его отношении к человеку и знанию, его роли в технико-экономической сфере, о формах праве его участия в процессах образования. Эта проблема обсуждается гуманитариями и специалистами естественнонаучных профессий,

---

<sup>4</sup> Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии.- -СПб., Азбука, 2014,с.63

<sup>5</sup> Нейсбит Дж.. Мегатренды. – М.: Ермак , 2003, с.29-

философами и культурологами, физиками и математиками, программистами и педагогами-теоретиками. В постмодернистской ситуации методологического плюрализма, в условиях доминирования позитивистской парадигмы потребительских ценностей, при всем многообразии имеющихся подходов к проблематике ИИ, нет взаимопонимания: авторы не слышат друг друга, работают на разных уровнях сознания, употребляют различные и, как правило, не соответствующие предмету исследования инструменты, используют сумбурно-произвольный категориальный аппарат. Сегодня есть все основания констатировать сугубую неготовность научного сообщества к решению всего комплекса проблем, порожденных феноменом ИИ, в условиях его победного шествия в культурно-цивилизационном пространстве Планеты.

Каковы границы возможностей ИИ, насколько опасна его конкуренция с собственно-человеческим, «естественным» интеллектом и какова угроза победы техники над ее создателем? Эти вопросы, начиная с 60-х годов прошлого столетия всерьез волнуют психологов, социологов, культурологов и философов, высвечены фантастами (Айзек Азимов, Станислав Лем, братья Стругацкие, А.Тарковский) – «первопроходцы» в этой проблематике. В первой четверти XXI века ситуация существенно изменилась: сегодня ИИ – предмет реальной политики, целевая установка государственных проектов. И это в условиях отсутствия определенного понятия о том, что такое жизнь, сознание, мысль! Движемся наощупь, эмпирическим путем опыта, методом проб и ошибок, которые опасны в процедурах образования, пожалуй, более, чем работа первых физиков-атомщиков.

Вот, к примеру, текст одного из активных теоретиков педагогики. Он полагает, что традиционный образовательный процесс осуществляют два субъекта: «основной», главный – *обучающийся*, задача которого – «учение», то есть «освоение заданных образовательных результатов», и второй – *вспомогательный*, задача которого – «преподавание», то есть «организация и поддержка обучения». Кто же превращает информацию в знание, воспитывает человека, личность гражданина? Оказывается, что это и есть функция искусственного интеллекта, хотя, признается автор, «обсуждать субъектность ИИ применительно к процессу воспитания – другой составляющей образовательного процесса - в настоящее время преждевременно». Однако, именно «субъектность, в той степени, в которой он активно включен в этот процесс, позволяет искусственному интеллекту демонстрировать действия, напоминающие (!!) способность к диалогическому общению с человеком, самостоятельное мышление, успешную адаптацию к меняющейся ситуации, поиск и предложение решений». И наконец, вывод: «Таким образом, истинная роль ИИ в трансформации образовательного процесса состоит в том, что он выступает инструментом развития «человеческого в человеке»<sup>6</sup>.

Ну вот, как и следовало ожидать в контексте позитивистского понимания ситуации, вместо Учителя, который только обслуживает процесс, появляется *квазисубъект*, управляющий образовательным диалогом, определяющий его содержание и цель, более того, - сообщающий человеку его человеческое! Надо полагать, что программирует его еще один, *четвертый* субъект-манипулятор, лукаво скрытый в работе.

А вот и основные *«ценности»* образования в этой парадигме: «человекоцентризм, сбалансированность, конвергенция, контекстность, ассистивность» и т.д.. Как можно видеть, этот бессистемный набор принципов построения образовательных программ для ИИ - не содержит ценностных (человеческих!) смыслов, которые не только составляют категориальный аппарат современной философской аксиологии, но и определены в цитируемом автором документе<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Кондаков А.М. Трансформация образования в эпоху становления искусственного интеллекта и экономики данных. Доклад. на Отделении теоретической педагогики и теории образования РАО 27 февраля 2024, с.8.

<sup>7</sup> Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей/ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809.



Разумеется, инструмент не обладает субъектностью, свойством живого, активного, мыслящего, ищущего, того, кто встречает этот мир. Правда, в синкретичном мышлении ребенка, в мифологическом сознании Virtual Reality это оживление возможно и оправдано:

- «Здравствуй, пень! Что молчишь?»

- Ну а ты, чего кричишь?»

В этот час - тихий час в муравейнике у нас!»

Рассуждая о роли ИИ в образовании, важно определить, хотя бы номинально, на основании уже имеющихся научных данных об этом предмете, место этого объекта в понятийном аппарате философии, нейрофизиологии, психологии, в его отношении к содержанию представлений о структуре сознания, мышления, эстетической потребности и способности формирования целостного образа мира и самого себя в нем, - то есть в его отношении к общей цели образования, где совершается эволюция сознания личности. Если эта цель, как было сказано выше, формирование потребителя, чиновника, исполнителя заданного политического или социально-экономического проекта, то роль ИИ как *третьего* субъекта, который заменит Учителя-воспитателя, пожалуй, действительно уготована для ИИ. Тогда сбудется последнее пророчество о судьбе человечества: «вначале было Слово, а в конце – Цифра». Однако оптимистический прогноз - победа в конкуренции с ИИ *естественного интеллекта*, того субъекта культуры и цивилизации, который стал творцом и создателем этого универсального инструмента, обусловлен сохранением собственно-человеческого понимающего присутствия в образовании Учителя, носителя вечных ценностей-смыслов: Истины, Добра, Красоты, Любви и Справедливости. Конечно, если сегодня радикально изменить мировоззренческое содержание образовательных программ в педагогическом высшем образовании. И в этом направлении, в трансформации информации в живое, ценностно-наполненное знание инструментальную роль искусственного интеллекта трудно переоценить. Например: «что может испытывать человек, подключенный к фантоматическому генератору? Все, что угодно. Он может взбираться по отвесным альпийским скалам, бродить без скафандра и кислородной маски по луне, во главе преданной дружины в звенящих доспехах брать штурмом средневековые замки или покорять Северный полюс, драться на поединке с Яго, чтобы отомстить за Отелло... Мозг человека необходимо подключить к машине, которая будет вызывать в нем определенные комбинации обонятельных, зрительных, осязательных и других раздражителей... С помощью фантоматики можно создавать в высшей степени реалистичные учебники и тренировочные ситуации; следовательно, она может использоваться для обучения любых специалистов: врачей, летчиков, инженеров и т.д. В фантоматическом сеансе можно слушать лекции знаменитых профессоров, философов, поэтов»<sup>8</sup>.

Будем надеяться, что такие тренировочные установки для «естественного интеллекта» скоро появятся в педагогических вузах и школах, однако понятно, что программы для них должны подготовить специалисты-гуманитарии высокого класса.

Завершая, вернемся к вопросу эпиграфа, который остается открытым...

---

<sup>8</sup> Лем С. Молох. [\Тридцать](#) лет спустя, - М.: АСТ, ХРАНИТЕЛЬ, 2006, С.24-25

## **Образование в пространстве цифровизации и информационно-коммуникационных технологий**

Масштабы преобразований естественно-исторических форм антрополого-образовательного творчества под влиянием практик цифровизации и развития информационно-коммуникационных технологий достигли к настоящему времени значений своего рода цивилизационной революции. Широкое использование информационно-коммуникационных технологий и цифровых сетей сопровождается усилением процессов глобализации, формированием условий становления «цифрового общества», охватывающего наличное многообразие уровней организации, видов духовной и предметно-практической активности социума,- от структур науки, идеологии, производственно-экономической деятельности до образований перцептивного опыта и прескриптивных утверждений здравого смысла. Само собой разумеется, что в эпицентре процессов цифровизации и информационно-технологических перемен оказывается человек как в связи с необходимостью освоения новых способов саморепрезентации и конструирования идентичности, так и в силу существенных изменений методологических, методических, концептуальных и терминологических условий формирования антропологически адаптированных образовательных сред. Если иметь ввиду, что сами идеи цифровизации и информации принадлежат к числу продуктов эпистемологической активности научной рациональности, ее достижениям в области математики, логики, теории информации и др. то проблема их образовательной ценности коррелятивна вопросам природы научного знания, тенденций его исторической эволюции, условий достоверности и истинности, антропологического и культурно-цивилизационного смысла.

Принципиально важным этапом на пути осознания их не только теоретической, но и социально-практической значимости в определении состояния и перспектив будущего России явилась государственная программа «Стратегии развития информационного общества Российской Федерации на 2017-2030 гг.»[1]

Ее выполнение предполагает многоплановую модернизацию развития цифровой грамотности, просвещения, создание независимой цифровой среды, сохранение российской культурной идентичности и традиционных ценностей жизни человека и общества. В рамках программы предусматривается реализация специального проекта «Современная цифровая образовательная среда России»[2].

Проект предполагает существенное расширение системы непрерывного образования в контексте единой цифровой образовательной среды на основе эффективного использования сети уже существующих и вновь создаваемых онлайн-ресурсов и образовательных платформ. Развитие инициатив в данном направлении должно обеспечить к 2025 году вполне приемлемый уровень подготовки в этой области до 11 млн. взрослого населения страны.

Позитивные ожидания от реализации проекта «Цифровой образовательной среды» выглядят тем более убедительно так как согласуются с амбициозными прогнозами будущего хозяйственной деятельности страны, представленными в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» (2017). Наряду с выдвиганием вполне конкретных целей и измеримых результатов, она содержит, например, утверждение, что к 2025 году отечественные вузы должны будут выпустить не менее 120 тысяч инженеров, способных обеспечить возможности использования и развития цифровых и информационно-

коммуникационных технологий. К этому же времени планируется рост численности владеющих цифровыми знаниями и навыками участников производительного труда до более чем 40% всего населения России [3].

Здесь следует особо подчеркнуть, что наряду с оптимистическими прогнозами отечественные программы развития цифровых и информационно-коммуникационных технологий содержат опасения возможности, вытекающих из их использования негативных антропологических и социокультурных последствий[4].

Нет нужды доказывать, что как позитивные, так и отрицательные ожидания от успехов в построении цифрового, информационного общества могут быть правильно истолкованы и оправданы лишь в случае прояснения онтолого-эпистемологических условий «права на существование»(И.Кант) его мысленных образов в виде наличного многообразия теоретических репрезентаций настоящего и будущего европейского человечества. Они, в частности, отличаются высокой степенью неопределенности и неоднозначности в истолковании природы информационного общества [5].

Объектами онтологии и одновременно основным конструктивным материалом построения информационного, или «цифрового» общества являются информация, информационно-коммуникационные технологии, число, «цифра», «множество» и др., которые сами по себе не принадлежат ни к образовательным, ни к производственно-экономическим, ни даже к социальным сущностям. Они заимствованы из таких фундаментальных отраслей научного знания, как теория информации и математика и определяют в настоящее время ход и направления компьютерной революции. Есть основания считать, что сколько-нибудь внятные ответы на вопросы о реальности информационного общества и свойственных ему образовательных институций, возможны лишь на основе уяснения смысла и истинностных значений понятий «информация» и «цифровизация» как атрибутивных определений нового типа социальности, возникающего (или уже возникшего) в ходе революции в математике[6].

Между тем информация, как закодированное сообщение (на языке генетического кода, электрических импульсов и др.), зафиксированное на тех или иных материальных носителях может обозначать как знание, так и заблуждение, может служить выражением истины или очевидной лжи.

Истинностная нейтральность информационных сообщений преодолевается на путях предварительного, продиктованного теми или иными интересами, задания им вполне определенного смысла.

В многообразии ее теоретических репрезентаций доктрина цифрового или информационного общества может претендовать на роль не более чем мало обоснованной гипотезы.

Не к менее удручающим результатам подводят и попытки опереться на систему познавательных средств цифровизации и опыт математического моделирования физических и социальных процессов (и объектов). Их описание в терминах «количество», «число», «множество», «функция» и др. акцентирует внимание на чисто количественных размерностях, то есть обнаруживает полное «безразличие к бытию»(Гегель), а потому исключает возможность учета собственно качественных характеристик предмета. Эпистемологические возможности категории «количество» и выражающих его понятий (число, цифра и др.) ограничиваются практиками фиксации отношений тождества качественно-однородных предметов и степени различия в пределах одного и того же качества. Приуроченность к отражению внешних, чисто формальных отношений реальности, является непосредственной предпосылкой как высокой степени неопределенности категорий количества, так и важнейшей причиной исторических и современных кризисов математики.

В силу недостижимости определения качественных различий, еще и сейчас современные проблемы компьютеризации, искусственного интеллекта, теории информации, цифрового образовательного пространства формулируются и обсуждаются в контексте

развитых Р. Декартом идей “mathesis universalis”. По его мнению «...к ее области относятся только те науки, в которых рассматриваются либо порядок, либо мера, и совершенно несущественно будут ли это числа, фигуры, звезды, звуки или что-нибудь другое, в чем отыскивается мера»[7].

С этой точки зрения цифровизация образовательного пространства, то есть его уподобления набору простых и эффективно действующих алгоритмов, нейтральных по отношению к любому, подлежащему логико-математическому моделированию учебно-воспитательного опыта(отечественного, немецкого, англо-американского и др.) чревато негативными образовательными последствиями[8,С.27.].

Осознание аналогичных обстоятельств,- главная причина предостережений К.Д. Ушинского о пагубном увлечении российской интеллигенции «новейшими изобретениями» западно-европейской педагогической науки.

По его мнению нет и не может быть никакой универсальной общечеловеческой системы образования прежде всего потому, что «школьным воспитанием далеко не исчерпывается воспитание народа». Согласно К.Д. Ушинскому, «историческая жизнь народа составляет его действительную школу, перед силой которой, сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна»[9,С.123]. Искусственные системы воспитания, возникающие по преимуществу в результате «импорта новейших педагогических идей», прямо противопоставляются естественным системам воспитания, как развившимся на почве народной жизни.

Образовательной ценностью, стало быть, следует считать не цифровизацию и информацию как таковые, а знания, отвечающие требованиям не только теоретической осмысленности и эмпирической обоснованности, но и аксиологической корректности.

Вместе с тем, под влиянием «распада структур рефлексивного мышления»(М. Хайдеггер) , 20-е — начало текущего столетий знаменуются систематическим усилением тенденций релятивизации ранее общепринятых представлений об истине и реальности. Распространение принципа «плюрализма мнений» на область оценки условий идентификации достоверного знания обусловило формирование убеждений об ограниченности, эпистемологической нейтральности классической концепции истины, множественности истины, включающей едва ли не целое « семейство» постнеклассических форм[10.С347-371.]. Более того, утверждается, что любое, в том числе и научное знание не может претендовать на достоверность и истинность, так как является более или менее обоснованным мнением(doxa)[11]. Этим отмечается начало замены традиционных методов установления истины апелляциями к экспертизам, мнениям отдельных членов научного сообщества и др..

Сколько-нибудь строгая постановка вопроса об образовательной ценности аналитических средств математики и теории информации не мыслима без учета различий между информацией и знанием, разумом и научной рациональностью, рациональностью и наукой западно-европейского типа.

Сами по себе истины математики, логики и теории информации не могут гарантировать ни собственную достоверность, ни тем более справедливость образовательных выводов, полученных методами цифровизации и информационно-коммуникационных технологий. И хотя вплоть до настоящего времени сохраняет свое значение принцип,- «в любой области знания столько науки, сколько в ней математики»,- приобретает все более высокую актуальность предостережение Аристотеля о недопустимости непропорциональной онтологизации математических сущностей.

## Литература

1. Программа «Стратегии развития информационного общества Российской Федерации на 2017-2030 гг.» (Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017, № 203)
2. Проект «Современная цифровая образовательная среда России»(Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25.10.2016 №9).
3. Государственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации».(Утверждена распоряжением правительства РФ от 28.08.2017 № 1632 — Р).
4. Чеботарева Е.Э. Проект digital Humanities как этап развития гуманитарной науки: попытки метацифрового взгляда\ Эпистемология и философия науки, Т.60, № 2, 2023 г.
5. Вольфсон Ю., Волгина А. Проблема классификации теорий информационного общества\ СИСП, №3 2017г.
6. Шапошников В.А. Преодолеть Куна: о некоторых предпосылках рассмотрения компьютерной революции как революции в математике\ Эпистемология и философия науки Т.50 № 3, 2019г.
7. Декарт Р. Правила для руководства ума. М.-Л. 1935г.
8. Асеева И.А. Кривое зеркало цифровизации\ Вопросы философии №2, 2024г.
9. Ушинский К.Д. Собр.соч. М.Т.9 1952 г.
10. Стрельченко В.И. История, философия и эпистемология науки. Спб.2019г.
11. Сокулер З.А. Философская теория познания: будущее под вопросом ? \ Вопросы философии № 12, 2017г.

## Уроки родословной памяти

О родословном древе, о предках обычно если и задумываются, то в зрелом, или даже в преклонном возрасте. И все же есть исключения, которые стимулированы подвижничеством учителей и пушкинскими строками, которые хотя и называют черновыми, но они настолько афористичны, что незабываемы даже для тех, кто не держал в руках полное собрание сочинений гения русской поэзии:

Два чувства дивно близки нам,

В них обретает сердце пищу:

Любовь к родному пепелищу,

Любовь к отеческим гробам.

XX век был полон событий, сказавшихся на судьбе поколений, трагически разъединивших подчас семьи, братьев, сестер. Если Отечественная война объединила народ, то этого не скажешь о войне гражданской и о коллективизации. Не по своему волею детей многое из событий той поры отброшено из памяти потомков, или не нашло отражения в семейных хрониках. Вот строки из автобиографии Василия Макаровича Шукшина, впитавшего и выразившего дух русского народа в своих книгах и авторских фильмах:

«Родился 25 июля 1929 года в селе Сростки, Бийского района Алтайского края. Родители – крестьяне. Со времени организации колхозов (1930 г.) – колхозники. В 1933 г. отец арестован органами ОГПУ. Дальнейшую его судьбу не знаю. В 1956 г. он посмертно полностью реабилитирован». Шукшин глубоко интересовался своей родословной, историей села, в котором рос и любил безмерно. Он и поступал одновременно в два института – историко-архивный и кинематографии. И не изменял этому двойному выбору – это выразилось и в первом его романе «Любавины» об истории семьи его земляков, и в масштабном повествовании о Степане Разине «Я пришел дать вам волю», которое желал, но не успел превратить в киноэпопею.

Почитание родословной - это один из главных уроков почитания Родины, но этот урок не может быть усвоен спонтанно: без влияния родителей, семьи, учителей здесь не обойтись. И можно порадоваться, что земляки Шукшина создали в своих селах музеи, сохраняющие родословие многих односельчан, еще более радуется, что делают это учителя вместе с о своими учащимися. Пришло осознание того, что Третьяковы, Демидовы, сотни промышленников, купцов дореволюционной России заботились прежде всего не о собственном кармане, а о процветании своих сел, городов, Родины. О нравственной культуре сельских предпринимателей стали объективно, честно писать историки села, как правило, бывшие учителя. Так сложилась замечательная книга «Родное Верх-Ануйское,



изданная в 2023 году в Алтайском государственном университете, без этой книги не открылись бы мне некоторые свидетельства жизни наших дедов и прадедов, а судьбы их пересекались с предками Шукшина. По-видимому, требуется оживить изучение истории в школе уроками родословной памяти.

## Образы России в пространстве философской рефлексии<sup>9</sup>

Обращение к интеллектуальному и жизненному опыту философов, писателей, деятелей науки и культуры под углом зрения обозначенной в названии сборника тематики позволяет эскизно прояснить социально исторические основания обрушившихся на Россию испытаний, а также то, как справиться с ними, обнаружив внутренние ресурсы, силы, дальнейшие пути развития. Не следует также упрощать представления «интеллектуального Запада» о России, высказавшего множество сомнений и любопытных суждений о месте России в мире (далеких от современного русофобства). О России любили писать многие мыслители в разные времена и при разных исторических обстоятельствах.

Блистательный австрийский поэт Райнер Мария Рильке (1875-1926), знакомый со многими русскими писателями, поэтами, художниками Серебряного века, оставил проникновенные «путевые заметки» о своих путешествиях по России начала XX века, побудивших его задуматься о вещах вечных и непреходящих. И прежде всего его вывод из этих странствий о том, что «все страны граничат друг с другом. И только Россия граничит с Богом...». В России нельзя не думать о вечном: «Судьба любит плести рисунки и узоры. Трудность ее — в ее сложности. Жизнь, напротив, трудна своей простотой...». Далее он размышляет над тем, что в жизни не всегда успеваешь к чему-то подготовиться, приходится быть готовым сходу отвечать на самые сложные вопросы бытия. Слово может звучать долго, особенно записанное слово может продлить свое звучание и сопровождать тебя в вечность. Путешествие по России привело поэта к новому видению мира: «Я учусь видеть. ... теперь все глубже в меня западает, не оседает там, где прежде вязло во мне. Во мне есть глубина, о которой я не подозревал. Все теперь уходит туда. И уж что там творится — не знаю». Поэт призывает к тому, чтобы не стремиться сразу давать ответы на возникшие сложности и вопросы, но напротив, приучаться жить вопросами: «Быть может, Вы тогда понемногу, сами того не замечая, в какой-нибудь очень дальний день доживете до ответа... Судьба любит плести рисунки и узоры. Трудность ее — в ее сложности. Жизнь, напротив, трудна своей простотой...». В назидание современникам и грядущим поколениям он писал о том, что человеку важно «вариться в вопросах», не спешно проживая жизнь [9]. Много позднее уже на исходе своей жизни итальянский философ-медиевист, писатель Умберто Эко (1932-2016), оставивший множество удивительных книг в одном из интервью сетовал на то, что он не понимает «авторов, которые выпускают по одной книге в год. Они лишают себя удовольствия «высидеть» по-настоящему интересную книгу».

Любой кризис означает исчерпанность моделей и потребность в создании новых. Преодоление кризиса связано с обновлением, открытием новых перспектив, обретением

---

<sup>9</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36 ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».

новых возможностей, горизонтов творчества. А творчество, по меткому замечанию Н.А. Бердяева, «это свободный ответ на призыв Бога», которого Псевдо-Дионисий Ареопагит, определял как «сверхсветлый свет», пытаюсь мыслить Создателя по динамическим категориям [2]. В связи с этим можно указать на работу Н.А. Бердяева «Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого» [1], где философ размышляет над тем, как целые народы и поколения людей приспособивали христианство к своему культурному уровню и наложили на образ Бога свою ограниченность и заблуждения. В связи с этим философ выделяет три заблуждения в понимании Бога — «дурной антропоморфизм» (придание Богу характера бесчеловечности и жестокости), «дурной социоморфизм» (перенесение на Бога социальных категорий господства и власти) и «дурной космоморфизм» (перенесение на Бога категории силы»). В то время как Бог есть правда, Бог есть Дух. Только Бог, раскрывшийся в сыне, т.е. в Богочеловеке перестает быть Богом-монархом, и делается Богом любви и свободы. «Божественная троичность» означает преодоление монархических представлений о Боге, когда Бог мыслится по образу тирана, деспота, господина и т.п. Христианский динамизм состоит в том, что природа Божественного понимается по динамическим категориям, выраженными метафорами света, духа, истины, жизненного огня и т.п. Вывод философа сводится к тому, что только такое понимание достойно Бога и человека, и в этом смысле Бог есть Дух, Свобода и Любовь. Бог с человеком и миром есть большее, чем Бог без человека и мира. Человек и мир есть обогащение божественной жизни. Бог открывает себя миру и человеку в Духе, но он не управляет миром в социологическом смысле. Итог размышлений мыслителя сводится к тому, что: «Бог присутствует в свободе и любви, в истине и правде, в красоте. И перед лицом зла и неправды, он присутствует не как судья и каратель, а как оценка и совесть. Бог есть тот, к кому можно уйти от ужаса, безобразий, жестокости мира» [1]. Нравственная жизнь связана «с открытием и одновременно удержанием вертикали» в отношениях человека с Богом. А потому и полюбить человека означает «увидеть его таким, каким его задумал Бог» (В.С. Соловьев). Подобно тому, как икона изображает инобытие, в иконе все другое, отличное от стандартов и канонов живописи: пропорции, свет, перспектива. Данную ситуацию о. Павел Флоренский поясняет тем, что икона является окном в мир иной, видение идет «из мира горнего в мир дольний», проникая с небес прямо в человеческую душу («Иконостас»).

В онтологическом смысле «русскость», т.е. «быть русским», изначально подразумевает многонациональность, не только окруженность многими национальностями, но и их взаимное принятие друг друга как неотъемлемой части культурной и органической жизни с выстраиванием многочисленных связей разного уровня и порядка, образованием общей ментальности, общего отношения к кардинальным вопросам жизни, в том числе в сфере государства и безопасности [7;8]. «Ментальная безопасность» связана с вопросом состоятельности нации и государственности, с тем как в разные исторические времена нация проходила через исторические испытания. Это глубинная основа для формирования исторического мышления, предполагающая связь прошлого, настоящего и будущего. В этом смысле предупреждения русского историка, ординарного профессора Московского университета Василия Осиповича Ключевского (1841-1911) звучат достаточно жестко: «История не учительница, а надзирательница... История ничему не учит, а сурово наказывает за незнание уроков». Но за нами и память великих побед наших предков, это нужно донести до будущих поколений. Прошлое важно, т.к. способствует росту самосознания нашего народа [6;14]. История безусловно имеет отношение и к политике (известное изречение «Историю пишут победители»). Директор Исторического музея А. Левочкин в юбилейной речи обратил внимание и на другую сторону вопроса: история в тоже время и самая точная наука, т.к. уже все прошло, и ты не можешь ничего изменить.

Россия как государство-цивилизация базируется на *многовековой истории, суверенной экономике и системе образования*, что собственно и определяет ее устойчивость. Создатель теории высшей нервной деятельности, основатель русской физиологической школы, лауреат Нобелевской премии (1904) Иван Петрович Павлов (1849-1936) указывал на основополагающие вещи в сфере образования — *свобода и дисциплина*, которые как бы взаимно уравнивающие друг друга: свобода возбуждает и толкает к действию, дисциплина наоборот тормозит и удерживает в рамках, что также ценно для системы образования. На важность дисциплины в сфере образования обратил внимание и Г.В.Ф. Гегель, полагая, что только дисциплина делает человека духовным существом. «Нужно научиться повиноваться, чтобы научиться повелевать... Послушание — начало всякой мудрости» (Гегель).

Второй момент — это умение говорить и слышать *правду* и сохранять *дискуссию* в обществе. Изучение истории учит ответственному отношению к формированию гражданской позиции, к тому, чтобы искать и говорить правду. В молодом человеке должна возрастать уверенность в том, что даже в тех обстоятельствах, где действуют двойные стандарты, он всегда должен говорить открыто правду и только правду [11;12]. Данная позиция должна многократно проговариваться в разных возрастных и профессиональных аудиториях как стратегическая цель. Ложь (или полужошь) всегда ситуативна и приносит лишь ситуативные преимущества. История также указывает на то, что ни одну живую, перспективную идею не удалось заглушить, задушить и победить физической силой, а многие псевдо-истины исчерпали сами себя, породив глубокие разочарования [13].

Многие поколения вновь и вновь обращаются к известной и очень авторитетной книге Н.Я. Данилевского «Россия и Европа» [3], где мыслитель стремился, по точному замечанию А.Я. Кожурина, «охватить реальное многообразие мировой истории — в противоположность европоцентризму, господствующей установке того времени», подчеркивая то обстоятельство, что «привилегированное положение Запада имело сравнительно недавнее происхождение» [5, с.41]. Промышленный переворот, совершенствование военной техники, а затем последовавшая за этим колониальная политика, привели к тому, что из колоний в метрополию были вывезены огромные материальные богатства, что отразилось на качестве жизни европейцев (впоследствии это приписывалось особым достоинствам народов Европы). Особенность романо-германского типа Данилевский видит в *насильственности* как следствии чрезмерно развитого индивидуализма и «чувства личности». В дальнейшем Ф.Ницше будет писать о «воле к власти», О. Шпенглер, М. Хайдеггер и др. проинтерпретируют данный концепт как «сущность современной западной цивилизации» [5, с.61]. А С. Хантингтон в работе «Столкновение цивилизации» в объяснении экспансии Запада сделает акцент на его склонности к «организованному насилию» [15, с. 116-120].

В отличие от романо-германской цивилизации, которую Н.Я. Данилевский характеризует как «двуосновную», где особо выраженными являются два начала (политическое и культурное, последнее подразумевает науку и промышленность), российский (славянский тип) мыслитель определяет как «четырёхосновный» с выраженными началами (религиозное, культурное, политическое, общественно-экономическое). В данной связи А.Я. Кожурин подчеркивает то обстоятельство, что «психический строй» славянских народов принципиально отличается от романо-германского типа тем, что в нем отсутствует насильственность, обычно коренящаяся в крайностях индивидуализма. Но напротив на первый план в славянском типе выходит общенародное начало, сопряженное с внутренним нравственным сознанием [5; с.62-63]. Пережив стадии зависимости (рабство, данничество, феодализм), русский народ подошел, как отмечает Данилевский, к *гармонической*, т.е. культурной фазе своего развития. Через

сто лет С. Хантингтон в известной книге «Столкновение цивилизаций» определит Россию как «крупную державу с региональными интересами» в отличии от Советского Союза, который некогда был «сверхдержавой с глобальными интересами» [15, с. 252].

Исторически Россия сформировалась как «единый и живой организм природы и Духа», готовый к самообороне. Как отмечает И.А. Ильин, в этом ее отличие от соседних государств и народов: «Россия есть организм природы и духа — и горе тому, кто ее расчленяет! Горе — не от нас: мы не мстители и не зовем к мести. Наказание придет само... Горе придет от неизбежных и страшных последствий этой слепой и нелепой затеи, от ее хозяйственных, стратегических, государственных и национально-духовных последствий. Не добром помянут наши потомки этих честолюбцев, этих доктринеров, этих сепаратистов и врагов России и ее духа» [4, с.431]. Мировое призвание России И.А. Ильин определяет как «творчески-посредническое между народами и культурами, не замыкающееся и не разлучающее». В отличие от западных государств с «коечно-каморочной» государственной архитектурой с таможнями, границами, вечными войнами и взаимными претензиями Россия должна была стать «вседоступным культурным простором». А этот простор с многочисленными реками требовал выхода к морям, хозяйственный организм («огромный массив суши») задыхается без моря. Предупреждения философа к тем, кто попытается загородить России выход к морю, звучит, грозно, но в тоже время актуально: «ибо борьба эта начнется неизбежно и будет сурово-беспощадна» [3, с.432]. Но Россия представляет еще и «духовный организм». Отстаивая себя, она боролась и за свою веру, и за весь духовный склад народа. Православную веру И.А. Ильин определяет как «особое, самостоятельное и великое слово в истории и в системе христианства. При этом сама Православная Церковь никогда не обращала в свою веру насильственно («мечом и страхом»), открыто осуждая это [10] .

Неудачу западных интеллектуалов американский философ И. Валерстайн (автор мир-системного подхода, противостоящего классическому марксизму) связывает с их неспособностью спрогнозировать будущее России, отведя ей место на задворках цивилизации. Центральными понятиями для американского философа стали понятия периферии, полупериферия и центра, навязывающего другим странам свой миропорядок и доминирующий над ними в финансовой сфере. При этом признавая, что категоричность в оценках часто является наказуемым актом. Во избежание этого надо оставлять место сомнению и не впадать в соблазн категоричных оценок. Еще на рубеже XX и XXI веков философ усматривал провал глобализации в том, что Россия не во всем вписывается в этот проект, «проседает в этой картине мира»: в России все другое — территория, ландшафт, ментальность.

Человечество вдохновляют идеи, опережающие время, устремленные в будущее (У. Эко), жизнь на пределе возможного, а иначе как объяснить попытки людей выйти за пределы возможного (например, покорять вершины Эвереста, зная, что 6000 м — это точка «не возврата», а 7000 м и выше – это зона смерти, и помощь не придет ни при каких обстоятельствах; покорение океанских глубин, полеты в космос и т.п.). Акад. Валерий Алексеевич Легасов, известный специалист в области неорганической химии, в одном из интервью заметил, что Чернобыли и дальше будут взрываться, если современные технари будут стоять на плечах таких же технарей, как они сами, а не на плечах Толстого и Достоевского. Ситуация, характеризующая современный мир, обозначенная немецким философом Петером Слотердайком как «диффузный цинизм», обрела в современном обществе особую выраженность и гротеск. Ушли в прошлое и такие приемы средневековой теологии как «ссылка на авторитет». В правильности и перспективности такого отношения к миру усомнился бы и Ф.М. Достоевский, автор пронзительной «Легенды о Великом инквизиторе...» в романе «Братья Карамазовы», отклики на которую прозвучали в самых различных работах русских философов. Так В.В. Розанов в

статье, посвященной этой Легенде писал о том, что нормально чувствующему, полноценно-живущему человеку нужны «три вещи: чудо, тайна и авторитет».

В условиях турбулентного мира наверное стоит прислушаться к предупреждению, сделанному В.В. Розановым о том, что «цивилизации гибнут от извращения основных добродетелей», некогда скрепляющих их. Дьявольское воздействие на человека и общества состоит в том, что человек лишается человечности, разрушая себя изнутри. Всем, переживающим непростые времена, наверное следует прислушаться к напутствию философа: «не жалуйтесь на времена, в которые Вы живете. Вы созданы, чтобы сделать их чуточку лучше». Человек сам задает масштаб собственного существования. Историзм как образ мысли, стиль мышления и способ отношения человека к миру полезен тем, что он формирует картину реальности, понимая, что ничто свершившееся в прошлом не исчезает бесследно, но присутствует в настоящем в превращенной форме, способствуя пониманию сложности этого мира.

## Литература

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика Божественного и человеческого. М.: Директ-Медиа, 2019. – «19 с.
2. Вьяккерев Ф.Ф., Иванов В.Г., Липский Б.И., Марков Б.В. Основы онтологии: Учеб. пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997. eLIBRARY ID: 28284944EDN: XUYUYP
3. Данилевский Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета; Изд-во «Глагол», 1995.
4. Ильин И.А. Россия есть живой организм // Русская идея / Сост. и авт. Статьи М.А. Маслин. — м.: Республика, 1992. С. 429 – 436
5. Кожурин А.Я. Н.Я. Данилевский: Жизнь и творчество: монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. — 204 с.
6. «Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире». Круглый стол, Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена //Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 117-149.
7. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
8. 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.
9. Рильке Р.М. Письма к молодому поэту. М.: АСТ, 2020. — 160 с.
10. Романенко И.Б. Об определяющих началах российской государственности (по статьям И.А. Ильина 1947-1948 гг.) // Научное мнение. 2023. № 12. С. 16-21.
11. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека // Научное мнение. 2020. № 6. С. 52-58.
12. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинэйджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 3. С. 79-86.

13. Романенко И.Б. Постматериальные ценности и формирование исторического сознания // Историческое сознание и постматериальные ценности: сборник научных статей /авт-сост.: К.В. Султанов — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. — С. 49-53.
14. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003.
15. Хантингтон С. Столкновение цивилизация. М., 2003. — 603 с.

Алиев Н.И.

Махачкала

Воскресенский А.А.<sup>10</sup>

Санкт-Петербург

Грякалов А.А.<sup>10</sup>

Санкт-Петербург

## Детство и цифровой мир: стратегии понимания

Понимание детства в жизненном пространстве Родины предполагает внимание к надвременным смысловым и ценностным константам, которые предстают в тоже время в конкретных историко-культурных наполнениях. Это то, что может быть названо активно воспринимаемыми специфически переживаемыми *экзистенциалами* детства – *забота, доверие, одиночество, любовь, заброшенность* они ложатся в основание социальной педагогики в ее соотнесенности с биополитикой.

На таком фоне *информация* претендует на то, чтобы выступать как актуальное знание, прагматически она оказалась по многим позициям на это способной. Ситуация осложняется тем, что в пространстве социальных отношений навязчиво присутствует «массмедиаальный шаман», действия которого, нередко провокативные («группы смерти»), активно влияют на формирование мировосприятия. На таком фоне для сферы образования и воспитания характерно то, что в первую очередь *детство* оказывается в зоне действия информации, способной во многом уводить от *знания* действительности. Это бросает детство в «голую жизнь», где оно может оказываться одиноким и незащищенным. Сложность ситуации усиливает нарастающий *троллинг* — современная фрагментарная (псевдо)нормология внутри себя порождает вопросы о деструктивно настроенных субъектах социального поведения. Методы троллинга основываются на подмене понятий, провокативных призывах, внушении негативных типов поведения, нарушении логики высказываний, доведении позиций до абсурда, разрушительной иронии и жестоком навязчивом сарказме. Троллинг чаще всего базируется на изначально неверном утверждении, умышленной игре на переживаниях и чувствах людей, намеренном переводе серьезных вещей в фарс, всеразрушающем смехе, подмене образов и искажении смыслов.

Необходимо, во-первых, критически проанализировать современную ситуацию, где зафиксирован кризис традиционных образовательных нарративов, во-вторых, обосновать содержательную и эвристическую значимость позиции, способной дать целостное представление о сложных и противоречивых процессах социализации и образования, в-третьих, рассмотреть константы «космоса детства» с их онтологической значимостью и возможностью сопротивления троллингу, проанализировать онтологические характеристики бытия детства в глубинной укорененности в жизненную органику и символический универсум культуры, в-четвертых, обосновать конструктивность обращения к феномену субъекта-свидетеля с его возможностью ответственных решений

---

<sup>10</sup> \*«Исследование выполнено при поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 22 ВГ)». «The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 22 VG)».



вопросов социализации с учетом эпистемологических и ценностных установок жизненного поведения.

Именно кризис «больших нарративов» вызвал вопрос о необходимости изменений в философии образования с особым вниманием к дискурсивности, что предстает как рефлексия новых вызовов, связанных в первую очередь с ростом значимости цифровой информации. Ведь, следует признать, под вопросом оказывается весь традиционный образовательно-педагогический дискурс, потоки информации схвачены «цифровым сознанием» времени.

На этом фоне в отечественной и зарубежной литературе актуализировано понятие *транспедагогика*, появление которого не столько определяет новую концептуализацию образовательных программ, сколько говорит о неудовлетворенности прежних представлений – необходим переход к иным стратегиям смыслогенеза. Транспедагогика способна представлять фрагментарное культурное и образовательное пространство в некоторой гетерогенной целостности. В одном временном интервале сосуществует наличное множество содействующих и противодействующих установок. При этом транспедагогика может быть представлена в разных поименованиях («метапедогогика», «педагогика повседневности», «педагогика идентичности») – это зона непрерывного возникновения и распада ситуационных смыслов. На таком фоне традиционная – *официальная* – образовательно-педагогическая сфера существует во многом лишь по инерции.

Материалом для транспедагогического воздействия оказывается цифровая реальность с предельной поляризацией ценностных представлений. Транспедагогика в такой проекции предстает как унифицирующее описание соответствующих механизмов воздействия – в том числе учреждающих перформативов. И в этом плане ее конструктивная роль сводится к представлению функциональных построений, которые эффективно действуют в программах социализации и образования.

Самое главное в том, что транспедагогика ставит вопрос об осознании того, что именно управляет *чувствами* и убеждениями человека в цифровом пространстве. Тут следует выработать программы и рекомендации диагностики чувственности в плане настроенности процессов поведения чувственности – так могут быть осуществлены предупреждения и преодоления деструктивных социальных процессов.

Транспедагогическая программа ориентирована на создание духа коллективности и даже может быть институционально положена в движение возможной «партии жизни» на основе переосмысления действий социальной чувственности в смысле упорядочения и ответственности – в том числе через переосмысление функционирования современных цифровых технологий.

Практическая значимость может быть обращена к анализу современных образовательных программ – обоснованию необходимости внедрения в них ценностей совместного проживания, показа значимости ландшафтной и этнокультурной специфики, критики глобальной информации и обращения к идеям и образам ответственного существования.

В междисциплинарном подходе учтены социальный и философский контексты – исследуются противоречия постглобального мира с его обострением отношений между различными сообществами. Речь идет о небывалой ранее захваченности сознания и поведения теми проявлениями *чувственности*, которая относима к биополитике и психополитике. Поскольку в смысловое пространство философской антропологии входит аффектированная чувственность, которая в своей самодостаточности и отсутствии этических ориентиров способна становиться деструктивной социальной силой, то встает необходимость расшифровывать формирование и действия чувственности. В связи с этим наряду с темой цифровой памяти, активно и с высокой скоростью воздействующей на чувственность, вводится обращение к энергиям, силам, смыслам и ценностям актуальной рефлексии.

В понимание детства в пространстве Родины могут быть введены понятия *топомодерна* и *топодернизма* – они призваны восстановить смещенные в постмодернизме представления о значимых для культуры и философской рефлексии понятиях *воли, жизни, творчества, свободы* в их топологической совмещенности без того, чтобы ни одна из позиций не занимала доминирующую позицию. Вводимое понятие *субъекта-свидетеля* намечает контуры человека не только в пространстве эпистемологии, но и в сферах *жизнетворчества*. Такой субъект обладает персоналистским и экзистенциальным опытом, что позволяет ему устойчиво пребывать в потоках аффектированной чувственности и принимать ответственные жизненные решения. Фигура субъекта *дигитальных практик* дает возможность критического обращения к рассмотрению субъекта в пространстве *масс-медиа*, где чувственность определяется перформативами дискурсивных потоков. Усиление перформативности определяется добавлением технических возможностей к все более изощренной симуляции многообразия аспектов чувственности – переживаний, ожиданий, вещей, пространства, движущихся образов, фигур политиков. Именно через внушения и убеждения социальный индивид способен встраивать себя в сообщества и вырабатывать позицию в отношении к социальному или институциональному устройству не как часть социальной чувственности, а уже как часть символического порядка. Можно заключить, что для понимания детства в пространстве Родины чрезвычайно важно разработать принципиальную модель отношений аффектированной социальной чувственности и философской рефлексии, где осуществляется обоснование субъекта-свидетеля с его одновременным действием в дискурсивных отношениях и сохранением экзистенциального и личностного самоопределения. Происходит мифологизация чувственности, захватывающей индивидуальное поведение до такой степени, что оно впадает словно бы в сомнамбулическую зависимость.

*Техника* выступает как воплощение анонимной социальной силы, которая влияет на социальную чувственность, тем самым еще более усиливается представление о независимости чувственности от традиционных рассудочно-разумных ориентиров существования. И в силу того, что именно биотехнологии и компьютерные программы направлены на корректирование органических процессов, аффектированная социальная чувственность «вырывается» за пределы этико-эстетического регулирования и создает собственную дискурсивность, претендующую на доминирование в социальном поведении и рефлексии. Логика функционирования аффектированной чувственности в цифровой реальности соответственно переносится на логику действий социальных и индивидуальных субъектов организмов, что требует глубокого философско-антропологического исследования процессов и следствий таких воздействий. Чувственность словно бы вовсе лишается памяти и ответственности – возникает эстетическое бесчувствие и этическое равнодушие, что приводит к забвению памяти о человеческом. В таком забвении мало остается места для понимания детства. Чувственность все более становится локализованной, не имеющей гуманистического наполнения – возможности диалога или консолидации все более и более уменьшаются. И подобно множественности дискурсивных воздействий чувственность становится предельно раздробленной – ход от эстетического восприятия к этическим установкам оказывается предельно затрудненным и неопределенным, а постоянные трансформации чувственности под воздействием массмедиальных программ порождают предельно неустойчивую мутирующую идентичность.

Тема активно исследуется в современной философии в ее проекциях на детство. Это анализ онтологии желания и эстетики чувственности (Джорджо Агамбен, Ален Бадью, Жак Рансьер, Марсель Энафф), отношения эстетического и этического в пространстве антропологического (В.А.Подорога, Жак Рансьер), тема эстетической мифологизации рефлексии (В.В.Бибихин, С.Б.Никонова, В.В.Прозерский, Вольфганг Вельш). Междисциплинарные исследования осуществлены в работах отечественных и

зарубежных ученых (Джорджо Агамбен, Я.Свирский, В.В.Бибихин). В имеющейся литературе рассматривается внутренняя энергия рефлексии, связанной с феноменологическим анализом чувственности, существенно воздействующей на выстраивание стратегий политического сознания и действия (В.А.Подорога, Ален Бадью, Бернард Стиглер).

На таком фоне имеет смысл еще раз обратиться к понятию транспедагогики, которое употребляется для обозначения выхода за пределы привычного образовательного дискурса. Существует два основных направления использования понятия, применяемого для рассмотрения конкретных ситуаций, связанных с обогащением обучающих технологий и процесса изучения с помощью художественной практики. Художники используют методы, которые позволяют вовлечь аудиторию, в особенности детей в образовательный процесс. Художественное пространство и пространство школы рассмотрены как пересекающиеся и влияющие друг на друга сферы социализации (Knight, Riddle, 2018). В отношении к социализации транспедагогика понимается как обучающая стратегия, направленных на решение проблем, связанных с поиском идентичности. В этом же контексте, но в более широком смысле транспедагогика понимается как совокупность обучающих стратегий, которые учитывают «гибкость предполагаемых фактов о нас самих и побуждает представить, как можно было бы перейти и к другим категориям идентичности» (Broom, 2019). В рамках такого подхода, происходит, к примеру, анализ повествований о *переходе* позиций, учащимся даются общий словарный запас и текстовые ссылки для обсуждения абстрактных концепций идентичности и признания. Таким образом, в зарубежных работах понятие транспедагогики основывается, во-первых, на сближения гуманитарного и художественного образования, во вторых, на признании предельной фрагментарности процессов социализации и образования, выход из которой связывают с принципиальной не-программностью образования и отказа от воспитательного воздействия, трактуемого как «идеология насилия» над личностью.

Во взаимодействии с транспедагогикой цифровая реальность становится самодостаточным воспроизводством смыслов и ценностей: создаются и действуют воображаемые существа, не просто выходящие на поверхность повседневности, но становящиеся актуальными маркерами социальных желаний и пристрастий. При этом возможность непосредственного воздействия субъектов на виртуальную среду превращает субъектов социализации и образования в самодостаточные существа. Это усиливается тем, что все более активно действуют воля и желание субъектов, пребывающих в пространстве биовласти, которая выступает инструментом функционирования институций и служит источником правил и ограничений, управляющих деятельностью людей. Соответственно, именно противостояние с предшествующим предписывающим кодом поведения становятся одной из доминантных характеристик транспедагогического воздействия. Транспедагогика зачастую может оказываться не совместимой ни с чем формально определенным и программно утвержденным. На этом фоне следует разрабатывать аналитику ценностного образования с пониманием значимости всех влияющих на него факторов воздействия.

И на фоне действия транспедагогических процессов еще раз нужно обратить внимание на антропологию детства. «Цифровое общество» делает детство наиболее уязвимым в пространстве социальных манипуляций. Значимое для детства *воображаемое* приобретает посредством цифровизации словно бы самодостаточную значимость, заменяя *реальное*. Именно детство становится зоной информационных воздействий – так наряду с прочими способами современных гибридных столкновений ведется война за будущее, где определенным способом выстроенная *информация* способна заменять *знание* о жизни.

И в связи с этим встает вопрос о принципиальной амбивалентности транспедагогики. С одной стороны, она может информативно превосходить возможности аудиторного учебного процесса, иногда даже вступать в конфронтации с ним, а с другой стороны, представляет достаточно жесткую информационную машину, что вызывает

негативное отторжение от программной «педагогике». Стало быть, важно не только признание транспедагогике как «того, что есть», но важна и диверсификация транспедагогике как варианта большого педагогического нарратива: необходима критика транспедагогике в смысле понимания ее возможностей и пределов.

Именно на детство, еще раз следует подчеркнуть, оказывает мощное транспедагогическое влияние видеоряд с его навязыванием стереотипов и образцов поведения, что особенно значимо для ситуации «общества спектакля», где *зрелище* становится одним из основных способов формирования образов мира и личностного развития. Вследствие этого детство утрачивает способность *естественно* в своем культурном пространстве свидетельствовать о жизни и мире – превращается превращается в симулятивное представление.

Детство словно бы отчуждается от самого себя – этот негативный эффект предельно усилен в числовой реальности пост-модерна – в переживаниях конфликтов и войны, богатства и бедности, которые могут представить в числовой реальности как то, что может быть легко – иллюзорно – преодолеваемо сменой виртуальных образов. При этом позитивными предстают экзистенциальные или персоналистские стремления выскользнуть за пределы информационного давления и господствующего цифрового кода. Ведь полная включенность в цифровую реальность в результате может приводить к возникновению вызываемой такими переживаниями шизофрении восприятия. Детство утрачивает характер феномена, предстает как компонент чего-то *другого*. Соппротивление манипуляциям способно возвращать детство в свои собственные бытийные места, о которых писал Филипп Арьес, обозначая их как укоренные в жизненной истории «возрасты детства».

Традиционный дискурс воспитания потеснен информацией и всей объемностью цифровой реальности. На фоне этого следует формировать двунаправленную критическую позицию: культура анализирует детство, но сама подвергается встречной оценке с его стороны. Конечно, такая оценка может быть эксплицированной только при внимательном всматривании и вслушивании в детство. В сопоставлении с «этикой гостеприимства» Жака Деррида, детство словно бы возвращает изначальный дар приятия в мир. Культура и жизнь экзистенциально одариваются детством. Это сфера социальной эмпатии: важно не столько то, что приносится в дар, сколько самая возможность гостеприимного обмена и дара.

Сложность современных реалий образования усилена присутствием «злого демона» отчуждения, недоверия и даже смерти, тем более, что есть *субъекты-провокаторы*, активно и безжалостно действующие в социальных сетях, где троллинг является одним из практически ненаказуемых механизмов жестокой манипуляции сознанием и поведением отдельного человека или группы. А тот факт, что детство по многим позициям чрезвычайно гипнабельно, делает его особенно зависимым от внушений и провокаций. Здесь транспедагогика предстает как разновидность прагматики, где разворачиваются способы понимания воздействий на личность, в том числе и на подсознательные начала психики

На этом фоне обращение к всеобъемлющему *космосу детства* предстает как поиск устойчивых констант существования (Грякалов 2009). Философия детства актуализирует событийный опыт социализации, включающей органические и символические параметры жизни. Именно обращение к теме *события* возвращает философию детства к своей метафизической уместности. Детство возвышается над потоком объяснений в виде несводимого к ним феномена.

Конечно, особая необходимость целостного взгляда на мир и жизнь возникает именно в ситуации неопределенности, усиленной очевидными разрывами в достатке, возможностях получения образования, доступности культурных ценностей, всепроникающем троллинге. И если допустить, что сознание всегда формируется только там, где есть *другой*, и даже бессознательное формируется как *речь* другого — это особенно

важно для детства, как показал Жак Лакан, то чрезвычайно значим именно субъект со-присутствия — человеческий прообраз вхождения в жизнь.

Одним из симптомов утраты чувства настоящего в мире сверх-скоростей является неспособность человека признать свою *усталость*. Что такое усталость? Общий философско-антропологический фон ситуации определил Эммануэль Левинас: «Усталость, даже та, которую легкомысленно называют физической, возникает сначала как напряженность, онемение, некоторое скрючивание. Будучи для психолога и физиолога мускульным обессиливанием и отравлением, она привлекает философа в совсем другом отношении. Философ обязан поместить себя в мгновение усталости и обнаружить ее событие. Не ее значение по отношению к некоторой референтной системе, но тайное событие, осуществлением, а не только исходом которого является данное мгновение...Мука усилия, или усталость целиком состоит из <...> приговоренности к настоящему» (Левинас, 2000; 16-20). Именно необходимость понять усталость как то, что происходит здесь и сейчас, вскрывает проблему ее непризнания человеком в мире сверх-скорости. Приход усталости, также как и необходимость отдыха в цифровой реальности перестают быть очевидными. Таким образом, отдых есть, но он происходит в самой цифровой реальности и детерминируется ее (например, при переключении с работы с документами на чат). Поэтому пребывание в цифровом пространстве часто руководствуется принципом: от усталости к еще большему напряжению.

В контекстах обсуждения цифровой реальности значим опыт русского космизма при обсуждении смыслов и ценностей, способных сдерживать и даже преодолевать навязчивую настойчивость цифровой доминанты. В отношении к цифровой реальности можно сказать, что ей сопротивляется ближайшее к существованию — *тело, эмоции, жизненный ландшафт*. Именно к ним следует прислушиваться и присматриваться — событие мысли предстает как особого рода «резонатор» («Мы привыкли придерживаться грубого и узкого антифилософского взгляда на жизнь как на результат случайной игры только земных сил. Это, конечно, неверно» — А.Л.Чижевский).

Подводя итог сопоставлению философии образования и идей космизма, можно сказать, что именно событийная мысль дает возможность ориентироваться в информационных потоках и числовой реальности в силу экзистенциальной значимости образования. Самим фактом существования космизм свидетельствует о бытийной обращенности мысли — это воплощение *грезы* о вечном родстве, неразделенности, любовном пребывании. Энергия таких *желаний* дает силу утверждению. Свидетельствует о неразделенности — это событие мысли, значимое самое по себе, где интуиция соединена с переживаниями-видениями творческого первообраза. Выражением ориентации выступает мышление в его *органопроективном* смысле — том измерении сознания, где оно соединяет образ, проект и событие. Способен же проект быть событием лишь тогда, когда содержит в себе телесно-предметные интуиции. В контексте современных интересов именно такое мышление может быть названо *событийным*.

Смысл, следовательно, в том, чтобы вернуть детству его событийность и вывести его за ограниченность символической иллюстративности — за пределы мета-рассказа традиционной педагогики и даже за пределы множественных транспедагогических воздействий. В этом плане цифровой агрессивности может противостоять знание устоявшихся жизненных и культурных ценностей.

Обосновываемый диалог философии образования и цифровых процессов предстает как сложная и противоречивая совокупность воздействий на личность, где обязательным условием является обращение к ценностям и смыслам жизненного мира, что конкретизировано на обращении к идеям космизма и обосновано идеями философии события. Утверждающим началом является ход к образу субъекта-свидетеля, способного ответственно и свободно определять личностные и групповые ориентиры жизнестроения.

## Литература

1. Грякалов, А.А., Космос детства. (Послесловие). *Космос детства*. Москва: РОССПЭН. 2009. Грякалов, А.А. (2020) Философские конгрессы: понимание и субъект-свидетель. *Вопросы философии*. 2020. № 11.
2. Левинас, Э. (2000) От существования к существующему. *Избранное: тотальность и бесконечное*. Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга.
3. Пружинин, Б.И., Щедрина Т.Г., Грякалов А.А., Мартынова С.А. и др. Какое образование для нас ценно? (материалы «Круглого стола» // *Вопросы философии*. 2018. № 6. С. 34-58.
4. Knight L. & Riddle S. (2018) Artists and Transpedagogy: Possibilities for Enriching Teaching and Learning Through Radical Engagement with the Arts. In: Knight L., Lasczik Cutcher A. (eds) *Arts-Research-Education. Studies in Arts-Based Educational Research*, vol 1. Springer, Cham.

## Отечественная культура как фундаментальная детерминанта российского образования

В понимании науки как перманентного научного поиска («science-in-flux»), то есть непрерывного потока сменяющих друг друга множества конкретных научных поисков, важное место отводится идее как форме научного познания. Идея в этом случае трактуется как субъектно-объектная форма научного познания, имеющая онтологические основания: «Идея – не модель, не теория объективной реальности, а *ориентация* на них с учётом совокупности всех других знаний о мире и специфики данного массива познавательных процедур» [3, С. 23]. В этом смысле идея является формой перманентного развития науки как особой «научной реальности».

Сказанное выше в полной мере относится и к педагогике, если она претендует на статус науки, а не гувернантки на службе у «потребителя образовательных услуг». Постмодернистский конструктивизм и волюнтаризм в этом случае не годятся, поскольку процесс исторического развития образования и педагогики имеет в значительной степени имманентный характер. Это объективный процесс, что означает, что образование и педагогика, несмотря на известную их зависимость от внешних для этого процесса факторов (экономика, политика, идеология и тому подобное), имеют также свою внутреннюю логику развития, проявляя в большой мере независимость от этих факторов. В указанном контексте трудно не согласиться с В.И. Стрельченко, который пишет: «... образование столь же объективный процесс, что и процессы природы, и создает необходимые условия для воспроизводства человека силами культурно-цивилизационного творчества» [6, С. 26]. Взглянуть на образование в его исторической динамике как на такой объективный процесс и позволяет понятие *педагогической идеи*. Этот объективный процесс имеет свои узловые формы воплощения педагогической идеи в ходе ее развертывания, каковыми являются *образовательные парадигмы*.

Роль и место категории парадигмы в структуре научного знания достаточно подробно анализировалось в отечественной философской литературе (См., например: [1], [2]). В частности, авторами рассматривались отношения между понятиями «парадигма», «тенденция в науке» и «научный поиск»; подчеркивалось, что парадигма «это то, что объединяет членов научного сообщества» и «может быть обнаружено затем путём тщательного изучения поведения членов данного сообщества» [1, С. 70].

Принимая в качестве объекта исследования не научное, а педагогическое сообщество, мы вправе утверждать, что детерминантой теорий и идей в педагогике, а также педагогического поиска в образовании является образовательная парадигма, а не наоборот. Образовательная парадигма не создается самими теоретиками от педагогики и специально созданными для этого институтами, поскольку существует в нерелексированном виде в их практической и теоретической деятельности. Как отдельные теоретики от педагогики, так и социальные институты чаще всего не в состоянии понять, какую парадигму они реализуют в конкретно-исторических условиях. Различные педагогические теории и концепции, равно как и практические образовательные технологии и методики, а также социально-политический заказ образованию – все это лишь пазлы образовательной парадигмы; общую же картину, составленную из этих пазлов, можно увидеть лишь ретроспективно с большой методологической высоты. Более того, отдельные педагоги-теоретики и социальные институты, связанные с образованием, создают теории, концепции, школы, которые сами детерминированы образовательной парадигмой. Декларировать же свою принадлежность

к какой-либо образовательной парадигме – это еще не значит в действительности быть ее носителем. Образовательная парадигма не может быть отрефлексирована элементарным образом и сформулирована походя; ее рефлексия – это тщательный методологический анализ, выходящий за пределы педагогики. На это и работает такая дисциплина, как философия образования.

Например, характеризуя эпоху Возрождения, часто пишут о гуманистической парадигме в педагогике, о личностно-ориентированной парадигме, ссылаясь на работы Мора и Кампанеллы, а также на деятельность гуманистов той эпохи. Между тем, это, как минимум, натяжка. Гуманисты эпохи Возрождения не только не сформировали никакой образовательной парадигмы как детерминанты всего европейского образования, но и влияние на школу и образование Европы оказали весьма небольшое. Образовательная парадигма той эпохи реализовывалась в такой образовательной повседневности, которая находилась в вопиющем противоречии с гуманными идеями самих гуманистов. Более того, именно идея христианского возрожденческого гуманизма делала повседневную педагогическую практику еще более авторитарной, а педагогику – просто насильственной. Христианские добродетели в Средневековье вбивались розгой еще более настойчиво, чем латынь.

Тем более образовательная парадигма не сводится к социально-политическому заказу, задекларированному в образовательном законодательстве. Представление, что образование – это средство, с помощью которого политический субъект управляет объектом, кажется нам большим упрощением. Известная фраза О. Бисмарка о том, что франко-прусскую войну выиграл немецкий учитель, – не более, чем метафора, требующая пояснения. Эта метафора не точна, во-первых, потому, что сам учитель в полной мере не является инструментом политики, а лишь отчасти, поскольку он – носитель определенного менталитета, являющегося частью конкретной культуры. А во-вторых, образовательная парадигма становится узловой формой воплощения педагогической идеи, разворачивающейся в совокупной деятельности всех участников процесса образования.

Взаимодействие образовательной политики и образовательной парадигмы как объективной социальной реальности может быть разным. Социально-политический заказ может полностью соответствовать существующей в стране образовательной парадигме, что характерно для спокойного исторического течения жизни общества, а может по тем или иным историческим причинам и не соответствовать сложившейся образовательной парадигме. Это несоответствие может быть частичным, что характерно для времен реформы, или радикальным, что мы наблюдаем во времена социальных революций.

Еще более важен вектор этого влияния социально-политического заказа на образовательную парадигму. Этот вектор может быть прогрессивным, как в случае развития и углубления связи образовательной парадигмы с национальной культурой, ее культурно-цивилизационными глубинными «кодами». И здесь важная связь не столько с традицией как таковой (традиции могут быть и новыми, не связанными с прошлым (см. [7]), а в большей степени с историческим наследием, от которого конкретная цивилизация не может отказаться, не изменив своей идентичности.

В качестве примера можно привести создание Екатериной II (со второй попытки!) российской системы образования, впитавшей в себя лучшие достижения европейского образования (форма), но содержательно связанной с отечественной православной культурой (содержание). В результате этих реформ отечественное образование сменило образовательную парадигму. Другим примером уже революционной смены образовательной парадигмы является создание национальных систем образования в Европе в ходе буржуазных революций XVII – XVIII веков. Так, в эпоху европейского Просвещения родилась рационалистическая образовательная парадигма, фундированная наукой и техникой, но в новых исторических условиях сохранившая достижения педагогики предшествующих эпох (гуманистические идеи эпохи Возрождения, классно-урочная система и др.).



Особо следует сказать о революционной смене образовательной парадигмы, произошедшей в СССР, где одним из пунктов культурной политики большевиков стало создание принципиально новой системы образования, вобравшей в себя, однако, все лучшие достижения старой педагогической школы и психологической науки как европейской, так и отечественной. Характерно то, что произошло это не сразу, а после грандиозных педагогических экспериментов 20-х годов, в ходе которых были опробованы практически все европейские «инновации» в образовании. После них была создана советская единая трудовая политехническая школа как форма воплощения педагогической идеи, актуализирующая эссенцианистскую образовательную парадигму, сделавшую советское образование одним из лучших в мире.

Но социально-политический заказ может быть по сути ретроградным, по факту заменяющим образовательную парадигму на более отсталую, архаичную.

Такие смены образовательной парадигмы возможны были только в период революционных преобразований в самом обществе, в ходе которых социально элиминировался *обобщенный учитель* как носитель старой парадигмы, и политической волей правящего класса создавался корпус новых учителей – носителей новой, еще не проясненной, «туманной» парадигмы. Педагогический поиск,двигающий образование вперед к новой образовательной парадигме, всегда рождается внутри самого образования, в деятельности обобщенного учителя. Но сама фигура этого носителя педагогической идеи может формироваться целенаправленно политическими средствами. Так, в Московском государстве XVI-XVII веков заказчиком образования была православная церковь, идеологически контролировавшая *обобщенного учителя*. Политикой Петра I был сформирован новый, не православный, а светский учитель, призванный обслуживать петровские реформы. В дальнейшем это стало социальной базой для педагогического поиска Ломоносовской эпохи, детерминировавшей возникновение Московского университета – светского высшего учебного заведения, построенного по европейским канонам Нового времени (*новый университет*). Позже Екатерине II не удалось с первого раза (реформа И.И. Бецкого в 60-е годы) создать российскую систему образования именно по причине отсутствия новых учителей, о чем писал сам И.И. Бецкой в своем отчете. Решение этой кадровой задачи обеспечило успех реформ 80-х годов Ф.И. Янковича-де-Мериево, начавшего именно с подготовки учителей.

Результатом такого сложного социального процесса стало то, что в ходе революционных преобразований общества на смену старой образовательной парадигмы приходила новая, которая существенно отличалась не только от старой, но и от социально-политического заказа и не полностью соответствовала ему. Образование в этой логике вовсе не являлось формальным механизмом общественного управления и механическим инструментом социализации, выполняющим заказ слабо сформированных как нечто целое «верхов». На его деятельность всегда существенное влияние оказывало педагогическое сознание как часть национальной культуры, внутренняя логика развития самого образования, сама национальная культура в форме менталитета народа. Как результат: образовательная парадигма, реализуемая в ту или иную эпоху, не декларирована в политических программах и документах, а должна быть выявлена путем тщательного научного анализа, с одной стороны, а с другой, де-факто, обнаруживается в повседневной практике *обобщенного учителя* в течение по меньшей мере нескольких десятилетий. Рефлексия же по этому поводу требует еще большего исторического времени, в то время как изменения в сфере социальной реальности создают много шумов. Ситуация оказывается принципиально неопределенной.

Этот вывод в полной мере касается и сегодняшней ситуации в отечественном образовании. В контексте сегодняшней отечественной реформы образования педагогика – это не наука и не искусство, а ремесло, инструментарием для которого является методика, обеспечивающая превращение ремесла в «гуманитарную технологию». Такое превращение педагогики из науки и искусства в ремесло и технологию – часть программы

модернизации образования, едва ли не основной составляющей которой стало внедрение цифровых технологий и связанных с ними новых форм обучения, управления и контроля.

Такая трактовка модернизации, на наш взгляд, слишком узка, а смысл понятия «модерн» в таком понимании существенно меняется, если не сказать – искажается. «Модерн» в таком понимании означает не качественное развитие науки, техники и образования и повышение их роли в жизни общества, а просто сегодняшнюю действительность с ее формально выделяемыми псевдоатрибутами, которые выдаются за высокие достижения науки. Как правило, такими вершинными достижениями считают цифровые технологии, которым и придают статус главных, определяющих достижений науки, а саму эпоху называют «цифровой цивилизацией». По такой логике панмодернизация, вплоть до экономики, выглядит как цифровизация, а сама цифровизация становится единственной выхолащенной целью и смыслом прогресса. Это, в свою очередь, ведет к деперсонализации человека, по поводу которой справедливо пишет В.И. Стрельченко: «...деперсонализация людей в условиях информационного, по сути, массового общества предполагает не только их унификацию. Массовидность современного общества содержит в себе и такой способ человеческой самореализации, где строгая социальная регламентация сведена к минимуму, но при этом активизируется именно “средний человек”, для которого анонимность персоны – эффективный способ мгновенной реакции на самые разные раздражители, на саму ситуацию неопределенности» [5, С. 51].

Безусловно цифровые технологии есть гигантский технологический скачек не только в науке и технике, но и в образовании, а технологизация педагогического процесса – явление само по себе прогрессивное и исторически закономерное. Но – не новое. Так в Западной Европе в XVI веке была введена классно-урочная форма организации учебного процесса, которая через сто лет была теоретически обоснована и методически разработана Я.А. Коменским. Его «Великая дидактика» стала первой в истории программой модернизации образования, поскольку идея *пансофии* («Обучать всех всему, чтобы знать все и понимать этот мир») явилась педагогическим продолжением философской идеи Нового времени о всеобщей причинно-следственной связи явлений. Классно-урочная система стала прорывом, настоящей революцией и началом новой эпохи в образовании.

Сравнение протестантской (а позже – и общеевропейской) программы модернизации образования XVII – XVIII веков и программы модернизации отечественного образования начала XXI века оказывается не в пользу последней по ряду критериев. *Во-первых*, по целевому. Я.А. Коменский не стеснялся мечтать о Всемирном совете по исправлению дел человеческих, а цель школы видел именно в повышении образовательного и культурного уровня всех людей. Идея улучшения общества через образование была позднее воспринята Просвещением в качестве фундаментальной социальной идеи, что затем нашло свое развитие в советском образовании. Сегодня же наше государство в лице высшего эшелона чиновников от образования от этой целевой установки отказалось как, якобы, от утопии. *Во-вторых*, по содержательному критерию: современное российское образование в ходе реформирования все дальше уходит от своего основного содержания – науки.

Применение методологического принципа педагогической идеи на материале из истории образования и педагогической мысли России позволяет выявить важные закономерности в динамике отечественного образования; выстроить более глубокий и обоснованный анализ отечественного образования; раскрыть сущностную связь образования и аутентичной отечественной культуры; вскрыть имманентную логику развития отечественного образования как процесса духовного производства; выявить существенную (а ныне – решающую) разницу в логике развертывания педагогической идеи в России и Западной Европе; дать гипотетическую формулировку современной образовательной парадигмы как узловой формы развертывания педагогической идеи.

Эта разница обусловлена таким фундаментальным фактором как аутентичная культура. Именно она играет определяющую роль в историческом отборе путей и форм развития отечественного образования, то есть, в логике представляемой концепции – развертывания педагогической идеи через образовательные парадигмы, поскольку «Понятие “образовательная парадигма” служит для выражения целостной, объективной картины культурного мира человека, изображающей его через призму приобщения к традиционным ценностям» [4, С. 7]. Культура при этом понимается в философском смысле – как специфически человеческий, то есть символический способ взаимодействия человека как рода с действительностью, в формах и результатах которого раскрывается общечеловеческий смысл истории.

## Литература

- 1.Иванов В.Г. Физика и мировоззрение. Л.,1975.
- 2.Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Детерминация научного поиска. Л., 1978.
- 3.Лезгина М.Л. Идея как форма научного познания // Философия права. 2013, №5.
- 4.Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. А/р дисс. на соискание уч. ст. д.филос.н. СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
- 5.Стрельченко В.И., Мурейко Л.В. Дегерсонализация человека и функциональность сознания: к проблеме массового общества // Философия права. 2009, № 5.
- 6.Стрельченко В.И. Образование как культурно-цивилизационный проект // Проблемы пространства детства: воспитание, образование, культура. Сб. науч. трудов. Гл. редактор К.В. Султанов. С-Пб, 2018.
7. Шацкий Е. Утопия и традиция. М.,1990.

## **Виртуальная реальность: вызовы и риски<sup>11</sup>**

Изобретение компьютеров послужило переломным моментом в эволюции современного общества и многих отраслей промышленности, внесло множество прогрессивных изменений в работу средств массовой информации, систем связи, качественно изменило принцип работы банков и административных учреждений. Компьютеры стремительно внедряются в человеческую жизнь, занимая свое место в нашем сознании, а человек иногда не осознает, что начинает во многом зависеть от компьютера. Дети, подростки, молодежь много времени проводят за компьютером, часто предпочитают виртуальную жизнь реальной, впадая в зависимость от нее. Таким образом, актуализируется проблема компьютерной или интернет-зависимости, которая отражается на психическом и физическом здоровье человека. Компьютерная зависимость признается болезнью XXI века, она зачислена в Международную Классификацию Болезней и считается психическим расстройством.

Термин «компьютерная зависимость» определяется как пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми [1, с. 123]. Впервые о компьютерной зависимости стали говорить в начале 80-х годов американские ученые. Феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером становится все более очевидным. Помимо компьютерной зависимости, выделяют некоторые родственные виды зависимостей: Интернет-зависимость и игромания, которые связаны с проведением длительного времени за компьютером.

Многофункциональность компьютеров является весьма привлекательной для людей. Интернет для нашей молодежи во многом выступает как спаситель в «поиске» учебников, материалов, что несомненно увеличивает зависимость. Интернет, компьютер являются для молодежи заменителем реальной жизни. Люди все больше и больше проводят свое время, сидя за компьютером, предпочитают интернет вместо реального общения с друзьями, прогулок, вместо множества полезных действий.

Необходимо так же сказать и о компьютерных играх, количество приверженцев которых неуклонно растет. Сегодня компьютерная техника достигла такого уровня развития, что позволяет программистам разрабатывать очень реалистичные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением, а это приводит к тому, что растет количество людей, которых называют «компьютерными фанатами» или «геймерами».

Впервые придать умной технике геймерскую оснастку попытались в 1952 году. Прорывом стала одна из простейших настольных игр – «Крестики-нолики», с минимально

---

<sup>11</sup> «Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности»

возможным полем 3 x 3 клетки. Сейчас это может показаться смешным, но в тот момент это было революционным новшеством.

Спустя 6 лет программисты порадовали пользователей новым опытным образцом. Им стала видеоигра «Теннис на двоих». Управлять виртуальным теннисистом приходилось не пошагово, как в предыдущих аналогах, а в режиме реального времени. Несмотря на простоту функционала, эта игра стала очередным прорывом в нарождающемся мире геймеров.

Однако настоящий виртуальный взрыв произошел в 1962 году. Компания DEC разработала игровой контроллер и вместе с компьютером PDP-1 стала распространять как тестовую программу, не имеющую прежде подобий, игру SpaceWar («Космические войны»)! Это была первая компьютерная игра, ставшая по-настоящему популярной.

Однако компьютеры в то время продолжали оставаться громоздкими. До доступной персонализации было еще далеко. Прошло почти 10 лет до того момента, когда возникли компактные платы на транзисторных схемах. Благодаря этому изобретению игра из ЭВМ переселилась в аркадный автомат с монетоприемником под именем Computer Space. А в мае 1972 года была представлена Magnavox Odyssey — первая игровая приставка для телевизора.

С этого момента игровой компьютерный мир стал продвигаться семимильными шагами. Развитие шло в четырех основных направлениях:

- непосредственно компьютеры;
- телевизионные игровые приставки;
- электронные игровые автоматы;
- карманные электронные игры.

В 1979 году американской компанией Milton Bradley была выпущена первая карманная игровая консоль, в которую было вложено сразу 12 игр. В 1980 году японская Nintendo, модернизировав игры на калькуляторе, осуществила массовый выпуск простейших монохромных консолей с серией игр Game&Watch. В Советском Союзе эти консоли стали прототипом продукции фирмы «Электроника» — игр «Тайны океана» и «Ну, погоди!», которыми были увлечены буквально все.

Следующим этапом стало появление в 1989 году игры «Тетрис». Официально авторство «кубиков» принадлежит корпорации Nintendo, хотя споры о том, кто же истинный создатель, продолжаются.

По мере развития технологий, виртуальный мир наполнялся звуком, совершенствовались графика, добавлялось видео. Сегодня каждый желающий может скачать игры на компьютер на любой вкус.

Конечно, многофункциональность компьютерных технологий и ее развитие не может не радовать прогрессивное общество. Более мощные компьютеры, более быстрые в функционировании очень удобны для людей, чья работа связана с взаимодействием с компьютером, но ведь люди пользуются компьютером не только для работы, а дети, подростки готовы часто «сидеть» целыми днями перед компьютером. Стоит задуматься над тем, что компьютеры дают нам не только удобство, но также оказывают негативное влияние на наш организм. Особенно выделяются среди негативных последствий ухудшение зрения, сухость в глазах, головные боли по типу мигрени, боли в спине, нерегулярное питание, пропуск приемов пищи, пренебрежение личной гигиеной, расстройства сна, изменение режима сна.

Игровая компьютерная аддикция может формироваться в любом возрасте, но наиболее актуальна эта проблема для подростков в силу сензитивности данного возраста и их повышенного интереса к компьютерным играм. В настоящее время даже сложился официальный термин «патологическое использование компьютера». Этот термин употребляется для тех, кто патологически использует компьютер, включая виды

использования, не относящиеся к социальным. Патологическое влияние компьютера может также негативно влиять на личность человека, как и химические зависимости (алкоголизм, наркомания). Игровые аддикты испытывают устойчивую потребность в игре, но вместе с тем не могут полностью удовлетворить ее, то есть находятся в состоянии фрустрации, хотя и имеют возможность удовлетворять потребность. Проблема состоит в том, что аддикты постоянно находятся в состоянии фрустрации и сниженного настроения в реальном мире, что подтверждается высокой тревожностью и депрессией. Но в процессе игры их настроение заметно улучшается. Положительные эмоции, сопровождающиеся подъемом настроения, бывают также в ситуации «предвкушения» компьютерной игры. Но после игры, то есть после выхода из виртуального мира настроение снова возвращается на исходный уровень, оставаясь таким до следующего «вхождения» в виртуальный мир.

Большинство аддиктов - люди, плохо адаптирующиеся в социуме: имеют ряд бытовых, семейных проблем, проблемы на работе, учебе, во взаимоотношениях с противоположным полом. Поэтому для игрового аддикта реальный мир скучен, неинтересен и полон опасностей. Вследствие этого человек пытается жить в другом мире - виртуальном, где все дозволено, где он устанавливает правила игры.

При интернет-зависимости формируется классический аддиктивный континуум, поэтому когда данный аддиктивный агент перестает оказывать желаемое действие, существует вероятность смены способа аддиктивной реализации на другие нехимические или химические аддикции. Человек, ищущий счастья в виртуальном мире, становится виртуальным наркоманом, или его можно назвать — виртуаманом. Будучи неспособным реализоваться в повседневной жизни, виртуаман уходит в виртуальную жизнь, в которой или стремится к положительным эмоциям, или бесконечно повторно отыгрывает незавершенные эмоциональные переживания. Он пытается достичь полной разрядки и удовлетворения, испытывая иногда сильнейшие эмоциональные потрясения, но в действительности получая лишь суррогат удовольствия и псевдожизнь. Многие виртуальные «наркоманы» вполне осознанно стремятся не к положительным эмоциям, а к сильным негативным переживаниям, активизирующим страх, агрессию, напряжения в теле. Вследствие неспособности вспомнить свой драматический жизненный опыт, осознать его последствия в своей жизни, они бессознательно пытаются разрядить накопленное внутреннее напряжение в эрзац-моделях старых реальных ситуаций. Оба эти способа получения положительных и отрицательных эмоций представляют собой различные пути бегства от реальности, от той действительности, в которой человек не может найти свое место, не умеет реализовать свой потенциал, не способен получить истинное, естественное удовольствие. В частности, бессознательное отыгрывание человеком прошлых психотравмирующих событий подменяет их реальные переживания.

Уберечь ребенка от компьютерных игр полностью невозможно - мы живем в век компьютеров и компьютерных технологий. А вот уменьшить их влияние и направить ребёнка в нужную сторону можно.

В первую очередь, стоит обратить внимание на разновидности компьютерных игр, которые способствуют развитию интеллекта, логики, внимания, памяти и других качеств. Это различные логические игры, головоломки, ребусы. Особое место среди таких игр занимают стратегии. Такие игры не требуют повышенного внимания, скорости, напряжения глаз. Они размеренны и предназначены для длительного времяпровождения. Их можно прервать в любой момент, не рискуя быть убитым или съеденным.

Существует ряд развивающих компьютерных игр для самых маленьких детей от 3 до 5 лет. Они научат малыша буквам и цифрам, познакомят с миром животных и растений, окажут благотворное влияние на развитие эмоциональной сферы,

поспособствуют развитию моторики рук (манипуляции с джойстиком, мышкой и клавиатурой), зрительной памяти, музыкального слуха.

Очевидна польза компьютерных игр и для младших школьников – для них разработано множество обучающих игр, которые помогут углубить свои познания в той или иной области, научат действовать в различных ситуациях, способствуют формированию усидчивости, сосредоточенности, внимательности.

С помощью компьютерных игр можно ненавязчиво обучить ребенка иностранным языкам, подтянуть его знания по тому или иному предмету. Существует много игровых программ, позволяющих в игре учиться русскому языку, математике, рисованию и другим наукам.

Обучающие и развивающие игры благоприятны для детей, нередко используются сознательными родителями, воспитателями и учителями. Как скачанные игры, так и подключение к интернету помогают снять физические границы, беспрепятственно осваивать пространство планеты. От 1-2 часов в сутки, проведенных в компьютерных мирах, ничего плохого не случится. Компьютерные игры нельзя запретить, так как при разумной организации они приносят реальную пользу.

С одной стороны, игра необходима для человека. Это способ познания мира, психологической разрядки. Возможность создавать собственный игровой мир – способ выразить в виртуальном пространстве свои стремления и страхи, комплексы и представления о «совершенном» мире. Компьютерные игры – возможность выплеснуть агрессию, получить необходимую порцию адреналина.

С другой стороны, психологи и педагоги говорят о том, что повсеместно наблюдается развитие игровой зависимости, прежде всего у подростков. Зачастую погружение в виртуальный мир становится препятствием для реальной жизни – общения, становления личности.

Виртуальный мир реализуется в игре. Поэтому человек стремится поиграть и стереть, таким образом, грань между виртуальным и реальным миром. Это и притягивает детей к компьютерным играм. Задача родителей и педагогов не допустить, чтобы ребенок предпочел существующей реальности виртуальную!!!

### **Литература:**

1. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // М.: ПЕР СЭ, 2005. - 176 с.
2. Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.
3. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
4. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека // Научное мнение. 2020. № 6. С. 52-58.
5. Bolshakova Yu.M., Nikonov S.B., Bolshakov S.N., Puyu Yu.V. Cloud technologies in the promotion strategy of integrated communications // Asian Social Science. 2015. Т. 11. № 19. С. 8-14.

## Постматериальность и иммерсия как категории рецепции в восприятии информации молодежной аудиторией

Сосредоточенность современной культуры на практиках включения и медиации, акцентирование чувственного, аффективного опыта, возрастание роли осязательно-тактильных, телесных способов извлечения смысла, в том числе из коммуникации и публичного пространства, позволяет говорить о своеобразном постматериальном, «иммерсивном стиле» (Т. Мортон), получившем воплощение как в художественных процессах, так и в культуре в целом. О сложении этого стиля без использования данного термина говорят многие исследователи современной культуры. Этот стиль открывает «онтологический домен, исключенный теориями визуальной и лингвистической репрезентации» [1, С. 15]. Главное следствие для образовательной деятельности состоит в том, что на смену человеку читающему (на что нацелена классическая и доминирующая до настоящего времени форма образования), приходит человек «погружающийся», «вчувствующийся», эмоционально вовлекающийся. Парадигма нерепрезентативного материализма, наступившая в теоретическом дискурсе, определяет, прежде всего, отказ от опоры на механизмы означивания и репрезентации, основанные на чтении и воспроизведении.

В художественно-эстетическом ключе об этом рассуждает Доротея фон Хантельманн. Телесно-аффективный фокус современной культуры она называет «эмпирическим поворотом». В его основе лежит «переход искусства от эстетики объекта к эстетике переживаний» [2, С. 67], акцент на воспринимающем субъекте, создание в процессе художественной коммуникации опыта переживания. «Я утверждаю, – пишет Хантельманн, – что “эмпирический поворот” – и сопутствующий ему акцент на воспринимающем, испытывающем переживания субъекте – резонирует с фундаментальными экономическими и культурными трансформациями /.../ индустриального общества конца XX и начала XXI века. Ссылаясь на социологические теории, в частности, на ту, что выдвинул Герхард Шульце в книге “Общество переживаний”, я предполагаю, что художественный переход к созданию переживаний следует воспринимать в контексте общей переоценки переживаний как центра внимания культурной, социальной и экономической активности» [2, С. 63]. Аффективность современной культуры и связанное с ней тяготение к иммерсивности оказываются следствием динамики социально-экономической структуры всего общества. Для описания тяготения реакций современного человека на окружающий мир используются понятия, акцентирующие их аффективную природу: «формирователь переживаний» (Оскар Бетчманн) [3], «поучительные переживания» (Даниель Бюрен) [4, С. 126], «аффективные иллюзии» (Тимотеус Вермюлен, Робин ван ден Аккер) [5]. Все они указывают на изменение фокуса в выражении смысла в культуре XXI века. «И так же, как привязка визуального искусства к материальному объекту культивировала и облагораживала укорененность процессов материального производства в <...> индустриальном обществе, так и “эмпирический поворот” искусства – и новый акцент на воспринимающем, переживающем субъекте, который пришел вместе с ним, – резонируют с фундаментальными экономическими и культурными трансформациями /.../ индустриальных обществ в конце XX века. <...> Стремление современного /.../ общества



к постиндустриальному социальному порядку отражается и в переходе искусства от объекта к измерениям субъективных и intersубъективных переживаний» [2, С. 69], – резюмирует Хантельманн. Схожие установки можно обнаружить у Гернота Беме: «Новая эстетика – это ответ на прогрессирующую эстетизацию реальности. Традиционная эстетика, являющаяся теорией искусства или теорией произведений искусства, совершенно не отвечает этой задаче» [6, С. 48]. Эстетизация, о которой говорит Беме, является не причиной, а следствием нарастания значимости эмоциональных, телесных и чувственных способов взаимодействия с миром. В разговоре об иммерсивности как общей настроенности культуры на аффективно-телесное погружение в воспринимаемые явления это означает появление данного качества в широком культурном ареале, его выход за пределы искусства.

Эти процессы тесно связаны с реабилитацией тела в современной культуре. Тело остается предельным универсальным аргументом в ситуации крайней плюрализации жизненных стилей и ценностного релятивизма. Историк телесности Жорж Вигарелло отмечает возрастание эмоциональности в управлении телесными практиками и способами взаимодействия с миром: «Отсюда обещания совершенно нового развития, при котором сознание столкнется с продолжением телесного, осуществляемого уже не материей или плотью, как это полагала традиция, а с продолжением психологическим, исходящим из эмоциональной плотности, тонкости, а порой также и из логик, если не “тактик”, иногда согласующихся, иногда чуждых или противостоящих я» [7, С. 187]. Современный стиль познания реальности невозможен без «чувствительности, при которой телесное сознание просто-напросто стало необходимым в примечательном месте углубления и победы “я”» [7, С. 167].

Интересный культурологический подход к осмыслению связи тела, культуры и способов познания мира можно найти в работах теоретика перформативности Андре Лепеки. Ему принадлежит оригинальная концепция, показывающая изживание культурой модерна самой себя через распад устоявшихся кинетических практик. В этой концепции Лепеки показывает центральную роль тела для всех смыслообразующих процессов культуры XXI века. В современной «экономике подвижности», по мнению Лепеки, происходит «демонтаж идиотического тела модерна и его замена реляционным» [8, С. 67]. Современная политика движения стремится «замедлить ход слепой и тоталитарной кинетически-репрезентационной машины» [8, С. 69]. Разрушение репрезентации, оптикоцентризма, иллюзионизма и рационализма является центральным моментом телесно-ориентированных практик современности. Тело в современной культуре становится реляционным, подвижным, ускользающим, появляющимся и становящимся в результате движения и перформативных действий, а не заранее заданных твердых телесных схем. Через перформативный уровень взаимодействия с телом можно выйти к вопросам взаимодействия формы, присутствия, механизмов видения и идентификации. Для этого Лепеки предлагает исследовать «кинетический порядок видимого» [8, С. 152], «обмен аффектами» [8, С. 199] и «аффективные режимы» [8, С. 170] (которые противостоят «скопическим режимам» [9] модерна, в терминологии К. Метца), изучить «кинетические и «аффективные проекты» [8, С. 194]. Единым знаменателем этих установок является констатация изменения в понимании роли тела в опыте современной культуры, ее отход от оптикоцентризма, иллюзионизма и репрезентационных технологий создания смысла. В результате рождается новое понимание кинетики как одной из центральных практик взаимодействия с миром: «Это утверждение движения, которое не предназначено для визуального восприятия» [8, С. 190]. Тело оказывается вписанным в иммерсивный опыт, отводящий основное внимание от иерархических смысловых моделей и рационализированных идентификационных сценариев в сторону большей заботы о хрупкости телесной жизни и понимания культуры как сложной экосистемы. Возникающая в результате «автономия ощущения» [1, С. 65] основывается на отказе от способов восприятия информации, в основании которых лежат механизмы означивания и

репрезентации. Рецептивные сценарии современной молодежи все реже опираются на протоколы чтения и работы со статичной визуальной информацией, что требует перестройки базовых подходов образовательного процесса.

Понимание сложности ткани современной культуры, ее многообразия и необозримости, перепроизводства смыслов и форм определяет важнейшие сдвиги в понимании ракурса внимания педагога и куратора, осуществляющего заботу о человеке, наделенном телесностью, основанной на перформативном присутствии и лишенном строгих семантических и идентификационных установок. В этом контексте для культурологии и более широко понятой критики культуры приобретают центральное значение практики кураторства, культурной медиации и образовательных технологий, разомкнутые в широкий социальный контекст, где могут быть обнаружены и восприняты сложные механизмы обучения, опирающиеся на постматериальные формы рецепции и обретения знаний.

## Литература

1. Кокс К. Звуковой поток. Звук, искусство и метафизика. – М.: Новое литературное обозрение, 2022. – 304 с.
2. Хантельманн Д. фон. Эмпирический поворот // Художественный журнал. – 2017. – № 103. – С. 80–91.
3. Bättschmann O. Ausstellungskünstler. – Cologne: DuMont, 1997. – 336 p.
4. Buren D. Au sujet de...: Entretien avec Jérôme Sans. – Paris: Flammarion, 1998. – 237 p.
5. Вермюлен Т., Ван ден Аккер Р. Заметки о метамодернизме. URL: <http://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/> (дата обращения: 17.10.2017).
6. Böhme G. Atmosphäre: essays zur neuen Ästhetik. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2017. – 303 p.
7. Вигарелло Ж. Самоощущение. История восприятия тела (XVI–XX вв.). – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. – 256 с.
8. Лепеки А. Исчерпывающая танец. Перформанс и политика движения. – М.: Ад Маргинем Пресс; Музей современного искусства «Гараж», 2021. – 208 с.
9. Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. – СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2010. – 336 с.

## Интеллектуальная элита: истоки рождения

Среди многочисленных исследований элит как субъектов, от деятельности которых зависит темп и вектор социокультурных процессов во всем их многообразии, меньше внимания уделяется феномену интеллектуальной элиты. Однако именно эта проблема приобретает особую остроту в современных условиях противостояния различных сил цивилизации и культуры.

Попытаемся с позиции персоналистской культурологии выяснить, как возможно формирование интеллектуальной элиты. Обратимся к конкретному примеру из истории английского неоплатонизма, личности философа и поэта Генри Мора. Его интеллектуальная биография и его образ жизни являет собой один из показательных примеров для осмысления нашей проблемы.

Событие, которое можно назвать ключевым, определившим вектор стремлений молодого Мора и его дальнейшую интеллектуальную и жизненную ориентацию, было связано с резким протестом Мора против исповедуемого его родителями кальвинизма, в лоне которого он родился и вырос. Испытывая глубокое уважение к отцу и благодарность за приобщение к поэзии, Мор, по его собственному признанию, вопреки глубокому чувству сыновнего долга, порывает с отцом, желая избавиться от влияния отчего дома. Последующий жизненный путь Мора, его карьера – результат его собственного, самостоятельного выбора. Чтобы понять, почему мы придаем этому факту столь большое значение, необходимо напомнить о сути кальвинизма.

Известно, что в кальвинизме учение об абсолютном (Божественном) предопределении, по которому судьба каждого человека предрешена Богом, занимает центральное положение. Нельзя сказать, что Кальвин был новатором и ввел понятие, ранее неизвестное христианскому богословию. Кальвин – скорее наследник позднесредневекового августицианства с его доктриной абсолютного двойного предопределения, когда воля Божья устанавливает для одних жизнь вечную, а для других – вечное осуждение, не взирая на их личные заслуги или недостатки. Иначе говоря, судьба человека находится в абсолютной власти и зависимости от воли Бога, а его индивидуальные качества не играют при этом особой роли. Ригоризм кальвинизма был неприемлем для Мора уже в отрочестве, ибо в детстве он переживает опыт внутреннего ощущения божественного присутствия и этот опыт был настолько сильным в его сознании, что он абсолютно не сомневался и верил, что от Бога невозможно утаить ничего: ни дело, ни слово, ни мысль. Мор был убежден, что это глубокое религиозное чувство и соответствующее ему осознание себя было врожденным, а не бездумно воспринятым в лоне семейных традиций от набожных и религиозных родителей. И никому не суждено было поколебать его убеждение.

Четырнадцатилетнего Мора отправляют в Итон (Eton College) – самое привилегированное учебное заведение Англии. Его сопровождают дядя и брат, с которыми он по пути вступает в яростную полемику. Пораженный уровнем богословской зрелости племянника и недопустимым направлением мыслей, дядя очень строго отчитывает Мора, угрожая применить розги в качестве средства исправления. Но все было напрасно. В Итоне Мор еще больше утверждает в своем ощущении и понимании

неприемлемости для себя кальвинистской концепции предопределенности. Как он будет вспоминать позже, размышления об учении Кальвина не оставляли его нигде. И однажды на территории Итонского колледжа, где мальчики играли и упражнялись, он делает серьезный и осознанный вывод для себя: «если я один из тех, кто предопределен в ад, где все наполнено только проклятиями и богохульством, все же буду ли я вести себя там терпеливо и смиренно по отношению к Богу». Это было событие внутренней жизни будущего философа.

По окончании Итона, Мор был принят в Кембридж, где ему очень повезло с наставником, благочестивым ученым и не кальвинистом. Никто ничто и не мешали Морю изучать философию, погружаться в труды Аристона, Кардано, Скалигера и других выдающихся философов. Тайн душевной жизни у Мора не было: его душа существовала в восторженном ощущении счастья от чтения философских трудов, понятном и знакомом до сих пор студентам философских факультетов, поступивших туда не по настоянию родителей или по их протекции, а в силу своей непонятно откуда взявшейся любви к чтению философских текстов.

Мор был студентом не просто прилежным, он был студентом, одержимым жаждой знаний. Однако магия философских текстов начинает постепенно исчезать, чтение разочаровывает, его «тревожный и вдумчивый гений» не находит ответа на фундаментальный для него вопрос о смысле существования, его сущности и проявлениях. К концу своего четырехлетнего пребывания в Кембридже Мор становится скептиком, правда, вопрос о существовании Бога и нравственных обязанностях никогда не вызывал у него ни малейшего сомнения.

Получив степень бакалавра, Мор снова с энтузиазмом погружается в чтение огромного массива философско-богословской литературы и снова испытывает неудовлетворенность от получаемых знаний. Его не посещает более то переживание восторга, которое он испытывал при чтении философской литературы раньше, что-то безвозвратно уходит. Книги больше не дарили ему ощущение приобщения к чему-то большему, к иному миру, потаенному, прячущемуся за словами. И, лишь приступив к изучению платоников (Марсилия Фицина, Меркурия Трисмегиста и самого Плотина), мятежная душа и тревожный ум Мора начинают успокаиваться. Однако окончательный этап обретения себя связан у Мора с приобщением к мистическому богословию с его практиками очищения души, предшествующими просветлению и благодати. В этом плане самое большое впечатление на него произвела знаменитая «Теология Германика».

Наконец-то ему открылся мир, близкий ему по духу, существование которого он всегда ощущал и предчувствовал. Его восторженная душа вновь наполнилась радостью, и он словно пробудился ото сна. Его отроческие ощущения присутствия Бога обрели статус твердой убежденности не только в том, что Бог существует, но также в том, что Бог всеблаг и всемогущ, а абсолютное предназначение человека – в постоянном стремлении стать совершенным по образу и подобию Бога. Избрание и осуществление этого пути сопряжено с конфликтом между “божественным принципом и животной природой». Для Мора этот конфликт предстал в качестве “*punctum saliens*”, т.е. начала движения к новой жизни, или, иначе говоря, подлинного рождения. Найдя свой путь и, вступив на него, он, наконец, стал находить ответы на вопросы, которые ему не давало чтение книг и многознание. Мор обретает покой и ничем не омраченная радость возвращается к нему. Свое умиротворенное состояние он описывает так: “Я пришел с небес; я бессмертный луч Бога; О, радость! и обратно к Богу отправимся”.

В качестве короткого комментария здесь можно вспомнить Платона, его хрестоматийно-символический образ Пещеры и идущую от Платона идею подлинного рождения человека в отличие от биологического. Именно тогда Мор начинает создавать свои первые философские стихотворения и поэмы, где он пытается описать свои размышления и переживания.

Мор был человеком разносторонних интересов. Он внимательно знакомится и изучает труды современных ученых и философов, среди которых Декарт становится очень важной фигурой, поскольку Мор хочет использовать достижения основателя рационализма для построения своей концепции. Он переписывает с Декартом, вежливо, но очень четко, формулирует свое несогласие с его позицией которая в полной мере была воплощена в его фундаментальном труде «Бессмертие души».

Приватная жизнь Мора отвечала античному принципу целостности, совпадения учения и жизни. Он всегда вел жизнь одинокого человека, предпочтя лестницу карьерного восхождения «раю» своей комнаты в Колледже Христа, где он остался по окончании своего обучения и провел много счастливых дней в неустанных размышлениях и трудах. Не сомневаясь в правильности своего образа жизни, Мор неоднократно отклонял все попытки привлечь его к публичной должности, избегая предложений стать преподавателем, ректором (предложения поступали от разных учебных заведений), и даже епископом. Он руководствовался непоколебимым убеждением, согласно которому единственная надежная дверь в здание «божественного знания» – это истинная святость. Однако Мор не был закрыт для общения. Современники отмечали его открытость и доброжелательную отзывчивость.

Рассмотрение биографических фактов биографии Мора дает возможность сформулировать вопрос об основных истоках, определивших уникальность гения Мора. Их можно представить так: особая интеллектуально-духовная одаренность Мора, экзистенциальная отвага (разрыв с кальвинизмом), погружение в сокровища философско-теологической литературы на языках оригинала. Кроме того, внимание к деталям интеллектуально-духовного становления и развития Мора позволяет выявить образ и метод формирования интеллектуальной элиты, отсутствие которой делает проблематичным не только развитие культуры, но и сам факт ее существования.

В этом плане судьба Мора как представителя интеллектуальной элиты своего времени воплощала принципы концепции Платона, которая появляется как своеобразная «эссенция» античной культуры и ее философских школ. Их отличала особая система человеческих взаимоотношений и атмосфера свободы, когда можно не бояться задать и обсудить любой вопрос, зная, что путь к истине не прост, он сопряжен и с ошибками и иллюзиями. Но при этом нет никаких ограничений в общении: размышлять можно всегда и везде, обращаясь к любому человеку (и продавцу на базаре, и ремесленнику), оставаясь абсолютно бескорыстным, свободным от прагматических интересов.

Вспомним диалоги Платона и их главного героя - Сократа, беседующего с учениками. Подобная система отношений могла существовать лишь при условии, если все действующие лица диалога (полилога) объединены единым для всех переживанием бесконечной радости от самого процесса мышления, ради мысли самой по себе. Преодолевая сопротивление мысли, попадая в плен «пленительного безумия вечно неутоленной» жажды мысли и любви к ней человек словно в свободном парении «приподнимается» над землей, осуществляя «творческую миссию» философа в этом мире, миссию постижения мудрости и «хранителя мудрости». В этом случае сама философия оказывается не эзотерическим «пространством», доступ в которое возможен лишь единицам. Философия предстает как «жизненная мудрость», а философ как любитель мудрости, в отличие от большинства, обладает «особым углом зрения», уникальным даром размышления и проникновения в суть вещей, воплощая доводы разума в реальности. И тогда философия становится не только тем, о чем ты мыслишь, но также тем, что ты из себя делаешь, осуществляя интенцию самоутверждения и воспитания в себе способности к духовной свободе.

Попытаемся взглянуть на место и роль Г. Мора в контексте ситуации нашего времени, эры информационного общества с цифровыми технологиями. Критика этот этапа развития общества и культуры уже не заставила себя ждать, судя по многочисленным русскоязычным и иностранным источникам. Старая демаркация «физиков и лириков»

(технократов и гуманитариев) переживает свою очередную модификацию: прогрессистская позиция первых, убежденных в бесспорности новых технологий и неотложности их применения во всех сферах человеческого бытия вызывает сопротивление вторых, понимающих, что цифра – не новый «Бог», возносящий человека на новую ступень его развития, а как раз наоборот, редуцирующий человека к достаточно примитивному «одномерному» существу, мыслящему и действующему в ограниченном поведенческом диапазоне, необходимом для успешного существования в мире цифр. Современная эпоха все более очевидной делает ситуацию катастрофы современной культуры, которая зашла в тупик.

Чувствительный «сейсмограф» интуиции великих мыслителей (интеллектуальной элиты) в истории человечества улавливал «подземные» толчки вибраций надвигающегося кризиса человеческого общежития, начиная с глубокой древности. Платон был одним из первых, кто в философско-поэтической форме запечатлевает неблагоприятную картину бытия людей, словно сам создавал «музыкальную шкатулку» мироздания и прекрасно знал, где помещается пространство истинного блага и справедливости, не совместимого с суетной жизнью людей, которые, подобно детям, постоянно что-то ломают, не отличая добра от зла и не понимая, что творят. Платон, используя миф, изобретает «новую трансцендентность, которая осуществляется и обретается в поле имманентности: таков смысл теории Идей. И современная философия так и будет следовать за Платоном в этом отношении: найти трансцендентность внутри имманентности как такового». И тогда всякое пренебрежение платонизмом и противодействие ему будет восстановлением имманентности «во всей ее протяженности и чистоте, препятствующей возврату трансцендентного»

Учение Платона давало возможность делать различные выводы об имманентности, в ряд которых закономерно встраивается утверждения Э. Гуссерля о том, что с самого рождения цивилизация пошла не по тому пути, получая красноречивое подтверждение в трагических событиях XX века. Для Гуссерля, не поэта-философа, а математика и логика, обосновывающего статус философии как строгой науки, был очевиден кризис европейских наук, который как в зеркале отражал кризис философии и «всего европейского человечества, ныне охватившего смысл его культурной жизни, всю его "экзистенцию"». Сложившаяся ситуация, по мысли Э. Гуссерля, оказалась, в частности, результатом формирования особого типа ученых, «сугубо эмпирически-ориентированных», исключающих все ценностные установки, все вопросы «о разуме и неразумии тематизируемого человечества и произведений его культуры», поскольку научная, объективная истина всегда состоит исключительно в констатации фактичности мира, как физического, так и духовного. Как позже отметит Ж. Делез: эмпиризм – не просто разновидность позитивистского взгляда, а отрицание любой трансцендентальности.

Можно продолжить и дополнить мысль Гуссерль о несостоятельности наук, не отвечающих на вопросы, жизненно важные для человека. Если ученый - представитель интеллектуальной элиты, то, следовательно, и интеллектуальная элита в большинстве своем формируется по соответствующему образцу, далекому от того идеала, который был известен со времен Древней Греции. Вспомним греческие понятия: как ἀρίστεύς (наилучший), Пайдейя и Калокагатия, эволюция их смыслов свидетельствовала о необходимости стремления человека к гармонии эмоций и разума, о возможностях совершенствования его природных способностей и склонностей поведения. Если сначала слово «пайдейя» (от греческого pais – ребенок) обозначало воспитание детей и их образование, то впоследствии пайдейя — это гармоничное развитие человека, в единстве телесного и духовного начал, реализующее все его способности и возможности. Именно Пайдейя отличает аристократа от людей иного происхождения, не имеющих соответствующего воспитания и образования. Современность сохраняет этот смысл: интеллектуальная элита - «аристократы духа»— это привилегированная, лучшая, часть

социальной группы или общества, которая оберегает, сохраняет и разрабатывает фундаментальные ценности, задавая стратегию интенций культуры, обеспечивая непрестанную работу «вечного двигателя» культуры, возвышения человекообразного существа до состояния человечности – *humanitas*».

Качественные характеристики, предъявляемые Платоном к элите, как и философская концепция государства, как правило, называют утопическими, ибо считается, что реальная практика не подтверждает идеи великого идеалиста античности. В ряде современных критических трудов, посвященных Платону, высказывается точка зрения, согласно которой требования Платона к личным качествам человека элиты столь высоки, что они представляют собой лишь модель, эталон, образ того, что может существовать только в идеале. Но пример жизни и творчества Г. Мора, как и многих других выдающихся людей в истории человечества и современности, опровергает это суждение.

Более того, жизнь общества на протяжении тысячелетий неоднократно доказывала справедливость многих положений платоновской концепции.

Вспомним известное учение Платона о государстве. По мысли Платона, государство процветает, если сословию правителей присущ высокий моральный и интеллектуальный облик. Но, если аристократия постепенно деградирует и перерождается, неизбежен упадок общей культуры, а вслед за ним и разрушение всего общественного устройства. В результате аристократия сначала перерождается в тимократию (власть меньшинства с высоким имущественным цензом), а впоследствии – в олигархию (власть богатых, где стремление к личному обогащению поглощает интересы государства). Олигархи, как полагает Платон, вообще не являются элитой, у них есть лишь статус, который сохраняется на вершине общественной иерархии вопреки логике общественного развития. Эти рассуждения Платона поразительным образом напоминают картину современного положения дел в разных частях света и в разных государствах.

Анализ динамики современного массового общества, в рамках которого европейская культура существует вот уже более века, показывает, что «если нет постоянного присутствия тех, кто задает реально образцы «высокого», трансцендентного, а не декларирует их, то масса, включая несостоявшуюся «элиту», неизбежно будет существовать в режиме возвращения к самым трагическим этапам истории прошлого.

Интеллектуальная элита необходима культуре и цивилизации, чтобы не впасть в фазу озверения, черты которого сегодня очевидны и точный социологический портрет которого блестяще представлен еще в начале XX в. в известном труде русского ученого М. Энгельгардта: «Прогресс как эволюция жестокости».

## Литература

1. John Tulloch, D. D. Rational theology and Christian philosophy in England in the seventeenth century. London, 1874.
2. Голи к Н.В Религия и философия: точки соприкосновения. Из переписки Г. Мора с Р. Декартом// EINAИ. Историко-философские штудии, Том 9, № 2 (18) 2020. С.95-105.
3. Голик Н.В. Императив Просвещения в эпоху цифровой коммуникации// Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. Научно-исследовательский университет ИТМО. Санкт-Петербург. 2018, №2. С.187-194.
4. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология// Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианский размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. С.548.
5. Делёз Ж. Платон, греки// Делёз Ж. Критика и клиника. – М., Издательский дом: Machina. 2002. С..183.

6. Платон. Государство. Книга 8.
7. Энгельгардт М.А. Прогресс как эволюция жестокости. Санкт-Петербург: Изд. Ф. Павленкова, 1899.



*Семерник С.З.*

Гродно

*Романенко И.Б.*

Санкт-Петербург

## **Влияние образов будущего на самосознание современной молодежи: вызовы и перспективы**

Тема влияния образов будущего на самосознание современной молодежи без преувеличения может рассматриваться как одна из важнейших проблем современности. Поскольку образ будущего, формируемый на уровне общественного сознания, характеризует готовность и способность общества к переменам и развитию. Молодежь, как наиболее активная, инициативная часть общества, проявляет повышенную социальную, психологическую, моральную чувствительность к перспективам социальных трансформаций. Данная чувствительность выражается в одномоментном существовании в молодежной среде полярных, резко противопоставленных друг другу по шкале «активность – пассивность» типов социального поведения как общей, так и специфической (политической, экономической, социально-культурной) направленности.

Актуальность исследования названной проблемы обусловлена также тем, что поколение, именуемое сегодня молодым, будет определять, какие социальные, политические, экономические, культурные, духовные условия оно создаст для уходящих и вновь приходящих в мир поколений, какие ценности будут доминировать в обществе в ближнесрочной перспективе. Основания для реализации этих ценностей закладываются уже сегодня в конкретных обстоятельствах социализации молодежи и в тех желаниях, надеждах, которые она воплощает в создаваемых ею образах будущего.

Несмотря на то, что тема будущего волновала человечество на протяжении всей истории его существования, можно констатировать гораздо более высокую заинтересованность проблемой будущего, наблюдаемую в современном обществе, по сравнению с обществом традиционным. В качестве подтверждения данного тезиса можно обратить внимание на стремительное развитие в современном обществе институциональных форм постижения будущего, с одной стороны, и расширение социальной базы субъектов прогностического творчества, с другой. Это означает, что в традиционном обществе вопросы постижения будущего так или иначе были вынесены за скобки повседневности (привилегию предсказания будущего отдавали чрезвычайно малочисленной специфической категории людей, находившихся за пределами обыденности практической жизни – пифиям, кассандрам, оракулам, жрецам, пророкам и так далее, в то время как широкие слои общества были лишь пассивными потребителями созданных образов будущего). По мере нарастания в обществе процессов секуляризации, вопросы, связанные с продуцированием образов будущего, претерпели значительные изменения: во-первых, произошла кардинальная смена вектора, указывающего направление, к которому движется будущее (произошел переход от религиозно-эсхатологической модели к социально-прогрессивной), во-вторых, собственно процесс продуцирования образов будущего вышел из сферы сакрального и переместился в большинстве своем в сферу интеллектуального, значительная роль в пространстве которого принадлежала философам. Первые попытки создания образов будущего в сфере интеллектуального творчества были сопряжены со стремлением нарисовать эталонную модель социального развития, предложив обществу идеальный сценарий его

существования. Здесь достаточно вспомнить такие работы как «Государство» Платона, «Идеальный город» Аль-Фараби, произведение «Утопия» Томаса Мора, «Новый хозяйственный и социетарный мир» Шарля Фурье, «Новый взгляд на общество» Роберта Оуэна и другие. Отличительной чертой названных образов являлась их утопичность – уверенность в возможности построения идеального общества, в котором негативные стороны социальных отношений минимизируются. И хотя по замыслу авторов созданные эталоны социальной жизни не являлись непосредственно прогнозами будущего, однако сама интенция построения эталонного образа социальной жизни, не существующей в действительности, но могущей стать таковой в перспективе, придавала некоторую футуристичность предлагаемым концепциям общественного развития, побуждала к социальному творчеству с целью воплощения названных идеалов в жизнь. Нарастание роли рациональной составляющей всех сторон общественной жизни, формирование полного доверия к человеческому разуму в новоевропейский период общественного развития лишь усилили прогностический потенциал утопических произведений, поскольку теоретические идеи, положенные в основание подобного рода интеллектуальных трудов, находили последователей, вдохновляющихся на практическое их использование.

Смена субъектов социального прогнозирования (от наделенных статусом «инаковости», «неотмирности» служителей сакрального до включенных в реальные социальные отношения мыслителей, претендующих на роль интеллектуальной элиты общества) постепенно привела к смене отношения к самому будущему: пассивно-созерцательная позиция, существовавшая в традиционном обществе, порой, доходившая до полного фатализма (учения Демокрита, Эпикура, Ибн Синны, метафизического фатализма А. Шопенгауэра и т.п.) постепенно сменилась на конструкторско-преобразовательское отношение к будущему.

Идея возможности конструирования будущего на основе субъективно создаваемых образов стала активно рассматриваться в обществе с середины XX века, когда технико-технологическое развитие социума позволило надеяться на то, что сконструированные рациональным субъектом образы будущего могут воплотиться в практику повседневности. В итоге к концу ушедшего столетия постижение будущего превратилось в специфическую науку, получившей активное развитие, прежде всего, за рубежом. Совокупность научных исследований в данном направлении получило название «исследования будущего» (Futures studies), сориентировало научную мысль на поиск элементов будущего в существующих событиях настоящего.

В результате изменилось само понимание будущего. Если к новоевропейскому периоду развития социума в обществе сложились две антагонистичные друг другу линейные модели, описывающие будущее: религиозно-эсхатологическая и социально-прогрессистская, то ко второй половине XX века все более отчетливо формируется мысль о плюралистичности будущего, о его нелинейности и альтернативности. Сегодня общество уверено в том, что будущее состоит из конкурирующих между собой сценариев, вероятность наступления каждого из которых зависит от целого множества объективных и субъективных факторов.

При этом постижение будущего, создание различных его образов волнует сегодня не только интеллектуальную элиту общества (философов, ученых и т.д.), но и людей, чья деятельность связана с практическим обустройством мира. Бизнесмены, политики, топ менеджеры крупнейших транснациональных корпораций выступают сегодня в роли прогнозистов и конструкторов образов будущего, способствуют институционализации процесса постижения будущего. В качестве примера здесь можно привести создание в 1986 году аналитического центра – международной общественной организации под названием «Римский клуб». Основателем данного клуба футурологов стали итальянский промышленник Аурелио Печчеи и генеральный директор по вопросам науки Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Александр Кинг. Также здесь можно

назвать Всемирный экономический форум в Давосе (1971), основателем и руководителем которого является немецкий экономист Клаус Шваб. Одна из декларируемых целей данной организации – создание прогнозов и конструирование будущего.

Сегодня число социальных институтов, профессионально занимающихся проблемами образов будущего, неуклонно растет. Это национальные, региональные международные ассоциации, научные и образовательные центры и так далее. Достаточно назвать лишь некоторые из них: Всемирное общество будущего, Ассоциация профессиональных футуристов (APF), Всемирная федерация исследований будущего (WFSF) и другие. Люди, постигающие будущее активно коммерциализируют свои исследования: «работают в глобальных корпорациях, малом бизнесе, консалтинге, образовании, некоммерческих организациях и правительстве» [1].

Здесь возникает вопрос: почему в вопросе постижения будущего на смену мистикам и философской элите общества пришли прагматики, бизнесмены и политики? Почему они попытались занять эту специфическую нишу человеческой активности?

Эволюция субъектов социального прогнозирования от мистиков и пророков до промышленников, финансистов и политиков указывает на возрастающую роль субъективного фактора в человеческой истории. Смена гадательно-созерцательного отношения к будущему на прагматичное конструирование определенных его сценариев свидетельствует о том, что субъекты социального действия стремятся не только взять будущее под контроль, но и самостоятельно создать ведущие тенденции его развития, объективировать субъективные искусственно сконструированные образы будущего в конкретную фактичность.

Одним из механизмов реализации сценариев будущего является изменение тенденций текущего дня таким образом, чтобы они способствовали осуществлению данных сценариев. Названная практика может использоваться как в отдельных сферах человеческой деятельности (например, раскручивание инфляционной спирали на основе инфляционных ожиданий субъектов экономической деятельности), так и в обществе в целом. Таким образом, изменение поведения субъектов социального взаимодействия в настоящем напрямую влияет на возможность осуществления некоторого сценария развития в будущем. Футурологи выделяют противоположные варианты влияния настоящего на будущее. Это так называемые «самоосуществляющиеся» и «саморазрушающиеся» прогнозы. В качестве примера самоосуществляющегося прогноза можно привести древнегреческий эпос, трагедию Софокла «Эдип-царь». Суть данной трагедии состоит в том, что царь города Фивы Лайя поверил в предсказание оракула относительно судьбы своего новорожденного сына. Основываясь на полном доверии к пророчеству, царь изменил свое поведение в отношении сына таким образом, что, действительно, направил судьбу ребенка по предсказанному оракулом сценарию. Однако если бы царь Лайя не поверил пророчеству и не предпринял никаких особенных действий в отношении своего наследника, трагической развязке его жизни не суждено было бы состояться. Следовательно, важен не собственно сам прогноз, не конкретный образ будущего, как он существует в своей фактичности, но то отношение, которое возникает к данному образу у субъектов социального взаимодействия. Именно отношение общества к будущему является сегодня предметом пристального внимания профессиональных инженеров, создающих будущее. Поскольку данное отношение является необходимым элементом форсайтов – новых технологий, направленных на конструирование, проектирование будущего.

Технологии форсайтов, предлагающие картину будущего в виде некоторого набора искусственно созданных проектов, актуализируют проблему самосознания общества. Поскольку «множественность будущих» ставит общество перед необходимостью осуществить сознательный выбор некоторого проекта будущего, в соответствии с которым требуется изменить свое поведение в настоящем для того, чтобы данный проект мог осуществиться. Общественное сознание обладает одновременно инерционностью и

инициативностью. Причем инерционность общественного сознания выражена в большей степени, поскольку в своих действиях общество опирается на паттерны поведения, транслирует ценности и способы поведения, прошедшие апробацию в культуре, и закрепившиеся в традиции. И в этом смысле инерционность общественного сознания препятствует реализации форсайт-проектов в существующей социальной действительности.

В то же время инициативность, восприимчивость к новому свойственны деятельности молодого поколения, самосознание которого отличается большей гибкостью, по сравнению с самосознанием старших поколений. Молодежь ищет себя, свое место в обществе, цели собственного развития, опираясь на те образы будущего, которые она может принять как приемлемые для себя. В связи с этим чрезвычайно важным является вопрос, какие варианты будущего, какие форсайт-проекты предлагаются разработчиками данных проектов для рассмотрения (и принятия) их на уровне общественного сознания? Анализ данных проектов показывает, что значительная часть из них разрабатывается на основе антипрогрессистских идей. Антипрогресс – это возникновение социально и технически усложняющегося мира со знаком «минус»: «изменения (движение вперед, от старого к новому, характеризующееся ухудшением ситуации по каким-либо значимым критериям социального прогресса)» [2]. Палитра форсайт-проектов антипрогрессистской направленности, разрабатываемых сегодня на экономически ангажированных площадках технологий будущего, чрезвычайно разнообразна: от идеи «нового средневековья» [3] до учения об «антропологическом переходе» [4]. Фиксируется доминирование негативных сценариев общественного развития над оптимистичными. Данное обстоятельство, безусловно, влияет на самосознание молодежи, поскольку молодежь находится в ситуации выбора образа будущего, в калейдоскопичной пестроте которого темные тона в значительной степени превосходят светлые. В результате возникает не столько «шок» от столкновения с будущим, сколько тотальный пессимизм при созерцании образов, описывающих перспективу будущего. Футуро-пессимизм способствует снижению социальной активности молодежи, нарастанию девиантных форм её поведения.

Подводя итог сказанному, необходимо подчеркнуть следующее: проблема постижения образов будущего в перспективе сегодняшнего дня все более усложняется. Данная ситуация обусловлена несколькими обстоятельствами:

- ускорением ритмов истории, означающим высокую изменчивость социальной действительности в относительно короткие временные периоды;
- распадом целостного образа будущего на уровне общественного сознания, его калейдоскопичностью;
- продуцированием нигилистических образов будущего, доминирующих над позитивными образами, описывающими перспективу развития социума;

Данная ситуация является опасной для самосознания современной молодежи и для общества в целом. Поскольку, несмотря на то, что в социокультурном пространстве современного социума продуцируются множественные образы будущего, конкурирующие между собой, молодое поколение не имеет критериев верификации перспективных образов будущего, что, безусловно, снижает способность молодых людей к осуществлению верного выбора образа будущего. Размытость образа будущего в целом отрицательно сказывается на самосознании молодежи: понижает уровень осознанности себя и своего места в обществе. Данная тенденция нарастает в условиях цифровизации и экономизации всех сторон общественной жизни, что способствует росту иллюзоризации, стандартизации, эвдемонизации сознания молодежи. «Преодоление названной ситуации возможно лишь в условиях перехода общества от продуцирования образов-иллюзий будущего к образам-идеалам будущего, учитывающих этико-аксиологические императивы общественного развития. Этическая, а не исключительно гедонистическая и технико-экономическая перспектива образов будущего будет способствовать сохранению

гуманистической составляющей социализации современной молодежи, что, безусловно, повысит ее адаптивные свойства к активно надвигающемуся будущему» [5, с. 109].

## Литература

1. Организации прогностики – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prognosticum.org/organizaczii-prognostiki/>. – Дата доступа: 23.02.2024.
2. Кортаев, А. В. Социальная эволюция: факторы, закономерности, тенденции: Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2003. – 287 с.
3. Бердяев Н.А. Новое Средневековье // Философия творчества, культуры и искусства, М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – С. 406–464.
4. Харари Ю.Н. Homo Deus. Краткая история будущего. – М.: Изд-во «Синдбад», 2019. – 492 с.
5. Семерник, С. З., Лукьянова, Н. А., Конюхова, Т. В. Влияние образов будущего на социализацию современной молодежи: проблемы и перспективы / С. З. Семерник, Н. А. Лукьянова, Т. В. Конюхова // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гісторыя і археалогія. Філасофія. Паліталогія. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 102–114.

## Онтологическое определение детства: от плюрализма образов детства к универсальному понятию детства

(Конкуренция цивилизаций за истину ребенка)

О ВОЗМОЖНОСТЯХ И АКТУАЛЬНОСТИ онтологического подхода — Так случилось, что в последнее время под «онтологией вещей», в лучшем случае, понимают просто «бытие» этих вещей. Понятно, что указанная сосредоточенность на «просто бытии» не обязывает исследовательскую щепетильность устремляться к «подлинности вещей»: дело ограничивается «фактами», «фактическим существованием» или, как сейчас говорят постмодернисты, «фактицизмом». В этой связи остается напомнить, что онтология — это не о наличном существовании вещей, а об их «истинном» и «подлинном бытии». Или, поскольку такое «онтологическое существование» схватывается в понятиях, то онтологический случай — это, когда, «вещь соответствует своему понятию».

Сущностное определение понятия «детство» вбирает в себя те онтологические константы и универсалии этого феномена, когда это самое детство в той или иной *полноте* и *зрелости* представлено в Современности как последнем по времени издании Цивилизации. При этом было бы наивно полагать, что наша Современность настолько богата и вместительна, что в ней Детство представлено в полной масштабности своей истинности и аутентичности.

Здесь же уместно будет сказать, что онтологически ориентированному исследователю проще определить, имеет ли он дело с квази-детством или, напротив, — с его полноценным форматом. В постмодернизме такой принципиальной дилеммы нет; все варианты детства якобы равносильны. Все имеет «право на признание» уже по причине самого факта существования, *ipso facto*. То, что не дотягивает до онтологической значимости, с постмодернистской точки зрения, незамысловато обозначается как «другое» детство. В результате чего исчезает отличие «девиантности» от «подлинности», «существования» от «сущности» и т. д. Ясно, что такой тип релятивистской классификации не оставляет места и для *деонтологии* — выбору должного. Вроде бы очевидно, если вы имеете представление об истине детства, то и выбор должной «программы» развития ребенка лежит в плоскости «этого» (истинного), а не «другого» детства. И такое умонастроение еще относительно недавно было азбукой онтологической классики: «Самое худшее безумие — видеть жизнь такой, какой она есть, забывая, какой она должна быть» (М. де Сервантес).

ОБ ОНТОЛОГИЧЕСКОМ императиве детства. — Универсальная «претензия» детства — «присутствовать» в структуре взрослой жизни.

«Дети с зачатия до смерти прикасаются к сущности того, что есть человек, и эта сущность всегда при них» [5, 266]. «Телеологически дитя несет с собой то, что не должен растерять взрослый ... Современная культура признает не только самоценность ребенка, но и глубокую онтологическую необходимость ребенка взрослому ... Требует постоянного присутствия мира детства внутри мира взрослых» [7]. «То нескончаемое, подлинно абсолютное, то «вечное детство», которое есть залог истинного человеческого

бытия»[4]. «Детство — наиболее онтологический отрезок биографии [взрослого] человека» [8, 58]. «Детство [...] — слишком важный этап в самосознании человека. [К миру детства] «человек, как правило, обращается всю жизнь как к источнику дорогих воспоминаний, в котором он узнает, что доброта, сочувствие и понимание - норма, а зло и одиночество - уродливое от нее отклонение [11]. «В Канаде придумали гениальную идею — объединить «Дома престарелых» с «Детскими приютами». Результат превзошел все ожидания. Пожилые люди обрели любящих внуков, сироты впервые почувствовали, что такое родительская любовь и забота. Врачи констатировали улучшение всех жизненных функций у пожилых людей, горящие глаза, и сильный интерес к жизни. До появления детей из приюта, старики скорее были похожи на мумии с потухшими глазами» [3]

АНСАМБЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ констант детства. — Сегодня не приходится жаловаться на скудость того материала, откуда можно черпать уже упомянутый «ансамбль универсальных констант детства». Этот материал достаточно представлен не только в научной литературе. Там, где науки не хватает ресурса для воображения, интуиции и образности, достаточно материала представляет искусство, художественная литература. Конечно, любая коллекция упоминаемых качеств мира ребенка не может быть полной или исчерпывающей. Но если за этими «акциденциями» стоят значения «принципа», то при таком подходе мы, скорее всего, на правильном пути.

В самом общем виде (онтологические) характеристики детства начинаются уже на границе биосоциального, фиксируются в повторяющихся детских практиках и получают свое обобщенное выражение в терминах метафизики

= Отмечаемый в первую очередь принципиальный факт — эволюция не сэкономила на человеческом детстве. «Человеку свойственно долгое детство, а цивилизованному человеку — еще более долгое» [15]. «Не может быть случайным то, что человек должен прожить четверть своей жизни, чтобы стать вполне самостоятельным» [6]. Вокруг этого движутся рассуждения и одного известного немецкого этолога: «Большинство черт, которые отличают домашних животных от их далеких предков, [...] остаются [у домашних животных] на всю жизнь [...] Что же касается поведения, то одно из юношеских его проявлений, ставшее постоянным у наших собак, — это пылкая индивидуальная привязанность. Та самая привязанность, которую щенки диких предков питали к своим матерям и которая бесследно исчезала у них в зрелом возрасте, у истинно цивилизованных собак сохраняется в качестве их характерной психологической особенности» [10]. Вытекающий отсюда вопрос: насколько уместно сокращение детства за счет таких «плодов просвещения», как, например, «опережающая» социализация, профессионализация, технизация и, конечно, футуризация в духе Маяковского — «Я хочу будущее сегодня!». В этой связи приходит на память грустная, если не мрачная, ирония Ж.-Ж Руссо, известного своим не всегда дружеским расположением к успехам цивилизации: «Учитель-француз готовит своего воспитанника к тому, чтобы он на минутку блеснул в детстве, а потом навсегда остался ничтожеством». Через сто с лишним лет В. Набоков в романе «Другие города» повторится в стиле такого же отчаянно-скорбного назидания: «Балуйте детей, господа! Никто не знает, что их ожидает в будущем». Что делать, если некоторые правильные вещи иногда нам понятнее, если о них говорят не напрямую, а в превратной форме?!

= Почти все авторы с заметной настойчивостью говорят о той черте детства, которая у взрослых пребывает в явном дефиците и поэтому может быть по-латински названа как *desiderata* (желаемое, то, что не достаёт). Речь идет о таком сущностном модусе детского состояния, как *непосредственность*. А если иметь в виду именно взрослых реципиентов, то следует добавить — *обезоруживающая непосредственность*. «Первые десять-двенадцать лет жизни ребенка соответствуют полному расцвету

непосредственности» [5, 172]. Это состояние непосредственности обосновывается тем фактором, который, при желании, может быть определен как самостоятельная онтологическая характеристика детства: если во взрослости человек живет в модальности «иметь», то ребенок — в модальности «быть».

= Дело в том, что «иметь» в принципе исключает пребывание в наивности и непосредственности. «Иметь» предполагает иметь средства, инструменты, имущество и проч. обременения, которые так или иначе ущемляют нашу свободу. Совсем не в отдельных случаях, человек вообще может поменять «средства существования» на самое «существование». У ребенка этот случай исключается «по определению». «Непосредственность» означает «без посредства». Маленький человек репрезентирует себя «напрямую», «без посредства», «без хитростей». Ясно, что «без хитростей» во взрослой жизни не проживешь, но это не означает, что «непосредственность» не может иметь «прописку» в жизни взрослых мужчин и женщин. Их жизнь может выстраиваться не только по принципу «благодаря» (средствам), но и «несмотря на» (эти средства). Некоторые из нас наделены неисправимым «детством», или «идеализмом».

= Еще одна выпуклая черта в онтологической анатомии детства — это отношение ребенка к самому себе. В случае человеческого сознания самореферентность — довольно коварное поприще, в случае детства оно коварно вдвойне. Часто недовольство собой, идущее об руку с «манией» самоусовершенствования, сводится на нет гнетущей силой «нарциссизма» и эгоцентризма.

В русской художественной литературе, столь богатой «повестями о детстве», наиболее онтологически пронизательно и предметно точно, эта критически важная сторона жизни ребенка воспроизведена в трилогии Л. Толстого [14, 142]. Эту площадку «самосборки» юной личности, эту «опору на самого себя», это «детство от 1-го лица» автор трилогии считал самым принципиальным сражением, в котором идет битва маленького человека с самим собой «за самого себя». В. Шкловский писал: «Толстой больше всего дорожит способностью человека изменяться и, таким образом, духовно расти» [16]. Сам Лев Николаевич исповедально толковал смысл этого дара: «Этот-то голос раскаяния и страстного желания совершенства и был главным новым душевным ощущением в эту пору моего развития (выделено нами. — А. Щ.), и он-то положил новые начала моему взгляду на себя, на людей и мир божий. Благой, отрадный голос, столько раз с тех пор, в те грустные времена, когда душа моя молча покорялась власти жизненной лжи и разврата, вдруг смело восставший против всякой неправды [...] Неужели ты перестанешь звучать когда-нибудь?» [14]. Собственно, обращение к такому порядку мыслей будь то героя или автора повести не должно давать повод думать, что мы имеем дело исключительным случаем идеалистической экзальтации и абстрактной отвлеченности. Этот идеализм вплетен в ткань жизни принципиально. Как сказал один обладатель очень конкретной и практической профессии летчика-космонавта: «Идеалы — это основа выживания».

Требование к себе, сформулированное на языке идеальности — это требование с высоты нормального. «Нормальному» детству предписано развитие, трансценденция, выход за пределы данности. И если это не только и не столько «увлекаемое», а «увлекающее себя» развитие, то это случай онтологии, то есть, подлинного, истинного «развития» в точном и прекрасном смысле этого понятия. При этом надо сказать, что для профессиональных психологов детства — это не новость. Среди таковых всегда выделялась Л. Божович (1908 - 1981). Для нее главное — это способность юного существа к самоопределению, т. е., понять самого себя как личность, которая удерживает себя в необратимой целостности/ самостоятельности, которая, даже формируясь в нескладных обстоятельствах, не приносит себя им в жертву [2].



= Еще об одной «парадоксальности» онтологии детства, или почему дети любят родителей, которые могут своих детей и не любить? — Ответ искать долго не приходится: истинная природа детства плохо вписывается в логику повседневной жизни обычного человека (подлинность существует чаще всего «не благодаря, а вопреки»). Именно поэтому онтология детства полна неожиданностей: дети любят родителей даже тогда, когда того же не скажешь о родителях. И это говорит не о мазохистской склонности ребенка, а скорее о более прочном и надежном воплощении в нем потребности не только потреблять, но и строить именно *человеческие* отношения. Недополученную в отрочестве любовь он хочет по мере взросления сам дарить родителям. Два примера: Чехов и Пушкин.

А. Чехов оставил нам настолько же животрепещущее, насколько и провокативное признание: «В детстве у меня не было детства». Хорошо известно, что заботу о бакалейной лавочке отец будущего писателя целиком возлагал на сыновей. Это был почти каторжный труд. Лавочка торговала с 5 утра и до 11 вечера. Но самым тяжелым и оскорбительным были, конечно, частые порки. В одном из писем Чехов писал: «Меня маленького так мало ласкали, что теперь, будучи взрослым, принимаю ласки, как нечто непривычное, еще мало пережитое» [15, 173]. И тем не менее, мы наблюдаем, что взрослый Чехов совсем не ответил отцу «симметрично». Он во многом понимал и ценил отца. И заботливое отношение к нему было выражением не биологического инстинкта, а следствием цивилизованной «потребности в отце» *без всяких условий*. Уже будучи взрослым, писатель как творческий и самостоятельный человек искал уединения для работы и жизни. Тем не менее, он покупает усадьбу Мелехово с расчетом, что там будут жить его отец и мать, и что отец будет предаваться любимому делу — хозяйствовать на поприще приобретенного домохозяйства. И когда Павел Егорович умирает, Чехов только после этого продает Мелихово и покупает участок земли в Ялте и там строит свой особняк.

Отношения маленького Саши Пушкина с матерью трогательными не назовешь. Надежда Осиповна Ганнибал была женщиной вспыльчивой и эксцентричной. Ее раздражала неуклюжесть, рассеянность и неизысканная внешность ее старшего сына. «Прекрасная креолка» и «балованная» женщина едва ли была сокровищницей материнских добродетелей. В ее педагогическом арсенале были и «заговоры молчания» против сына едва ли не длиной в год, и наказания, когда она на целый день связывала руки за спиной у будущего поэта. А. Пушкин не отплатил своей матери обидой и холодностью. Пушкин особенно сблизился с матерью, когда она заболела в последний раз. Он был единственным членом семьи, кто сопровождал тело матери для погребения в Святогорский монастырь. Там же, рядом с могилой матери, Александр Сергеевич купил участок для себя.

То, что пришлось здесь назвать «парадоксальной онтологией детства» правильной было бы обозначить как «нормальная парадоксальность». Почему же, однако, такую «нормальность» в «повседневной», «реальной» и т. д. жизни мы наблюдаем так редко, а скорее и вообще, исключительно редко? Всё по той же причине. В делах человеческих Сущность совсем не всегда совпадает с Явлением. Ведь подлинное развитие идет от явления к сущности и не всегда «доходит» до этой своей «сущности». В «человеческих палестинах» совсем не просто удержаться на уровне «сущностей». Легче потрафлять бегству от «идеального» — «нормального» — «должного», гораздо соблазнительнее потворствовать дезертирству от «онтологии», от подлинности бытия...

Выставляемый здесь на обзор «ансамбль универсальных констант детства», естественно, не может претендовать на «исчерпанность списка», и в другом исполнении или варианте может выглядеть иначе и более убедительно. Главный онтологический

вопрос остается, тем не менее, неизменным. Спрашивается, может ли подобная совокупность таких «универсальностей» по ходу истории детства «собираться» в достаточно полноценную и зрелую форму феномена ребенка как он [феномен] представлен в современной цивилизации. Сама-то история детства «начинается» с таких «негативных практик», как инфантицид и жертвоприношения детей, и только значительно позже детство начинает *развивается до* своей сущности, *до* полноты понятия «детства», или, как говорят в онтологической манере, «до равенства с самой собой».

Говорить, однако, даже о значительном воплощении в «современном» детстве его подлинного бытия, конечно, не приходится. Человеческое общество не только «открывало» детство в Новое время [1], но уже в Новейшее время помещало его в условия, равносильные его «исчезновению» [13]. В этой связи можно отметить, что детство как устойчивый феномен расцветает в те исторические и социальные периоды, когда социум «угадывает» эту онтологическую природу ребенка. И наоборот: кризис детства в сегодняшнем развитом мире отражает тот факт, что тенденциозность современной цивилизации не лучшим образом коррелирует с истинными нуждами и возможностями ребенка. «Джентельменский набор» этих проблем известен. Имеется в виду, прежде всего, «культурная» неприхотливость эпохи постмодерна (и child-free, и ранняя сексуализация ребенка, и эксцессы гендерного радикализма, и совсем не экзистенциальное, а экспериментально-незатейливое отношение к браку, и избыточное заполнение пространства раннего детства (досуговой) цифровизацией и проч.) И еще то, что, похоже, не осмыслено в крупных «онтологических» терминах: виртуальность есть *вспомогательное, конвенциональное средство*, а не самостоятельный мир, достойный пребывания в нем человека, тем более заблудившегося в нем ребенка. Граница между «естественным» и «искусственным», как граница между «человеком» и «постчеловеком» остается принципиальной.

**ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ** детства. Детство как условие цивилизации. — Детство как социальный и культурный феномен в качестве предпосылки имеет человеческое сообщество, вышедшее из стадии дикости и варварства и вступившее, по крайней мере, в полосу цивилизационного развития. Этот очевидный тезис имеет свое диалектическое продолжение: детство само имеет такую значимость» для характеристики цивилизованности общества, что социум с деформированным детством с цивилизацией не «рифмуется». С какой бы стороны мы ни подошли к теме «ребенок и цивилизации», важно отдавать отчет, что только при онтологическом подходе мы избегаем релятивистскую «ловушку» равнозначности наличествующих форм детства и цивилизации. При чем, что интересно? В эту ловушку общественное сознание скорее попадает даже не тогда оно стремится разобраться с энигмой детства. Сущность детства как бы лежит на поверхности, и здесь вероятность ошибки не так велика. Проблематичнее с сущностной дефиницией «цивилизации». «Факт» же существующей «конкуренции» цивилизаций только усугубляет эту проблематичность. «Конкурирующие» цивилизации могут курировать и продвигать каждая «свои» модели детства, игнорируя универсальную природу ребенка как ребенка, что, едва ли, лежит в плоскости интересов самого детства.

Поэтому в этом ключе правильнее ставить вопрос не только и не столько о «соревновании» цивилизаций между собой и против друг друга, сколько об их беспроектной «конкуренции» за полноценную, и подлинную аутентичность «мира детства», за предоставление ребенку условий и паттернов, в которых формируется и сохраняется истина и подлинность детства, за методологию построения подобного «детского мира» с его парадоксальностью и даже секретами. Педагогическая и психологическая мысль и Запада, и Востока, и России неоднократно подтверждала свой уникальный вклад в направлении этой общей, общечеловеческой перспективы. Конечно, предлагаемая в заключении и собранная почти наугад мини-антология «рецептов и

советов» еще ничего не доказывает; достаточно того, что эти экстракты в своей классической литературной форме напомнят нам *непреходящее и сокровенное*.

— *Ж.-Ж. Руссо* (1712 — 17780): «Если хочешь испортить ребенка — дай ему всё и не спроси ничего».

— *Вивекананда* (1863 – 1902): «Относись к своим детям, как чужим, а к чужим — как к своим».

— *Н. И Пирогов* (1810 — 1881): «*Быть и казаться*: Родитель или наставник, дозволяя [...] выставлять юношество в искаженном виде на публичное [обозрение], не вносит ли в восприимчивую душу начала лжи и притворства [...] А шумные похвалы, воздаваемые тому притворству, которое сделалось натуральным [...] и в какой душе? — еще не коротко знакомой с наукой быть и казаться [...] Подождите, дайте [ребенку] развиваться, дайте время начать борьбу с самим собой и в ней окрепнуть. Тогда, кто почувствует в себе призвание, пожалуй, пусть будет и актером: он всё-таки не перестанет быть человеком» [12].

## Литература

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке // Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — 416 с.
2. Божович Л. Личность и её формирование в детском возрасте // М.: Просвещение, 1968. – 278 с.
3. В Канаде придумали — объединить «Дома престарелых» с «Детскими приютами» — [электронный ресурс]  
[https://pikabu.ru/story/v\\_kanade\\_pridumali\\_\\_obedinit\\_doma\\_prestarelyikh\\_s\\_detskimi\\_priyutami\\_6238998](https://pikabu.ru/story/v_kanade_pridumali__obedinit_doma_prestarelyikh_s_detskimi_priyutami_6238998) (дата обращения 10. 01. 2024)
4. Дарийчук Л. Д., Зверева Л. И. Мир детства у И. Бунина и А. Толстого // ВРЛ. – 1987. – Вып. 2 (50). – С. 82–87.
5. Дольто Ф. На стороне ребёнка // Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010 — 423 с.
6. Зеньковский В. Психология детства. [электронный ресурс] —URL:  
[https://azbyka.ru/otechnik/Vasilij\\_Zenkovskij/psihologija-detstva/](https://azbyka.ru/otechnik/Vasilij_Zenkovskij/psihologija-detstva/) (дата обращения 10. 01. 2024)
7. Кислов А. Оправдание детства как феномен культуры // Автореферат диссертации на соискание доктора философских наук. —Екатеринбург, 2002
8. Летянин Л. Н., с. 58) Летягин Л. Н. «Формулы» общения и «формат» пространства // Онтология диалога // СПб., 2002. – Вып. 14. – С. 245-254.
9. Лифшиц Мих. В мире эстетики // М.: Изобразительное искусство, 1985 — 320 с.
10. Лоренц К. Кольцо царя Соломона // М.: Знание, 1970, — 224 с.
11. Лотман Ю. Пушкин // СПб: Изд-во— СПб, 1995. — 848 с.
12. Пирогов Н. Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1985. — 496 с.
13. Постмен Н. Исчезновение детства. [электронный ресурс]  
1. <https://magazines.gorky.media/oz/2004/3/ischeznovenie-detstva.html> (дата обращения 10. 01. 2024)
14. Толстой Л. Детство. Отрочество. Юность // М.: Детская литература, 1970 — 352 с.
15. Чехов А. Письма // Полн. собр. соч. в 30 т. — М.: Наука, 1976. — Т. 3
16. Шкловский В. Лев Толстой // Москва: Молодая гвардия, 1963 — 915 с.
17. Эриксон Э. Детство и общество // СПб: «Питер», 2019. — 448 с.

## **Педагогика наставничества: герменевтический дискурс**

Наставничество, в привычном толковании определяется как универсальная межличностная форма взаимоотношений Учителя и Ученика, это межпоколенная практика передачи востребованных знаний и жизненного опыта.

В пространстве педагогического знания наставничество исторически сложилось в традиционной культуре как инструментальная функция дидактики. Наставничество полифункционально в своих прикладных реалиях и как многомерный социокультурный феномен становится предметом междисциплинарного исследования.

Обращение к исторически модифицированным практикам наставничества свидетельствует о его непреходящей, социокультурной и педагогической востребованности. Тем более оно оказывается актуальным для современного информационно-коммуникативного многолинейного социума, имманентно порождающего избыточность информации, межличностное отчуждение, неопределённость и непредсказуемость в реализации жизненных стратегий.

Социализация индивида, вступление во взрослую жизнь, вплоть до её завершения, по образному выражению, «перед лицом смерти» будет рационально самодостаточным при условии сопровождения мудрого, психически корректного Наставника, Учителя, способного к практическому и в то же время креативному мышлению, позволяющему раскрыть рефлексивные способности наставляемого Ученика к самореализации самоусовершенствованию. Наставничество, поучительность предполагает диалоговое интересубъективное общение Наставника, Учителя и Ученика, их обоюдное сопереживание, взаимную эмпатию и толерантность. Уместно привести следующую фразу: «Любое наставление, каким бы оно сильным оно не было, произнесенное перед большим числом людей, производит совершенно иное действие, чем если бы оно было сказано в беседах с одним человеком» [1, С. 332].

Опыт педагогических практик наставничества свидетельствует о многообразии их тематик. Заметим, что их акцентация преимущественно направлена на повышение компетенций в профессиональной подготовке соответственно мобильным требованиям развития кадрового потенциала, включая стандарты делового администрирования и корпоративной культуры. Специальная методика присуща цифровому наставничеству. Представляется, что непосредственно воспитательная функция наставничества не должна при всем сказанном становиться второстепенной. Она соединяет в себе этнопедагогическую составляющую, ориентирует на формирование гармонически развитой и социально ответственной патриотической личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации.

Проблематичным остается поиск доминантного обоснования поучений, наставлений в дидактике. Предполагается, что доминанта педагогического наставничества в многообразии форм её презентаций должна соответствовать требованиям императивности суждений и принципу философского, герменевтического истолкования. Раскрытие причинноследственной, необходимо случайной, вероятностной предопределённости событий жизненного мира в отличие от их формальной констатации, позволяет Учителю сформировать ценностно-смысловые ориентации Ученика в совокупности его поведенческих практик.

Герменевтическая функция в опыте наставничества исключает пассивность восприятия и смиренность духовности. Будучи остроумной и художественно притягательной, она неравноценна пастырской проповеди с характерной назидательной риторикой для наставляемого ученика. Герменевтическое истолкование наставничества также неравнозначно исповедальному жанру как личностно эмоциональной форме самооткровения. Герменевтический дискурс наставничества призван культивировать принцип сомнения и дерзания духовности прежде всего в мировоззренческих размышлениях на экзистенциологическую тематику соотношения веры и знания, формировать современную философскую картину мира, стимулировать интенцию на раскрытие бесконечного в своем совершенствовании творчески преобразующего потенциала Ученика.

## **Литература**

1. Маслов, Н.В. Толковый педагогический словарь. М.: Самшит-издат, 2006.
2. Наставничество: от теории к практике. Казань: ИРО РТ, 2023.
3. Извекова, Т.В. Сила противостоять. Чебоксары, 2021.
4. Коэн, Д. Ловушки преподавания. М.: Изд. Дом «Высшая школа экономики», 2017.

## Образование для поколения «альфа»: становление новой парадигмы

В последние исследования в области гуманитарных наук все чаще обращаются в поисках методологических оснований трансформации социо-культурной, в том числе и образовательной сферы, к 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].

Следует отметить, что интерес к поколенческим аспектам жизнедеятельности человека постоянно возрастает. В базе РИНЦ словосочетание «теория поколений» в качестве ключевого в сентябре 2023г. встречалась в 860 статьях, а «поколение Z» – примерно в 1200 работах. В зарубежных журналах эти словосочетания встречаются еще чаще, в одной только базе данных WOS тогда же «Generation Z» было в названии темы в более чем в 800 статьях, большинство из которых опубликовано за последние три года.

Согласно данной теории, представители каждого из поколений родились в определенный период и попали под влияние одних и тех же событий, а потому имеют схожие ценности. Именно ценности определяют поколения, их поведение, способы общения и разрешения конфликтов, постановку целей, отношений и способов управления людьми. Особенный интерес изучение теорий поколения объясняется высокой потребностью поиска более эффективных технологий, методов и средств обучения детей поколения Альфа в виду того, что прежние, традиционные методы работы с детьми уже не настолько эффективны.

Последнее из описанных указанными выше 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»[11].

По словам румынского специалиста по теории поколений Е. Бонкиш, об Альфе очень мало известно и еще меньше на эту тему написано [9].

Однако, опираясь на исследования, посвященные характеристике нового поколения Альфа, определению его роли и возможности использования в образовательном пространстве, сравнению с другими поколениями с позиций современной теории поколений (Д. Барковиц, М. Мак-Криндел, Ч. Апайдин) [1, 7, 8, 11], представляется возможным выделить следующие черты поколения «альфа», значимые для темы настоящей работы:

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.

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].

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

В соответствии с рассмотренными выше характеристиками поколения Альфа, очевидно, что перед современным образованием, прежде всего школьным, встают следующие вызовы:

- если Z требовалась мультимодальность обучения, то для Альфа необходима уже и виртуальность;
- Альфа управляют своим познанием, т. е. им необходимы возможность выбора и большая самостоятельность;
- выплеск творческой энергии не может ограничиваться рисунками и поделками – благодаря своей фантазии дети могут производить более сложные продукты;
- в вопросах объема и глубины знаний учитель не выдерживает конкуренции с искусственным интеллектом;

- в плане содержательности, конкретности и наглядности информации учебник проигрывает в сравнении с цифровыми средствами информации, доступными детям;
- для детей, имеющих в кармане мир Интернета, информация не представляет тайны, поэтому еще больше актуализируется проблема мотивации получения и усвоения новых знаний;
- актуальность умения искать нужные знания отстает перед умением отсеивать знания ненужные;
- в условиях роста активности, самостоятельности и излишней самоуверенности детей педагогу сложно удерживать внимание и дисциплину на занятии;
- оптимизация выполнения задач с помощью цифровых технологий вызывает непонимание и критику детьми традиционных путей их выполнения;
- еще больше, чем Z, поколение Альфа ждет, что ему предоставят свободу мысли, слова и действия, и школа сталкивается с задачами не формирования, а уже развития критического мышления ребенка [2, с.63-64].

Исходя из этого, 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, эго сообразной поколению «альфа», которые сформулировали Л. Кэрролл и Дж. Тубе:

- 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.

Это самый сложный, практический уровень проблем, когда педагоги вступают в непосредственное взаимодействие с детьми и когда ожидается использование цифровых средств обучения. Только от педагогической компетентности учителя, его опыта, умения и желания работать качественно будет зависеть образование каждого конкретного ребенка и всего нового поколения в целом.

## Литература

1. Восемь особенностей детей поколения альфа [Электронный ресурс] URL: [https://zen.yandex.ru/media/externat\\_foxford/8-osobennosti-detei-pokoleniia-alfa-5e5e291f7e75e0093723aa03](https://zen.yandex.ru/media/externat_foxford/8-osobennosti-detei-pokoleniia-alfa-5e5e291f7e75e0093723aa03)
2. Данилова Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 58–67.
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-rokolenie\\_alfa\\_instruktsiya\\_k\\_primeneniyu\\_i\\_obucheniyu](https://vogazeta.ru/articles/2020/6/30/children/13704-rokolenie_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. Apaydin Ç., Kaya F. An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*, 2020, vol. 6, no. 11, pp. 123–141. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2815>
8. Barkowitz D. 13 Things to know about the Alpha Generation. Adage, 2016, January 28. Available at: <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alphageneration/302366>
9. Bonchiş E. Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers // *Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents* / ed. G. Pânişoară. Iaşi : Polirom, 2022. P. 125–131.
10. Generation ALPHA: Preparing for the future consumer. Wunderman Thompson Commerce, 2019. 24 p. URL: <https://gertkoot.fi/les.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf>
11. McCrindle M. *The ABC of XYZ*. McCrindle Research Pty Ltd. 2014

## **Феномен «духовность» в представлениях российской молодёжи в период гибридных войн**

Одним из мотивирующих факторов к тому, чтобы жить полноценной жизнью в физическом, душевном и духовном плане является Вера, которая мобилизует духовные и физические силы человека, придает ощущение целостности и целенаправленности жизни, способствует преодолению кризисных ситуаций и помогает уменьшить влияние стресса.

В современной литературе термином «стресс» обозначают широкий круг явлений от неблагоприятных воздействий на организм до благоприятных и неблагоприятных реакций организма как при сильных, экстремальных, так и при обычных для него воздействиях. Неприятные события, такие как давление на работе, проблемы в семье или финансовые неприятности, могут естественно привести к стрессу.

Духовность и религия связываются с разными параметрами состояния здоровья (например, с артериальным давлением). Ученые пытались использовать религию и духовность в качестве средств, которые улучшают самочувствие и уменьшают влияния стресса. Многие попытки носили научный характер, другие были несколько «экзотическими».

Рассказывая об исследовании взаимосвязи молитвы и здоровья, Ларри Досси описывает удивительный эксперимент, проведенный в рамках своей программы. Группу пациентов, имеющих одно и то же заболевание, разделили на две подгруппы. Группа людей, считавшая себя религиозной, молилась за другую группу. Однако группа пациентов, за которую молились, не знала об этом, а молящиеся также не знали, за кого молятся. Тем не менее, здоровье пациентов той группы, за которую молились, заметно улучшилось. Этот эксперимент называется двойным слепым экспериментом – одно из удивительнейших изобретений ученых. Досси объясняет свои открытия с духовной и с научной точек зрения: «Я воспринимал эти события как не связанные между собой, потому что влияние отдельных действий друг на друга, доказанное учеными на уровне мельчайших частиц, кажется мистическим. Получается, что частицы, разделенные большим расстоянием, взаимосвязаны. Изменение одной из них сказывается на остальных. Это во многом сходно с воздействием молитвы на расстоянии. Однако никто не знает, есть ли связь между поведением отдельных частиц или между молитвой и желанием». Досси также подчеркивает тот факт, что молитвы разных религий одинаково эффективны. Он приводит этот довод для утверждения религиозной толерантности.

Многие другие исследования также подтверждают связь духовности и здоровья. Например, ученые обнаружили, что религиозность и духовность снижают влияние психологического стресса, риск физического недуга, изменяют моральные установки. Также исследователи пришли к выводу, что религиозность и духовность способствуют усвоению более здоровых шаблонов поведения. В целом религиозные и духовные люди более здоровы, чем неверующие. Как заметил один ученый, «определенная степень религиозности больше влияет на здоровье в целом, чем на отдельные показатели (такие, как самооценка, locus контроля, присоединение, чувство целостности)». Духовное здоровье влияет и на способность управлять стрессом.

Хотя никто еще точно не знает механизма влияния духовности на здоровье, существует несколько теорий.

### **Теория контроля**

Исследователи давно заметили, что тот, кто чувствует свою способность хоть немного контролировать свою жизнь, значительно здоровее того, кто этого не чувствует. Есть два уровня развития чувства контроля: первичный контроль и вторичный контроль. Первичный контроль – это попытка изменить ситуацию, тогда как вторичный контроль – это попытка контролировать себя. Вторичный контроль эффективен в более сложных ситуациях.

Духовность – способ первичного и вторичного контроля. Например, молитва о защите (просьба о вмешательстве высших сил) – это способ первичного контроля. С другой стороны, изменение отношения к ситуации и рассмотрение ее как стечения обстоятельств или воли сил природы – это вторичный контроль. Другой способ вторичного контроля, снижающий степень эмоционального реагирования, включает в себя «медитацию, созерцающую молитву, ритуалы или чтение писаний». Один из исследователей обнаружил, что молитва и направленная медитация эффективнее снижают уровень озлобленности и тревожности, чем прогрессивная релаксация.

Есть такая классификация религиозных механизмов усиления контроля как механизма управления стрессом.

- Самонаправление; человек понимает, что только он сам отвечает за происходящие в его жизни события, хотя Бог дал все необходимое для успешной жизни.

- Сотрудничество: человек «работает» вместе с Богом или силами природы, это позволяет ему контролировать ситуацию.

- Поклонение: все зависит от Бога или сил природы; в решении проблем человек полагается на внешние силы.

- Мольба: человек умоляет Бога и/или высшие силы вмешаться и разрешить ситуацию.

Ученые также обнаружили, что самонаправление и сотрудничество ведут к психическому здоровью и к психологической компетентности, а поклонение свидетельствует о низком уровне саморазвития. Однако другие исследователи утверждают, что сотрудничество и поклонение более полезны для здоровья в тех случаях, когда человек действительно обладает небольшими возможностями влиять на ситуацию (например, перед тяжелой операцией). В таких случаях можно говорить о вторичном контроле в виде поклонения или сотрудничества.

### **Теория социальной поддержки**

Некоторые исследователи трактуют значение духовности и религии в социальном контексте. Принадлежность к религиозным институтам позволяет человеку войти в глубокий, очень интимный контакт с теми, кто разделяет его убеждения. Только само чувство принадлежности может снизить степень озлобленности и тревожности, оказывая, таким образом, позитивное воздействие на здоровье. К тому же, принадлежность к церкви или какой-либо религиозной общине способствует появлению близких людей, которые обеспечивают социальную поддержку, столь необходимую для поддержания здоровья и благосостояния. Единомышленники оказывают эмоциональную и финансовую поддержку в трудные времена, а также могут дать совет, который поможет пережить временные неприятности. Мы знаем, что социальная поддержка – эффективный способ управления стрессом или профилактики заболеваний, вызванных стрессом. Поэтому неудивительно, что религиозность и духовность, обеспечивающие социальную поддержку, имеют большое влияние на здоровье человека.

### **Теория плацебо**

Некоторые ученые оспаривают факт влияния духовности и религиозности на здоровье. Они считают, что здесь действует эффект плацебо, распространенный во многих сферах жизнедеятельности. Когда люди верят, что им что-либо поможет, у них нередко действительно наступают улучшения. Именно поэтому исследователи скрывают от испытуемых, кто из них подвергается исследованию, а кто находится в контрольной группе. По возможности эта информация скрывается даже от тех, кто обрабатывает

данные. Ситуация, при которой ни испытуемые, ни экспериментаторы не знают, кто подвергается эксперименту, называется двойным слепым экспериментом.

Истинность результатов двойного слепого эксперимента по-прежнему продолжает оспариваться. Пока люди здоровы и занимаются укреплением здоровья, неизвестно, что именно действует – профилактика болезней или их убежденность в ее пользе? Если религиозная и духовная деятельность улучшают состояние здоровья, необходимо знать, происходит ли это с помощью каких-то неизвестных метафизических механизмов, или действует эффект плацебо.

Духовный человек способен чувствовать нужду другого независимо от церковной деноминации, проявляет настоящее милосердие и любовь. Первый признак человека духовно зрелого – способность взять на себя ответственность за свою жизнь и своих ближних. Это трудно и непросто – отвечать за свои поступки и не искать виноватых, если что-то пошло не так, как задумано. Поэтому большинство от такой ноши отказывается, перекладывая ответственность за себя на супруга, родителей, судьбу, Бога. Но именно через преодоление нежелания и лени, через боль, потери и страдания мы способны духовно подняться над всякой мелочностью. И награда нам за это – внутренняя свобода и повышенная стрессоустойчивость.

Как видно, у духовности составляющих очень много. Она вроде универсальна, но важно обозначить ее способность противостояния воздействию негативного влияния гибридных войн.

Современное ценностно-культурное пространство российской молодежи характеризуется следующими особенностями – это материальное благополучие, интересная работа, здоровье, любовь, образование.

Образование как ценность воспринимается через призму общественного спроса на специалистов с высшим образованием. Частично это свидетельствует об утилитарном отношении к выбору профессии и, следовательно, к выбору желаемого направления образования. О бедности молодые люди судят весьма категорично, не видя (или не желая видеть) причины, которые к ней приводят, и объясняя это "неспособностью жить и адаптироваться".

Это особенно заметно при анализе ценностных ориентаций юношей и девушек в возрасте до 18 лет. Исследование показывает, что основными ценностями, определяющими смысл жизни молодых людей до 18-ти лет и в возрасте 23-30 лет, являются здоровье (до 18 лет – 12%, от 18 до 23 лет – 14%), материальное благополучие (до 18 лет – 19,5%, от 18 до 23 лет – 15%), любовь (до 18 лет – 19%, от 18 до 23 лет – 20 и 15%).

Семья остается, к сожалению, одной из немногих традиционных ценностей для молодежи. Ценности и духовный мир молодого человека формируются в семье и в обществе в процессе образования и воспитания. Однако часть молодого поколения ставит на первое место не семейные ценности, а материальное благополучие. Они считают, что, прежде всего, нужно стать независимым от родителей, сделать карьеру, и только потом заводить семью.

Будущее любого общества во многом определяется интеллектуальным ресурсом этого общества, главным носителем которого является молодое поколение. Карл Мангейм отметил, что молодые люди призваны вывести общество из кризиса, потому что именно они являются субъектом, способным мобилизовать свои скрытые резервы [3, С.62].

В связи с этим необходимо учитывать ценность образования и науки как основных институтов, реализующих интеллектуальный потенциал, суть которого раскрывается в удовлетворении потребности в знаниях [4, С.21].

Молодежь как наиболее восприимчивая к инновациям социальная группа быстро усваивает ценностные модели рыночной, капиталистической культуры. По сравнению со старшим поколением молодые сотрудники характеризуются индивидуалистической

стратегией поведения в сфере работы, в частности, своей готовностью прилагать все усилия для максимизации прибыли.

Образование ценится молодыми людьми в той мере, в какой оно приносит доход и повышает статус, а значит оно теряет свою реальную ценность и становится лишь средством достижения высокого положения в обществе, которое связано с большими материальными возможностями и наличием власти.

Таким образом, подытоживая вышеперечисленные проблемы, можно сказать, что основными ориентирами при выборе будущей профессии для современной молодежи являются достижение высокого положения в обществе, наличие возможностей для финансового самоутверждения и т.д.[6].

Нравственность как часть духовной жизни современной молодежи определяется уровнем развития в массовом сознании основных жизненных ценностей и их структурой.

Современная Россия, оказавшись перед непростым выбором дальнейшего пути развития, ориентируясь на вектор технологического и потребительского развития, переживает глубокие изменения в сфере своих политических, экономических и культурных ценностей. Государство, некогда самостоятельное в духовном смысле, постоянно движется к консолидации с чуждой системой нравственных ценностей, оторванной от традиций национальной культуры. Внедрение западных ценностей в российское духовное пространство приводит к формированию в России двойных моральных стандартов, что, в свою очередь, создает дисгармонию между личностью и обществом.

Тем не менее, обращаясь к социально-психологическим исследованиям, можно сделать вывод о сохранении высокой значимости среди молодежи таких ценностей, как любовь, дружба, здоровье, семья, престижная работа [1, с. 143].

С сожалением отметим, что патриотизм как ценность в сознании современной городской молодежи слабо развита. Большинство молодых людей не видят никаких перспектив для самореализации и готовы покинуть свою страну. Следует подчеркнуть важность религии в формировании нравственности современной молодежи.

Хантингтон С. отмечает, что в России "ленинское светское атеистическое государство» было заменено современным российским государством, которое позиционирует православие как ключевой элемент русской духовности и культуры"[2].

Таким образом, можно сделать вывод, что нравственные нормы современной молодежи формируются под влиянием двух мощных процессов: глобализации и возрождения православия как главной национальной религии.

Традиционные нравственные ценности России включают в себя: государственность и суверенитет, социальную справедливость и равенство, терпимость, ценность религиозных и мифологических идей, духовное самосовершенствование, жертвенность и преданность, уважение к традициям, любовь, устои патриархальной семьи, видение и понимание женщины в этой семье как матери и хранительницы домашнего очага и т.д.[3, С. 47].

В период так называемой первичной социализации личности в возрасте 14-20 лет формируются базовые ценности, которые затем остаются достаточно стабильными и претерпевают изменения только в кризисные периоды жизни человека и его социального окружения [1, С.221].

Современная молодежь социализируется в сложных условиях трансформации традиционных ценностей и формирования новых социальных отношений. Такая ситуация приводит к растерянности, неуверенности в собственном будущем и, самое главное, безразличию ко всему, все это способствует нередко росту агрессивности и экстремизма среди молодежи, повышению уровня девиантного и делинквентного поведения молодежи [5, С. 25].

Отправной точкой для активной разработки этих проблем можно условно назвать период начала 90-х годов прошлого века, то есть период, который совпадает с началом

процесса глобализации. Вернее, это процесс глобализации, а затем активной американизации, который многие винят в появлении проблемы деградации современной российской молодежи.

Робин Уильямс еще в 60-е годы XX века выделил основные ценности американцев, которые с годами не потеряли своей актуальности, более того, стали еще в большей степени интегрированными в духовное сознание американцев [3, С. 223].

Среди выделенных ценностей у него можно отметить: личный успех; активность и трудолюбие; эффективность и полезность; прогресс; вещи как признак благополучия; уважения к науке и т.д.

Вывод можно сделать следующий, что станет базовым для нашей современной российской молодежи, будет зависеть только от нас, взрослых, которые также обязаны иметь эти базовые ценности, а именно духовность, патриотизм, уважение и стремление к высокому качеству своего здоровья и жизни в целом.

## Литература

1. Антонов Е.А., Воронина М.В. Философия: Учебное пособие. -Белгород, 2018. С. 221.
2. Баёв П.А. Церковь и служитель культа в медийном дискурсе отечественного социума // Социологические исследования. 2011. <https://ecsocman.hse.ru/data/2011/06/11/1267347850/Baev.pdf>
3. Вишневский Ю.Р., Ковалева А.И., Луков В.А., Ручкин Б.А., Шапко В.Т. Практикум по социологии молодежи. М.: 2018. С.62
4. Воронина Т.П. Философские проблемы образования в информационном обществе // Автореферат дис. д-ра филос. наук. М.: 2019. С.21
5. Журавлев В.В. Формирование духовной культуры молодежи: проблемы, поиски, решения // Социально-политические науки. 2019. № 6. С. 25
6. Логунова Е.П., Мартынова А.С. ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ // Наука и образование. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-duhovnoy-zhizni-sovremennoy-rossiyskoy-molodyozhi>
7. Соколовская, И. Э. Духовная безопасность подрастающего поколения в социокультурной среде / И. Э. Соколовская // Человеческий капитал. – 2014. – № 7(67). – С. 127-130
8. 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.). / Нижегор. 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.

## **Особенности формирования духовно-нравственных качеств подростков в условиях современности**

В современную эпоху глобализации возникает необходимость глубокого анализа процессов стабилизации поведения и нравственной жизни молодежи. Замечено, что молодые люди в своих взглядах питаются общими ценностями глобального пространства, попадают под полное влияние различных современных явлений, таких как влияние Интернета и телекоммуникаций. Эти процессы охватывают жизнь подростков и выступают фактором деструктивных изменений их духовного мира. Важным процессом является совершенствование принимаемых мер по повышению нравственного облика, духовной культуры и гражданской ответственности молодежи.

Улучшение поведения подростков играет важную роль в системе поддержания стабильной среды среди молодежи. Анализ поведения подростка в философских, психолого-педагогических науках, изучение его социальных особенностей является важным вопросом. Эта реальность также изучается в праве и социологии. Следует отметить, что подросток, то есть важнейший этап молодости, занимает важное место в обществе как в социальном, так и в духовном плане. Для подростка важным процессом является соблюдение моральных норм в общественной и духовной жизни и достижение образовательных высот.

Духовная, правовая и социальная облик молодежи – важный процесс, способствующий развитию стабильности, мира и спокойствия в обществе. Проведение постоянных мер в этом направлении ускоряет социальное развитие общества, создает уникальную почву для возникновения новых традиций, связанных с общественным развитием. Социально-духовную характеристику проблем, касающихся молодежи, можно представить следующим образом:

- незавершенность научных подходов в оценке места и роли молодежи во всех аспектах социальной жизни общества, особенно в регионах;
- периодические границы молодежных групп и их общественная деятельность не вполне научно обоснованы;
- не до конца изучены особенности социализации молодежи в социальных, экономических, политических и духовных процессах;
- отсутствие полного анализа практических уровней, стандартов и критериев адаптации молодежи в трудовую деятельность.

Важным процессом считается воспитание молодежи, формирование духовно-нравственного облика подростков, совершенствование в них человеческих качеств и повышение его влияния на стабильность социальной и духовной жизни. С этой точки зрения исследование социальных особенностей поведения подростков является одной из актуальных проблем общественной и педагогической науки. По мнению О.Карповой, «Ведущей задачей современного образования на сегодняшний день выступает духовное воспитание молодежи. Наиболее остро проблема духовного воспитания стоит в



подростковом возрасте, что обусловлено амбивалентностью духовного мира подростка»<sup>12</sup>[1, С. 72].

В эпоху глобализации виды угроз духовной жизни подростков и способы их воздействия возросли и становятся популярными. Можно перечислить следующие типы: религиозный экстремизм, международный терроризм, наркомания, массовая культура, отчуждение, торговля людьми, космополитизм, лудомания, миссионерство, прозелитизм, нигилизм, насилие, неофашизм, шовинизм, эгоцентризм, индивидуализм, СПИД, старизм (подражание звездам), вандализм (разрушение культурного и материальные памятники), компьютеромания, кибермошеничество, безнравственность, проституция, распущенность, однополые браки, хэппинг (дикие развлечения).

В духовном мире подростков присутствуют такие качества, как безволие, праздность, лень, подлость, лицемерие, безнравственность, которые отрицательно влияют на важные процессы духовного развития и подрывают ситуацию социальной стабильности. Следовательно, в современной техногенной культурной цивилизации деятельность по обеспечению стабильного уровня нравственного образа подростков в глобальном масштабе усложняется. По мнению О.Тураевой, «По мере взросления ребенка его ум становится более активным, теперь он не может в некоторых вопросах согласиться со взрослыми, настаивает на своем мнении»<sup>13</sup> [2, С. 76].

Место молодежи в обществе во многом зависит от ее нравственных качеств, духовного облика и образовательного уровня. Такие моральные качества, как ответственный подход к общественной работе, верность долгу, помощь в семье, честность в трудовых отношениях, должны стать постоянными ценностями молодежи. Обеспечение таких процессов создает надежную духовно-просветительскую среду в обществе. Формирование у молодых людей таких положительных качеств, как тактичность, честность, добросовестность, рассудительность, смелость, справедливость, позволит стабилизировать их социальную среду. Если эти процессы будут контролироваться обществом, будет достигнут большой прогресс в улучшении моральной среды общества.

В современном глобальном обществе поведение многих подростков приобретает черты невнимательности, лени, уклонения от общественно полезного труда, духовной отчужденности, моральной неполноценности. В результате возникли серьезные проблемы в образовании нашей молодежи, вызывающие большую обеспокоенность общественности. Видно, что многие подростки подходят к общественной жизни не с умом и просвещением, а на бессознательной, иррациональной, деструктивной основе.

Как полагает великий мыслитель Аль-Фараби, человек должен избегать таких отрицательных качеств, как слабоумие и глупость. Про нравственного воспитания человека он сказал в своём трактате: «Человек от природы наделен такой способностью, которой свойственны оба положения, вслед за этим получается другое приобретенное состояние, которому свойственно только одно из этих положений, когда имеют место действия и аффекты души. Может быть, только благодаря им неизбежно достигается счастье, когда мы обладаем хорошим нравом и хорошим здравомыслием»<sup>14</sup> [3, С. 11].

Стабильный уровень поведения подростка является важным фактором проявления общечеловеческих качеств, идеального формирования образа человечества, проявления здорового образа жизни. Духовный образ подростка выступает важной основой стабильного существования поведения этого слоя, участвует в качестве движущей силы поиска своего места в социальной жизни. Подростки с низким уровнем духовности будут иметь постоянные проблемы с моралью, поведением и манерами. Подростки, проникнутые духовностью и просвещением, вырастают обладателями сильного научного мировоззрения. По словам Э.Юсупова, «Сердце ребенка подобно чистой почве: какое

<sup>12</sup> Карпова О. Духовное воспитание подростка: содержательный и процессуальный аспекты. // Известия ВГПУ, №1, 2011 г. –С.72.

<sup>13</sup> Тураева О. Этика и психология семейной жизни. -Ташкент, Укитувчи, 1990. -С.76.

<sup>14</sup> Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-ата, Наука, 1973. – С 11.

семя в нее посадишь, оно вырастет. Родители первые сеют семена на эту чистую землю. Первый росток духовности в сердце ребенка вырастает из семени, посаженного родителями. Это должно быть чистое и плодородное семя»<sup>15</sup> [4, С. 104].

Чувство социальной ответственности у подростков также является абсолютно необходимым нравственным качеством. Социальная ответственность играет важную роль в формировании духовного облика молодежи на высоком уровне. Ответственность и долг – очень близкие понятия, и они относятся к поведению подростков в понимании и выполнении норм, требуемых моральными правилами в определенной ситуации. Процесс самоконтроля поведения и моральных сторон подростка считается имеющим особое значение в духовных, экономических, социальных и культурных процессах общества. Как сказал Хусаин Ваиз Кашифи «Этикет – это воздерживаться от плохих слов и плохих поступков, беречь свою честь и честь других, не портить своего достоинства»<sup>16</sup> [5, С. 64].

Важно обратить внимание на следующие вопросы стабилизации и улучшения морального облика молодежи:

- формирование социальной активности, правовой культуры и уважения к демократическим ценностям у молодежи в целях обеспечения ее места и роли в развитии общества;

- формирование в духовно-нравственном облике молодежи, особенно подростков, следующие принципы как, патриотизм, толерантность, уважение к старшим, почитание родителей и семьи, уважение учителей и наставников.

- поощрение стремления молодежи к инновациям, инициативе, предпринимательской культуре, новым инновационным идеям;

- поддержка деятельности по воспитанию здорового поколения, обеспечению физической, психологической и духовной устойчивости молодежи;

- изучать настроения, интересы и социально-экономическое положение молодежи и осуществлять постоянный мониторинг в этом отношении.

## Литература

1. Карпова О. Духовное воспитание подростка: содержательный и процессуальный аспекты. // Известия ВГПУ, №1, 2011 г. –С.72.
2. Тураева О. Этика и психология семейной жизни. -Ташкент, Укитувчи, 1990. -С.76.
3. Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-ата, Наука, 1973. – С 11.
4. Юсупов Э., Юсупов У. Семья – источник духовности. –Ташкент, УАЖБНТ, 2003. - С.104.
5. Кашифи Х. Этика благодетелей. (Ахлаки Мухсини). //пер. О. Усмановой, Звезда Востока, № 1, 1993. –С.64.

---

<sup>15</sup> Юсупов Э., Юсупов У. Семья – источник духовности. –Ташкент, УАЖБНТ, 2003. -С.104.

<sup>16</sup> Кашифи Х. Этика благодетелей. (Ахлаки Мухсини). //пер. О. Усмановой, Звезда Востока, № 1, 1993. – С.64.

## **Философская антропология и новое понимание процессов взросления и становления творческой личности**

Природа человека имеет парадоксальный характер. Он является одновременно и объектом и субъектом Бытия, имеет материальную и духовную природу, он способен не только жить, но и осознавать жизнь, осознавать переход одних ее форм в другие, заглядывать за пределы своих собственных возможностей, созидать новые формы бытия, развиваясь от подражания природе через преодоление ее противоречий и границ к творчеству, к духовности.

Обычно человека рассматривают как биосоциальное существо через набор определенных потребностей, но на самом деле человек принципиально отличается от животного мира как раз набором определенных способностей. У него есть одна фундаментальная сущностная потребность в самореализации себя именно как человека, и он потенциально имеет те основы, что дают ему возможность постоянно развиваться. К таким основам мы относим три фундаментальные и очень хорошо известные способности человека к: мышлению, общению и деятельности, направленные как в сторону совершенствования, так и в сторону затухания.

Позитивное развитие сущностных сил человека образует особую систему его способностей: к целостному мышлению, к сопереживанию и состраданию, а также к творчеству. Именно они, как мы все это хорошо знаем, лежат в основе любого вида деятельности, в независимости от эпохи, страны, профессии, что и позволило нам назвать их универсальными. Соответственно, игнорирование этой системы приводит к негативному проявлению сущностных сил человека, деформации универсальных способностей, их распаду, деградации. Это вносит определенный хаос в социализацию подрастающей личности.

Система универсальных способностей воплощается (реализуется) в создание культуры, которая из глубины тысячелетий сохранила и донесла до нас тягу человека к совершенству. Существует глубинная взаимозависимость развития культуры и человека, она имеет всеобщий характер. Именно потому, что в культуре проявлены универсальные силы человека, мы понимаем ее как особый способ включения человека в эволюционные процессы на Земле. При обратном процессе восприятия культуры и воспроизведения ее ценностей в собственной жизнедеятельности происходит творческое, духовное самораскрытие человека, его реализация как родового универсального существа.

Филогенез человеческого рода представляет собой не столько становление *Homo sapiens* из животного мира, сколько его развитие, выраженное в истории культуры, демонстрирующее прежде всего изменение сознания народов: от бессознательного, далее коллективного, общественного, религиозного, национального и до планетарного. Культурная антропология, изучающая становление человека в истории как творческого существа, возникает на стыке философии, этнографии и психологии и опирается на иное представление об онтогенезе, то есть процессе становления индивидуальности.

Наследственная информация способствует раскрытию в человеке как универсальных законов филогенеза, так и индивидуальных механизмов самореализации. Их взаимодействие наиболее ярко проявляет себя в творческой деятельности.

Творчество начинается в тот момент, когда человек начинает выстраивать целостное видение мира, прикоснувшись лишь к его части, явленной в нашем негармоничном мире. Значит, он несет в себе представление, ощущение этой целостности, совершенства мира, которое мы называем идеалом. Идеал есть некий прогноз, прообраз потребного будущего, имеющий объективный характер, так как в нем скрыта информация о единстве и потенциальной полноте мира, и человеческой природы в том числе. Гуманизм эпохи Возрождения в Европе рождается на фоне данного антропологического и культурного открытия.

Индивидуальностью человек не рождается, а становится в ходе жизни в результате работы своего духа (или не становится). Поэтому индивидуальность вовсе не сводится к индивидуальным природным особенностям человека. Возможность стать таковой закладывается в него культурой, когда он осознает уникальность своей судьбы, эпохи и планирует свое будущее так, чтобы можно было раскрыть свои возможности и способности. А это требует понимания самого себя и активного отношения к своей жизни. Индивидуальность рождается вместе со способностью к саморефлексии и ответственностью за сделанный выбор.

Начиная с XVIII века западное мирозерцание как тип индивидуального самосознания стало развиваться в двух направлениях — прагматическом и творческом, которые к концу XX века, проявившись в различных картинах мира и формах деятельности, обнаружили свою несовместимость и противоречие. Стремление человека к максимальной личной свободе и желание укрепить целостность общности — парадокс, который изначально пыталось разрешить индивидуальное самосознание. В качестве ответа на него оно проявило два своих типа: прагматическое (связанное с представлениями о пользе, то есть с «горизонталью» проживания) и творческое (связанное с самореализацией человека как проводника духовных идеалов, т. е. с его «вертикалью»).

Творческая индивидуальность в этих условиях могла выразить себя только в искусстве. Недаром XIX век — это пик в развитии классического искусства. Оно дольше всех сопротивлялось материализму и иррационализму, вплоть до сознательного отхода от традиционных жанров и разрушения привычной формы ради созидания новой, еще более прекрасной. Пока в искусстве господствовал принцип красоты и гармонии, принцип соразмерности духовных и социальных идеалов, оно выполняло свою истинную духовную функцию в той или иной степени.

Прагматическое сознание в наибольшей степени несет в себе черты «частного человека». Его разорванности и противоречивости соответствуют сложность и противоречивость процессов, происходящих в мире, чему мы сегодня являемся свидетелями.

Итак, эволюция мира движется навстречу индивидуальности, даруя ей дух синтеза и возвышения. «Личностное» бытие, делающее человека «человеком», есть самое удивительное состояние, в котором нам дано уловить закономерности эволюции: влекомая к совершенству личность может быть лишь «сверхличностной» или «сверхсознательной».

Мир в целом как совокупность людей, которые зарождаются только последовательно, развиваются только коллективно и обретают завершенность только индивидуально, этот мир, по выражению Тейяра де Шардена, тоже «претерпевает нечто вроде обширного “онтогенеза”, в котором каждая душа под действием чувственной

реальности раскрывается подобно сложенной гармошке» (Тейяр де Шарден, 1992, С. 21.). Раскрывается и звучит на языке своей культуры.

Чрезвычайно важно понимать истоки творческой энергии человека, условия, стимулирующие его творческую деятельность, видеть, откуда черпаются эмоциональные и интеллектуальные резервы для успешного ее завершения. Если эволюция мира есть творческий процесс синтеза, взаимодействие духа и материи, их резонирование, то этот закон становится основополагающим и для творческого человека тоже. Стремление к совершенству лежит в основе саморазвития всех процессов во вселенной: самого космоса, человечества, индивидуальности. Это отслеживается по качеству существующих у человека ценностных установок и его воображения — внутреннего экрана сознания и бессознательного. Именно присутствие идеала всегда было отличительной чертой творческого типа личности.

По всей видимости, перед человечеством стоит задача открытия более высокого и эвристического типа мышления, чем диалектическое, которое будет органично выходить на интуитивные и синтетические способности восприятия духовной информации. Третьей сигнальной системой называет наш соотечественник, архитектор И. Шмелёв таинственную способность человека чувствовать гармонию мира, подчиняться ее воздействию и воспроизводить в своей деятельности (Шмелёв, 1990). Так критерий красоты глубоко резонирует с критерием истинности.

Итак, в истории культуры воплощаются идеалы творческой личности, а творчество есть высший тип деятельности и самореализации человека, движимый идеалом. Проблема в том, как сохранить в подрастающей личности эту универсальную способность, данную ей от рождения, и развить ее в процессе онтогенеза до стадии духовной потребности, проявляющейся в становлении индивидуальности.

Здесь уточняется значение понятия «культурная антропология». По нашему представлению, оно фиксирует момент перехода, «перетекания» объективности бытия, объективности филогенеза в субъективный мир человека, подчеркивая тем самым... объективный, онтологический статус его субъективности. То есть речь идет об опосредованном через эволюционный механизм культуры присвоении человеком целей развития мира. И происходит это прежде всего в образовательном процессе, причем вне зависимости от того, знаем мы об этой закономерности или нет.

Идея, что ребенок при своем становлении (онтогенезе) повторяет не только эволюционное развитие материи (в утробе матери), но и в процессе возрастных изменений своей психики — этапы развития человеческого рода, принадлежит выдающемуся отечественному психологу Л.С. Выготскому. Выготского же интересовала целостная личность ребенка, осваивающая культурные образцы поведения (традиции) и одновременно самостоятельно вырабатывающая творческие формы деятельности. Он искал системное, но не дробящееся на отдельные психические элементы ядро личности, которое и поддается развитию, и стоит на страже индивидуальности. К сожалению, культурно-историческая психология личности Выготского осталась незавершенной. Мы позволили себе развить его концепцию, связав становление личности с историей развития культурного и творческого человека в процессе филогенеза, взяв за основу формирование его сознания.

**Таблица. Алгоритмы культурной антропологии**

	Этапы филогенеза	Этапы	Становление сознания
--	------------------	-------	----------------------

		онтогенеза	
I этап	Архаика: племя – элемент космоса, природы. Коллективное бессознательное. Формирование архетипов, ценностных установок. Тотальное до-верие.	Младенчество (грудное)	Корни личности. Как мы никогда не видим корней у дерева, но знаем, что они держат его и питают, так очень важным для личности является этот этап — этап блаженства и доверия. Мы его не помним, но от него зависит способность слышать других.
II этап	“Примитивные культуры”: Зарождение рода (этноса). Коллективное сознание рода. Пралогическое, образное мышление. Формирование языка как средство объяснения мира. Развитие чувственной интуиции. ВЕРА – чувство единства мира как основы жизни.	Младенчество (до 3 лет)	Первый росток личности. Уже видны личностные особенности ребенка, проявленные в речи. Росток легко повредить и легко укрепить. Вера в масштабность семьи как единства мира.
III этап	Мифологические культуры: Образование социума древних цивилизаций. Коллективное сознание разных каст. Формирование мифа, эпоса, моральных заповедей. Духовные водители - жрецы	Дошкольное детство	Развитие основного стержня личности, ее ценностных ориентаций и универсальных способностей, набухание почек таланта. Освоение родной природы и культуры Зарождение сознания как преодоления дуализма тела и души..
IV этап	Античность – культура полиса, объединяющего свободных граждан. Начало письменности. Общественное сознание Плавное вращание индивида в общественную жизнь (механизм демократии на смену теократии). Осознание космоса, включающего Землю и людей в общий миропорядок. Человек – микрокосм. Духовные лидеры – философы и мудрецы	Школьное детство	Легкость и стремительность роста сознания. Синтез веры и разума как способность к метафизическому мышлению. Зарождение способности к идеализации. Гармоническое мирозерцание.
V этап	Религиозные культуры, объединившие различные народы и этносы (I-XIII вв.). Личностное сознание. Авторитет Священного Текста (рукописная книга). Признание духовной свободы личности и телеологичности мира. Явление живого образца совершенного человека. Духовные лидеры – святые, пророки.	Отрочество	Зарождение самосознания, вхождение в другие социальные пространства и отношения. Одновременное видение себя изменившимся, отличающимся от других по степени имеющихся способностей. Проба сил в разных видах деятельности. Открытие дисгармонии мира. Пробуждение личности в качестве ответственного субъекта выбора своей духовной позиции. Осознание своей онтологической

			неполноты. Рождение религиозного идеала как потребности в самосовершенствовании (или выбор кумира)
VI этап	Культура Нового времени (XV-XVII вв.) Зарождение индивидуального сознания в качестве сознания универсального (уникального) типа личности. Открытие универсальных законов Вселенной, ее бесконечности. Расцвет искусства и науки. Авторитет гуманизма на основе всеобщей братской любви, признание законов Добра и социальной справедливости как общественного закона. Духовные лидеры в сфере творческой деятельности.	Юность	Личность как осознанная духовная индивидуальность. Вера, преображенная Любовью, перерастает в идеальные установки личности, в совесть. Выбор профессии
VII этап	Национальные культуры: (XVIII-XX вв.) Формирование национального менталитета, развитие национальных языков на основе способности человека к саморефлексии. Осознание связи народа со своим географическим положением на Земле и с историей. Выработка братского отношения к другим народам на основе понимания своей самобытности. Развитие философии и художественной литературы как форм духовного осмысления мира данным народом.	Молодость («младость»)	Формирование нравственного идеала. Приобретение индивидуальностью своей национальной идентичности и одновременно признание общечеловеческих ценностей. Созревание творческого самосознания, ответственности перед обществом. Создание семьи. Возвращение к детству на новом этапе
VIII этап	Культура будущего (XXI в.) Космическое сознание (планетарное) - новый этап в развитии жизни на Земле. Гармония, резонирование человека, общества, цивилизации с эволюционными целями развития. Козволюция человечества и природы. Движение к ноосфере.	Зрелость	Творческая плодоносность. Духовная работа на будущее. Творчество жизни как форма реализации духовного самосовершенствования. Участие в судьбе планеты

Конечно же, это — идеальная модель онтогенеза, но в этом и ее универсальность. Она вполне может работать как критерий оценки в возрастной психологии и в отборе содержания для разных этапов образования. «От природы человеку даются силы нормально с социализацией справляться, если в нем нормально будет прорасти

внутреннее «древо культуры», если он научится в связи с этим выстраивать и собственное «древо целей»» (Бирич, 2018, с. 128-130).

Объединить нас может общая потребность раскрыть закономерности онтогенеза человека как существа творческого, понять, почему в этом процессе мы терпим большие потери на пути его формирования, хотя способность к творчеству заложена в человеке изначально. Еще раз хотим подчеркнуть, что путь лежит в русле не психологической, а философской методологии. В ее контексте понятие «личность» есть индивидуальное преломление феномена человека как родового существа, во-первых, и как творческого, культурного, во-вторых.

## Литература

1. Бирич И.А. Культурно-цивилизационная тайна образования. Философский проект. М.: Академический проект, 2018. 276 с. – (Философские технологии: Избранные философские труды).
2. Тейяр де Шарден П. Божественная среда. М.: Издательство «Ренессанс» СП «ИВО-СиД», 1992. XXIV, 311 с. – (Памятники религиозно-философской мысли; Вып.3).
3. Шмелёв И. Третья сигнальная система // Золотое сечение. М.: Стройиздат, 1990. 340 с.



## **К вопросу о социализации китайских студентов, изучающих русский язык в МГУ имени М.В. Ломоносова**

В современных условиях всесторонней глобализации, стирании граней между разными народами и выхолащивании национальных культур вопросы социализации молодого человека, находящегося за границей, становятся чрезвычайно актуальными. Особенно, если речь идет об учащейся молодежи – студенчестве. Сегодня в МГУ имени М.В. Ломоносова, имеющего 42 разных факультета в своей структуре, обучается очень большое количество иностранных студентов. В первую очередь, это представители Китайской Народной Республики. И профессорско-преподавательскому составу, и российским студентам необходимо постоянно учиться коммуникации с представителями иной культуры. Другими словами, необходимо оказывать людям, пребывающим за границей в чужой стране, действенную и результативную помощь в их социализации.

С точки зрения преподавателя оптимальным видом данной помощи является интенсивное приобщение студентов иностранцев к реалиям русской жизни и особенностям традиционной русской культуры. С этой целью разумно проводить среди них социологические опросы и анкетирования на важные и актуальные темы.

В наступившем 2024 году одной из таких важных тем является 225-летие А.С. Пушкина. Через приобщение к его творчеству студенты смогут не только совершенствовать свой русский язык, но и постигать основы и особенности русской культуры.

Иностранные студенты, особенно приехавшие из Китая, чтобы изучать русский язык в Москве, безусловно, неплохо знакомы с творчеством великого русского поэта, так как его произведения включены в программы китайской средней школы.

Изучают произведения Пушкина в Китае более 100 лет. Первым произведением, переведенным на китайский язык в начале XX века, была «Капитанская дочка». К концу XX века на китайский язык было переведено множество произведений поэта, а в 1997 г. издательством «Народная литература» был издан сборник, состоящий из 12 томов. [1]

На факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова учится большое количество студентов из Китая, от которых мы узнали о том, какие произведения Пушкина они «проходили» в средней школе. В их число входили стихи, повести из «Повестей Белкина», «Евгений Онегин» и др. Но более всего студентам запомнились и понравились сказки поэта.

В связи с этим, на занятиях по «Русскому миру» им было предложено поучаствовать в социологическом опросе для выяснения уровня знакомства с творчеством Пушкина и ответить на вопросы специально составленной анкеты-опросника.

### **АНКЕТА**

1. Кто такой А.С. Пушкин?
2. Какие сказки А.С. Пушкина Вы читали на русском языке?
3. Какие сказки А.С. Пушкина Вы читали на китайском языке?
4. Что из сказок (мультфильмов) Вы узнали о «русском мире»?

5. Похожи ли персонажи сказок Пушкина на современных русских людей?
6. Похожи ли персонажи сказок на людей Вашей страны современных и прошлых веков?
7. Сюжеты сказок показались Вам странными или нет?
8. Возможны ли, по Вашему мнению, такие ситуации в Вашей стране?
9. Какие детали русского быта (дом, еда, одежда, природа, обычаи и пр.), показанные в мультфильмах, Вам запомнились, показались интересными и необычными для Вас, по которым Вы узнали что-то новое о России и о русских людях?

Кроме знакомства с текстами сказок, студентам было предложено посмотреть мультфильмы, снятые по ним, так как визуальное восприятие для носителей китайской культуры более результативно.

Студенты могли на выбор взять любые две сказки из перечня: «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петушке», «Сказка о попе и о его работнике Балде», «Сказка о рыбаке и рыбке».

Четыре названные сказки Пушкин написал взрослым человеком: «Сказку о попе и о работнике его Балде» в 1830 г., «Сказку о царе Салтане» в 1831 г., «Сказку о рыбаке и рыбке» в 1833 г., «Сказку о золотом петушке» в 1834 г.

Мультфильм «Сказка о попе и о работнике его Балде» был снят в 1973 г. режиссером И. Ковалевской. Все реплики и музыкальные номера исполнил известный советский актер Олег Анофриев.

Интересно отметить, что в мультфильме есть некоторые отличия от текста. Так, вместо того, чтобы мочить конец веревки в море, Балда играет на балалайке, пытаясь заглушить музыку, которою играют черти. В тексте поп от первого щелчка воспаряет, от второго теряет дар речи, а от третьего сходит с ума. В мультфильме поп от первого щелчка теряет дар речи, от второго воспаряет, а от третьего улетает в небо, с которого на землю падает его сапог. Кроме того, в мультфильме есть персонаж, которого нет в самой сказке. Это медвежонок, друг Балды, который везде ходит за ним, поет и танцует вместе с Балдой, работает и спит с ним рядом и вообще, постоянно ему помогает.

Мультфильм «Сказка о царе Салтане» вышел на экраны в 1984 г. Это была последняя работа знаменитого советского режиссера И. Иванова-Вано, созданная вместе с постоянным соавтором Л. Мильчиным. Фильм полнометражный, озвученный известными актерами: А. Леонтьевым, А. Зуевой, Р. Филипповым, Л. Ивановой и др.

Фильм был отмечен призами на кинофестивалях: «За успешную экранизацию русской классической сказки» в 1985 г. на XIII Всесоюзном кинофестивале в Минске и «За лучший мультфильм» в 1985 г. на XIV Московском кинофестивале.

Музыкальный мультфильм «Сказка о рыбаке и рыбке» был создан режиссером М. Цехановским в 1950 г. Фильм озвучивали Б. Чирков, А. Зуева, М. Бабанова, Г. Милляр. В 1951 г. он получил премию «За лучший мультфильм» на VI Международном кинофестивале в Карловых Варах. О фильме с большим одобрением говорил знаменитый французский киновед Жорж Садуль. [2]

Мультфильм «Сказка о золотом петушке» был снят в 1967 г. Сценарий был написан В. Шкловским, режиссером стала А. Снежко-Блоцкая. В музыку к фильму были включены фрагменты оперы Н. Римского-Корсакова. Озвучивали картину А. Грибов, А. Консовский, Г. Вицин, М. Виноградова и др. В мультфильме также есть расхождения с оригинальным текстом. Так, например, в сказке нет ключницы Амелфы, а в мультфильме она присутствует как помощница царя Додона.

Если говорить о результатах опроса студентов как по поводу текстов сказок Пушкина, так и по поводу их переноса на мультипликационный экран, то они оказались

весьма интересными и неоднозначными. Попытаемся объединить сходные отзывы и привести в качестве примера наиболее оригинальные суждения авторов.

Итак. Опросный лист был предложен 46 студентам из Китая. Ответили на вопросы абсолютно все, но с разным уровнем подробностей.

На первый вопрос о том, кто такой А.С. Пушкин большинство студентов ответило, что это великий русский писатель и поэт. Он стал образцом русской литературы, известным во всем мире, включая Китай. Также многие отметили, что Пушкин стал основателем русского литературного языка.

На второй вопрос о том, какие сказки были прочитаны на русском языке еще до получения задания, большинство, к сожалению, ответило, что не читали. Только некоторые прочли по одной сказке. Но на китайском языке сказки читали все. Большинство еще в школе прочло одну сказку, почему-то чаще всего называлась «Сказка о золотом петушке», но некоторые читали все указанные в задании сказки. Несколько студентов сказали, что на китайском языке читали сказки в сборнике 2017 г., выпущенным издательством «Медный всадник», с иллюстрациями художников Палеха. В альбом-сувенир входят «Руслан и Людмила», «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петушке». «Сказка о попе и о работнике его Балде», «Сказка о рыбаке и рыбке». [3]

Отвечая на четвертый вопрос о полученных сведениях о «русском мире», студенты показали большое разнообразие мнений. Суммируя их, скажем следующее.

Через сказки Пушкина студенты иностранцы увидели их связь с русскими народными сказками и легендами. Они не просто отражают повседневную жизнь русских людей, но, главное, говорят о мудрости, простоте и моральных ценностях, учат доброте, щедрости, внимательности к другим, героизму, упорству и т.п. Некоторые увидели отражение в сказках православных ценностей, таких как прощение, искупление и милосердие. Отмечен был благоговейный трепет русского народа перед природой.

На вопрос, похожи ли герои сказок на современных русских людей, студенты отвечали неоднозначно. Некоторые говорили, что не похожи, а некоторые сочли, что основные черты русского человека из сказок – патриотизм, бережное отношение к семье, высокая нравственность и справедливость – являются чертами русских людей и сегодня.

На вопрос, похожи ли герои сказок Пушкина на китайских людей, большинство студентов отвечало «да». Особенно близким по менталитету показался им сюжет «Сказки о рыбаке и рыбке», герои которой похожи на чиновников Китая. Другое интересное замечание свелось к тому, что в китайской культуре людям также как и героям сказок, часто приходится оказываться перед проблемой выбора в ситуациях, демонстрирующих противоречивость человеческой природы.

Сюжеты сказок Пушкина студентам совсем не показались странными. По их мнению, такие истории вполне могли произойти и в Китае. Но некоторые отличия все же были подмечены. Во-первых, китайские сюжеты менее трагичны и истории чаще всего заканчиваются хорошо, и герои не сидят у «разбитого корыта». Во-вторых, Пушкин основное внимание уделяет человеческой индивидуальности, тогда как китайская культура более коллективистична.

Что касается деталей русского быта, которые студенты заметили, в первую очередь, в мультфильмах, снятых по сказкам, то основными из них являются предметы обихода и одежды. Чаще всего упоминается корыто, женский платок, прялка, ведро, квашня для замешивания теста и т.п.

Общие выводы, к которым мы пришли, заключаются в том, что ответы на вопросы студенты искали в сказках Пушкина, переведенных на китайский язык. Оригинальный текст для них оказался слишком сложным. Даже мультфильмы, которые легче воспринимаются, также были совсем не простым источником для понимания и смысла сказок Пушкина, и реалий русской культуры и бытовой жизни. Однако именно осознание сложности задания дает студентам стимул для более тщательного изучения русского

языка и «русского мира», иными словами, для выполнения своей основной задачи, ради которой они приехали в Россию.

Если подводить окончательный итог самому опросу, проведенному среди студентов–иностранцев, то становится ясно, что подобные опросы весьма плодотворны и результативны. Студенты высказывают свои личные впечатления и суждения о прочитанном и просмотренном, что иногда выглядит поверхностно и довольно примитивно, а иногда довольно глубоко и даже неожиданно. Самым неожиданным для автора статьи оказалось мнение о том, что истории, рассказанные в сказках, вполне могли произойти и происходили в Китае. То есть сюжеты оказались вполне интернациональными, общечеловеческими, а не специфически русскими, как ожидалось. Иными словами, социализация студентов иностранцев, благодаря социологическим опросам, проходит для них более быстрыми темпами и позволяет увеличить объем знаний о русской культуре.

## Литература

1. Ван Лие (КНР) Творчество А.С. Пушкина в Китае. / Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2012, № 6. С. 158-166
2. Садуль Ж. История киноискусства. М.: Иностранная литература, 1957 – 462 с.
3. Сказки Пушкина (на китайском языке). М.: Медный всадник, 2017 – 152 с.

## **Звуковой ландшафт Беломорья как поле культурологического исследования**

Данная статья анализирует опыт организации полевой практики бакалавров профиля «Культурологическое образование» в музее-заповеднике «Соловки», образовательный потенциал её камерального этапа и творческие репрезентации полевого материала. Объектом полевого исследования выступает звуковой ландшафт Соловков как неотъемлемая часть системы природного и культурного ландшафта острова. В проектном обосновании тема выездной практики была обозначена как *«Соловецкий голосник: звуковые ландшафты Моря и Острова»*.

Метафорический образ голосника – глиняного горшка, вмурованного под церковные своды – не случайно выбран в качестве универсального символического концепта проекта. Голосник в храмовой архитектуре выступает акустическим резонатором, собирающим звук, а затем отдающим его с выразительным усилением. Глина – материал из которого сделан горшок – архетипический образ Творения и Творчества, с одной стороны, и неотъемлемая часть бытовой культуры народа – с другой. Глиняный горшок, сошедший с гончарного круга, хранит тепло рук народного мастера. Без такого горшочка, дымящегося рассыпчатой пшенной кашей или наваристыми щами, невозможно представить как поморский дом, так и русскую культуру в целом.

Каждый природный и культурный ландшафт звучит по-особому, звучание каждой местности имеет индивидуальный характер, и это отчетливо ощущается, когда с материка попадаешь на Соловки. Звуковая характеристика острова, окруженного морем, – это также неотъемлемый элемент его наследия. Каждому природному или культурному основанию соответствует своя звуковая среда. Природные и антропогенные ландшафты неразрывно связаны со звуком: ропот моря, плеск волн, шум ветра, пение птиц, колокольный звон. Звук является следствием самого существования явления, его жизненного функционирования. Без звука невозможна полнота восприятия местности, ее целостный образ.

Звуковой ландшафт – это часть культурного ландшафта, выраженная в звуке; система звуковых элементов, возникающая в окружающей среде. Звуковой ландшафт включает пространственно-временной комплекс природных и (или) антропогенных звуков, являющихся материально-духовными знаками определенной территории и создающих звуковой образ этой территории<sup>17</sup>. Соответствие звука определенному месту, ландшафт, дополненный звуковыми характеристиками, обретает черты звукового пейзажа и может считаться одним из проявлений гармонии. Так неоспоримым является утверждение, что ансамбль Соловецкого монастыря – признанный образец гармонии архитектурного образа и природного ландшафта. На полевом этапе проекта мы попытались дополнить этот пейзаж звуковыми образами, фиксируя их как аудиоматериал.

---

<sup>17</sup> Крехалева Е. А. Звуковой ландшафт Русского Севера: историко-культурные смыслы и музыкальная рефлексия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. Киров, 2015.

Обозначим этапы реализации проекта и выделим задачи проектной работы на каждом из них.

**Этап I. Полевой.** Запись звуков Моря и Острова в полевых условиях. Локации, на которых проводились полевые работы, располагались в разных местах острова (например: Тамарин причал, лодочная станция, монастырь, литораль отлива, экологическая тропа, мыс Белужий). Различные типы ландшафта создавали свои звуковые комбинации: геофонию (например: ветер и его оттенки, шум воды, шелест деревьев), биофонию (например: пение птиц, звон комара, «разговоры» белух), антропофонию (например: звучание колокола, плеск весел, работа мотора катера).

Задачами данного этапа было:

- Выделить и зафиксировать компоненты звукового ландшафта Острова и Моря.
- Овладеть технологиями и навыками полевой записи звуков в окружающей среде.

**Этап II. Камеральный.** Создание интерактивной звуковой карты природных и «культурных» голосов Белого моря и Соловков на основе собранного полевого материала.

Звук способен как существенно дополнять представление о культурном ландшафте, так и обладать самостоятельной значимостью, выступая маркером места и даже его символом. Создание звуковой карты Соловков как оригинального мультимедийного продукта было интересным и полезным исследовательским опытом. Аутентичные звуки из нашего «Соловецкого голосника» мы используем далее для воплощения особого сценического жанра – звукоречевого спектакля.

На этапе обработки и визуального оформления полевого материала было необходимо:

- Овладеть технологиями монтажа полевого аудиоматериала, включая саунд-дизайн и семпл.
- Разработать концепцию, дизайн и содержание звуковой карты Соловков как мультимедийного продукта.
- Подготовить тексты-пояснения (эссе) от первого лица, передающие личностное восприятие участниками практики природных и культурных объектов Соловецкого острова<sup>18</sup>.

Творческой частью художественного контента звуковой карты Соловков является аудиоспектакль «Не любо – не слушай!» по мотивам поморских сказок С. Писахова, для записи которого используется полевой материал. Запись аудиоспектакля – следующий этап «домашней» работы над проектом.

**Этап III. Студийный.** Запись аудиоспектакля «*Не любо – не слушай!*» по мотивам поморских сказок Семена Писахова с применением полевого аудиоматериала. Стоит заметить, что нам не известны аудиоспектакли по произведениям С. Писахова, только аудиокниги. Создание выразительных речевых и звуковых образов положено в основу художественного воплощения историй с берега Белого моря.

---

<sup>18</sup> Звучащий остров // Педагогические вести. 2023. № 19. Октябрь. С.4.

Звуковой ландшафт воплощает звуки-архетипы, представляющие собой как образное отражение географического ландшафта, так и часть архетипической структуры души народа, его этничности<sup>19</sup>. Атмосферность регионального ландшафта, его особый колорит передается как через звуки природного и культурного ландшафта местности, так и во многом через речь носителей культурной традиции.

Яркую характеристику поморского диалекта приводит А.В. Галанин: «Поморская *говоря* – это древнейший язык беломорских поморов, язык русского субэтноса, который наряду с языком балтийских поморов – колбягов и языком балканских славян лег в основу современного русского языка. Поморская *говоря*, несомненно, старше “литературного” русского языка. *Говоря* – это язык варягов-руси, беломорских поморов, старообрядцев поморского толка и соловецких монахов, язык северных русских ремесленников и промышленников, сказочников и первопроходцев Сибири и Арктики. Поморская *говоря* – это язык древних былин, песен и сказок, в недавнем прошлом на нем говорили онежане, мезенцы, пинежане, каргопольцы, шенкуряне»<sup>20</sup>.

Отдельная исследовательская задача – перевод литературного текста сказок на региональный диалект, который отличает особенные фонетические, морфологические, акцентологические черты; работа со словарями диалектов<sup>21</sup>; погружение в речевую культуру поморов через прослушивание речи носителей на этнографических записях; овладение практическими речевыми навыками «поморской *говори*».

На «студийном» этапе было необходимо:

- Изучить творческое наследие С. Писахова; на его основе создать текстово-звуковую композицию сценария аудиоспектакля.
- Изучить фонетические и лексические особенности речевой культуры поморов, местный диалект и акцентологию.
- Изучить основы профессиональной работы сценариста, звукооператора.

**Этап IV. Сценический.** Постановка на учебной сцене *звукоречевого спектакля на поморской *говори** по мотивам сказок С. Писахова с использованием полевого аудиоматериала практики на Соловках.

Особый акцент в спектакле делается на жанр. Звук в спектакле оказывает на зрителя особый эффект сопричастности событию. Наша задача: не просто составить сценарий и озвучить текст, а с помощью «натуральных» звуков сохранить и воспроизвести атмосферу места – берега Белого моря, где разворачиваются скоморошные истории Сени Малины. Погружение в речевую среду «поморской *говори*» – одна из самых сложных и интересных задач сценического воплощения.

При отборе текстового материала учитывались фонетические приемы звукописи и звукоподражания, усиливающие выразительность художественной речи, как, к примеру, в

---

<sup>19</sup> Крехалева Е. А. Звуковой ландшафт Русского Севера: историко-культурные смыслы и музыкальная рефлексия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. Киров, 2015.

<sup>20</sup> Галанин А.В. Чудь заволочская // <http://ukhtoma.ru/chud11.htm> (дата обращения: 01.03.2024)

<sup>21</sup> Дуров И.М. Словарь живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении. Петрозаводск, 2011; Мосеев И.И. Поморская *говоря*. Краткий словарь поморского языка. Архангельск, 2005.

сказках «Медведь от поповского нашествия избавил» и «Самоварова семья». Звукопись, наложенная на самобытный стиль сказочной прозы С. Писахова, усиливает передачу северного колорита местности.

Особое внимание уделялось также отбору фонового звукового материала, записи и монтажу звуковых дорожек к спектаклю. Аутентичные звуки Моря и Острова – плеск беломорских волн, ритмический рисунок весел, ударяющихся о воду, пересвисты морских ветров, скрип прибрежного песка, крики чаек, разговоры белух, гудок теплохода, колокольный перезвон – органично вливаются в литературный текст, делая его еще более «живым», обостряют восприятие текста слушателем, воздействуя на его воображение, пробуждая эмоции.

На «сценическом» этапе необходимо:

- Изучить творческое наследие С. Писахова; отобрать сказки, основанные на звукописи; получить опыт сценарной работы с текстами автора.
- Ввести в сценарий спектакля аутентичные компоненты звукового ландшафта Белого моря и Соловков.
- Изучить фонетические и лексические особенности речевой культуры поморов, местный диалект и акцентологию, используя словари поморских говоров и диалектов.
- Получить навыки работы сценариста, звукорежиссера, звукооператора.

Сюжеты сказок С. Писахова, усиленные аутентичными звуковыми образами природного и культурного ландшафта Беломорья, включая местный говор, передают колорит традиционной культуры поморов: специфику местного юмора, оптимистического отношения к жизни, народной смекалки, местных промыслов, этнической кухни, северного морского быта в целом. Сценическое воплощение образов поморской культуры будет способствовать популяризации культурного наследия русского субэтноса.

## Литература

1. Дуров И.М. Словарь живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении. Петрозаводск, 2011.
2. Галанин А.В. Чудь заволочская // <http://ukhtoma.ru/chud11.htm> (дата обращения: 01.03.2024)
3. Звучащий остров // Педагогические вести. 2023. № 19. Октябрь. С.4.
4. Крехалева Е. А. Звуковой ландшафт Русского Севера: историко-культурные смыслы и музыкальная рефлексия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. Киров, 2015.
5. Мосеев И.И. Поморьска говоря. Краткий словарь поморского языка. Архангельск, 2005.



## Проблема идентичности ребенка в мире биотехнологических соблазнов

Семья является смысловым пространством, в котором ребенок ищет пути для своей идентификации. В эпоху глобализации разворачивается кризис традиционной семьи, влияющий и на самоопределение человека как обитателя дома, деревни, города, страны.

Образ «матери – родины» в перспективе развития глобализации и антропологических трансформаций расплывается и движется к распаду. Традиционные понятия родины и семьи предполагают наличие смыслового пространства для идентификации ребенка как будущего гражданина. М. Хайдеггер предсказывал бездомность как судьбу мира. Согласно системе традиционных ценностей человек рождается на свет слабым и неприспособленным, и именно дом, как и семья, должен способствовать дальнейшему развитию его биологических способностей и социальной адаптации.

Период младенческой пластичности и незавершенности в процессе развития человека растянут по сравнению с животными, и поэтому, существует необходимость в получении стимулов к дальнейшей стабилизации через общение с матерью, которая является организатором среды развертывания человеческого бытия.

В XX-м веке возник целый ряд возможностей воздействия на процесс «производства» человека в поле «семья – общество». Во-первых, развернулась практика новых репродуктивных технологий, устраняющих биологические препятствия в сфере воспроизводства жизни человека. Во-вторых, в значительной мере повысилась степень возможного вмешательства родителей в процесс пренатального развития ребенка.

Во второй половине XX века вопрос – могут ли права человека основываться на его человеческой природе обрел новую силу в связи с бурным развитием биотехнологий. В XXI веке генетическая лотерея может смениться выбором физиологических и психических качеств, осознанным самим человеком или его родителями. На смену *негативной* евгенике, допускающей уничтожение уже родившихся «неполноценных» людей и отвергнутой цивилизованным правовым обществом, приходит евгеническая практика, предлагающая меры по ограничению рождений с патологиями согласно свободному выбору потенциальных родителей. В старой проблеме взаимодействия социального и биологического обостряется аспект определяющей роли генов в развертывании человеческих качеств в социальном пространстве.

Биологизаторская трактовка способностей человека подчеркивает их относительно неизменный статус и эволюционное развитие под влиянием изменяющихся культурных условий. Так, представители социобиологии в концепции генно-культурной коэволюции ставят проблему взаимосвязи органической и культурной эволюций, но рассматривают природно-генетические основания человеческой жизнедеятельности как доминирующие.

Культурно-историческая трактовка предполагает качественное изменение человеческой сущности при смене культур. Так как способности раскрываются в процессе сочетания генотипических и фенотипических составляющих, для конструирования более совершенного человека необходимо создание благоприятной социальной среды. Позитивная евгеника становится одной из сфер воздействия на наследственность человека, которая предполагает управление развитием организма путем создания необходимых условий для оптимизации фенотипа, что приведет к повышению уровня

адаптации человека и улучшения его качеств как биологического вида и общественного существа. Сегодня идут научные дискуссии по вопросу: сложилась ли адаптивная норма реакции человека в результате естественного отбора, или же, как полагал В. И. Вернадский, положение человека в биосфере планеты опосредовано специфической формой адаптации – культурной (например, адаптации человека к новым информационным технологиям).

Адаптационные способности человека, как и любого живого существа, ограничены и не могут адекватно отвечать на вызовы современной цивилизации, и поэтому, все больше ее представителей подвержено психическим стрессам, вегетососудистой дистонии, происходит массовая аллергия населения. Массированное вмешательство в геном человечества не сможет моделировать необходимые для социокультурной адаптации механизмы, и, кроме того, это сможет нарушить уже сложившиеся, что приведет к стандартизации генофонда и снижению степеней изменчивости. Евгенические мероприятия в массовом масштабе для достижения генетического равенства не могут быть признаны однозначно целесообразными. Вряд ли также можно рассчитывать на то, что дорогостоящие процедуры коррекции генома будут доступны большинству граждан даже в странах с высоким уровнем жизни.

Поэтому более актуальной можно считать тему улучшения при помощи генных технологий одного или нескольких качеств индивида по его осознанному желанию. Возникают два комплекса проблем – один связан с природой мотивации человека, решившего радикально изменить себя или заказать определенные признаки у будущих детей, другой – связан с социальными последствиями этих перемен. Когда речь идет о моделировании таких физических качеств, как рост, цвет глаз, форма черепа планируемых детей, можно предполагать лишь незначительные колебания внутри сообщества сверстников, но когда значительно улучшаются зрение, слух, обоняние, физическая сила – это может привести к нарушению социальной справедливости. Ведь в таком случае те, кто принадлежит к социальным элитам, будут сознательно передавать детям не только социальные преимущества, но и создавать врожденные, что будет способствовать дегуманизации общества и может стать причиной социального протеста со стороны социальных групп, лишенных привилегий. Так, либеральный принцип автономии может войти в противоречие с принципом демократической справедливости. Современное западное общество жаждет дальнейшего роста свободы самоопределения, и испытывает все меньше беспокойства перед манипуляциями природными ресурсами человека.

Укрепление веры в реализацию технократических проектов связано с разыгрыванием «демократической карты» в игре на достижение уровня совершенного общества, которое будет заинтересовано в совершенных гражданах. Сторонники трансгуманизма провозглашают лозунги социальной ответственности и экологической безопасности, создания перспективы радикального продления жизни вплоть до кибернетического бессмертия, предлагают ограничить эгоистические потребности человека, освободив его от плотской телесности и духовных противоречий. Развитие nano, био, инфо и когнитивных технологий предполагает не только рост возможностей для дизайна человека, но и расширение и углубление пространства социального контроля. Между тем, существует мнение, что экспертиза этических последствий наступления постчеловеческого будущего весьма затруднительна вследствие неопределенности и высокой степени тревожности ожиданий [6, с.11].

Экстремальные ожидания освобождения от тягот телесности обусловлены нарастанием искусственных вторжений в пока еще существующие реальные тела. Состояние тотальной уязвимости побуждает человека создавать «современный медикалистский миф, интегрированный и идеологию техницизма», провоцирующую отчуждение от собственного тела.

[5, с.251]

Во «Всеобщей декларации по биоэтике и правам человека» в статье «Признание уязвимости человека и уважение неприкосновенности личности», а также в Барселонской декларации выделены биологические, социальные и культурные аспекты уязвимости. В пространство уязвимости входят группы некомпетентных пациентов и участников исследований (дети, пациенты с психическими расстройствами, лица в устойчивом вегетативном состоянии) [ 1]

Диапазон применения биотехнологий в современной детской биомедицине постоянно расширяется. В сфере планирования семьи используется пренатальная и преимплантационная диагностика, предлагается коррекция поведения ребенка при помощи нейрофармакологических продуктов, применение гормональных и хирургических методов в решении проблемы гендерной идентичности.

Реализация современных биополитических императивов предполагает биоответственность родителей, проявляющих автономию в сфере прокреации, цель которой в предотвращении рождения ребенка с наследственными заболеваниями. Проведение преимплантационной диагностики облегчает процедуру выбора между продолжением жизни и уничтожением дефектного эмбриона. Сторонники расширения генетической селекции пропагандируют комфортное развитие здоровых граждан в здоровом обществе. Представлена и другая позиция, согласно которой все люди в процессе своего развития должны иметь шансы на реализацию жизненного потенциала при биомедицинской и социальной коррекции. Специалисты службы медико-генетического консультирования должны информировать потенциальных родителей о медицинской и социальной поддержке особенных детей и их семей.

Вспомогательные биотехнологии уже давно используются в процессе преодоления патологий в процессе репродукции. В биоэтике рассматривались такие сложные проблемы как идентичность детей при анонимном донорстве, редукция лишних эмбрионов, статус родителей при методе суррогатного материнства. Однако в условиях развертывания технократической парадигмы продвигается тема автономного от тела женщины процесса «беременности». Вынашивание плода будет перенесено в искусственную матку и контроль над процессом будет осуществлять искусственный интеллект.

В системе традиционных ценностей беременность рассматривалась как сложный и почетный труд, направленный на производство нового человека, члена полной или неполной семьи. Развитие процесса развития человека в «капсуле роста» - аппарате вне человеческого тела позволяет рассматривать рождение как изготовление продукта, заказанного по определенным параметрам. В «проект элитного пакета», входит редактирование генов по системе CRISPR-CAS, имплантация в искусственную матку, а также продление срока беременности для формирования более совершенного мозга. [2, с.118] «Биовласть» распространяет свое могущество на органические, глубинные, интимные процессы взаимосвязи матери и ребенка, превращает беременность в некое подобие деловой игры.

Еще одной болезненной проблемой в пространстве рисков ребенка стала трансгендерная идентичность, причем как болезненная она переживается там, где еще не утратили силу такие ценности как здоровая семья, безопасное детство, ответственность за будущее. Один из создателей биоэтики американский биохимик и онколог Ренселлер Ван Поттер предложил четыре постулата биоэтики: компетентность, ответственность, смирение и мудрость. Пренебрежение этими принципами приводит к неоправданному вторжению в природу человека и нанесению вреда, который невозможно исправить в будущем. Особенно остро изменения биологического статуса затрагивают права детей, которые недостаточно компетентны и не обладают полной автономией для принятия таких важных решений, как смена пола. Проблема гендерной дисфории исключает упрощенный подход и применение к ребенку методов гормонального и хирургического

вмешательства, в то время как трансгендерность все более выводится из сферы компетентности психиатрии.[ 3, с.78 ]

Сохранение и укрепление таких духовно-нравственных ценностей как традиционная семья, здоровье и безопасность детей являются приоритетами политики Российской Федерации. Так. в 2024 году вступил в силу закон о запрете смены пола человеком (при допустимости коррекции врожденных патологий по решению медицинской комиссии). (№ 323 ФЗ, ст.45.1). Биомедицинской этика продолжает исследовать допустимые формы воздействия на жизнь человека, особенно ребенка, и в основе целостности системы биоэтических знаний «лежат традиционные моральные ценности и принципы, обязательства и обязанности, которые выверены опытом и эффективностью их применения при оказании помощи больному человеку, формируя индивидуальное и социальное доверие к врачу, медицине и системе здравоохранения страны.» [4 , с.658]

## Литература

1. Барселонская Декларация Международного общества клинической биоэтики « О защите достоинства и прав детей в условиях глобальных вызовов и усилении их уязвимости». 2018.URL: <https://hr/ojs/index.php/jahr/article/view/15308/8000>
2. Быльева Д.С. Виртуализация беременности: игра в реальность. / Д.С.Быльева. //Человек. -2023.-Т.34, вып.6. – С.100 -119.
3. Саввина О.О. Трансгендерность: биоэтическая проблематика./ О.О.Саввина. // Человек. -2023. -Т.34, вып.1. – С.68 -81.
4. Силуянова И.В. Биоэтика: прикладная этика или междисциплинарный проект? / И.В.Силуянова. // Наука и феномен человека в эпоху цивилизационного Макросдвига. - М.: Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2023. -748 с. – С.643 – 660.
5. Торопова А.А. Философия телесности. /А.А.Торопова. -М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2024. – 256 с.
6. Хольм С. Философские проблемы в оценке постчеловеческого будущего. / С.Хольм. // Человек. 2016. - № 4. С.5 – 15.

## Россия в современном геополитическом конфликте: спектр историософских интерпретаций<sup>22</sup>

Современная остро конфликтная международная обстановка постоянно нуждается в интерпретациях мировоззренческого толка. Политические деятели разного уровня, всякого рода комментаторы блогеры, аналитики и т.п. не только ведут репортажи и сводки фактических событий. Неизменной проявляет себя потребность обосновать происходящее идеологически и теоретически в пользу той или иной стороны-участника. В этом плане возрастающую значимость имеют подходы, специализирующиеся на интерпретациях истории с точки зрения тенденций и направленности развития. Человеческое общество – единственный процесс во вселенной, в котором имеется столь напряженная интенсивность развития. Ничто другое – ни расширение вселенной, ни возникновение Солнечной системы, ни эволюция живых существ не может даже близко сравниться в этом отношении развитием общества. И притом темпы движения истории постоянно возрастают. Однако у людей нет возможности использовать знание о каких-то других процессах в универсуме в качестве модели, проясняющей хотя бы приблизительно то, что происходит с ними самими. Еще Константин Леонтьев в конце XIX в. мог утверждать, что наиболее общие черты принципиально одинаковы для развития, скажем, болезни организма и развития цивилизации. Но сейчас время подобных смелых наивных аналогий прошло. Нынешнему поколению суждено быть вовлеченным в этот круговорот чрезвычайных событий, независимо вызывает это у кого-то энтузиазм или нет. Однако история не только движима человеческими усилиями, также эти усилия все более нуждаются в самоистолковании. В современности все меньше вдохновляют воззвания как к религиозным сюжетам, так и к абстрактным правам человека. Современное политическое действие вынуждено обосновывать себя определенной концепцией истории, обвиняя противников, что они на «неправильной стороне» таковой. Соперничество политическое происходит на фоне специфического соперничества теоретического.

*Конец истории.* Несравненно мощный импульс привлечения историософских соображений к анализу остроактуальных мировых политических событий был дан конечно же эпохальным выступлением Фукуямы с провозглашением «конца истории». Главная идея открыто заимствуется у Гегеля и состоит в том, что человечество в какой-то момент завершает идейные поиски наилучшего общественного устройства, в связи с чем прекращаются серьезные конфликты и наступает эпоха бесконечного устойчивого развития – состояния сытого, хотя и скучного. Имевшая шумный успех при возникновении, эта идея в настоящее время воспринимается скорее как неудачная шутка. Хотя надо думать, что многие отдали бы многое, чтобы продлить ей жизнь. Стоит отметить, что концепция эта заслуживает признательности и у ее противников хотя бы за то, что в ней показательно проявилась несостоятельность самодовольных устремлений политического либерализма.

*Столкновение цивилизий.* Нельзя вслед за этим не упомянуть влиятельную концепцию столкновения цивилизий С.Хантингтона – упомянуть в основном для того, чтобы решительно отвергнуть. Она была выдвинута вскоре вслед за теорией Фукуямы и

---

<sup>22</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36 ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».

направлена против последней. Хантингтон имел целью показать, что идея завершения истории как прекращения конфликтов несостоятельна. Однако уже не идеологические споры о наилучшем устройстве общества, не классовая борьба, но культурные традиции будут отныне основой непрекращающихся столкновений, которые и составят историю. Эта нехитрая идея встречает немало сторонников до сих пор – по причине своей близости естественной человеческой ксенофобской склонности различать «своих и чужих». Безусловно в рассуждениях Хантингтона можно найти немало примечательных и верных соображений. Тем не менее для того, чтобы отвергнуть ее в целом, достаточно указать на только одну ошибку, фальсифицирующую исходные принципы. Дело в том, что военная конфронтация России и Украины – столь важная для современной политической ситуации в мире – невозможна с фундаментальных позиций Хантингтона, который относит и ту и другую страну к «православной цивилизации».

*Геополитика.* Заявив о несостоятельности этих концепций истории для понимания происходящего, следует обратить внимание на другие, которые представляются значительно более адекватными, хотя никакие вообще концепции не лишены существенных недостатков. Прежде всего речь тут должна идти о геополитических доктринах. Геополитика – как теоретическое направление примечательно уже тем, что не является творением кого-то одного, но складывается из усилий многих ярких, притом существенно различных авторов. Тем не менее центральное место следует признать за Маккиндером.

Х. Маккиндер верно уловил исходный пункт современных изменений, назвав это «концом эпохи Колумба». Это – по его же признанию – вполне материалистический подход. В результате четырехсот лет экспансии исчезли территории, не охваченные прямым или косвенным господством европейских держав. Вся земля оказалась занята подобным образом, а мир стал единым. Соответственно, всякая дальнейшая попытка какой-то страны распространить свое влияние означала прямой конфликт с другой, уже занявшей это пространство. Таким образом из рассуждений Маккиндера становятся ясными причины первой мировой, разразившейся через десять лет. Она не была войной всех против всех, ибо в целостном мире закономерно обозначилась поляризация противоборствующих сторон, внутри каждой из которых противоречия были до поры отложены.

Дальнейшее развитие истории показало усиление этого тренда. Вторая мировая сделала военными союзниками непримиримых идеологических антагонистов – СССР и США. Они же стали открытыми противниками после победы. Тем не менее это противостояние было уже не империалистическим противостоянием за контроль над остальным миром. Основой его выступило противоборство стран успешных и задержавшихся в историческом развитии, прежде всего пострадавших от колониального прошлого. СССР старался вовлечь в свою орбиту именно эти страны и народы, претендуя сделать себя лидером угнетенных. Однако и после краха СССР противостояние на этой почве не прекратилось, но только усилилось. В последнее время, несомненно, политика России снова направлена на позиционирование себя в качестве ведущего выразителя интересов стран, которые обобщенно называют «глобальным Югом».

В геополитической мысли также значимыми являются попытки описать происходящее с опорой на модель противостояния цивилизаций морской и сухопутной. В частности, эти взгляды получили развитие в работах А. Дугина, в свою очередь, почерпнувшего импульс у К. Шмитта. Таким образом имеет место мощная тенденция перенаправить материалистическую, объективистскую основу геополитики в идеалистическое и субъективистское русло. Не географический объективный фактор, но специфические ментальности моря и суши, корабля и берега оказываются при этом определяющими. Согласно этой логике, море и суша как фундаментальные способы существования, мышления и поведения обуславливают политическое действие. Подобные упования на неисповедимые духовные глубины неизменно находят сторонников, так же

как это имеет место в случае с рассуждениями Хантингтона о религиозных и культурных корнях цивилизаций. И так же как в случае Хантингтона, в рассуждениях о теллурократии и талассократии можно найти ряд ценных конкретных замечаний. Тем не менее представляется, что анализ положения дел в современном мире заслуживает более трезвых объективно-ориентированных подходов.

*Постиндустриализм.* Иные, нежели геополитические, принципы лежат в основании построений теоретиков постиндустриализма. Но они также материалистичны в том смысле, что ищут объяснения не в идеологиях, ценностях, культурных традициях, а в технологических новациях. Эти принципы, в частности, проводит Элвин Тоффлер, влиятельные взгляды которого выражены уже в 1970 г в книге с ярким названием «Футуршок». Однако Тоффлер не оставил без анализа глобальные социально-политические трансформации, связанные с окончанием холодной войны и последующими событиями.

Тоффлер отвергает геэкономическую доктрину, которая, кстати, изначально мыслилась как антитеза геополитике. Геэкономика настаивает, что хотя конфликтность не исчезает из современного мира, однако приобретает характер мирного соперничества за экономическое превосходство, не нуждающегося в применении военных средств. С точки же зрения Тоффлера, угроза применения военной силы неизменно сохраняется, поскольку политические цели достижения преимуществ не могут быть упразднены экономическими достижениями. Конкуренция разворачивается между странами принадлежащими к той или иной стадии принципиального технологического прогресса: доиндустриальной, индустриальной и постиндустриальной (первой, второй и третьей «волн» в терминологии самого Тоффлера). Наиболее развитые страны отнюдь не намерены вступать в честную конкуренцию с теми, кто отстал в области технологий. Напротив, Тоффлер считает более реальной политику «отделения бедных», которая грозит «перерезать многие из существующих связей между экономикой бедных и богатых стран». Но поскольку на одной планете полностью отгородиться от бедных не получится, то «новой цивилизации придется воевать, чтобы установить глобальную гегемонию». Подобные рассуждения Тоффлера, предложенные им в 1993 году, хотя и не лишены недостатков, представляются более отражающими происходящее ныне, нежели модели «столкновения цивилизаций», антагонизма теллурократии с талассократией и, тем более, «конца истории».

*Центр и периферия.* В целом подход Тоффлера примыкает к ряду историософских и общесоциологических учений, относительно которых можно сказать, что они центральным пунктом имеют концепт мировых центра и периферии. Все эти доктрины стремятся теоретически описать логику противостояния в пост-колумбовом целостном мире, которая неминуемо ведет к поляризации наиболее продвинутых в технологическом плане стран и стран, задержавшихся на этом пути по каким-то историческим причинам. Ярким выражением этих разработок явились теория зависимого развития Пребиша, мир-системный анализ Валлерстайна, теория структурного империализма Гальтунга.

Примечательно, что из первых рассуждений этого плана можно обнаружить у Г. Фихте. В на первых страницах работы «Замкнутое торговое государство» великий философ пишет, что современная ему Европа «имеет в торговле большое преимущество перед другими частями света. Она присваивает себе их силы и продукты, далеко не возвращая им соответствующего эквивалента. Каждое из европейских государств извлекает для себя известную выгоду из этого совместного ограбления всего мира». После этого он высказывает уверенность в том, что «отношение, подобное тому, которое существует между Европой и прочим миром, как не покоящееся на праве и справедливости, никак не может удержаться долго». Хотя история показала, что в таких вопросах сложно конкретизировать, что есть «долго» или «не долго», но тем не менее выступление Фихте показывает, что уже двести лет назад проницательные мыслители видели наиболее существенные перспективы мирового развития.

В 20 веке такое понимание приобретает новых влиятельных сторонников. А. Тойнби уже после второй мировой войны мыслит в этой логике и формулирует проблему исключительно четко. Для него конфликт стран во главе с СССР и с США есть «первый выстрел» в «контрнаступлении на Запад» незападного мира, а вовсе не конфликт идеологий. При этом выдающийся ученый высказывает предостережение, что «русский залп в форме коммунизма покажется нам чем-то несущественным, когда гораздо более мощные цивилизации Индии и Китая в свою очередь ответят на наш западный вызов». Думается, что в наши дни предостережения Тойнби звучат как никогда актуально.

Примечательно, что марксизм в его классической версии в целом мало интересовался проблематикой конфликта развитых и отсталых стран, несмотря на фундаментальное признание первостепенной значимости технологического прогресса, а также акцента на преодолении угнетения. Классики марксизма считали принципиально возможным решить классовые конфликты в мировом масштабе не выходя за пределы Европы. То, что классовая борьба может принять форму конфронтации стран в масштабах целой планеты, не могло еще прийти им в голову. Также и Ленин с большевиками начали октябрьское восстание в полной уверенности, что уже началась мировая революция, которая буквально завтра сметет старый мир. Логика длительного противостояния развитого капиталистического мира с остальным никак не вписывалась в их видение. Дальнейший ход вынужденного социалистического эксперимента в СССР подчинился ситуативной логике, а объяснения, которые принимались, подстраивались под реальность, а не вытекали из фундаментальных марксистских положений.

Неизменно актуальным и продуктивным представляется подход, предложенный Йоханом Гальтунгом, который позволяет достаточно ясным образом представить сложные процессы. Можно сказать, что здесь предпринята плодотворная попытка синтезировать классовое и геополитическое противостояние. Таким образом различие «внешних» и «внутренних» войн, еще в античности проведенное Платоном, получает здесь интересное разрешение, поскольку они мыслятся в объединяющей схеме.

Гальтунг использует новаторское и одновременно дискуссионное понятие насилия, которое предлагается мыслить как противоположность не менее своеобразно понятому миру. Мир тут – понятие, призванное обозначить если не идеальное, то максимально желательное состояние общества, с которым согласились бы большинство, «социальная цель большинства». Насилие – это то, что отдаляет от таким образом истолкованного «мира». Соответственно, насилие – это такое состояние, в котором значительное число людей не заинтересовано.

Далее Гальтунг конкретизирует насилие как некое ограничение, ущемление определенных людей в благоприятных возможностях, которые вообще имеются в наличии, но не могут быть реализованы этими людьми по причинам, от них не зависящим, и на которые они не могут повлиять. «Насилие нами определяется как причина различия между (возможным и действительным) потенциальным и фактическим, между тем, что могло бы быть и что есть».

Таким образом понятие насилия трактуется в расширительном смысле, не только как прямое применение физического воздействия, что обыкновенно принимается без обсуждения. Далее Гальтунг предлагает классификацию основных видов насилия. К ним он относит насилие: 1) физическое vs. психическое (ложь, угрозы, промывание мозгов); 2) негативное (наказание) vs. позитивное (вознаграждение за действия во вред себе; 3) имеющее пострадавших vs. же представленное актами устрашения без таковых 4) открытое vs. латентное, 5) умышленное vs. не следующее из чьего-то конкретного умысла. Но особое и даже центральное место занимает различие насилия, в котором может быть указан конкретный субъект и в котором такового установить нельзя. В первом случае насилие «прямое», во втором – косвенное или структурное, т.е. встроенные в институты неравные жизненные шансы.



Относительно трактовки неравенства как насилия конечно же можно указать на то, что таковая затрагивает сложнейшие принципиальные проблемы, которые на протяжении тысячелетий обсуждались философами, начиная с Платона и далее по списку. Находилось в том числе множество желающих аргументировать в пользу необходимости неравенства. Однако Гальтунг ставит целью не преодоление социальной несправедливости вообще, считая такие намерения утопичными. Его главный концепт - «мир» - напротив, призван обозначать нечто достижимое, реалистичное.

В дальнейшем Гальтунг еще расширил концепцию насилия понятием культурного насилия. В итоге насилие трактуется как выступающее в трех основных формах: прямое, культурное и структурное. Отсюда проистекает получившая заслуженную известность модель «треугольника насилия» или «треугольника конфликта». С этих позиций, непосредственные акты прямого насилия являются производными от более значимых факторов. Во-1х значимо «структурное насилие», т.е. объективные противоречия вследствие неравенства положения. Во-2х «культурное насилие», т.е. различные устойчивые проявления пренебрежения и т.п. к некоторым группам. И лишь в 3-х имеет место собственно прямое насилие, когда социальное напряжение выплескивается в физических столкновениях. Этот «треугольник» позволяет получить простое и емкое представление о построении многих реальных сложных процессов.

Описанная идея структурного насилия используется Гальтунгом далее в еще одной его конструкции – теории структурного империализма, представленной в представленной в 1971 году. Здесь структурное насилие органично проецируется с масштабов некоего «общества» (обычно в социологи под этим имеют в виду национальное государство) на международную систему.

Гальтунг присоединяется к предложенной Р. Пребишем с 50-х гг. трактовке целокупности государств всего мира как системы, структура которой представлена двумя основными уровнями - центром и периферией. Центр – совокупность наиболее развитых стран, успех и влияние которых опираются преимущественно на обладание передовыми технологиями. Соответственно, периферия – страны, запоздавшие с вовлеченностью в технологический прогресс и экономическую развитость. Это интуитивно ясная и достаточно очевидная точка зрения.

Однако далее внимание привлекается к тому обстоятельству, также ясному и достаточно очевидному, что внутри как мирового центра, так и периферии, в свою очередь можно произвести аналогичное структурное деление. А именно внутри мирового центра имеются свой центр и периферия, то есть господствующая элита и широкие слои масс. И также внутри мировой периферии имеются свой центр и своя периферия, т.е. как преуспевающие группы, так и многочисленные слои, с трудом сводящие концы с концами.

Хотя эта схема вполне логична и кажется простой, она предоставляет значительно более тонкий инструмент анализа. Ведь если говорить о благоприятном или враждебном отношении только двух исходных инстанций – Центра и Периферии – то разнообразие вариантов отношений их сугубо ограничено: это или хорошее отношение центра и периферии или плохое. В схеме же Гальтунга возможно отдельно рассмотреть различные ситуации взаимоотношений центра и периферии с учетом того, в каких отношениях при этом находится элита и массы внутри центра, а также элита и массы внутри периферии. И вместе с тем, как относятся друг к другу элита центра и элита периферии, массы центра и массы периферии, элита центра и народ периферии, элита периферии и массы центра... Все это позволяет смоделировать различные варианты, отнюдь не бессмысленные для исследования и не лишние для практических рекомендаций. Появляется возможность рассмотреть большое число различных комбинаций и каждой из них дать специфическую характеристику.

Например, в развитых странах между верхами и низами может установиться относительное согласие. А в периферийной стране в этот момент иметь место

напряженность между верхами и низами. Если к тому же того элиты центра и периферии достигнут взаимопонимания, а массы центра и периферии будут демонстрировать враждебность в отношении друг друга, то – при выполнении этих четырех условий – структурный империализм окажется максимально устойчивым.

Выдающийся французский социолог Раймон Арон в лекциях по философии истории высказал суждение, что подход Гальтунга имеет решительно новаторский характер, который «радикально отличается от традиционного представления», поскольку он представляет «внутреннюю структуру обществ и государств, а также их взаимоотношения» в единой модели. Гальтунг бросил вызов распространенному подходу «усердствующих социологов», считающих насилие нарушением нормального общения, диалога (в чем несомненно сказываются идеологические мотивы). Согласно теории структурного империализма «мир во основном строится на отношениях неравенства - на господстве элиты над большинством». Притом Арон также отмечает, что схему, при необходимости, можно значительно усложнить, то есть изначальный принцип допускает дальнейшую конкретизацию.

В той конфронтации с Западом, в которой оказалась Россия, важна как раз возможность производить конкретизацию в зависимости от актуальных обстоятельств, требующих учета. Несомненно, внутри каждой из сторон этого конфликта имеются особые структурные уровни, имеются свои дополнительные разноплановые конфронтации разных планов, отношение которых существенно принимать во внимание. Представляется, что схема Гальтунга допускает возможность варьирования, включения в рассмотрение разного рода влиятельных сил.

## Литература

1. Дугин А.Г. Основы геополитики: Геополитическое будущее России - Москва : Арктогея, 1997. – 599
2. Россия на изломе тысячелетий: Россия сосредоточивается? = Russia at the sharp turn of the millennia : Russia concentrates? / Градинар И. Б., Яковлев А. В., Пашута В. Л. // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2015. — N 2. - С. 14-21.
3. Фихте И.Г. 1993. Замкнутое торговое государство // Соч. в двух томах. Т. 2. СПб. : Мифрил. С. 225-357.
4. Galtung Johan. A Stëructural Theory of Imperialism (article). - International Peace Research Institute, Journal of Peace Research, Oslo, 1971. 81-117 pp.

## **Укрепление традиционных ценностей инновационными методами: разнообразие форм и средств урока**

Современные исторические и геополитические реалии ставят новые задачи перед российской государственностью, обществом и образовательной системой<sup>23</sup>. В условиях обострения международной борьбы и усложнения отношений со странами Запада, которые де-факто объявили России «гибридную войну» о сущности, которой будет написано далее, необходима разработка новой образовательной концепции.

Время показало неэффективность и даже вредность применения западных образовательных стандартов и внедрения чуждых российской образовательной традиции методик. Начиная с 1991 г. Российская образовательная система подверглась масштабным преобразованиям, целью которых было внедрение западных, а точнее англо-американских стандартов обучения. Реформы зачастую проводились без должного предварительного анализа целесообразности и последствий. Заимствовалась и сама концептуальная основа образования, которая в российском обществе никогда не встречала понимания и одобрения. В рамках новой образовательной идеологии был провозглашён отказ от воспитательной функции школы, а образование объявлено не ценностью, а услугой. Параллельно происходило имплицитное внедрение враждебной России идеологической платформы, предполагавшей отказ от таких ценностей как патриотизм, уважение к традициям предков. Плюрализм в выборе учебных пособий привёл к появлению низкокачественных, а иногда и откровенно антиисторических учебных материалов, если рассматривать учебный курс истории. История России подавалась исключительно с негативной точки зрения, учащимся прививались идеи оппортунизма, всеядности, шло воспитание «Иванов, не помнящих родства»<sup>24</sup>. Помимо этого, практически отсутствовал этнографический и религиоведческий компонент, столь необходимый для России с её этническим и религиозным разнообразием. Устранение государства из системы образования привело к тому, что финансирование, а следственно, и идеологическое вмешательство стали осуществлять западные НКО, в частности, «Фонд Сороса». С приходом к власти В.В. Путина в 2000 г. ситуация стала меняться<sup>25</sup>. В Указе Президента об «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» прописано необходимость воспитания духовности.<sup>26</sup> Аксиологическая составляющая «гибридной войны» предполагает пропаганду ценностей общества потребления, отказ от идей патриотизма, непризнание ценностей семьи, служения ближним, в том числе ведётся работа по разобщению народов России по этническому и конфессиональному признаку. Как говорил канцлер– инициатор

---

<sup>23</sup> Сухомлинский В. А. "Воспитание гражданина". Публикация в разделе «Актуальные проблемы образования». / Воспитание школьников. №7 2011. С.134.

<sup>24</sup> Фирсова, Е. В. Система патриотического воспитания на уроках истории и внеклассных мероприятиях : (из опыта работы) / Е. В. Фирсова // Воспитание школьников.– 2013. – № 3. – С. 41.

<sup>25</sup> Азаров, Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания. // Воспитание школьников. - 2008. - №6. - С.9.

<sup>26</sup> Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей”  
<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (Дата обращения: 13.12.2023)

объединения Германии, О. Бисмарк, войну выигрывает «школьный учитель»<sup>27</sup>. Именно в школьные годы происходит генезис мировоззрения человека, именно в школьные годы определяется, кто будет героем Отечества, а кто станет «релокантом» и в сложный для Отечества период не будет способен внести свой вклад в его защиту. В связи с этим усиливается необходимость патриотического воспитания в школе и сохранения традиционных ценностей, в том числе межконфессионального и межэтнического мира, трансляция этих ценностей не только в семье, что, к сожалению, не всегда возможно, но и через школьное образование. Россия является уникальной страной–цивилизацией, в рамках которой сосуществуют представители различных этносов и конфессий. Представители православия, ислама, буддизма и иудаизма в равной степени признают себя частью единого русского народа, «связанными общей судьбой». С одной стороны, уважение к этническому и религиозному разнообразию воспитывалось в России традиционно, с другой стороны ускорение социальной миграции, изменения в демографическом соотношении этноконфессиональных групп также требует адекватного ответа. Встаёт проблема выработки новых методик преподавания, которые бы учитывали как необходимость консервативно-патриотического курса, так и произошедшие масштабные изменения в сфере электронной коммуникации, масс-медиа, информационной среде<sup>28</sup>. ОДНКНР - это учебный предмет, который расшифровывается как Основы духовно-нравственной культуры народов России. Этот предмет является обязательным для изучения в школах Российской Федерации. Он помогает учащимся познакомиться с культурными и религиозными традициями разных народов, проживающих на территории России, а также развивает у них уважение к другим культурам и религиям. Учебная программа по ОДНКНР строится на основе федеральных государственных образовательных стандартов и учитывает региональные особенности и культурные традиции народов России. Она включает в себя изучение истории, культуры, религии, традиций и обычаев разных народов, а также знакомство с их литературным и музыкальным наследием. Кроме того, программа предусматривает проведение практических занятий, экскурсий, проектов и других форм работы, направленных на формирование у учащихся духовно-нравственных ценностей и гражданской идентичности<sup>29</sup>. В рамках предмета могут рассматриваться не только географические и этнологические, но и мировоззренческие вопросы. Допустим, учащиеся могут узнать, в русской культуре примат духовного над материальным выражается подчас даже через языковые средства: аналог русского «ни души»– английское “nobody”, а аналог русского слова «воскресенье»– “Sunday”– день в честь Солнца. Необходимо также, чтобы представители православия знали основы традиционного ислама, чтобы в дальнейшем они могли различать радикальных исламистов от мусульман, признающих традиционную трактовку Корана. Изучение основ иудаизма поможет избежать провоцирования эксцессов, связанных с антисемитизмом.

В нашей статье мы рассмотрим применение инновационных методик в ходе разработки курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» с учётом необходимости патриотического воспитания и поддержания традиционных ценностей.

Курс ОДНКНР включает в себя как этнографический, так исторический и религиоведческий аспект. Учащиеся получают возможность глубже понять системы верований в своей стране: православия, ислама, буддизма и иудаизма, что позволит им избежать воздействия идей, проповедующих религиозную рознь. В рамках этого

---

<sup>27</sup> Кудреватых, О. А. Патриотическое воспитание школьников. // Справочник классного руководителя. - 2007. - №10. - С.47.

<sup>28</sup> Гамбург, Е. Я. Гражданско-патриотическое воспитание школьников средствами историко-краеведческого факультативного курса // Воспитание школьников. - 2009. - № 9. - С.24-30. Гарсон, Х.; Асеведо, Х. Мета-анализ влияния дополненной реальности на успеваемость учащихся. Educ. Res. Rev. – 2019. – № 27. – с. 247.

<sup>29</sup> Фирсова, Е. В. Система патриотического воспитания на уроках истории и внеклассных мероприятиях : (из опыта работы) / Е. В. Фирсова // Воспитание школьников.– 2013. – № 3. – С. 40–43.15

междисциплинарного курса целесообразно сочетание традиционных и инновационных методик преподавания. В качестве традиционных методик необходимо использовать лекционную подачу материала, семинарские занятия, которые предполагают работу с источниками: историческими текстами, художественными произведениями, правовыми документами. К обязательному необходимому инструменту относится и интегративное взаимодействие уроков истории и литературы - хороший пример модуль литературы "Живое слово". В то же время необходимо учитывать, что современные дети, воспитывающиеся в иной информационной среде, чем воспитывались старшие поколения, имеют особенности восприятия информации, которые требуют учёта при выборе методических средств.

Исследователи современной детской психологии, в частности, Н. Карр, отмечают «клиповость» как одну из ключевых характеристик детского мышления<sup>30</sup>. Она подразумевает сложность одномоментного восприятия большого блока информации, будь то видеоряд или текстовое произведение. Таким образом, современным детям необходимо разнообразие средств наглядности, иммерсивности, двигательной, коммуникативной активности. Под иммерсивностью подразумевают свойство среды или системы, которое позволяет пользователю полностью погрузиться в виртуальный или физический мир и забыть о реальном мире<sup>31</sup>. Этот эффект достигается за счет создания реалистичных визуальных и звуковых эффектов, а также за счет возможности взаимодействия с объектами в виртуальном мире. Иммерсивные системы могут использоваться в различных областях, таких как виртуальная реальность, дополненная реальность, интерактивные игры и обучающие программы<sup>32</sup>. Многообразие этносов нашей страны, их религиозных верований позволяют активно применять графические программы, особенно иммерсивные техники для ознакомления с различными культовыми сооружениями или обрядовыми практиками.

Одним из инновационных подходов к внедрению инновационных методик в преподавании ОДНКНР является применение VR-технологий. Виртуальная реальность используется в различных областях, включая развлечения, образование, медицину, архитектуру, дизайн и многое другое. Она позволяет пользователям погрузиться в виртуальный мир и взаимодействовать с ним, что может быть очень интересным и познавательным опытом. Одни из них могут быть доступны в школах, другие – в домашних условиях, наиболее технологически сложные доступны в современных музеях и на выставочных площадках. Близки по инструментарию к назначению к VR-технологиям также AR-технологии. Это технологии, которые дополняют реальный мир виртуальными объектами или информацией. Они позволяют создавать интерактивные приложения, которые совмещают в себе реальность и виртуальность. AR-технологии могут быть использованы в различных сферах, таких как дизайн, архитектура, медицина и образование. Они позволяют создать более интерактивное и увлекательное обучение, а также могут помочь в разработке новых продуктов и услуг<sup>33</sup>.

Наиболее дорогостоящими и малодоступными видами VR-технологий являются шлемы и комнаты виртуальной реальности. Шлемы виртуальной реальности представляют собой очки или шлем, который надевается на голову и закрывает зрение и слух. В них используются дисплеи, которые создают изображение для каждого глаза, и

---

<sup>30</sup> Карр Н. Что интернет делает с нашим мозгом / пер. с англ. П. Миронов. М.: BestBusinessBooks, 2012. С.18.

<sup>31</sup> Сафина, А. М. Сетевая культура как продукт и условие развития сетевых сообществ // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-kultura-kak-produkt-i-uslovie-razvitiya-setevyh-soobschestv> (дата обращения: 10.12.2023).

<sup>32</sup> Разница поколений: какие они — Generation Z и идущие следом «альфы»? // РБК Тренды URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/5dfcabbf9a7947a532b7f9a5> (дата обращения: 01.12.2023).

<sup>33</sup> Крестиненко, Н. В. Гаджеты – друзья или враги? / Н. В. Крестиненко // Педагогическая мастерская. Все для учителя!. – 2019. – № 4. – С. 43.

наушники или динамики для звука. Обычно подобные шлемы используются в современных музеях военной техники, а также при занятии реконструкцией. Также подобной техникой оснащаются элитные военные училища. В обычной школе по средствам получение подобных устройств крайне осложнено.

На выставочных площадках также может быть доступна комната виртуальной реальности: это большое пространство, обычно размером с комнату, в котором используются проекторы, экраны и датчики движения для создания виртуального мира. Наиболее масштабное применение этой технологии имело место при организации выставочной площадке «Россия» на ВДНХ в Москве. Крупнейшие музеи и выставочные комплексы в областных центрах РФ также устанавливают подобного рода помещения. Тематика многих уроков в рамках курса ОДНКНР может стать поводом для проведения урока– экскурсии на площадке музея или выставочного комплекса.

Наиболее удобны к применению в рамках школьного курса мобильные приложения виртуальной реальности: эти приложения используют камеру смартфона или планшета для создания виртуальной среды, которая отображается на экране устройства.

Следует помнить, что VR-контентом может являться все что угодно, от игр и приложений до фильмов и образовательных программ<sup>34</sup>.

В настоящее время преподавание ОДНКНР ведётся, преимущественно традиционными методами и носит исключительно информационную, а не воспитательную нагрузку. Преподаватели зачастую сами не стремятся мотивировать учеников эффективно изучать этот предмет, не используют достижения цифровых технологий. В результате, сама цель введения этого курса в образовательную программу– проведение патриотического воспитания, рост гражданского сознания, не выполняется.

В статье мы рассмотрим инновационные методики преподавания основ ОДНКНР с применением цифровых технологий. Методики мы разделим на две категории: «урочные» и «внеурочные», т.е. те, которые учащиеся смогут использовать вне школьного урока.

К первой категории можно отнести следующие методики:

1. Проведение лекции с презентацией. В коммерческом и бизнес-обучении, в «академиях» МВА ещё с середины 2010-ых гг. каждая лекция сопровождается графической презентацией, в которой излагаются тезисы выступления, демонстрируются сопутствующие изображения, графики, схемы и т.д. В настоящее время выбор графических программ для исполнения презентаций очень велик.

2. «Виртуальное путешествие». В последние годы возросла роль применения технологий дополненной реальности. При обучении в военных, транспортных ВУЗах практически повсеместно используются VR-очки, сложные симуляторы. При ведении школьных уроков следует понимать, что новейшие технологии из этой области доступны для обучения не будут. Но всё же и в гуманитарной сфере создаются интересные проекты. Разработка отечественных программ подобного рода ещё находится в начальной стадии. Примером успешной реализации 3D и VR-технологий может быть сайт «Rome Reborn»<sup>35</sup>. Разработчики сайта на основании археологических данных и литературных источников смогли создать трёхмерную модель города Рим эпохи принципата (I–II в. Н.э.), т.е. того времени, когда он был в зените своего могущества, а его население составляло более 1 миллиона человек, что было беспрецедентным числом в истории европейского градостроительства на протяжении последующих 19 столетий. Пользователь сайта может путешествовать по улицам «Вечного города», осматривать его основные достопримечательности в первоизданном виде: Колизей, Арку Тита и иные. Также одним из наиболее известных примеров внедрения технологий ИИ в образовательную сферу является Varvin Education —образовательная платформа, которая использует виртуальную

<sup>34</sup> Крестиненко, Н. В. Гаджеты – друзья или враги? / Н. В. Крестиненко // Педагогическая мастерская. Все для учителя!. – 2019. – № 4. – С. 44.

<sup>35</sup> Rome Reborn <https://docs.google.com/document/d/1AitB2mZYPZZkmlquqBSXKu-UH3lonJPkMdcefnmE7hE/edit>

реальность (VR) и дополненную реальность (AR) для обучения студентов. Платформа предоставляет возможность создавать интерактивные уроки, которые позволяют студентам изучать материал в более интересной и увлекательной форме. Varvin Education также позволяет учителям создавать свои собственные уроки и делиться ими с другими учителями. При использовании этой методики возможно использование технологий «Яндекс.Карты», голосового помощника «Алиса». Применение технологий виртуальной реальности позволит ученикам ознакомиться со святынями традиционных конфессий России. Хорошим примером подобного рода программы может служить «Виртуальный тур по Храму Христа Спасителя» в Москве<sup>36</sup> или «Виртуальное паломничество по храмам Валаама»<sup>37</sup>

3. Написание «проблемных» эссе с применением чат-ботов и графических программ ИИ. В 2023 г. произошёл резкий прорыв в технологиях, связанных с искусственным интеллектом. Учащиеся должны осваивать навыки использования ИИ, уметь применять его сильные стороны. В то же время они должны учиться тому, что доверять ИИ в вопросах, связанных с исторической памятью, государственной политикой России нельзя, поскольку основной массив данных, который использует искусственный интеллект при генерации текстов, написан в недружественных сегментах интернета. Касательно графических программ, примерами успешного применения ИИ в учебных целях можно считать, например, одного нижегородского программиста, который написал для ИИ алгоритм, который позволил ему на основании социологических и демографических данных нарисовать персонифицированный «портрет» каждого из восьми районов Нижнего Новгорода. Учащиеся вместо освоения большого списка данных могут наглядно увидеть специфику каждого из районов. Подобные же эксперименты проводились и при создании графического образа городов и целых областей России. В недавнее время ИИ смог самостоятельно иллюстрировать народные сказки, давать образные изображения фразеологизмов. Некоторые из этих изображений могут использоваться в учебном процессе. В то же время ученики должны учиться формулировать своё собственное мнение и его аргументацию, используя информацию ИИ не в качестве авторитетного мнения, а в качестве инструмента. Учащиеся должны отделять авторитетные мнения от ненаучных.

4. Методика деловой игры с применением компьютерного моделирования. Компьютерное моделирование сейчас может осуществляться не только высококвалифицированными специалистами, но и просто грамотными пользователями ПК.

К второй категории – к методикам, которые возможно использовать вне рамок урока в школе можно отнести следующие методики.

5. Создание проекта. Написание докладов и рефератов в настоящее время теряет свою актуальность, поскольку со стороны учащегося требует минимальных усилий по поиску информации в интернете и размещению её в текстовом документе. Проектная деятельность имеет перед простым докладом такие преимущества как необходимость самостоятельной обработки полученных в интернете данных и командной работы в ходе создания проекта. Как правило, при написании проекта учащиеся разделяются по группам, причём кто-то отвечает за контент, кто-то за графическое оформление, кто-то за общую презентацию результатов. По итогам проекта гораздо проще организовать диспут, поскольку в ходе создания проекта у ученика складывается собственное мнение по поводу информации, представленной в проекте. Темы проекта обычно включают в себя микроисторическое исследование по типу «Моя семья в годы войны». В условиях СВО

<sup>36</sup> Храм Христа Спасителя - Виртуальный Тур. Электронный ресурс. <https://www.360pano.eu/xxc/> (Дата обращения: 13.12.2023).

<sup>37</sup> Виртуальное паломничество по храмам Валаама. Электронный ресурс. [https://pano.valaam.ru/c3a013fd?startscene=scene\\_dji\\_0057\\_panorama&startactions=lookat\(406.14,22.15,120\)](https://pano.valaam.ru/c3a013fd?startscene=scene_dji_0057_panorama&startactions=lookat(406.14,22.15,120)) (Дата обращения: 13.12.2020).

допустима тема «Меры по поддержке Специальной военной операции, принятые в рамках нашей области/города/района».

6. Открытый урок или экскурсия. Существует множество НКО, специализирующихся на создании программ патриотического воспитания. Эти организации применяют современные педагогические методики. Примером подобной НКО может служить ООО «Узорочье» – один из крупнейших организаторов православно-патриотических и искусствоведческих выставок в РФ.

7. Моделирование исторических процессов при освоении компьютерных игр. Ещё в 2000-ые гг. в Швеции фирмой Paradox Interactive была разработана целая линейка игр, условно отнесённых к жанру глобально-исторической стратегии. В рамках игры пользователь получает возможность управления политическим объединением: феодальным владением, городом или государством в зависимости от конкретной игры и эпохи, которой она посвящена. Учащийся с помощью доступных в игре инструментов может принимать различные политические и экономические инструменты для достижения цели возвышения своего политического объединения. Очень детально разработаны последние стратегии этого жанра, посвящённые событиям Второй Мировой войны («Hearts of Iron IV» – «День Победы IV» в русскоязычной локализации). Использование интерактивных политических стратегий позволит ученикам хотя бы отчасти осознать, сколь непростые решения порой приходится принимать в целях сохранения политической стабильности и обеспечения обороноспособности.

Таким образом, в статье мы рассмотрели лишь несколько методик преподавания основ ОДНКНР с применением инновационных цифровых методик. Выбор конкретной методики зависит от самого педагога, от материально-технической базы, имеющейся в его распоряжении. Следует отметить, что в применении цифровых технологий не должно быть принуждения и бюрократического давления «сверху» ни на учителя со стороны администрации, ни на учеников со стороны учителя. Применение цифровых, как и любых других инновационных и традиционных методик обучения будет востребовано только при изначальной мотивации педагога и учащихся. Если же со стороны этот запрос на применение новых методик отсутствует, то следует изначально мотивировать их, предложив новые форматы подачи материала и отчётности.

Применение инновационных цифровых методик в преподавании ОДНКНР может способствовать развитию патриотического сознания и эффективно противодействовать враждебной информационной повестке. В конечном счёте, чем лучше человек знает свою Родину, чем больше усилий прилагает сознательно для постижения её культурного и цивилизационного своеобразия, тем крепче будет его гражданская патриотическая позиция.

## Литература

1. Азаров, Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания. // Воспитание школьников. - 2008. - №6. - С.3-12.
2. Александрова, А. Л. Проект "С чего начинается Родина?" // Справочник классного руководителя. - 2008. - № 3. - С.57-65.
3. Быков, А. К. Патриотическое воспитание школьников при изучении истории Отечественной войны 1812 года / А. К. Быков, Т. В. Левкина // Воспитание школьников. – 2012. – № 6. – С. 28–33.
4. Виртуальное паломничество по храмам Валаама. Электронный ресурс. [https://pano.valaam.ru/c3a013fd?startscene=scene\\_dji\\_0057\\_panorama&startactions=lookat\(406.14,22.15,120\)](https://pano.valaam.ru/c3a013fd?startscene=scene_dji_0057_panorama&startactions=lookat(406.14,22.15,120)) (Дата обращения: 13.12.2020).
5. Гамбург, Е. Я. Гражданско-патриотическое воспитание школьников средствами историко-краеведческого факультативного курса // Воспитание школьников. - 2009. - № 9. - С.24-30.



- Гарсон, Х.; Асеведо, Х. Мета-анализ влияния дополненной реальности на успеваемость учащихся. *Educ. Res. Rev.* – 2019. – № 27. – с. 244-260.
6. Ильин И.А. О сущности правосознания Собрание сочинений, т. IV, М., 1994 г.
  7. Карр Н. Что интернет делает с нашим мозгом / пер. с англ. П. Миронов. М.: BestBusinessBooks, 2012. 256 с.
  8. Крестиненко, Н. В. Гаджеты – друзья или враги? / Н. В. Крестиненко // Педагогическая мастерская. Все для учителя!. – 2019. – № 4. – С. 42–56.
  9. Крестиненко, Н.В. Сетевая культура и креативная культура. Принципы, субъекты и объекты культурогенеза сетевой культуры // Культура и цивилизация. 2022. Том 12. № 5А.С. 235-247.
  10. Кудреватых, О. А. Патриотическое воспитание школьников. // Справочник классного руководителя. - 2007. - №10. - С.46-48.
  11. Левкина, Т. Патриотическое воспитание при изучении отечественной истории. // Воспитание школьников. - 2007. - № 10. - С.36-39.
  12. Разница поколений: какие они — Generation Z и идущие следом «альфы»? // РБК Тренды URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/5dfcabbf9a7947a532b7f9a5> (дата обращения: 01.12.2023).
  13. Сафина, А. М. Сетевая культура как продукт и условие развития сетевых сообществ // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-kultura-kak-produkt-i-uslovie-razvitiya-setevyh-soobschestv> (дата обращения: 10.12.2023).
  14. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. – М., 1980
  15. Сухомлинский В. А. "Воспитание гражданина". Публикация в разделе «Актуальные проблемы образования». / Воспитание школьников. №7 2011.
  1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей” <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (Дата обращения: 13.12.2023)
  16. Фирсова, Е. В. Система патриотического воспитания на уроках истории и внеклассных мероприятиях : (из опыта работы) / Е. В. Фирсова // Воспитание школьников.– 2013. – № 3. – С. 40–43.15
  17. Храм Христа Спасителя - Виртуальный Тур. Электронный ресурс. <https://www.360pano.eu/ххс/> (Дата обращения: 13.12.2023).

## Евразийская парадигма и современные логические исследования

Стоя на позициях *научного* понимания евразийства как цивилизационной единицы измерения, мы предлагаем рассматривать его не только в историко-философском и политологическом планах, но также как рабочую концепцию – определенный гештальт-концепт – отечественной самобытной культуры.

Евразийство есть внутренняя логика развития нашей социальности. И эта логика *пробивает себе дорогу*, работает самостийно, невзирая на внешние попытки ее торможения. Эта логика «русского мира» должна, при самоузнавании ее российским общественным сознанием, стать не только основой герменевтической интерпретации того или иного культурного явления, но и логикой «принятия себя», логикой культурного *строительства в целом*.

О евразийской теории в социально-философских, онтогносеологических, ментальных, историко-философских, политологических исследованиях последних лет написано довольно много. Тем не менее, этого явно недостаточно. Евразийство требует расширительного толкования. И потому оно берется здесь нами в своих предельных теоретических основаниях – как *особая парадигма логического знания*.

Предлагаемые тезисы будут, таким образом, касаться следующего: как работает евразийская парадигма в области логики смыслов, определяя собой их содержательную конфигурацию?

Демонстрируя ярко выраженный цивилизационный подход, проводит свои логические исследования доктор философских наук, академик РАН Андрей Вадимович Смирнов. Известный арабист, в последнее время Смирнов много внимания уделяет именно евразийству. Известна его книга «Всечеловеческое vs общечеловеческое» [7]. Глубинные, парадигмального характера вопросы *логики смысла как основы цивилизационной коммуникативности* получили свое развитие и в других трудах ученого [8,9].

Традиционно, как уже было сказано выше, евразийство в нашей отечественной науке связано с социально-политической философией, политологией, философией права, этнографией. Смирнов же совершенно справедливо призывает к развитию темы евразийского учения *именно* в культурологической плоскости, в плоскости логики смыслов. «Европа и человечество» Н.С. Трубецкого [10] – недооцененная в этом отношении работа, проливающая свет на новый – идеологизированный – цивилизационный подход к анализу отечественной культуры. Идеологизированный прежде всего раскрытием имплицитных механизмов мыслительной традиции западной цивилизации в отношении *ценностных* измерений феноменов мировой культуры.

Радует тот факт, что призывы академика не остались без внимания. Так, похвалы заслуживает, на наш взгляд, интересная статья В.В. Знакова [3] о сопоставлении современных исследовательских стратегий: логико- процессуальной – у А.В. Смирнова, и психологической – у А.В. Брушлинского. Данное исследование – отечественный вклад в развитие нового культурологического направления сравнительных

*внутрицивилизационных* исследований. Знаков подчеркивает, что единство и борьба противоположностей – это отражение *силлогистического* понимания взаимодействия двух полюсов. Данное отношение контрарно. Воинственно настроенные друг к другу противоположности снимают конфликт «по законам военного времени». Побеждает сильнейший. Но именно побеждает. Каждый участник схватки – самостоятельный актер. Тогда как в пространстве «собственной» (арабской, русской – процессуальной логики), или логики *холистической*, а не заимствованной и воспроизведенной (Аристотелева логика), противоположности выражаются разнокоренными словами, каждое из которых имеет *позитивные* коннотации, поскольку не содержит морфологически выраженного отрицания.

Итак, Логика не синонимична рациональности. Логика есть частное значение Рациональности. Процесс не сводим к субстанциальным субъекту-предикату (особому типу *смысловой склейки*), потому как не подпадает, по своему определению, под множественность объектов, над которыми можно проводить логические операции аристотелевского толка. Процессы, как и *единичные* объекты, *неклассифицируемы принципиально*. По поводу них можно вынести как истинное, так и ложное высказывание, поскольку и истинность, и ложность касаются законченного действия, в котором фигурируют опять же множественные объекты, могущие быть объединенными в классы. Высказывания по поводу Единичных объектов, таких, как Вселенная, черная дыра, могут быть как истинными, так и ложными одновременно (Вселенная бесконечна и Вселенная конечна). Строгий закон исключенного третьего предполагает здесь истинность только одной логической операции. Но эти законы хороши для феноменального, человеческого измерения мира объекта. Это – «антропологический» формат рассуждений. Для иных сфер – надсознательного и подсознательного – должны быть введены некие кванторы, позволяющие этим областям существовать в принципиально иной эвристической плоскости. Так, например, в искусстве и шире, в философии искусства, существует термин «обратная перспектива», только и способная живописно/ архитектурными свойствами выразить природу горнего, «ломающая» сознательно и по своим (весьма строгим каноническим) правилам «логику» перспективы прямой.

Базируя дальнейшие исследования логического на предложенных Смирновым методологических основаниях исследовательского поиска, можно обеспечить приращение знания о *русском типе рациональности, об особом – евразийском – паттерне мышления*. Основываясь на учении академика о *Коллективном Когнитивном бессознательном* (далее ККБ) и развивая его, можно сделать следующие умозаключения: на каждом уровне освоения действительности человеком работают свои квази-логические формы, или своя логика смысла. На уровне осуществления жизненного цикла, в бытийствующей атмосфере конкретной социальности – мифологичного феноменологичного бытия – работает мыслительный комплекс *процессуальности*. Это – особый комплекс психологических мысле- и чувство- форм, что и обслуживает логика процессуальная. Формальная – или силлогистическая – логика обслуживает область сознания и явленной рефлексии и саморефлексии. Область сверхсознания, или идеалов, зиждется на религиозном типе логического знания как умного знания и сердечной молитвы. Это – область внутреннего знания и интуиций. Она не имеет прямого отношения ни к знанию логическому, ни к знанию психологическому. Но только к символическому – энергийному – постижению бытия сверхсознательными (в том числе, мистическими) интуициями [5].

А.В. Смирнов, равно как и В.В. Знаков совершенно точно подмечают, что плоскость всех подобных рассуждений лежит во *внелогическом* поле исследования. Без операциональных философских *опережений*-посылок таких уже категорий, а не понятий,

как «процесс», «объект», «субъект», «множественность» и «квантованность», используемых применительно к данному предмету диспута, не обойтись. Определения здесь – те же операционалы, над которыми и с помощью которых впоследствии будет построена определенная доказательная база, применимая только для данной конкретной возникшей системы диспута. Необходимо новое – *логическое* – определение *процесса*, исходя из феноменального понимания действительности. То же самое ожидается и в отношении понятий *субъект*, *предикат* и *логика* (к примеру, логика авторитета есть социальная логика, она несводима принципиально к законам математической или символической логики, поскольку обслуживает иную область бытия). Исчисления, одним словом, возможны лишь в строго формализованном мире. В социальном мире, мире больших чисел, логик единичного объема, стохастический характер бытия которого принципиально нестрог и потому человечен (а не объектен), работают другие законы соподчинения и доказательства, обеспечивая собой существование самому феномену социальности.

Благодаря функциональной предустановке мысли, рассматривая, сопоставляя и, в принципе, противопоставляя логику смысла логике значения, можно представить логику значения частным случаем логики смысла. Таким образом, положения, относимые в той или иной культуре к разряду предельных оснований рациональности, можно понимать как попытку обосновать *новый логический инвариант (в случае с русским миром, антиномичность логики как нормы)*. Смирнов говорит о Всечеловеческом (единстве) в противопоставлении к общечеловеческому, продолжая феноменологическую линию Вл. Соловьева [4]. То есть семантически, семиотически предполагается внутреннее или внешнее объединение вокруг одной главенствующей, центральной идеи. Предполагается и свобода вхождения в это всеединство, тогда как *общечеловеческое* понимает лишь *механическое* внешнее объединение одномерных единиц в одно однородное общество.

Предоставляется, что *амбивалентность русской ментальности*, а как следствие, и рациональности (ККБ в действии, по Смирнову) полагает *особое отношение к противоречию*, предполагая, как минимум, неоднозначность его трактовки: *противоречие* здесь превращается в динамическую модель противоречия *равновесного*, существующего в неконфликтной, непротиворечивой, конструктивной форме. И это не есть снятие противоречия в синтезе, что чрезвычайно важно к пониманию. *Это как раз допущение перманентного противоречия как основы динамики явления, при поддержании противоречия в постоянно рабочем положении, положении противоречивости как status quo самой системы*. Это мета-противоречие есть основа социальности, оно неразрешимо и неразрешаемо в логике культурного строительства, оно само есть мета-логика нашего культурного строительства.

Следует подчеркнуть, что этот аспект отмечал также и другой отечественный исследователь *русского типа рациональности* 1990-х А.С. Ахиезер. Блестящие идеи-понятия социальной философии Ахиезера (медиация, медиационная задача, промежуточная цивилизация, антитетическая логика («основана на признании двух взаимоисключающих идей, парадоксальной согласии с расколотостью мышления, с хромающими решениями»), расколотое общество промежуточной цивилизации и др.) находят у Ахиезера свое логическое обоснование. Так, для менталитета, основанного на антитетической логике, характерна, по мнению автора, абсолютизация различных полюсов дуальной оппозиции, невозможность существования одного полюса *без* другого и *через* другой. [1]. Описываемые ученым феномены российского культурного бытия являются, по мнению А.С. Ахиезера, проявлениями особых архитектурных логико-смысловых структур как элементов цивилизационного качества.

### **Выводы:**

Геосоциальное не есть синоним геополитического в евразийстве. Евразийство – это *принцип* (по формуле типизации принципов, таких как принцип дополнительности, личности, принцип субъекта и т.п.), который используется при анализе уникальности, аутентичности нашей культуры, вплоть до анализа логических структур национального (супра-национального) сознания русского мира. Это – синоним нашей цивилизованности. Евразийство сегодня – это закон российской интегративности, принцип и основание ее существования. Евразийство должно трактоваться **как закон существования и функционирования российской цивилизации, как главное ее качество и базальный уровень ментальности** [2].

### **Литература**

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурный словарь) / <http://4plus5.ru/ist/ahies.html>
2. Бутенко А.П., Колесниченко Ю.В. Менталитет россиян и евразийство: их сущность и общественно-политический смысл // Социологические исследования. 1996. № 5. С. 92–102.
3. Знаков В.В. Теория психического как процесса и процессуальная логико-смысловая картина мира // Психологический журнал. Том 39, №2, 2018. С. 37–46.
4. Колесниченко Ю.В. Философия личности как преодоленная феноменология: Вл. С. Соловьев и М.М. Бахтин // Вопросы философии. № 1, 2012. С. 105–116.
5. Кравченко В.В. Мистика в космосе культуры. [б.м.]: Издательские решения, 2023. – 780 с.
6. Ракитянский Н.М. Категории сознания и менталитета в контексте феномена политической полиментальности // Информационный войны. №3 (23), 2012. С. 29–40.
7. Смирнов А.В. Всечеловеческое vs Общечеловеческое. М.: Садра, 2019. – 216 с.
8. Смирнов А.В. Логика смысла как философия сознания. Приглашение к размышлению. М.: Изд. дом ЯСК, 2021. – 449 с.
9. Смирнов А.В., Солондарев В.К. Процессуальная логика. М.: Садра, 2020. – 160 с.
10. Трубецкой Н.С. Евразийство. Общеевразийский национализм. Мы и другие. М.: Директ-Медиа, 2023. –132 с.

## Россия как «цивилизационный ковчег»

За последние несколько лет в мировой политике и культуре наметились очень четкие тенденции к изменению траектории развития в сфере дальнейшего прогрессивного существования наций. Общество не может существовать без устойчивых изменений и движения в отношении своих устремлений к лучшему будущему. К сожалению, не всегда такие изменения создают безопасную среду для воспитания детей, их развития, образования и формирования их системы взглядов и ориентиров.

В данной статье мы рассмотрим Россию как страну, сохранившую традиционные ценности человеческой цивилизации на стыке веков и не поправшую моральные принципы, чувство гражданского долга, патриотизма и верности самим себе, культуре и истории своей страны.

Такой оплот порядка, свободы и стабильности можно сравнить с ковчегом и наши слова не будут звучать высокопарно, если мы прибегнем к такому библейскому сюжету в качестве аллегории.

В библейской мифологии Ковчег- это судно, в котором Ной спас людей и животных от всемирного потопа. В соответствии с ними, Бог или боги наслали на людей потоп в наказание за неверие, нарушение законов, убийство животных без указания причины. Катаклизм стал причиной гибели всего живого или сохранения его минимума, необходимого для возрождения в последующее время жизни на земле. [4.с35]

Так, и в настоящее время, во всем мире наступает смутный, сложный период, меняющий системы взглядов нашего общества, в том числе, подходы к организации воспитания и обучения будущего поколения. Не смотря на все перипетии, однозначно следует отметить не только стабильные показатели в системе моральных устоев Российского общества, но и их среднестатистический рост за последние несколько лет.

Согласно последним статистическим данным, чувство гордости за Россию у 41% соотечественников вызывают прежде всего ее достижения и богатства, следует из данных опроса ВЦИОМ.

Исходя из статистики, 9% испытывают гордость за величие страны, 7% за природные ресурсы, еще по 5% испытывают гордость за большую территорию, сильную армию, еще 5% за культуру и искусство. По 2% за науку, достижения, спорт, образование и полет в космос.

Кроме того, 39% россиян отметили, что народ и его качества вызывают чувство гордости за страну. Еще 30% гордятся внутренней политикой страны. Также 14% считают, что гордость за страну заключается в патриотизме, 9% - в статусе на мировой арене, президенте и правительстве страны. Еще 5% выбрали другой вариант ответа, у 3% ничего не вызывает гордости, и 12% затруднились ответить. [3.с.2]

Среди современной тенденции развития Российского общества, обозначенных годом педагога и наставника, следует отметить такие мощнейшие рабочие механизмы,

запущенные в 2023 г как цифровизация, индивидуализация, унификация образовательного пространства направлены на формирование единой, целостной, эффективно-заряженной среды для развития нового поколения граждан нашей страны. В рамках данной программы реализуются главные задачи воспитательной системы школы. Расширяется культурный кругозор учащихся, развиваются навыки мышления, происходит приобщение к опыту постижения смыслов произведений искусства и исторических событий. Наша страна воспитывает благородство поведения, высокие нравственные идеалы, прививает самостоятельность взглядов.

Нельзя не отметить тенденции, направленные в сторону поддержки и укрепления идеологии семьи и об этом президент Российской Федерации Владимир Путин подписал указ. Такое решение принято для популяризации госполитики в сфере защиты семьи и сохранения традиционных семейных ценностей.

Цивилизация – это ступень общественного развития и материальной культуры, характерная для той или иной общественно-политической формации.

Также, это форма существования общества, обеспечивающая его стабильность и способность к саморазвитию путём саморегуляции обмена с окружающей средой. В историко-философском значении - это единство исторического процесса и совокупности материально-технических и духовных достижений человечества в ходе этого процесса. [5 с.41]

Наша страна свято чтит и во все века неизменно бережет культурное достояние нации, помнит свою историю и уважает память своих героев, первооткрывателей и лидеров. От поколения к поколению православные русские люди передают друг другу «щиты и мечи» как гарант сохранности «самости» нашей страны, уникальность развития целого кластера систем человеческих ценностей.

Безусловно, такая среда благодатна для воспитании ментально здоровой, организованной, сильной личности с правильными ориентирами и взглядами на окружающий мир.

Цивилизационный Ковчег нашей страны, как потенциальный гарант обретения и поддержания свободы плавно плывет по волнам времени. Его «обитатели» не только наблюдают за бурей событий, происходящих в мире, но и эффективно и избирательно «примеряют» на себя новые образы, сценарии и навязываемые обществом идеологии. Все, что противоречит нашей устоявшейся системе ценностей, будет искоренено и элиминировано из окружающей нас действительности.

«Если бы люди стремились совершенствовать себя вместо того, чтобы спасти весь мир, если бы они пытались добиться внутренней свободы вместо того, чтобы освободить всё человечество, — как много они сделали бы для действительного освобождения человечества!» (древнекитайская мудрость)

## Литература

1. Институт социологии. Федерального научно-исследовательского социологического центра. **Российской** академии наук. Сайт ФНИСЦ РАН <https://www.fnisc.ru>.
2. Конференция всероссийского совещания педагогических работников 2023 при участии Д.А. Медведева
3. <https://ria.ru/20240131/dostizheniya-1924565467.html> - архив он-лайн канала

4. Потоп / А. К. Лявданский; А. В. Пожидаева (иконография) // Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. — М. : Большая российская энциклопедия, 2004—2017.
5. Энциклопедия «Мифы народов мира» / статья В. Н. Топорова. — Т. II. —
6. Лабковский М.А. «Люблю и понимаю», 2022г.
7. Курпатов А.В. «Красная таблетка», 2017
8. Курпатов А.В. «Красная таблетка - 2», 2020



## **Философские основания человеческой идентичности в процессе образования<sup>38</sup>**

Вопрос самоидентификации для человека в обстоятельствах современного мира является одним из главных и достаточно сложных. Многообразие возможностей и информационных потоков, вариативность этических норм и многое другое несомненно вносят в сознание и самосознание индивида определенную нестабильность. Особенно трудно самоопределиться молодым людям, а, определившись, им не менее сложно устоять на своих позициях. Проблематичность идентификации себя и другого влечет за собой губительные последствия для индивида и общества в целом. Поступки такого индивида дисгармоничны, спонтанны и нестабильны, что является причиной хаоса и нарушает безопасность существования в обществе. Вопросы такого масштаба необходимо решать на государственном и даже мировом уровне. В связи с этим, в рамках современного гуманитарного образования кроме прочих задач должна быть поставлена задача помощи подросткам в самоидентификации в процессе образования. Для позитивной идентификации [1] необходимо создать определенные условия и содействовать осознанности в самоопределении. Постановка этой задачи подразумевает решения ряда вопросов: каким образом должно происходить влияние на самоидентификацию подростка? Насколько этично вмешиваться в процесс самоидентификации на этапе развития личности? К каким последствиям может привести невмешательство в самоопределение подростка? Для решения такого рода вопросов необходимо подробно рассмотреть и понять механизм самоидентификации. В настоящий момент уже проведено множество исследований на эту тему в различных областях науки: педагогики, психологии, социологии, физиологии, нейробиологии и т.д.

Например, в психологии понятие самоидентификации имеет центральное значение для решения практических задач: «Так, психология в своих терапевтических попытках фактического восстановления некоторого психического Я вынуждена ставить вопросы о «корректных» самоотличениях и самоидентификациях этого Я» [2, С. 167]. Любое конкретное социологическое исследование также опирается на вопросы, требующие обязательного изучения и глубокого понимания процессов самоидентификации: «Каковы “нормальные” рамки индивидуализации? И в какой степени общество вправе ожидать от индивида конформистского поведения, требовать от индивида ощущать себя членом конкретного или абстрактного социума?» [2, С.167] – ответы на все эти вопросы имеют в своем основании понятие идентификации.

Нейробиология также исследует вопрос идентичности. С помощью различных приборов, например, таких как функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ) и позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ), изучаются участки мозга, связанные с самоидентичностью. На основе полученных данных осуществляется нейрореабилитация, лечение различных психических расстройств, нарушений личности и

---

<sup>38</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена: проект № 36ВГ - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины “Основы российской государственности”».

др. Ряд мозговых структур и нейронные сети определяют идентичность человека. Она может делиться на личную и социальную, преждевременную (то, с чем индивид рождается, например, пол) и конструируемую (то, что конструируется в ходе жизненного процесса, например, гендер).

Исследования процесса самоидентификации ведутся в самых разных областях науки, но какая бы наука не занималась проблемой человеческой идентичности, бесспорно признается тот факт, что исследования в этой области необходимы современному обществу.

В философии вопросом идентичности занимались многие известные мыслители. Е. В. Кузнецова в работе «Проблема идентичности личности в философской мысли» предлагает следующее разделение: «В зависимости от ключевых идей исследователи на разных исторических отрезках акцентируют всевозможные доминанты в человеческой природе, определяющие тождество.

Вот некоторые подходы к анализу концепта идентичности:

- традиционный философский подход в рамках рационализма Нового времени (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Д. Юм, И. Гердер);
- психоаналитический подход (З. Фрейд, Г. Салливан, Э. Эриксон, Э. Фромм);
- антропологический философский подход XX в. (М. Хайдеггер, А. Глюксман, Г. Маркузе, Ж.-П. Сартр, А. Камю);
- коммуникативный подход (М. Бахтин, М. Бубер, Ю. Хабермас);
- трансцендентальный подход (Г. П. Щедровицкий, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев)» [3, С.104].

В данном исследовании предлагается рассмотреть философский аспект проблемы идентификации человека в рамках фундаментальной онтологии Мартина Хайдеггера. В основании фундаментальной онтологии лежат разработки экзистенциальной аналитики *Dasein*, которые вполне легитимно могут быть применены к вопросу самоидентификации личности. А.Б. Паткуль в журнале «Топос» пишет: «Совершенно очевидно, Хайдеггер периода создания фундаментальной онтологии ассоциирует *Dasein* как сущее именно с человеком, и никакое другое сущее, кроме человека, не может быть названо *Dasein*» [4, С. 49]. Исследуя структуру *Dasein*, мы можем найти философские основания самоидентификации личности.

«Присутствие есть сущее, которое есть всегда я сам, бытие всегда мое» [5, С.114] – пишет Хайдеггер о *Dasein*. Такая дефиниция указывает на онтологическое устройство *Dasein*. Эта формулировка, на первый взгляд, снимает проблему самоидентификации человека, но сам Хайдеггер ставит вопрос радикально: «Что если устройство присутствия, что оно всегда мое, оказывается основанием тому, что присутствие ближайшим образом и большей частью не есть оно само?» [5, С. 115-116]. Здесь речь идет о самости *Dasein*: действительно ли всегда она присуща *Dasein* и при каких обстоятельствах.

Самость *Dasein* нельзя понимать как наличное сущее, как некоторую вещь, например, «вещь человек». Нельзя определить самость *Dasein* как одушевленную телесность в своей уникальной комбинации. Самость – это не предметность, а то, что позволяет осуществиться *бытию-самим-собой*. По Хайдеггеру, самость *Dasein* есть «способ экзистирования» [5, С. 267], но она всегда первоначально потеряна в *das Man*, и ее необходимо найти или даже впервые открыть. Таким образом, *Dasein* в своей экзистенции переходит от несобственного бытия (*das Man*) к собственному бытию *Dasein*. Это связано с тем, что бытие *Dasein* существует способом – *бытие-в-мире*, при котором *Dasein* необходимо сталкивается, кроме подручных вещей, с другими *Dasein*, поэтому бытие-в одновременно является также совместным бытием (*das Mitsein*). Таким образом, в модусе несобственной повседневности бытия-в-мире происходит встреча *Dasein* с другими, в процессе чего самость *Dasein* сливается с ними – теряется в *das Man*. Хайдеггер описывает это следующим образом: «...присутствие как повседневное

бытие с другими оказывается на посылках у других. Не оно само есть, другие отняли у него бытие» [5, С. 126].

Для того, чтобы осуществилась способность Dasein *быть-собой*, ему необходимо обнаружить себя среди das Man как *способность-быть-собой*. Такое обнаружение себя помогает совершить *зов совести*: «Зов совести имеет характер призыва присутствия к его наиболее своей способности быть самим собой» [5, С. 269]. Через этот призыв Dasein пытается найти себя среди das Man и вернуть себя к себе самому. Таким образом, зов совести – это поиск Dasein самого себя. Другими словами, зов совести – путь обнаружения собственной индивидуальности, и, как следствие, соответствующая действительности самоидентификация. Совесть – это тот экзистенциал Dasein, который прокладывает путь от несобственного бытия к собственному.

В таком контексте вполне возможно отождествить процесс самоидентификации с движением Dasein из модуса несобственного бытия (das Man) к самости Dasein, обретению собственного бытия. Такое понимание раскрывает еще один аспект идентификации личности и обнаруживает ее философское основание. Важность этого исследования состоит в том, что оно проведено в онтологическом измерении, в то время как любые исследования естественных и социально-гуманитарных наук (биологии, физиологии, психологии, социологии) лежат в онтическом измерении. По этой причине философские основания человеческой идентичности необходимо рассматривать отдельно и независимо от других подходов. В связи с уникальностью философского подхода к изучению идентичности, он не может быть замещен исследованиями, проведенными в других областях. Существенным и актуальным является рассмотрение проблемы идентификации в контексте онтологии [6].

## Литература

1. Григорьева М. Ю. Исследование позитивной идентичности подростков // ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 50. С. 114-126.
2. Емелин В. А. Самоидентификация как познание. К логическому и психологическому контексту ментальных репрезентаций // Эпистемология & философия науки. – 2011. – Т. XXVII. – № 1. – с. 165-180
3. Кузнецова Е. В. Проблема идентичности личности в философской мысли / <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/85028>
4. Паткуль А. Б. Человек, субъект, Dasein // Topos: философско-культурологический журнал. – 2007. – № 3(17). – с. 46-60.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина – М.: Академический проект, 2015. – 460 с.
1. 6. Вьяккерев Ф.Ф., Иванов В.Г., Липский Б.И., Марков Б.В. Основы онтологии: Учеб. пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997. eLIBRARY ID: 28284944 EDN: XUYIIP

## Человек перед реальностью трансгуманизма

Существующая в современном обществе открытость по отношению к искусственному интеллекту, заигрывание с ним напоминает увлеченного игрой ребенка, забывшего о собственных потребностях и жизненных интересах. На этом пути всеобщего увлечения технологиями осталось сделать последний шаг, и человечество освободится от своей коллективной идентичности, что заложено в программе трансгуманизма, постгуманизма, искусственного интеллекта, сингулярности. Это идеи Курцвеля, Харари о будущем, об искусственном интеллекте и о том, что он скоро заменит естественный.

По мнению израильского футуролога Юваль Ной Харари, в скором времени технологии будут определять будущее, а искусственный интеллект сможет формировать и контролировать желания человека. «По мере совершенствования биотехнологий и машинного обучения станет легче манипулировать всеми эмоциями и желаниями людей... тогда следовать своим желаниям станет еще опаснее, чем сейчас, откуда нам знать, действительно ли это наши желания?» [3, С.36] Уже сейчас человек легко доверяет свой выбор фильма Netflix, подборку новостей Facebook, а покупки Али Баба, а в ближайшем будущем нейросети будут знать о нас все – куда мы идем, что делаем, где совершаем покупки, а значит будут быстрее предсказывать наши любые действия. «Как только эти алгоритмы узнают вас лучше, чем вы знаете себя, они смогут контролировать и манипулировать вами, и вы не сможете ничего с этим поделать» [3, С.51].

Харари также предполагает, что технологии могут привести к созданию новой расы людей. «После 4 млрд. лет эволюции, обусловленной естественным отбором, мы вступаем в новую эру неорганической жизни, рационально проектируемой человеком посредством технологий... правительство, частные корпорации и армии, вероятно, будут использовать технологии для улучшения навыков, которые им необходимы, таких как интеллект и дисциплина, пренебрегая другими качествами, такими как сострадание, художественная чувствительность и духовность» [3, С.52].

В настоящее время человеческое существо уже привычно устремлено к самому себе, своим целям и желаниям, пренебрегая и отдаляясь от целого, коллектива, рода, нации, государства. Постепенная утрата всех форм коллективной идентичности (от общества, семьи, пола) и есть реализация трансгуманистических программ человечества, это путь превращения человека во что-то другое, все менее органическое естественное живое и все более искусственное механистичное дополненное.

Иногда человек, словно очнувшись от тяжелого сна, оглядывается вокруг и вопрошает о том, куда же подевались сострадание, милосердие, забота, вера, жертвенность, любовь, красота, духовность? Что происходит? В толковом словаре Р. Даля можно найти следующее определение слова «ум» как способности мыслить, включающей в себя две стороны – познавательную, мыслительную и нравственную, чувствительную. То есть духовное отношение к миру тогда включало в себя ум (рациональность) и чувство (нравы). Перекликается с этим определением и понимание Духа В. Соловьевым как единства Истины, Добра и Красоты. У русских философов В. Эрна, И. Ильина также

можно найти схожие размышления об оторванности западного «рацио» (формального рассудка) от конкретной жизни, о том, что понятие прожило свое богатство, износилось и протерлось до дыр, голодает по содержанию все сильнее, жадно тянется к иррациональному. По мнению российского философа В.А. Кутырева, «...в конце 20-начале 21 века распад Духа усилился. К нему привела экспансия знательности, информационности, вытесняющая и подавляющая «вторую половину» Целого... Ум, знания, наука не умаляются. Страдают Добро и Красота, мораль и эстетика. Бездуховный человек, бездушное общество не означают роста глупости людей или «все плохо». Напротив, люди становятся более деловыми и интеллектуальными (по крайней мере пока). Живут богаче, комфортнее. Но механичнее, теряя способность к сопереживанию и любви; становятся более активными и функциональными, но отчужденными, анестезированными, теряющими чувство жизни; роботообразными»[ 1, С.14].

Это и есть логика глобализма, суть либеральных революций, заключающаяся в отказе от духовности и культуры, их полной замене финансово-экономическими отношениями, во главе которых возвышается технологический прогресс.

В этом «прогрессе» уже совсем не остается места для человека и его чувств. Как здесь не вспомнить С. Кьеркегора, который вопрошал: «Что нам за дело, что с точки зрения Абсолюта у нас все в порядке? Эта точка зрения не принадлежит и не может принадлежать ни одному из живущих людей...я не Бог, я – личность. Какое мне дело до того, что с горных высот все вокруг кажется таким прекрасным? Я нахожусь здесь, в самой гуще событий, и мне страшно. Мне грозит отчаяние...» [2, С. 62]. Однако, экзистенциалисты, подхватив мысль об отчаянном одиночестве человека, пришли к выводам о свободе и ответственности человека. Современный же человек как будто наслаждается своей свободой, одиночеством и гипериндивидуализмом, ничего не боится и не планирует быть ответственным. Он, как ему кажется, все больше расширяет свою свободу в направлении всего искусственного – технологий, трансгендера, искусственный интеллект. На этом пути абсурда и уничтожения себя человек может опомниться только в одном случае – в случае осознания иллюзорности своей свободы и собственного рабства! Ведь в этом случае он отказывается от своей природы, а принуждение лишает человека выбора - в современном мире информационных технологий и искусственного интеллекта это принуждение происходит подспудно и незаметно.

Единственной альтернативой однополярному технологичному механистичному миру может стать мир многополярный, в основе которого - корни, традиция, религия, идентичность. Однако в этом случае человек должен осознать, что он ответственен за происходящие в мире изменения, и больше не быть пассивным потребителем, стремящимся только к собственному комфорту. Необходимо не только контролировать риски и опасности внедрения новых технологий, но и понимать, что программа матрицы может быть остановлена только самим человеком, который захочет вернуть разумность, искренность и естественность своего бытия. «Реальная проблема с роботами заключается не в их искусственном интеллекте, а в естественной глупости и жестокости их хозяев»[3, С.78].

## Литература

1. Кутырев В.А. Человеческое и Иное: борьба миров. СПб., 2009.
2. Кьеркегор С. Страх и трепет. М., 1993.
3. Харари Ю.Н. Номо Deus: краткая история завтрашнего дня. М., 2020.

## **Интеллектуальная культура и ее роль в формировании современного человека и его интеллектуального капитала**

В современном мире изучение проблемы интеллектуальной культуры человека, его общего духовного, нравственного и культурного развития определяется возрастающей значимостью интеллектуального капитала в экономическом развитии Российской Федерации. Интеллектуальный капитал, являясь доминирующим фактором экономического прогресса, обозначает вектор развития национальной экономики и во все большей степени определяет ее структуру и эффективность функционирования на всех организационных уровнях. Именно интеллектуальный капитал во многом позволяет преодолевать последствия жесткой санкционной политики западных государств, стремящихся затормозить инновационные преобразования в РФ, изолировать нашу страну от общемирового цивилизационного развития. Несомненно, интеллектуальный капитал сегодня играет главенствующую роль в обеспечении экономической и национальной безопасности страны.

Интеллектуальное развитие, повышение образованности, грамотности и профессиональных знаний изначально не гарантирует человеку доходную деятельность, занятие достойного места в обществе. Чтобы войти в общество, занять там свое место, в том числе и в экономическом плане, нужно обладать высоким интеллектуальным капиталом. Важным фактором формирования качества интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала является подлинная интеллектуальная культура и интеллигентность. Уровень культуры и воспитанность являются теми факторами, которые повышают и способствуют увеличению качества интеллектуальных ресурсов человека и формируемого в дальнейшем его интеллектуального капитала. Следует остановиться на этом вопросе подробнее и добавить, что помимо образования и грамотности, современному человеку следует развивать воспитанность, культуру поведения, мышления, а также повышать свой духовный уровень и уровень осознанности как происходящих внешних событий, так и собственного мнения и поступков.

В развитии аспектов личности ключевую роль играет всестороннее развитие культуры. Культурное развитие личности человека представляет собой интенсивный процесс вхождения человека в систему общественных отношений на основе внутренних, личностных оценок и внешних, поведенческих проявлений, формирующихся в условиях освоения личностью культурных ценностей и социальных норм окружающего социально-культурного пространства. Это развивающаяся в коллективе способность личности к самостоятельным, целенаправленным, активным поэтапным социально-значимым действиям, основанным на ее приобщенности к социальным ценностям, морального и делового облика, осознанном и ответственном поведении и деятельности. Оно включает мотивационно-волевым, процессуально-деятельностным, рефлексивно-оценочным компоненты, которые также представляют собой особый тип развития, нацеленный на совершенствование деятельности и поведения личности. [1]

Можно также выделить интеллектуальную культуру развития человека.

Интеллектуальная культура – это уровень развития личности, который характеризующейся мерой освоения духовного богатства, и представляет собой совокупность образованности, самостоятельности мышления, понимания приоритета

общечеловеческих ценностей, видения явлений в противоречиях и умение оценивать их, активное стремление пополнять знания, творческий подход к делу.

**Интеллектуальная культура** включает в себя комплекс знаний и умений в области культуры умственного труда, умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, оргтехникой, заниматься самообразованием. К интеллектуальным умениям относят общие учебные умения (читать, писать, считать, излагать свои мысли), и специальные (читать карты, чертежи, пользоваться измерительными приборами, работать в компьютерных программах и т.п.). Интеллектуальная культура формируется в процессе умственного воспитания, обучения и самостоятельной деятельности.

Интеллектуальная культура предусматривает формирование интеллектуальных умений и навыков, основанных на овладении учащимися основными операциями мышления, – это умение выделять задачи, проводить активную мыслительную обработку.

Интеллектуальный уровень личности характеризуется в целом двумя основными параметрами: объемом приобретенной информации и способностью ее использовать для решения различных проблем. Первый из этих параметров характеризует общую эрудицию человека, второй – его интеллектуальное развитие.

Интеллектуальная культура включает в себя комплекс знаний и умений в области умственного труда: умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками. Формирование интеллектуальной культуры является частью задач по умственному развитию человека, которое понимается как процесс созревания и изменения умственных сил под воздействием биологических и социальных факторов. Умственные силы (ум) – это совокупность индивидуальных способностей к накоплению знаний, совершению мыслительных операций. Свойствами ума являются быстрота, ясность, критичность, глубина, гибкость, широта, креативность и др.

Интеллигентность – это понятие близкое к интеллектуальной культуре, но больше применимое к человеческому духовному развитию. Это степень образованности и воспитанности человека, проявляющиеся как готовность к постоянной умственной деятельности, к освоению культуры и традиций, способность и желание постоянно приобретать знания, общаться и понимать других людей. Оно включает чувство собственного достоинства, здравый смысл и принятие себя, честь, порядочность, доблесть, доброжелательность, приветливость и многие другие духовные качества. Также это определенная личностная зрелость, отвечающая за умение самостоятельного принятия решения, наличия и отстаивания своей точки зрения по значимым вопросам. Интеллигентность человека проявляется в надежности и толерантности, благородстве, соответствии мыслей и слов и своим поступкам, а также активном интересе к культуре, истории и искусству и др. [2] Следовательно, интеллигентность помимо образованности и саморазвития, включает такие необходимые атрибуты, как духовность, мораль и нравственность (хотя иногда следование принципам духовности предполагает их попрание), воспитанность, вежливость, владение манерами хорошего тона, корректность поведения и слов по отношению к окружающим и др. Кроме того, это высшая духовная культура человека, направленная на сохранение достоинства ближнего. [9] Этим человеческим качествам и характеристикам сегодня не уделяется должного внимания, в связи с чем многие образованные и интеллектуально развитые люди по факту не могут быть истинно интеллигентными и обладать настоящей интеллектуальной культурой.

Понятие интеллигентности изначально появилось для характеристики определенной группы людей, занимающихся умственным и интеллектуальным трудом. Когда интеллектуальная деятельность, не приносящая видимого и быстрого результата стала развиваться, появились определенные критерии для отнесения человека к интеллигенции. Но сейчас для отнесения к интеллигенции только интеллектуально

трудиться мало, необходимо чтобы деятельность соответствовала поддержанию культурных ценностей и способствовала общему развитию человека как самостоятельно, так и в группах взаимодействия. [3]

Интеллигенция представляет собой особую общность людей, занимающихся умственным трудом, стремящихся к накоплению и упорядочению имеющихся знаний. Стремление человека к анализу и синтезу, умозаключениям, деталям и закономерностям, стремиться к познанию и любознательность могут характеризоваться как внутренняя интеллигентность в сочетании с высокими внутренними моральными и духовными качествами. Внутренняя интеллигентность невозможна без широко кругозора и большого внутреннего опыта, а также постоянной открытости новому.

При этом, заметим, что интеллигенция, как общественная прослойка не всегда содержит исключительно интеллигентных людей. Могут встречаться врачи, грубящие людям, учителя, не уважающие личность, но также и можно встретить исключительно доброго и заботливого техника или культурную и обходительную девушку, не имеющую высшего образования. Классовые различия в целом не являются критерием интеллигентности. Врожденная интеллигентность может проявиться и у человека физического труда и не высоких интеллектуальных способностей. Здесь на первое место выступает воспитанность и поведение, способности анализировать происходящее, делать выводы, а также стиль взаимодействия с другими людьми.

По результатам проведенного социального опроса о развитии интеллигентности большинство респондентов указало на важность образования и хороших манер. [3] Отсюда высшее образование и знание этикета еще не значит, что перед нами стоит интеллигент старой закалки. Важнее наличие таких факторов, как:

- уважение к чужой собственности,
- сострадательность к чужой боли,
- вежливость, уступчивость и мягкость характера, тактичность по отношению к людям и умение прощать, отсутствие навязчивости,
- отсутствие грубости, но при этом храбрость,
- патриотизм, выражающийся в поступках,
- образованность, просвещенность и тяга к прекрасному.
- чистосердечность и нежелание лгать, порядочность и уважение и др.

Таким образом, образованность, интеллектуальное развитие, и интеллигентность – это не родственные понятия, хотя и взаимодействующие. Интеллектуальная культура находится между интеллектуальным развитием и интеллигентностью. Современным людям не следует забывать, что в основе понятия интеллигентности лежит не только умственное и интеллектуальное развитие, но и культурное поведение, воспитанность, доброжелательность и толерантность к людям, и лишь на втором месте стоят образованность, интеллектуальность и широта кругозора. И если образованию и развитию сейчас уделяется должное внимание во всевозможных учебных заведениях и на курсах, то развитие воспитания, саморазвитие, духовные и личные качества, манеры и знание этикета находятся во власти самого человека. За исключением психологических тренингов, развитию интеллигентных качеств сейчас не обучают. И истинная интеллигентность – это в большей степени понятие или врожденное, или самостоятельно приобретенное в соответствующей среде и круге общения. Ее можно скопировать, перенять, научиться ей при сильном внутреннем желании, а обучить человека интеллигентным качествам насильно или без его ведома, как правило невозможно.

В настоящее время интеллигентность – это то, что отстает в развитии и находится в угнетенном состоянии. Представители интеллигентных профессий – учителя, врачи, ученые, преподаватели высшей и средней школы зачастую находятся в сложном экономическом положении и в связи со своей малой обеспеченностью не могут передать свои качества и опыт молодежи, со стороны которой нет соответствующей мотивации для развития собственной интеллигентности. Все силы современной молодежи сейчас в



основном направлены на получение образования и прохождение различных тренингов, способствующих увеличению дохода и интеллектуального капитала в будущем. Развитие интеллигентности находится в застойном состоянии, несмотря на то что от интеллектуально-культурного уровня человека и от его интеллигентности также зависит и развитие его интеллектуального капитала, и возможности по вхождению в соответствующий круг общения, и по карьерному развитию и увеличению дохода.

Помимо интеллектуального и культурного, существует также личностное, нравственное и духовное развитие человека, которое также оказывает влияние на формирование качества интеллектуальных ресурсов и капитала.

Личностное развитие является комплексным, включает интеллектуальное, профессиональное развитие и представляет собой развитие положительных индивидуальных личных качеств, интеллектуальность, интеллигентность, хорошие манеры, культурное развитие, мировоззрение, кругозор и т.д.

Нравственное развитие – это развитие в себе морали и нравственности, красоты мыслей и поступков, желания и мотивации поступать так, как лучше для всех и для общего блага и др.

Оно является важным для качества интеллектуальных ресурсов, дает высокую духовную культуру человеку, красоту мыслей и поступков, желание улучшать мир вокруг себя и др. Нравственный человек становится развитым, в том числе интеллектуально, и привлекательным для других, для него открываются многие возможности и направления, он имеет больше общения с другими людьми, более качественного общения и лучший круг. [4]

Духовное развитие – это развитие своих духовных качеств: духовных ценностей, религиозности, любви к людям и к миру, совести, сострадания, милосердия к людям и др. От нравственного оно отличается тем, что человек здесь не просто совершает благие поступки, а исходит из служения высшим силам, он должен уметь и наказывать, и воспитывать людей в строгости и с любовью. Это более высокий этап нравственного развития.

В настоящее время в экономике возрастает значение применения сугубо личностных, нравственных и духовных качеств. Духовная сфера становится все ближе к материальной и начинает более тесно взаимодействовать с ней. К духовным качествам относятся оптимизм, смирение, терпение, сила воли, моральные принципы, аскетизм, благодарность, прощение, щедрость, добродетельность, совесть и др. Возрастает интерес человека к духовному развитию и практике – развитию духовных мотивационных, нравственных, волевых, принципиальных качеств, самосовершенствованию, поиску своего предназначения и даже миссии в жизни, на основании которой можно более четко определить роль человека в обществе. Современная система образования не развивает эти качества в полной мере. И человеку приходится заниматься самообразованием и саморазвитием самостоятельно или с помощью современных тренингов. [5]

Духовное и личностное развитие человека, несомненно, существенно повышает качество его интеллектуального капитала, ведь на любом предприятии и в любом обществе нужны честные и порядочные люди, знающие свое дело, умеющие общаться и приносящие пользу окружающим и всему предприятию. Такое развитие человек может получить от своих наставников – преподавателей, кураторов, непосредственных начальников, духовных наставников и т.д.

В качестве примера возможности оценки влияния рассмотренных аспектов культурного, личностного, нравственного и духовного развития на формирование и развитие интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала можно привести результаты реализации в Самарской области общественного образовательного проекта «Фабрика будущих профессионалов» при содействии Фонда президентских грантов и Правительства Самарской области. [6,7,8]

Социальный образовательный проект «Фабрика будущих профессионалов» организован РОО «Союз женщин Самарской области» при поддержке Правительства Самарской области и Фонда президентских грантов Российской Федерации при поддержке Общественной палаты Самарской области и Самарской Губернской Думы и является бесплатным для женщин-участниц проекта. Его реализация началась в ноябре 2019 года и продолжалась до конца 2020 года. Проект направлен на решение актуальной проблемы развития и совершенствования знаний и навыков женщин в условиях инновационных изменений современного рынка труда.

В рамках проекта проводились мероприятия по профориентации, определению вектора развития и построения индивидуальной карьерной траектории, оказана помощь в трудоустройстве и открытии своего дела, а также дополнительное обучение определенным навыкам профессий будущего, в числе которых финансовая, юридическая грамотность и развитие навыков социального предпринимательства. Проводились мероприятия по предоставлению вакансий участницам проекта и подготовке к трудоустройству. Кроме того, проектом проводились индивидуальные и групповые консультации с психологом, консультации и тренинги по манерам хорошего тона, встречи со стилистом, навыкам самопрезентации и выступлений, а также всяческих тренингов и практик, направленных на развитие женских качеств, общественной деятельности и социального, в том числе религиозного служения (поездки на святые места, оказание помощи одиноким матерям, детским домам, пожилым людям). В качестве спикеров и лекторов приглашались успешные люди в сферах предпринимательства и общественного движения.

В результате проведения мероприятий проекта было повышено качество интеллектуальных ресурсов женщин – участниц, а также качество интеллектуального капитала. В обучающих мероприятиях приняло участие в общей сложности свыше 10 000 человек, в том числе в онлайн-встречах. В результате проекта был сформирован интеллектуальный капитал: 28 человек оформили свое дело, в том числе как самозанятые, еще трудоустроились порядка 10–15 человек.

Также в результате интернет-опроса 3200 женщин, принявших участие в мероприятиях (в том числе участвующих в просмотрах мероприятий) проекта «Фабрика будущих профессионалов», в декабре 2020 года – январе 2021 года на вопрос о произошедших изменениях в 2020 году начали свое дело или оформились как самозанятые свыше 30 процентов участниц, у свыше 10 процентов появились новые проекты и новая деятельность / занятость, т.е. напрямую повысили качество интеллектуального капитала. И более 20 процентов просто прошли новое обучение и получили новые знания, т.е. получили качественное развитие своих интеллектуальных ресурсов.

В настоящее время деятельность проекта продолжается, сформирована группа из заинтересованных женщин, посещающих мероприятия, а также появляются новые участницы. Мероприятия проводятся реже, по той же тематике.

Таким образом, на формирование и развитие интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала человека существенное влияние оказывает его интеллектуальная культура, а также духовное, нравственное и личностное развитие.

## Литература

1. Апраксин, М. С. Сущность и специфика социально-культурного развития личности // Молодой ученый. 2020. № 50 (340). С. 453-455. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/340/76295/> (дата обращения: 29.12.2021).
2. Интеллигентность. Психология и психиатрия. Режим доступа: <https://psihomed.com/intelligentnost/> (дата обращения 18.12.2021)

3. Карпенко О.А. Интеллектуальное развитие и интеллигентность // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: высшее образование в информационном обществе. Материалы XXXII Международной научно-методической конференции. Новосибирск, 2021. С. 211-215.
4. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Проблемы интеллектуального и социального развития в современных условиях // Ученые записки Тамбовского отделения РoСМУ. 2021. № 22. С. 12-23.
5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Развитие интеллектуальных, личностных и духовных качеств студентов университетов в условиях современных изменений на пути к образовательной среде будущего // Онтологические и социокультурные основания альтернативного проекта глобализации. Сборник материалов I международной научной онлайн-конференции. Екатеринбург, 2021. С. 128-132.
6. Фабрика будущих профессионалов. Производительность труда и поддержка занятости. Официальный сайт. Режим доступа: <https://tobeprofi.ru/>; (дата обращения 28.12.2021)
7. Фабрика будущих профессионалов. Страницы в социальных сетях. Режим доступа: <https://vk.com/tobeprofi63>; <https://www.facebook.com/tobeprofi.ru/>; <https://www.instagram.com/tobeprofi.ru/?hl=nl> (дата обращения 30.12.2021)
8. Фонд президентских грантов. Личный кабинет. Режим доступа: <https://президентскиегранты.рф/Grant/View/148456> (дата обращения 30.12.2021)
9. Что такое интеллигентность: определение, примеры. Образованный, культурный и интеллигентный человек. Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/syl.ru/s/article/334188/что-такое-intelligentnost-opredelenie-primeryi-obrazovannyiy-kulturnyy-i-intelligentnyiy-chelovek> (дата обращения 10.12.2021)

## **Роль гражданского общества во взаимодействии молодежи и Церкви в современной России**

В данной статье рассматривается взаимодействие молодежи и церкви в современной России. Анализируются различные аспекты этого взаимодействия, включая религиозные убеждения, социальную активность, участие в церковных мероприятиях и влияние церкви на молодежь. Рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается церковь в работе с молодежью, и предлагаются возможные пути их решения.

В современной литературе гражданское общество и власть часто рассматриваются по отдельности, а понятие гражданского общества принято считать «продуктом Запада». Гражданское общество существовало всегда и везде, но в различных формах его проявления. Не исключение и Россия. Гражданское общество понималось как некий зонтик, под которым находится все, что не есть государство. Так же развитие гражданского общества давало людям уверенность в независимости от контроля государством и политической манипуляции «Манипуляции на государственном и общественном уровне рассматриваются чаще всего с негативной стороны. Общие признаки их рассмотрения только как деструктивного и аморального явления, по-видимому, связаны с психологией человека: человеку вообще, а интеллектуалу особенно, трудно смириться с тем, что его жизнью и развитием управляет кто-то» [1].

Сегодня исследователи могут выделить шесть основных этапов развития гражданского общества в России. Первый этап связан с началом развития благотворительности в России, которое совпало с принятием христианства. Церковь стала ее основным учреждением, оказывая различную помощь своей пастве. Второй этап начинается во времена правления Петра I и характеризуется целенаправленным оказанием помощи нуждающимся и усилением влияния на государственный процесс. Третий этап начинается в период реформ 60-70-х годов XIX века, когда система регулирования благотворительной деятельности была передана в руки местного самоуправления в лице земств и городских советов. Четвертый этап, начался в конце XIX века, связан с быстрыми темпами развития благотворительных учреждений, полностью независимых от государственной власти. Пятый этап - советский период, когда элементы некоммерческого сектора (партии, профсоюзы, национальные контрольные комитеты, различные молодежные, ветеранские, женские и т. д. организации) были отождествлены с государством, обеспечивающим социальную справедливость и благотворительность. Шестой этап можно охарактеризовать как современный, который начался в 1992 году, когда доминирующей моделью является государство, в котором государство выступает в роли клиента для организаций, представляющих некоммерческий сектор. С одной стороны, это способствует развитию институтов гражданского общества (местного самоуправления, некоммерческих организаций (называемых НКО)), а с другой стороны, не обеспечивает полного контроля общества над государством. [12]

Можно смело заявить, что Православная Церковь повлияла на зарождение гражданского общества в России, т. к. первый этап развития гражданского общества в России начался с принятием христианства и напрямую связан с Православной Церковью. Данный этап имеет в основном религиозный характер. Основным финансовым источником данного периода была церковная десятина и уже привычный для

гражданского общества добровольный труд волонтеров (монахинь, священнослужителей). Проблемы нуждающихся людей становятся предметом внимания княжеской власти, которая носила скорее характер частной благотворительности. Развитие благотворительной деятельности в Киевской Руси было прервано татаро-монгольским нашествием, и только после избавления от татаро-монгольского ига (во второй половине XV в.) и восстановления централизованной российской государственности появилась возможность на государственном уровне решать сложные социальные проблемы, среди которых — помощь немощным и нуждающимся. Во второй половине XVI в. появляется система государственного призрения. В 1682 г. выходит указ царя Федора Алексеевича о том, что неспособные к работе должны найти себе приют при монастырях или богадельнях, а здоровые нищие должны работать. Появляются механизмы предупреждения нищенской психологии: детей нищих отдают по домам для обучения ремеслу или в монастырь (для обучения грамоте). Этот указ был важен для развития гражданского общества в России; данный указ стал прообразом принципа дифференцированного подхода к различным категориям нуждающихся людей и принципа социальной профилактики, в свою очередь соблюдение которых является одним из преимуществ третьего сектора. [12]

Православная Церковь не только повлияла на зарождение гражданского общества в России, но и на всех этапах развития третьего сектора всегда была основой для его развития и одним из основных институтов объединения добровольного труда – волонтеров. Единственный этап, который выделяется в плане взаимодействия гражданского общества, власти и Православной Церковью – пятый этап - советский период, когда элементы некоммерческого сектора (партии, профсоюзы, национальные контрольные комитеты, различные молодежные, ветеранские, женские и т. д. организации) были отождествлены с государством, обеспечивающим социальную справедливость и благотворительность. Конечно, в СССР были общественные организации, но с позиции определения миссии, с точки зрения формирования и использования средств эти организации никогда не были самостоятельными и ответственными перед своими членами, поэтому время с 1922 года по 1991 год, когда на территории России было государство СССР, можно считать застойным в плане взаимодействия гражданского общества, власти и Православной Церковью.

Сегодня Православная Церковь является добровольным объединением верующих, а значит входит в гражданское общество как институт. Православная Церковь является институтом гражданского общества, ведь Православная Церковь обладает такими качествами как удовлетворение материальных и духовных потребностей его членов; добровольное членство; равный доступ к информации, идеологии; большой удельный вес в обществе среднего класса; самоуправляемость. Православная Церковь существует так же за счет прихожан, они покупают свечи и другие церковные принадлежности, совершают пожертвования, тем самым формируя ее бюджет, добровольно занимаются уборкой помещения и приготовление обеда в трапезной. По сути, это большая семья - все доверяют и помогают друг другу, действуют слаженно и согласовано. Как было замечено ранее, Роль Православная Церкви в истории нашего государства значительна. За этот долгий период она определила гражданское самосознание и плюрализм. Патриарх Кирилл, указывая на деятельность Православной Церкви как части гражданского общества, говорит, что «духовные и нравственные ценности» являются залогом «гражданского мира и развития». С ним нельзя не согласиться. Без веры люди заботились бы только о своем благе, не думали об окружающих, да и самого гражданского общества как такового не существовало. Ведь нет ни одного государства, где хотя бы один человек, проживающих в нем, не был религиозным. [9]

Таким образом роль Православной Церкви как института гражданского общества в политических отношениях определяется следующими факторами:

– В гражданском обществе, являющимся общественно-политическим разумом нации, церковь, как хранитель высших – религиозных ценностей общества, выступает его «совестью».

– Православная Церковь есть институт гражданского общества, призванный стоять на страже общественного интереса. В политическом пространстве статус церкви определяется через ограничения, которые налагаются ею, посредством воздействия на общественное мнение, на те силы в обществе, которые хотят использовать власть в узкокорпоративных целях, несовместимых с интересами общества.

– Православная Церковь, как организация, оказывающая в своей приходской службе духовные услуги конкретным людям и являющаяся опорой консервативной идеологии, выполняет роль связующего звена между частными и общими интересами, служит институтом гражданского общества, обеспечивающим социальную интеграцию.

– Православная Церковь является хранительницей не только личной веры, но и коллективной идентичности. Религиозное большинство склонно рассматривать свою веру как общественную "этику", в то время как религиозные меньшинства рассматривают свою веру как этническую принадлежность.

Возможно сделать вывод, что основные механизмы решения актуальных проблем развития России, в том числе и тех, которые находятся в поле зрения институтов гражданского общества, определяются президентом, законодательными и исполнительными органами власти. Соответственно, лоббировать принятие тех или иных решений органами власти способны лишь те институты гражданского общества, которые, во-первых, имеют и официально декларируют свою позицию по ключевым проблемам, связанным с политическими и социальными правами граждан, во-вторых, в силу своего особого социального статуса оказывают прямое или косвенное влияние на политический процесс. Таким институтом гражданского общества в современной России является Православная Церковь. Став историческим фактором объединения территорий в единое государство, Православная Церковь в эпоху глобализации выступает символом самобытности страны, необходимым для национального самосознания и государственной идентичности.

Учитывая вышесказанное, мы понимаем, что взаимодействие молодежи и церкви в современной России является актуальной темой для исследования. Молодежь играет важную роль в обществе, и ее взаимодействие с церковью может оказывать значительное влияние на формирование моральных и этических ценностей, а также на социальную активность. Анализ литературы показал, что взаимодействие молодежи и церкви в современной России имеет свои особенности. Молодежь в России имеет различные религиозные убеждения, и многие из них не являются активными прихожанами церкви. Однако, несмотря на это, церковь продолжает играть важную роль в формировании моральных и этических ценностей у молодежи.

Современная молодежь приходит к решению прийти в церковь по разным причинам. Некоторые молодые люди приходят в церковь из-за своих религиозных

убеждений и желания следовать христианским ценностям. Другие приходят в церковь, чтобы найти поддержку и помощь в трудные моменты жизни.

Однако, в большинстве случаев, молодежь приходит в церковь благодаря своим друзьям и знакомым, которые уже являются прихожанами. Они могут пригласить своих друзей на церковные мероприятия, такие как паломничества, крестные ходы и благотворительные акции. Также молодежь может прийти в церковь благодаря образовательным программам и социальным проектам, которые церковь проводит.

Кроме того, молодежь может прийти в церковь благодаря своему интересу к истории и культуре России. Церковь является важной частью русской культуры и истории, и многие молодые люди хотят узнать больше о ней.

Однако, были выявлены и проблемы, с которыми сталкивается церковь в работе с молодежью:

1. Недостаточная информированность молодежи о церковных традициях и обрядах. Многие молодые люди не имеют достаточного представления о церковных традициях и обрядах, что может затруднять их участие в церковной жизни.

2. Отсутствие привлекательных для молодежи форм общения и досуга. Церковь не всегда предлагает привлекательные для молодежи формы общения и досуга, что может отталкивать молодых людей от участия в церковной жизни.

3. Недостаточная адаптация церкви к современным реалиям. Церковь не всегда успевает адаптироваться к современным реалиям, что может вызывать непонимание и отторжение у молодежи.

4. Различия в религиозных убеждениях. Молодежь в России имеет различные религиозные убеждения, и многие из них не являются активными прихожанами церкви.

5. Недостаток квалифицированных кадров. Церковь нуждается в квалифицированных кадрах, которые могли бы работать с молодежью и привлекать ее к участию в церковной жизни. [9]

Одним из способов решения проблемы является проведение социальных проектов, которые помогут молодежи лучше понять церковные традиции и обряды. Церковь может проводить различные мероприятия, такие как паломничества, крестные ходы и благотворительные акции, которые привлекают молодежь.

Также важно продолжать проводить информационные кампании, которые помогают молодежи узнать больше о церкви и ее ценностях. Церковь может использовать различные каналы коммуникации, такие как социальные сети, блоги и видео-блоги, чтобы донести информацию до молодежи. Кроме того, церковь может привлекать молодежь через своих прихожан. Молодые люди, которые уже являются прихожанами церкви, могут приглашать своих друзей и знакомых на церковные мероприятия.

В целом, для развития взаимодействия церкви и молодежи в современной России необходимо продолжать проводить дополнительные исследования и разрабатывать новые формы взаимодействия.

## Литература

1. Головистикова А.Н., Дмитриев Ю.А. Проблемы теории государства и права. М.: Эксмо, 2005. 832 с.
2. Незнанова В.С. Взаимоотношения гражданского общества и власти в России в социально-историческом контексте/ В.С. Незнанова //НТВ СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки.-2015.- №1(215).-С.140-145.
3. Незнанова, Виолетта Сергеевна Проблема взаимодействия гражданского общества и государственной власти : философский анализ : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 Москва 2018.
4. Незнанова В.С. Социально-философские факторы функционирования гражданского общества в условиях глобализации /В.С. Незнанова //Научное мнение.-2016.-№8-9.-С.125-129.
5. Незнанова В.С. — Правовая основа взаимодействия государственной власти и гражданского общества (на примере г. Санкт-Петербурга). // Социодинамика. - 2020. - № 6.
6. О некоммерческих организациях: федер. закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ. URL: <http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/> (дата обращения: 10.05. 2023).
1. 7. Официальный сайт Общественной палаты Российской Федерации [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.oprf.ru](http://www.oprf.ru) . - Загл. с экрана. - На рус.яз. Дата: 10.05. 2023.
7. Официальный сайт Общественной палаты Санкт-Петербурга [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://palataspb.ru> - Загл. с экрана. - На рус.яз. Дата: 10.05. 2023.
8. «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» (2008 г.) / <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128> (Дата обращения: 25.02.2024 г.).
9. Пую Ю.В. Антропология манипулирования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 2. № 2. С. 61-67.
10. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
11. Третий сектор и его роль в социальной защите населения. URL: <http://social-work.ru/article/24> (дата обращения: 30.06.2023).
12. Bolshakova Yu.M., Nikonov S.B., Bolshakov S.N., Puyu Yu.V. Cloud technologies in the promotion strategy of integrated communications // Asian Social Science. 2015. Т. 11. № 19. С. 8-14.



## РАЗДЕЛ II. Уроки истории и этапы формирования исторического сознания молодёжи

Романенко Ю.М.

Санкт-Петербург

### Современность мифа или миф современности<sup>39</sup>

#### *НОВЫЙ ПЕРВОИСТОЧНИК*

Всё течёт, кроме застаивающегося ила, вытесняющего воду из русла и превращающего движение реки в болотный покой постепенно уплотняющегося и засыхающего торфяника, в котором снова вдруг воспламеняется ранее потушенный водой огонь, выжигающий очередное речное русло, из которого можно выйти не единожды в вечно возвращающееся по кругам своим бытие.

*(с) Фалес & Гераклит & Парменид. «Метаморфозы и парадоксы бытия».*

Предпосланный выше к данному тексту эпиграф, разумеется, является шуточным. Но в каждой шутке, как известно, есть доля правды. Попытаемся рассмотреть, как из шутки вырастает серьезное и как они могут далее меняться местами и превращаться друг в друга.

Начнем подход к осмыслению заявленной темы с такого онтологического вопрошания: следует ли из гераклитовского выражения «Нельзя войти в одну и ту же реку дважды», что в неё нужно войти только единожды или можно трижды, четырежды и так далее? В такой постановке вопроса немного смущает, конечно, арифметическая логика: ведь нельзя войти трижды и т.д., без предварительного вхождения дважды. Или, все-таки, как-то можно исхитриться трижды без дважды? А с другой стороны: что означает "в одну и ту же реку"? Не получается ли здесь уже две реки — "одна" и "та же"? Не следует ли из этого, что в обе реки теперь все-таки можно одноразово войти дважды? Но кто тогда туда входит? Не раздваивается ли в акте вхождения сам субъект? Можно ли сказать так, что, действительно, в одну и ту же реку можно войти только один раз, а последующие погружения будут возвращениями того же самого первого раза? Гераклитовские сентенции породили множество вопросов и неоднозначных интерпретаций и они

---

<sup>39</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена: проект № 36ВГ - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности»».

продолжаются поныне, в результате чего возникают новые нетривиальные философские идеи, приводящие к удивлению или недоумению.

Подобные вопросы кажутся абсурдными с точки зрения традиционной формальной логики, поскольку в самой их формулировке могут нарушаться основные ее законы — тождества и исключенного третьего. Между тем, некоторые изречения Гераклита выражают именно такое нарочитое нарушение логических правил. Неслучайно его называют родоначальником диалектики. Причем гераклитовскую диалектику оценивают как стихийную и мифо-поэтическую.

Гераклит также известен введением в философский оборот понятия Логоса, то есть осмысленной речи, выражающей суть бытия, поэтому имеющего онтологический, космологический и теологический смыслы. Его изречения о Логосе имеют мифологический контекст и способ выражения. Это не случайно, поскольку зарождение самой философии в начале эпохи Античности связывают с так называемым переходом от Мифа к Логосу. Гераклитовские высказывания и вложенные в них идеи находятся где-то на границе между первым и вторым. И здесь возникают определенные герменевтические сложности в истолковании мыслей Гераклита. Прежде всего здесь нужно разобраться, кем он является — философом Мифа или философом Логоса? Можно интуитивно догадаться наперед, до всяких концептуальных реконструкций, что он оказывается и тем, и тем.

Проблема возникновения философии в Древней Греции рассматривается в двойной перспективе. Во-первых, существует мифогенная концепция происхождения, во-вторых, гносеогенная. В первом случае имеется в виду, что миф был порождающим лоном философии, каким-то удивительным и хитрым образом выделив из себя новый способ мировоззрения и понимания бытия, отражающего его в понятийной форме. Во втором случае представляется, что философия возникла из первичных форм научного знания, которые историки науки называют протонаукой. Можно сказать, как показывает опыт историко-философских дискуссий по этому поводу, что справедлива и одна, и другая концепции. Получается, что у философии имеется две матери? Не является ли такая трактовка максимально абсурдной, как с точки зрения логики, так и с точки зрения природоведения? Хотя в истории мифологии имеется миф двух матерей, а также миф двух отцов, как бы это противоречиво не звучало и не казалось нарушением законов природы.

В элейской школе было осуществлено первое гносеологическое различие между мнением и знанием. Как утверждал Ксенофан: истину знает один Бог, у человека во всем лишь догадка (то есть мнение) бывает. Божественное знание вечной истины в то время понималось как Логос, которое должно соответствовать открытым впоследствии логическим законам. Мнение же (по-гречески: доха — докса) является возможностью человеческого незнания, характеризующегося частностью, временностью, конечностью, изменчивостью, неустойчивостью и пр. Вместе с тем, докса, будучи недостаточной формой знания, обладает, все-таки, определенным достоинством: она является непосредственным способом очевидности реальности, которую воспринимает здесь и сейчас человек в конкретной ситуации. К примеру, движение Солнца вокруг Земли очевидно для человека и он имеет об этом устойчивое мнение, но это не является полноценным знанием, которым обладает серьезная наука.

Ученик Ксенофана — Парменид, основоположник онтологии как таковой, развил далее эту ксенофановскую гносеологическую дифференциацию. С методологической точки зрения, Логос является прямым и откровенным столбовым путем к истине бытия. Докса также является движением в эту сторону, но не по прямой, а косвенным и зигзагообразным способом. Современный термин «дискурс» (буквально:

метание из стороны в сторону, петляние по извилистым тропинкам, окружающим основную магистраль) выражает именно этот способ движения познания, свойственного человеческому существу. Характерно также то, что Логос — это однозначное и самотождественное знание, а вот Докса характеризуется двойственностью и изменчивостью. Однако, и на путях мнения возможно если не полное достижение истины, то, во всяком случае, хаотическое приближение к ней. Возможно даже случайное прикосновение к истине, но при этом субъект познания не будет знать, что он истинно знает, поскольку у него не окажется достаточных критериев, чтобы оценить полученный результат. Поэтому о мнении говорили в лучшем случае как о правдоподобном, а не полностью правдивом.

Кстати сказать, Платон также допускал эвристичность «правдоподобного мифа» («Тимей»), как дополнительного способа, наряду с Логосом, истинного познания Космоса. Платон одинаково виртуозно владел обоими инструментами — логическим и мифическим, совмещение которых в результате привело у него к созданию диалектики, как высшей науки и одновременно как универсального философского метода. В этом он оказался продолжателем дела Гераклита.

В силу отмеченной выше двойственности доксы, по каждому поводу рассудок имеет два мнения, причем исключаящих друг друга в свете бинарной оппозиции: либо «да» — либо «нет». Рано или поздно эти исключаящие друг друга мнения на общей маршрутной карте познания могут встретиться, приводя к скандалу, то есть радикальному противоречию.

Вот это столкновение противоположных докс, по сути дела, и есть пара-докс как таковой. Оба мнения при этой встрече нейтрализуют и упраздняют себя и в результате что получается? Здесь освобождается место и возникает возможность перехода к самому Логосу. Но без полной гарантии, вероятно, так как Логос может и не явиться. Хотя, в некоторых случаях, вот это доксальное переворачивание — парадокс — невозможно отличить от самого Логоса. Этот странный момент неотличимости можно назвать очной ставкой Мифа и Логоса, в событии которой, собственно говоря, и происходит переход между ними. Причем не только однонаправленный, но и обратный, как на дороге с двусторонним движением. Иначе говоря, традиционный вектор от Мифа к Логосу, достаточно подробно описанный в историко-философской литературе, недостаточен и нуждается в сдвиге оптики в обратную сторону: в смысле необходимости рассмотрения перехода от Логоса к Мифу. А вот этот разворот является действительно нетривиальной задачей, о чем мало говорится, к сожалению, в соответствующих специальных исследованиях.

Еще одной важной методологической стороной вопроса является разность мнений о мифе со стороны исследователей. Имеется в виду два стратегических подхода к нему — демифологизаторский и ремифологизаторский. В первом случае к мифу относятся скептически и критически, оценивая его как суеверие, ложное знание, вымысел, иллюзию, пустое сообщение в коммуникативном смысле и т.д. Допускается, конечно, значимость мифа в истории в качестве первичной синкретической формы мировоззрения древних сообществ, посредством которой запустился культурный антропосоциогенез и установилась историческая традиция. Однако, по мере прогресса, миф, породив другие мировоззренческие формы (включая философию), стал вытесняться этими формами, оставшись в прошлом в качестве культурного памятника, место которого в музейной памяти. Современные рецидивы мифа с демифологизаторской точки зрения должны быть подвержены деструкции и критически преодолены.

В случае же стратегии ремифологизации миф не прекращает свое существование на протяжении всей истории, в том числе и в современности, хотя при этом и претерпевает свои трансформации в соответствии со спецификой конкретной эпохи. В частности, в современном постиндустриальном и постинформационном обществе миф продолжает загадочным образом действовать в технизированном социальном бытии, политике, экономике, медиасфере, средствах массовой коммуникации, включая Интернет и т.д. Ремифологизаторы реабилитируют, реанимируют и реактуализируют миф, ставя задачу рассмотреть, как он взаимодействует с различными культурными феноменами, которые он, собственно говоря, и породил в прошлом, такими как философия, наука, религия, искусство, мораль, право etc. С этой точки зрения, миф — это не только прошлое, безвозвратно канувшее в Лету, но и настоящее. Миф современен в смысле со-временности, то есть в значении некоего сосуществования и наложения разных времен.

Эту современность мифа можно подтвердить, если возможно представить и обосновать миф современности. Современность мифа и миф современности взаимно имплицитуют друг друга, что подразумевается в названии этого текста. При решении данной задачи происходит оборачивание метода: истина мифа подтверждается им самим, по его собственным критериям, свидетельствуя тем самым, что он является автономным феноменом, имеющим особый онтологический статус, независимый от конкретного времени, но влияющий на любой исторический процесс. Современность не изобрела ничего нового в отношении к мифу, по сравнению с древностью. Миф является парадоксом новой старины или старой новизны. Как говорится в пословице: новое — это хорошо забытое старое. Но это нужно именно хорошо, то есть правильно забыть. Миф как раз является и способом напоминания, и способом забывания. Здесь не только причина влияет на следствие, но и следствие в обратном движении воздействует на причину. Получается эффект *causa sui*, причины самой себя, свидетельствуя о субстанциальном характере мифа.

Таким образом, в отношении к мифу имеется два мнения (доксы): утвердительное и отрицательное. Какое из этих мнений является истинным? На самом деле, и то и другое мнение является верным, но каждое из них имеет свои границы применения. Причем, эти ограничения задаются не только извне, но и изнутри самого мифа. Если демифологизация отрицает бытие мифа, то ремифологизация его утверждает. Мифа нет или миф есть? На этот вопрос должен ответить сам миф. И он его дает: и да, и нет — в нарушение основополагающих заговов логики. Миф — это автореферентное понятие, то есть он может соотноситься с самим собой. Иначе говоря, есть миф мифа, имеющий собственные критерии истинности. Вместе с тем, как известно, автореферентность порождает парадокс. Отсюда получается принципиальная парадоксальность мифа: он существует, поскольку не существует, и наоборот. В этом заключается онтология мифа [1]. Разрешается противоречие между бытием и небытием в категории творения. Парадоксальность мифа свидетельствует о его творческом потенциале.

Рассмотрим обозначенную проблему с в свете различения Мифа и Логоса, обращаясь к известной книге отечественного историка философии Феохария Харлампьевича Кессиди «От мифа к логосу» [2]. Миф и Логос исторически представляются нерасторжимой парой, которую иногда разводят, но и сводят, в чем состоит историческая, философская и филологическая проблема. Первое издание этой книги вышло в 1972 году. И при ее чтении нужно брать поправку на это время, с его цензурой и ограничениями на возможность высказаться. В постперестроечное время она была переиздана в 2003 г. в издательстве «Алетейя». К тому времени Ф.Х. Кессиди уже эмигрировал на родину своих предков — в Грецию. Интересно посмотреть на разницу

первого и второго изданий этой книги. Во втором варианте появились дополнения и уточнения, которые оказываются достаточно симптоматичны для сопоставления разных эпох. Здесь уже появились новые оценки и квалификации мифа с точки зрения его актуальности в современности.

В первом издании эта книга имела свой резонанс и даже стала программной для исследователей и хрестоматийной для студентов. Автор здесь ставил задачу описать переход от Мифа к Логосу, затрагивая проблему происхождения философии, из какого исторического контекста она появилась на свет. Если кратко отреферировать содержание данного текста, то автор здесь квалифицирует миф как первоначальное средство постижения мира, или, по авторскому выражению, мирочувствие или мироощущение. А наука и философия, по его мнению, это миропонимание. В ней используются иные способы и средства по сравнению с мифом, который в целом опирался на представление или воображение, с опорой на чувственный контакт с окружающими вещами.

В какой-то определенный исторический момент происходит некий загадочный переход от Мифа к Логосу, от чувственности и воображения к разумному постижению, выражаемому в абстрактных понятиях. Автор книги задается целью выявить определенный механизм данного перехода. Возможно, слово «механизм» не совсем корректно в данном случае — не получается ли здесь «механический» переход? А может быть этот переход был органическим? Хотя понятно, что в данном описании применяются метафоры.

Ф.Х. Кессиди предлагает определенные элементы этого механизма, которые представлялись следующим образом. Например, миф оперировал уподоблениями, а в нем уподоблялось всё со всем, так же как и всё превращалось во всё. А.Ф. Лосев называл такие мифы оборотническими. Впоследствии философия выразила это в онтологическом принципе всеединства, в свете которого осмысливался другой переход — от хаоса к космосу и обратно. Так в мифе, как в сфере и стихии воображаемого, возникали различные так называемые «кентаврические объекты» — пегасы, медузы горгоны, козлоолени и пр. Эти смешанные образы возникали в сновидениях, озарениях, наитиях и других измененных состояниях сознания, как оценили бы это нынешним языком. В современных мифах продолжается это имагинативное творчество, причем в гораздо интенсивном виде, с использованием программ фотошопа, мультипликации, кинематографического монтажа, а в последнее время, посредством Искусственного Интеллекта. Но это уже признаки и иллюстрации мифа современности.

Далее, по мере развития мифов, при переходе их в литературную форму, в эпос, космогонии и пр., мифические уподобления трансформируются в литературные сравнения. А потом они особым образом перешли в научные аналогии. Таким образом, произошел переход от мифа к знанию. Если древние мифы повествовали о сверхъестественных существах, древних героях, рае, земле обетованной, золотом веке, божественном вмешательстве в творение мира и т.д., то в первых философских учениях был поставлен вопрос о первоначале всех вещей — архэ — первом фундаментальном понятии философии.

Так можно представить в популярном виде и сокращенно механизм перехода от Мифа к Логосу. Однако, сам Ф.Х. Кессиди, вероятно, понимая, что таким образом невозможно представить описание плавного перехода между тем и другим, пишет, что это произошло скачкообразно, то есть, по сути дела, спонтанно и иррационально, не континуально, а дискретно, что оставляет определенный зазор, куда этот вопрос ускользает в тайну и не дает окончательного ответа. Так или иначе, Ф.Х. Кессиди серьезно поставил проблему, замечательно ее описал, но, вместе с тем, его концепция

задала некоторый стереотип. Здесь подразумевалось, что есть только один вектор: от Мифа к Логосу. Получилась однокольная дорога в одну сторону. А обратное встречное движение, дорога с двумя направлениями возможна?

Во втором издании своей книги Ф.Х. Кессиди подспудно допускает это обратное движение — от Логоса к Мифу. В истории даже античной философии такое обрачивание траекторий движения можно увидеть. Например, рационалистические формы философствования, действительно, вытесняли миф, но далее последний мог брать реванш, в частности, в лице неоплатоников. На самом деле, в отношении Мифа и Логоса существует некая историческая синусоида, с чередованием демифологизации и ремифологизации.

Таким образом, если в первом издании Ф.Х. Кессиди описывал сугубо историко-философскую школьную проблематику, то во втором он дополнил это современными, актуальными вопросами и даже острыми сюжетами. В новой публикации он добавил отдельную главу о современной мифологии. Если в 70-е годы он по цензурным соображениям не мог говорить о мифах современности, помня, вероятно, тот урок, который получил А.Ф. Лосев, попавший в лагерь за книгу «Диалектика мифа» в 30-е годы, где была вскрыта пореволюционная мифология коммунистической власти; то в нулевые годы Ф.Х. Кессиди уже достаточно остро представил миф советского человека. Ранее он, естественно, не мог в этом отношении даже упоминать это слово. В то время о советском человеке можно было говорить языком научного атеизма, научного коммунизма, морального кодекса строителя коммунизма и т.д. Но все эти коннотации, на самом деле, были упакованными в марксистско-ленинскую идеологическую форму рецидивами древних мифов об утраченном и возвращаемом рае, о битве богов (теомахии), о всеобщем процветании и пр.

По мнению автора, эти повторяющиеся на разных витках исторической спирали мифологические структуры, возможно, коренятся даже в генетике человека, а не только в социальных обстоятельствах его существования, что дает возможность изучать их научным способом. Человеку естественно мечтать и грезить о будущем, поскольку люди во все времена находились в состоянии неопределенности перед грядущим и выражали своего отношение к нему посредством воображения, конструируя утопии. Таким образом, данная программа описания механизма перехода от Мифа к Логосу, основанная первоначально на проекте демифологизации, была дополнена допущением обратного перехода, вспять от Логоса к Мифу, в свете ремифологизации, что создало условия экспликации мифа современности на основании современности мифа. Онтологическое определение мифа можно представить в следующей форме: миф есть именуемое воображаемое, сокровищница магических имен и мистических образов, что является модификацией лосевского определения: миф есть магическое имя, творящее чудеса.

Для подтверждения данной точки зрения можно привести пример исследования в этой области у зарубежных коллег. К примеру, в работе французского философа Р. Барта «Миф сегодня», по сути дела, также делается акцент на актуальности мифа и его подход тоже можно определить с методологической точки зрения, как чередование демифологизации и ремифологизации. Он рассматривает миф капиталистического общества, в котором мифические средства используются для манипуляции общественным сознанием, с которой нужно бороться. Особенно явно манипулятивные технологии проявляются сейчас в Интернете [3], [4]. Современность ставит острые проблемы перед педагогической антропологией [5]. Однако, миф можно вытеснить только другим мифом, как бы вышибая клин клином. Миф делает исторический процесс целостным в смысле объединения времен (прошлого, настоящего, будущего), хотя при этом и парадоксальным.

## Литература

1. Вьяккерев Ф.Ф., Иванов В.Г., Липский Б.И., Марков Б.В. Основы онтологии: Учеб. пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997. eLIBRARY ID: 28284944 EDN: XUYUYP
2. Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу: Становление греческой философии.— 2-е изд., испр., доп. — СПб.: Алетейя, 2003.
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. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинэйджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 3. С. 79-86.
5. Корольков А.А., Преображенская К.В., Романенко И.Б. Педагогическая антропология в зеркале философии. СПб.: Издательство Алетейя, 2017.

## **Историческая перспектива и вызовы современности: педагогический ответ**

В условиях современности, когда динамично развивающаяся новая социальность решительно заявляет о себе, когда цивилизационные вызовы требуют адекватного ответа, задачи образования и воспитания молодежи неизбежно обретают новое содержание. Актуальность возникающих здесь проблем подчеркивается исследователями: «Есть смысл, - пишет В. А. Щученко, - прислушаться к словам Г. П. Федотова именно ввиду их актуальности для современной российской ситуации, где теоретической двусмысленности и путанице по проблеме соотношения культуры и цивилизации эхом откликается общественная сумятица, аморфизм как цивилизационных, так и культурных процессов» [11, с. 150]. Призывы учитывать преемственность и взаимодействие поколений тоже должны быть содержательно представлены в воспитательно-образовательном процессе. Прежде всего, особенно когда речь заходит о цивилизационном процессе, представляется своевременным не просто провозгласить, но и ввести в качестве программного принцип историзма. Не случайно наши великие теоретики педагогики отмечали его первостепенную роль. Так, П. Ф. Каптерев связывал историю педагогики, которую он исследовал всесторонне, с общей историей, поскольку рассматривал педагогику как такую область знания, которая тесно связана с общественными интересами. Более того, основываясь на истории педагогики и будучи сторонником земско-общественной педагогики как наиболее прогрессивной, Каптерев утверждал: «Ни государство, ни церковь, а только само общество может влиять, направлять и управлять школьным делом», и продолжая эту мысль заключил: нужно идти дальше удовлетворения нужд государства и церкви: «образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни» [3, с. XVI-XVII]. Не случайно, педагогику он понимал как общественно-исторический процесс, причем как процесс становления человеческого в человеке. Не случайно исторический аспект у него соотнесен с психологическим, и эта проблематика получила отражение в фундаментальной статье «Этюды по психологии народов», что актуализировало как тему цивилизации, общества, так и тему народного образования, ориентированного на рядового человека. Анализируя учение К. Д. Ушинского, Каптерев подчеркивал общественный аспект воспитательного процесса, для развития которого нужна определенная ментальность: «Ушинский совершенно прав, когда утверждает, что где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания. Хотя и может быть множество общественных учебных заведений» [3, с. 556]. Речь идет о «значении общественного мнения в создании национальной системы образования, о настоятельной потребности делать педагогические вопросы живыми, семейными и общественными вопросами» [3, с. 555]. Такой подход гармонизировал с идеей общего гуманитарного образования, провозглашенной Н. И. Пироговым. Высшую образовательную силу, как отмечал Каптерев, Пирогов приписывал исключительно глубокому изучению древних языков, отечественной истории и математики» [3, с. 476]. Ссылаясь также на профессора А. А. Царевского и соглашаясь с ним в вопросе о специфике России и о том тупике, в котором оказалась русская ментальность, Каптерев описывает ситуацию, сложившуюся с русским образованием, и указывает на причину



плачевного состояния в этой сфере: «Национальное самоотречение “чужебесие” наших предков XVIII века передалось и нам, за граница и теперь еще слывет во мнении русского общества идеалом земного благополучия и чуть ли не райского счастья на земле» [3, с. 587]. О резкой грани, которая отделяла в XVIII веке тонкий верхний слой, живущий западной культурой, от народных масс, «оставшихся духовно и социально в Московии», писал и Г. П. Федотов [6, с. 288]. Он же призвал к «метафизическому осмыслению исторического пути России» [7, с. 183]. В статье же «Будет ли существовать Россия?» Г. П. Федотов призывал «поднять культурную ношу отцов» [8, с. 183]. Подчеркивая далее, что «лицо России не раскрывается в одном поколении», философ определенно обращался к молодому поколению, долг которого продолжить эстафету рода [9, с. 44]. Приведенные высказывания актуальны и симптоматичны и требуют современного осмысления в контексте педагогического проектирования.

Представляется, что перспективы нашего государства могут приобрести ясные очертания только в проекции идеи единства государства, общества, личности. Образ этого единства, выраженный в концепциях выдающихся русских мыслителей, ни что иное как соборность – соборность как единство во множестве по определению славянофилов. Индивидуальные же интересы людей смогут обрести полноту, или иными словами, получить смысловое наполнение, если окажутся соотношенными с общественными. Это тем более важно, поскольку государство и общество не находятся в безвоздушном пространстве, они существуют в единой культурной среде, во взаимодействии разнообразных элементов культуры, создавая тот простор, в котором существует общемировой научный и философский опыт. Существующее здесь взаимодействие нелинейно и сложно. Так В.В. Колесов, рассуждая о пути развития русского социума в проекции его культурогенеза, начиная с древних времен, писал следующее: «Речь идет об общей линии развития культурной традиции, к которой постоянно подсоединялись все новые и новые народы» [4, с. 394]. Этот процесс, по мысли исследователя, «отличается явными и неявными – впоследствии – обратными влияниями уже со стороны русской культуры» [4, с. 394]. Данное замечание глубоко и своевременное, так как заставляет нас задуматься о своих возможностях в исторической перспективе, не преуменьшая их не только в области идеологической, но и духовной. Несмотря на, казалось бы, объективность указанного В.В. Колесовым процесса обоюдного влияния культур и цивилизаций, роль индивидуальностей трудно переоценить: «Избирательность в отношении к воспринимаемым идеям определялась степенью готовности со-борного сознания к следующим затем преобразованиям. В известной мере такая готовность провоцировалась новыми идеями, проникавшими в общество через посредство наиболее чутких представителей культурной среды» [4, с. 394]. Но ведь, отметим, цель педагогики как раз и заключается в создании этой культурной среды и, конечно же ее носителей, обладающих не только способностью пассивного восприятия идей и ценностей, но и их творческого преобразования сообразно с нуждами отечественной культуры, и особенно – готовность к производству этих идей. С. Т. Шацкий в свете такого подхода писал о «той способности, которая, будучи сохранена, пронесена, часто с величайшими трудностями... достигает могучего развития в ученом, и не компиляторе ученом, сборщике чужих знаний, а самостоятельном исследователе» [10, с. 20]. На такой именно проект и должно быть нацелено наше образование, опираясь на стратегию, имеющую «интенцию на проективность в ее деятельно-конструктивном аспекте» [5, с. 214]. Но есть еще важное обстоятельство, которое следует не забывать, учитывая сложность современного цивилизационного процесса. В. А. Щученко, соглашаясь с мыслью Федотова о специфике ценностей отмечает, что «иерархия ценностей не статична, а динамична, энергийна, а потому включает в свое самоосуществление дисгармонию», поэтому так важна нацеленность на осуществленность, реализацию духовных устремлений к гармонизации

[11, с. 151]. В самом деле, идеал должен быть реализован, а для этого необходим поиск действенных рычагов, начиная с постановки задачи.

Задача, стоящая перед современными педагогами, заключается в подготовке молодых людей к умению вырабатывать собственные убеждения и стойкость. Ведь главное – это умение сохранять свои идеалы и ценности даже в тех случаях, когда это требует гражданского мужества. Между тем процесс формирования жизненных ценностей и идеалов во многом связан с их восстановлением, а это вновь обращает нас к внимательному отношению к истории, к традиции. Однако, действительность выдвигает свои приоритеты, так в настоящее время первостепенное значение приобретает тема социализации личности и выявления существующих здесь проблем. Перипетии сегодняшнего дня и потребность нахождения идеала заставляют обратить пристальное внимание на особенности современной природы человека, особенно с учетом проблемы массового человека, пришедшего на смену человеку общественному. Исследователи С. Н. Гавров и Н. Д. Никандров, рассматривая в проекции модели образования личности два типа людей – адаптивно-эгоистических и альтруистических, в качестве цели воспитания выбирают второй тип: «человека, живущего в парадигме служения обществу» [1, с.21]. Невозможно не поддержать этот проект, равно как и видение исследователя, свидетельствующего о важности выбора для стратегии образования верного пути, ибо образование: «может культивировать описанную подлинную социальность, известную духовным традициям и лучшим проявлениям человеческой культуры, характерную для зрелых личностей» [2, с.103]. Следует только добавить, что этот путь есть путь подвижничества.

## Литература

1. Гавров С. Н., Никандров Н. Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. М., 2008, № 5. С. 21-29.
2. Горизонты новой социальности в образовании / Коллективная монография под ред. М. Н. Кожевниковой. СПб.: РХГА, 2015. — 446 с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Издание второе, пересмотренное и дополненное. Пг., [тип. В.Безобразов и Ко], 1915. [2], XXI. —746 с.
4. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб.: Юна, 2002. — 444 с.
5. Степанова А. С. Я. А. Коменский и идеи педагогического проектирования // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования. Материалы международной научно-практической конференции 3-4 июня 2015. СПб. Петершуле, 2016. — С. 211-220.
6. Федотов Г. П. Россия и свобода // Судьба и грехи России. — Санкт-Петербург: София, 1992. Т. 2. — 348 с.
7. Федотов Г. П. Письма о русской культуре // Судьба и грехи России. — Санкт-Петербург: София, 1992. Т. 2. — 348.
8. Федотов Г. П. Будет ли существовать Россия? // Судьба и грехи России. СПб., 1992.— Москва: София, 1991. Т. 1. — 350 с.
9. Федотов Г. П. Лицо России // Судьба и грехи России. — Москва: София, 1991. Т. 1. — 350 с.
10. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в 4 т. М. Просвещение, 1964. Т.2. — 475 с.
11. Щученко В. А. Философия культуры в свете христианского логоса. СПб.: РХГА, 2017. — 200 с.

*Кузнецова Н.П., Маранцман Е.К.*

Санкт-Петербург

*Нгуен Кан Тоан*

Вьетнам

## **Особенности понимания современными первокурсниками истории великой отечественной войны<sup>40</sup>**

### **Введение**

Статья ориентирована на имплементацию опыта проведения занятий ВШМ СПбГУ по Президентской программе «Основы российской государственности» в идеологическом, мировоззренческом и ценностном контексте социально-исторической динамики преемственности и взаимодействия поколений в условиях динамично меняющегося мира с учетом трудностей социализации молодых людей, их образования и воспитания.

Автор обращает внимание на широкие возможности культуры, литературы, истории и образования, делая акцент на том, что именно здесь находятся ключи творческого самоосуществления и самоидентификации молодежи России. В статье рассмотрены проблемы развития студенчества в условиях агрессивного навязывания «ценностей» западного общества другим обществам, в том числе российской цивилизации. Такое навязывание характеризуется экспансией антропологически агрессивных технологий, вторжением во внутреннее пространство личности, где наименее защищенной оказываются самое юное поколение, жизненный мир которых обязаны защищать взрослые в процессе воспитания, образования и развития.

### **Научная и учебно-методологическая основа исследования**

Большой объем занятий (по 36 часов в каждой из пяти групп потока бакалавров 1 курса ВШМ СПбГУ) в осеннем семестре 2023 г. по Президентской программе «Основы российской государственности» дали возможность изучить вместе со студентами идеологию, мировоззрение, ценности российской государственности, формировавшиеся столетиями в свете изучения исторических, литературных и политико-экономических источников. Методика проведения этих занятий была основана на взаимодействии студентов и преподавателя в ходе рассмотрения исторического опыта Великой Отечественной войны как максимально близкого сегодняшней молодежи, остающегося в памяти народа и передающегося от воевавшего в 1941-1945 гг. поколения дедов и прадедов родителям и самим студентам.

Автор при проведении занятий в ВШМ СПбГУ в качестве учебно-методической основы руководствовался не только знаниями, полученными на курсах повышения квалификации по Основам российской государственности, разработанными и проведенными РАНХиГС в июне 2023 г. в СПбГУ, но и серией из трех монографий, написанных международным коллективом ученых в 2020-2024 гг. под руководством автора.

---

<sup>40</sup> Статья написана при поддержке гранта РФФИ 2020-2024 гг. №21-510-92001.

Первая книга на английском языке «Meanings and values guidelines for the development of green and infrastructural investment in the context of the welfare state concept modification»/ «Смысловые и ценностные ориентиры развития зеленого и инфраструктурного инвестирования в условиях модификации концепции государства благосостояния»: Монография / Нгуен Кан Тоан, Л. В. Белинская, А. В. Белов, Е. К. Маранцман и др.; под общ.ред. Н. П. Кузнецовой. Эта монография была издана в Санкт-Петербурге Издательством Ассоциации высших учебных заведения СПб Медиапэпир в 2022 г. Международная коллективная монография отражает наиболее важные результаты фундаментального междисциплинарного научного исследования, выполненного в результате объединения усилий ученых и преподавателей вузов разных стран: Санкт-Петербургского государственного университета, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Самарского государственного технического университета, Вильнюсского университета (Литва), Университета префектуры Фукуи (Япония), Вьетнамской академии общественных наук (Вьетнам) в 2019–2022 гг. при поддержке гранта РФФИ №1919-510-92002. Продолжением этой работы служит двухтомник под названием «Институты и механизмы построения модели социального государства при переходе к Индустрии 4.0.» Монография / А. В. Белов, Нгуен Кан Тоан, Пардон Ингеборг, Писаренко Ж.В. и др.; под ред. Н. П. Кузнецовой— СПб.: СПбГУ, 2023. Этот труд посвящен 300-летию СПбГУ-РАН и предполагается к публикации в издательстве СПбГУ в 2024 г. при поддержке гранта РФФИ 2020-2024 гг. №21-510-92001. Кроме исследователей уже упоминавшихся ВУЗов и НИИ коллектив в 2023–2024 гг. пополнился историками берлинского центра иностранных языков «Диалогика» (Германия) Этот двухтомник предваряется прологом-посвящением нашим российским педагогам и наставникам – истинным подвижникам в деле отечественного воспитания-образования-развития; включает вопросы истории, историографии концепции государства благосостояния; модификации системной социально-экономической проблемы формирования механизма зеленого и инфраструктурного инвестирования, роли особых государственных институтов (пример Агентства по страхованию экспортных кредитов Китая и России), способствующих построению социально-ориентированного государства и достижению целей устойчивого развития на макро- и микроуровне в условиях реформирования пенсионных и страховых систем и преобразования архитектуры финансовых рынков с особым акцентом на происходящие процессы финансовой конвергенции и формирования экосистемных финансовых конгломератов в разных странах, включая Россию, Китай и Вьетнам; характеристики особенных, свойственных конкретному историческому, экономико-географическому природному пространству черт культурного кода россиян, становления идеологической парадигмы нового «русского мира», особенностей формирования «золотого канона» российского образования в XIX – первой трети XX в. и его разрушения в процессе бездумного реформирования по лекалам западной образовательной системы в 90-е гг. XX в. на фоне интеграции русского мира в объединительной концепции нового центра силы евразийства, создания социально-экономического, военно-промышленного, образовательного, культурно-ценностного, интеллектуально-технологического и идеологического суверенитета России как основы ее национальной безопасности в связи с тектоническими сдвигами в мире, сопряженными с новой реальностью Индустрии 4.0., пандемией коронавирусной инфекции Ковид-19 и изменением геополитической обстановки в ходе противостояния России коллективному Западу и формирования многополярного мира. Представляемые монографии служат учебно-методологическими пособиями по курсу «Основы российской государственности», читаемому профессором Н.П.Кузнецовой в первом семестре 2023 г. для студентов-бакалавров 2023 г. поступления в ВШМ СПбГУ.

Занятия в ВШМ обладают структурой, логикой и последовательностью, что предопределялось материалом трех указанных международных монографий.

### Важнейшими частями практических занятий выступили:

I. Анкеты, носившие анонимный характер:

Анкета №1, обобщающая личные сведения о студентах: семья, школа, год и город рождения, владение иностранными языками;

Анкета №2 - «Остаточные знания учащихся по истории и литературе»

II. Письма об истории семей за период XX-XXI вв.

III. Доклады по истории Великой Отечественной войны, сопровождаемые последующей дискуссией о результатах и последствиях этих событий, имеющих всемирно-историческое значение: Блокада Ленинграда и битвы за Ленинград, Мясной Бор-Долина Смерти, битва на Ораниенбаумском полуострове, битва за Москву, 28 Панфиловцев, Сталинградская битва, Курская битва, Битва за Берлин и Акт о безоговорочной капитуляции фашистской Германии (Реймс-Берлин/Карлхорст), Речь Уинстона Черчилля в Фултоне 5 марта 1946 г. – падение Железного занавеса и начало Холодной войны.

IV. Доклады и личностная оценка национального ценностно-культурного кода России как евразийского государства

V. Конференция, обобщающая результаты работы пяти коллективов студентов-бакалавров потока, на которой были представлены лучшие доклады и семейные письма, которые были выбраны по результатам тайного голосования групп.

### **Заключение**

Важность соединения теоретической и этой практической формы занятий доказываются следующими результатами:

1. Обобщение преподавателем о социально-пространственном происхождении студентов, об их интеллектуальном уровне (по отечественной и зарубежной литературе и истории), об умении отбора и представления учебного, монографического и архивного материала по истории Мировой и Великой Отечественной войны и об идеологической направленности учащихся в начале и в конце курса.

2. Личностно-профессиональным вовлечением учащихся в курс «Основы российской государственности» в свете рассмотрения идеологических, мировоззренческих и ценностных норм России в учебном процессе: 1. представления семейных историй, 2. дискуссионного обсуждения докладов, 3. повышения уровня понимания и историй семей, и историй битв Мировой и Великой Отечественной войн. Значимым результатом курса явился интеллектуально-психологическая и ценностная настройка учащихся как результат анализа и личностной оценки национального ценностно-культурного кода России - евразийского государства.

## Россия и революция в политической теологии Д.С. Мережковского<sup>41</sup>

...в настоящее время в России  
революция и религия – не два, а одно:  
революция и есть религия,  
религия и есть революция.  
*Д.С. Мережковский*

Понятие «политическая теология» вошла в обиход благодаря К. Шмитту, чья книга под одноименным названием увидела свет в 1922 году. Любопытно, что за полвека до этого была издана работа М.А. Бакунина, посвященная критике концепции Д. Мадзини – «*La théologie politique de Mazzini et l'Internationale*» (1871). К. Шмитт хорошо знал работы русского анархиста, опубликованные на основных европейских языках, и часто вступал в полемику с его идеями. Очевидно, что названная выше работа М.А. Бакунина была также ему известна, хотя бы на уровне заглавия. Если говорить о политической теологии на русской почве, то мы бы выделили две линии: консервативную и леволиберальную. Первая из них нашла развитие в концепциях К.Н. Леонтьева и Л.А. Тихомирова [5]. Вторая – в идейном наследии В.С. Соловьева и Д.С. Мережковского.

Политическая теология В.С. Соловьева разворачивается в рамках его теократического проекта, в котором России отводилось центральная роль. В 1880-е годы значительное место в его творчестве занимал проект объединения церковью («Русская идея», 1888; «Россия и Вселенская церковь», 1889). В.С. Соловьев стремился синтезировать христианскую эсхатологию и современные ему «хилиастические» учения (различные версии социализма, позитивизма, даже ницшеанство). Вполне закономерно его увлечение концепциями О. Конта и Н.Ф. Федорова на рубеже 1880-1890-х годов. Осуществление единства Бога и мира, возглавляемого человечеством, и есть цель мировой истории, которая должна преодолеть себя, трансцендироваться. Перед нами – тема Богочеловечества, ставшая с легкой руки В.С. Соловьева весьма популярной в русской религиозной мысли первой половины XX века. Показательно также, что именно государство, а не личность или общество, выступает у него гарантом успеха Богочеловеческого процесса. В этом смысле В.С. Соловьев законный сын XIX столетия, пронизанного идеями институционального спасения.

Одним из многих русских мыслителей, испытавших сильное влияние идеи Богочеловечества, был Дмитрий Сергеевич Мережковский (1866-1941). Нельзя сказать, что он был большим поклонником личности и творчества В.С. Соловьева, хотя и называл его «последним великим гностиком всего христианства» [8, с.124]. Мимо идеи

---

<sup>41</sup> «Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».

Богочеловечества, однако, Д.С. Мережковский пройти не мог. Тем более, что она вполне коррелировала с его собственными теоретическими построениями, которые обозначались как «новое религиозное сознание». Эти построения, впрочем, сложились не сразу, пережив весьма драматический этап, связанный с событиями русской революции 1905 года. Тема России в политической концепции Д.С. Мережковского также звучит постоянно, что мы и попытаемся рассмотреть в данной статье.

Для начала отметим специфические черты творчества интересующего нас автора, которые, в том числе, отразились и на его политической концепции. Мережковский-мыслитель, как и Мережковский-художник, являет собой своеобразный полуфабрикат. Если в качестве романиста он держался за исторический материал, был занят выдающимися личностями (император Юлиан, Леонардо да Винчи, Петр I – центральные персонажи первой трилогии «Христос и Антихрист»), то Мережковский-философ предпочитал разрабатывать чужие идеи, интерпретировать наследие титанов мысли (см., например, его фундаментальное исследование «Л. Толстой и Достоевский, 1900-1902»). Следует выделить специфические черты творческой манеры Мережковского – это, с одной стороны, опора на богатый фактический материал (едва ли не половину его романа «Воскресшие боги. Леонардо да Винчи» занимали всякого рода цитаты) и, с другой, использование герменевтической методологии. Ю.В. Зобнин даже объявил его пионером герменевтических методов в русском литературоведении [4, с.162]. Это, конечно, преувеличение – в 1893 году уже вышла «“Легенда о Великом инквизиторе” Ф.М. Достоевского (Опыт критического комментария)» В.В. Розанова, а теоретическую базу под свои будущие литературоведческие (и не только) исследования ее автор подвел еще в трактате «О понимании (Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания)» (1886).

Возвращаясь к Мережковскому и его творческой манере, отметим, что его любимым занятием было сочинение пресловутых триад. Например, тезис – плоть, антитезис – дух, синтез – духовная плоть. Н.А. Бердяев однажды заметил, что Мережковский «испытывал экстаз от словосочетаний» [1, с.144]. Еще одним моментом, характерным для теоретических построений Мережковского, было насыщение их своеобразными рифмованными «выводами»: «дело Петрово – дело Христово», «крестьянская община – христианская общественность», «простота – пустота», «чудо – чудовище» (о Петре I и русской интеллигенции). Сказывались, видимо, поэтические истоки творчества одного из основателей символизма.

Достаточно трудно провести четкую границу между демаркационную линию между художественным и публицистическим наследием Мережковского. Его романы и образы – иллюстрация соответствующих идей, а в публицистике он делал упор на суггестивные средства, которые скорее характерны именно для художественных произведений. Можно обозначить беллетристику Мережковского как своеобразное соединение идеологии и археологии. Хотя, конечно, в художественном произведении гораздо легче скрыть те недостатки, которые тотчас бросаются в глаза в статье, претендующей на раскрытие философской или богословской проблематики. Это, впрочем, делает само художественное произведение заложницей времени, что в случае интересующего нас автора и произошло.

В том модернизированном варианте христианства, который Мережковский развивал в первые десятилетия XX века, важное место занимала идея освящения плоти. В данной связи он подвергал резкой критике аскетизм исторического христианства, которое не

хотело знать «святой плоти». Сексуальное удовольствие служит своеобразным предвосхищением воскресения плоти – утверждал Мережковский. Одной из форм деконструкции исторического христианства стал поиск новых форм организации семейной жизни. Можно предположить, что знаменитый «треугольник» (Д.С. Мережковский-З.Н. Гиппиус-Д.В. Философов) был своеобразным экспериментом по организации этих самых форм. В реальности он стал если не наиболее известным – в этом отношении его превзошел другой (А.А. Блок-Л.Д. Менделеева-А. Белый), то самым долгоиграющим «треугольником» начала XX века. В дальнейшем мы будем обозначать его, как «триумвират».

В более широком аспекте выходом из тупика исторического христианства Мережковскому представлялась идея «духовной плоти», призванная синтезировать ценности религии и культуры. «Плоть» в данном аспекте необходимо понимать расширительно, как ценности социально-культурного бытия. Здесь невозможно избежать сравнения с установками Розанова, которые оказали на Мережковского очень сильное воздействие. Сравнивая их, Бердяев в «Самопознании» указывал: «Розанов исповедовал религию вечного рождения. Христианство для него религия смерти. Мережковский в этом не шел за ним. У него пол не рождающий. Розанов был натуральный, у Мережковского же ничего натурального нет. Но этим самым задавленный в природном смысле пол превратился в ментальное состояние, окрашивающее все литературное творчество» [1, с.147]<sup>42</sup>.

Среди западных авторов, оказавших сильное влияние на Мережковского, необходимо отметить Ф. Ницше. В начале XX столетия данное влияние испытали многие русские философы, но Мережковского, наряду с Львом Шестовым, следует признать наиболее последовательным из отечественных ницшеанцев. Ницшеанские установки распространялись и на интерпретацию русской литературы. Достаточно вспомнить его эссе «М.Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» (1909), в котором дается противопоставление творчества Лермонтова всей русской литературе, как поэта действия поэзии созерцания. Любопытно, что ницшеанские черты у великого поэта обнаруживал и В.С. Соловьев («Лермонтов»), но его оценки радикально отличались от оценок Мережковского.

Политическая теология Мережковского, несомненно, является версией хилиазма. Хилиазм (от греч. *χίλις* «тысяча») – учение о Тысячелетнем царстве Божиим на земле. Данное учение было заимствовано христианами у иудеев, но Церковь в конце концов отвергла его. Оно стало достоянием различных сект, а в XII веке мощный толчок развитию хилиастических представлений был дан Иоахимом Флорским (1132-1202). Его учение Мережковский прекрасно знал и опирался на него. Оно, в частности, исходило из идеи Третьего Завета, который должен прийти на смену Ветхому и Новому. Если Ветхий Завет – откровение Бога-Отца, Новый – Бога-Сына, то Третий – Бога-Духа Святого. Любопытно, что особое отношение к Духу Святому мы обнаруживаем не только у представителей «нового религиозного сознания», но и у такого их оппонента, как П.А. Флоренский.

---

<sup>42</sup> Ср. с замечанием П.А. Флоренского: «Для меня, - и в жизни, и в литературе, - самое отвратительное – имитация; потому-то я и привязан к В.В. Розанову, что он *talīs qualis est*, весь “настоящий”, и потому мне противен Мережковский, что в нем почти ничего нет порожденного из себя» [12, с.134]. Перевод – «такой, какой есть» (лат.).



Продолжая данную линию, Мережковский вносит в нее оригинальные, русские, тона. Важной составляющей его политической теологии было своеобразное «религиозное народничество». Еще в молодости, под влиянием общения с Н.К. Михайловским и Г.И. Успенским, он начал поиски смысла жизни в народной среде. Мережковский ездил по Волге и Каме, посетил Уфимскую и Оренбургскую губернии, а в Тверской губернии посетил Василия Сютаева – создателя религиозного учения, концептуально близкого толстовскому. От Сютаева, лично знакомого с Л.Н. Толстым, Мережковский узнал многое о великом современнике.

Одним из самых ярких впечатлений жизни интересующего нас автора связано с путешествием к «Светлому озеру», ко «граду Китежу». Это путешествие чета Мережковских совершила летом 1902 года. Как вспоминала З.Н. Гиппиус, «мы попали на озеро, к Китежу, как раз в ту июньскую ночь, когда там каждый год совершается особое ночное собрание народа, – староверов-раскольников, духоборов, сектантов всякого толка...когда приезжает туда и окрестное духовенство – не специальное миссионерство, а для разговоров и народных споров» [3, с.228]. Не трудно понять, что все виденное и слышанное там произвело на путешественников неизгладимое впечатление<sup>43</sup>.

До определенного момента Мережковский пытался выстроить свою политическую теологию в аспекте обоснования религиозного характера самодержавия. Речь шла о превращении властных институтов в церковные, о чем ранее уже писал Ф.М. Достоевский. Этот аспект прослеживается в знаменитом произведении Мережковского «Л. Толстой и Достоевский». В нем проводится идея противопоставления двух правд – Божеской и человеческой, коих выразителями выступают великие писатели. Достоевский – «ясновидец духа», Толстой – «ясновидец плоти». Нетрудно увидеть здесь и попытку проследить взаимосвязь Ветхого и Нового Завета, которая тогда занимала русских религиозных мыслителей (вспомним хотя бы В.В. Розанова).

Интересно в этой связи отношение Мережковского к личности императора Александра I. Роман «Александр I» (1911-1912) вошел во вторую трилогию писателя («Царство Зверя»), наряду с драмой «Павел I» и романом «14 декабря». Параллельно созданию трилогии, Мережковский пишет рецензию на книгу великого князя Николая Михайловича «Император Александр I. Опыт исторического исследования» (1912). Чем же этот император так привлек Мережковского? В рецензии мы находим прямой ответ на данный вопрос: «Первый и единственный из государей не только в России, но и в Европе, за два, за три последних столетия, отнесся он бесконечно серьезно к бесконечно серьезному, к этим словам молитвы Господней: *да придет Царствие Твое*. Пусть неумело, неуклюже, необдуманно, непоследовательно, но все же искренне пытался он осуществить религиозную мысль, в которую верил: отречение от всякой власти человеческой во имя власти Божьей – Боговластие, Теократия – такова была безумная мечта его, в самом деле безумная, если принять в расчет условия исторической действительности» [7, с.118-119].

Учитывая исторические реалии, подобное отношение допускает двоякую трактовку. Как мы помним, теократические мечтания Александра I реализовались во внешней

---

<sup>43</sup> Необходимо заметить, что интерес к русским старообрядцам и сектантам был характерен для деятелей левого толка. Вспомним, например, деятельность В.И. Кельсиева по поручению А.И. Герцена и Н.П. Огарева среди казаков-некрасовцев. Или В.Д. Бонч-Бруевича, в будущем ближайшего помощника и секретаря В.И. Ленина. по изучению русских сект. Интерес, впрочем, проявляли и представители консервативного лагеря, которые искали союзников в среде старообрядцев [6].

политике в виде реакционной идеи «Священного союза», а во внутренней – в том, что было названо современниками «аракчеевщиной», хотя сам граф Аракчеев выступал лишь в роли исполнителя затей своего царственного покровителя. Тем не менее, теократические установки императора, его курс на реализацию Царства Божия на земле, вызывают у Мережковского восхищение. Христианство – правда не только личная, но и общественная. Другое дело, что ко времени написания рецензии, отрывок из которой мы привели выше, сменилось отношение интересующего нас автора к самодержавию – с позитивного на резко негативное.

Переворот совершился под влиянием событий 9 января 1905 года («Кровавое воскресенье»). В этот день была расстреляна многотысячная шествие рабочих, двигавшееся к Зимнему дворцу. До сих пор обстоятельства этого дела не выяснены до конца, но на современников оно произвело неизгладимое впечатление<sup>44</sup>. Одним из них был Мережковский. Писатель обвинил в произошедшем кровопролитии не конкретных лиц, но все «православное самодержавие», начиная с императора Константина [8, с.332]. С выстраиванием политической теологии в духе религиозного оправдания самодержавия было покончено. Самодержавие стало для Мережковского, да и всего «триумvirата», злейшим врагом. Теперь они будут входить в любые союзы, направленные на свержение существующей в России власти.

В 1905 году выходит одна из первых мистико-революционных работ Мережковского, под симптоматичным названием «Грядущий Хам». Этот «Хам» выступает в трех временных модусах: в прошлом в виде православия, церкви, воздающей кесарю Божие; в настоящем оно воплощено в самодержавии и казенщине; в будущем – в босячестве и черной сотне. Этим началам духовного мещанства, по мысли автора, противостоит также троякое единство: народ – живая плоть, церковь – живая душа, интеллигенция – живой дух. Для победы над духовным мещанством необходимо объединение трех этих начал в «религиозной общественности» [8, с.376]. Только «религиозная общественность», основывающаяся на подлинном христианстве, спасет Россию – утверждал Мережковский.

Подобный схематизм доводил автора до пророчеств весьма сомнительного толка. Завершая работу «Пророк русской революции (К юбилею Достоевского)» (1906), Мережковский указывал, что «наша бесконечная религиозная надежда только в нашем бесконечном политическом отчаянии: только там, где кончается абсолютная государственность, начинается абсолютная религиозная общественность. Мы надеемся не на государственное благополучие и долгоденствие, а на величайшие бедствия, может быть, гибель России как самостоятельного политического тела и на воскресение ее как члена вселенской Церкви, Теократии» [8, с.349]. Данный текст первоначально планировался как вводная статья к юбилейному изданию собрания сочинений Ф.М. Достоевского, но, ознакомившись с его содержанием, вдова писателя аннулировала свой заказ.

Оказавшись в Париже, Мережковский продолжил пророчествовать уже перед западной публикой. В «Предисловии» к коллективному сборнику «триумvirата», утверждая всемирный характер русской революции, он пугал читателей: «Когда вы, европейцы, это поймете, то броситесь тушить пожар. Но берегитесь: не вы нас потушите,

---

<sup>44</sup> Революционные события, вызвавшие массовое кровопролитие, остро переживались деятелями культуры. П.А. Флоренский, тогда студент Московской Духовной академии, произносит проповедь, в которой призывает к прекращению кровопролития и отмене смертной казни. Она будет нелегально издана под названием «Вопль крови». Позднее ее автор приобретет репутацию монархиста и даже черносотенца, но в разгар революции он не мог удержаться от выражения негодования от происходящего вокруг.

а мы вас зажжем» [10, с.61]. В принципе, прогноз оказался верный, хотя бенефициарами русской революции оказались вовсе не те силы, на которые делал ставку Мережковский. Причем в борьбе с самодержавием противников «слева» быть не могло. Данному посылу русской оппозиционной интеллигенции «триумvirат» в своей публицистике и практической деятельности следовал неизменно.

Специфика российской ситуации, по мнению Мережковского, состояла в том, что у нас в начале XX века соединились два процесса, которые на Западе оказались разделенными достаточно длительным историческим промежутком. Речь идет о революции в сфере религии и в сфере политики. Вот что он писал в статье «Две России» (1915): «В Западной Европе освобождение религиозное, реформация, предшествовало освобождению политическому; в России оба эти освобождения совершаются вместе. Россия рождает *двойню* – вот почему роды так трудны и медленны» [7, с.41]. Постепенные изменения в России, впрочем, Мережковского не устраивали. Ему требовалась революционная ситуация не только в сфере политики, но и в сфере религии.

Весьма существенная часть проекта политической теологии Мережковского – синтез религиозного и политического аспектов революции. В этой связи он дает своеобразную трактовку одному из самых известных в рамках русской культуры последних веков мифов – декабристскому. Как известно, начало ему положил А.И. Герцен, которому было важно фундаментализировать свой социально-политический проект. Декабристы здесь оказались более чем полезны. Дальнейший вклад в развитие этого культурного мифа внесли либеральные и леворадикальные авторы – вплоть до В.И. Ленина. Декабристская тематика нашла свое продолжение и в советских период – как в официальной историографии, так и у диссидентствующей интеллигенции (Н.Я. Эйдельман, Ю.М. Лотман, В.Я. Мотыль и его фильм «Звезда пленительного счастья»).

Мережковский привнес в декабристский миф религиозную струю, которая мало интересовала большинство писавших об этом движении. 14 декабря он трактовал, как «первый опыт русской свободы» [7, с.378]. Причем свободы, обоснованной религиозно. На следующем этапе «освободительного движения» произошел разрыв свободы и религии. Очень ясно мы наблюдаем этот разрыв у «шестидесятников» и связанных с ними направлений. Задача нового этапа, по мысли Мережковского, восстановить связь свободы и религии, свободы с Богом. Декабристам был посвящен последний роман второй трилогии («14 декабря»), весьма значительную роль играют они и в «Александре I». Здесь не место разбирать беллетристику Мережковского, поэтому мы остановимся на одном фрагменте из его статьи «Религия и революция». Автор приводит фрагмент из «Православного Катехизиса» братьев Муравьевых (нас самом деле он был написан С.И. Муравьевым-Апостолом при участии М.П. Бестужева-Рюмина), в котором с религиозных позиций самодержавие подвергается резкому осуждению. Познакомившись с этим документом, Николай I воскликнул: «*Quelle infamie!*» («Какая гнусность!»). Священный Синод назвал подобные установки «крамолой». Для Мережковского же реакция царя и Синода – хула на «царство Божие» [10, с.145].

Любому непредубежденному читателю понятно, что «Катехизис» С.И. Муравьева-Апостола – политическая агитка, стилизация под народное понимание христианства. Не случайно, что его поощрял к написанию подобных текстов П.И. Пестель, который, как признает Мережковский, был атеистом и крупнейшим манипулятором среди декабристов. Но герой нашей статьи делает вид, что перед нами текст искренне верующего человека.

Верующего в то, что он пишет. При такой трактовке 14 декабря 1825 года оказывается «нашим Синаем» [8, с.368]. Последующая реализация установок преемников декабристов закончилась крушением Российской империи и многомиллионными жертвами, которые пришлось за это уплатить как русскому народу, так и другим ее народам. Мережковский, однако, продолжал дудеть в свою религиозно-революционную дуду.

Отправившись после поражения революции 1905 года в первую эмиграцию (1906-1908), «триумvirат» имел там многочисленные встречи – как с представителями западной культурной элиты (Ж. Жорес, А. Франс, Р. Штейнер)<sup>45</sup>, так и с видными русскими революционерами (П.А. Кропоткин, Г.В. Плеханов). Интересуются они во Франции католическим модернизмом, а также синдикалистскими течениями. Особое место в их эмигрантской жизни занимает совместная работа над сборником статей «Царь и Революция», который будет опубликован на французском языке в 1907 году, а на немецком – в 1908. Можно сказать, что Мережковский и К<sup>о</sup> были заняты поисками политической силы, на которую можно было возложить реализацию их программы «религиозного народничества».

На какую же политическую партию сделали ставку «триумvirат»? Как писала Ю. Шеррер: «Если и была политическая партия в России, которой симпатизировали персонажи “религиозной революции”, то это, конечно, партия социалистов-революционеров» [14, с.85]. Социалисты-революционеры (эсеры) – партия, практиковавшая террор против представителей власти, а на практике против всех оказавшихся на их пути. На протяжении длительного времени данное обстоятельство смазывалось в общественном сознании, но нам, пережившим волны террора в 1990-2000-е годы, оно не добавляет особых симпатий к эсерам. Не то мы видим у Мережковского, да и у большей части интеллигенции начала XX века. Ведь «слева» врагов быть не может и все, что направлено против царизма – морально оправдано.

При этом в качестве своего конфиденнта члены «триумvirата» выбрали не какого-то идеолога эсеров, но одного из самых известных террористов начала XX века – Б.В. Савинкова. С ним, а также с И.И. Фондаминским (Бунаковым) Мережковский познакомился в Париже. Савинков был организатором самых громких террористических актов того времени – убийств министра внутренних дел В.К. Плеве и великого князя Сергея Александровича, покушения на министра внутренних дел И.Н. Дурного и московского генерал-губернатора Ф.В. Дубасова. За свои террористические действия он был приговорен к смертной казни, но накануне приведения приговора в исполнение сумел бежать из Севастопольской тюрьмы. В эмиграции проживал в Париже, где и познакомился с Мережковскими.

«Триумvirат» взял своеобразное шефство над знаменитым террористом, который к тому же обладал и литературными притязаниями. З.Н. Гиппиус консультировала его при написании романов, даже предоставила ему один из своих псевдонимов – В. Ропшин. Под ним в 1909 году вышел роман «Конь бледный», в основе которого были положены события, связанные с убийством великого князя Сергея Александровича. Показательно апокалиптическое название, данное под несомненным влиянием Мережковских. В

---

<sup>45</sup> С наибольшим интересом к творчеству Мережковского относились в Германии. Среди его читателей мы видим Э. Ферстер-Ницше, Т. Манна, А. Меллера ван ден Брука. З.Н. Гиппиус вспоминала, что, находясь в Висбадене, они, благодаря любезности директора, пользовались книгами из местной библиотеки. Причем «служитель привозил нам эти книги – так как они были громоздки – на тачке» [3, с.349].

дальнейшем Савинков продолжил свою литературную деятельность, опубликовав роман «То, чего не было» (1912-1913), публицистику и очерки, повесть «Конь вороной» (1923). Любопытно, что у товарищей по партии беллетристика Савинкова вызывала крайне негативную реакцию. Поздние произведения вызывали также недовольство и у Мережковских, но к этому времени их отношения были разорваны.

Увлечение одной из радикальных партий закономерно влекло Мережковского и его единомышленников к враждебному отношению к более умеренным политическим силам. Главной из этих сил в России начала XX века были кадеты и на них обрушивался гнев представителей «триумvirата». Ни конституционная монархия, ни все «старые парламентские лавочки» их не устраивали. «Русская революция так же абсолютна, как отрицаемая ею государственность» [10, с.61]. Какая форма социально-политической организации придет на смену самодержавию, ни Мережковский, ни другие участники «триумvirата» толком, конечно, не понимали, но свою деструктивную деятельность продолжали.

Очень яркий пример подобной деятельности – отношение «триумvirата» к знаменитому сборнику «Вехи». Как известно, этот сборник был встречен резкой критикой всего оппозиционного по отношению к царизму спектра – от большевиков до кадетов. Внес свой вклад в критику «Вех» и Мережковский. Показательно, что со многими из авторов сборника, особенно с Н.А. Бердяевым, он когда-то находился в весьма дружеских отношениях. Тем не менее, уже в конце апреля 1909 года он обрушивается с разгромной речью на «Вехи» в Религиозно-философском обществе. Авторы сборника сравнивались в ней с мужиками, забивающими старую клячу из страшного сна Раскольникова. Кляча – русская интеллигенция, телега, которую она везет – Россия. Суггестивное воздействие речи было велико – даже присутствовавший в зале Розанов поддался ему. Но очень скоро наступило прозрение – не у интеллигенции, конечно, и тем более не у оратора, а у Розанова.

Достается от Мережковского и вдохновителю «веховцев» – В.С. Соловьеву, которого он упрекал в созерцательности и консерватизме. Вот какую характеристику получает знаменитый философ: «Он – консерватор в высшем смысле этого слова, может быть, вообще единственный консерватор в современной, революционной России и как всякий консерватор – либерал, но отнюдь не революционер» [8, с.122]. Отсюда – защита Соловьевым старой церкви, старой государственности, старого быта. Его последователи, вроде князя Е.Н. Трубецкого, по мнению Мережковского, повинны в этом же грехе («Христианство и государство», 1908).

Здесь, кстати, проявилось одно качество Мережковского, которое заставляет нас еще раз обратиться к идеям К. Шмитта. Еще одной культовой книгой последнего является «Понятие политического» (1927). В ней К. Шмитт указывал: «Всякая религиозная, моральная, экономическая, этническая или иная противоположность превращается в противоположность политическую, если она достаточно сильна, чтобы эффективно разделять людей на группы друзей и врагов» [15, с.312]. На протяжении своей жизни Мережковский с трудом находил друзей, но был мастером наживать врагов. Политическая подоснова его творчества, таким образом, очевидна.

Изменение политической позиции Мережковского проявилось и в тех акцентах, которые он теперь стал делать при оценке того или иного деятеля русской культуры. Весьма показательны в этом отношении эссе «Две тайны русской поэзии» (1915). Здесь

Н.А. Некрасову отдается явное предпочтение перед Ф.И. Тютчевым, хотя по всем символистским канонам следовало сделать наоборот. Весьма показательна также отношение З.Н. Гиппиус к статье А.А. Блока «Судьба Аполлона Григорьева» (1916), в которой автор взял сторону А.А. Григорьева в его конфликте с интеллигенцией. Автор статьи попутно выступил в защиту В.В. Розанова, который за два года до этого был вынужден покинуть Религиозно-философское общество после кампании, инициированной Д.С. Мережковским и А.В. Карташевым.

Сказалось интересующее нас изменение и на отношении Мережковского к Льву Толстому. Еще в книге «Л. Толстой и Достоевский» он писал: «И не простая случайность, то, что именно в наше время, то есть на рубеже двух веков, обещающих быть самыми противоположными XIX и XX, именно в нашей стране, в России, то есть на рубеже двух самых противоположных культурных стихий, Европы и Азии, произошло соприкосновение таких невероятных религиозных крайностей, как это глубочайшее понимание христианства у Достоевского и совершенно обратное понимание, или, вернее, глубочайшее непонимание, бессознательное извращение христианства у Л. Толстого» [9, с.259].

Первоначально критическое отношение к идеям Льва Толстого, по мере возрастания степени политического радикализма Мережковского, сменилось на диаметрально противоположное. Великий писатель превращается в своеобразного союзника в деле «обновления» христианства и по критике существующих в России порядков. В статье «Поденщик Христов» (1916) важнейшим вкладом Толстого в понимание христианства признается привнесение в него принципа социальной справедливости, чего раньше не было [7, с.318]. В работе «Лев Толстой и революция» (1908) Мережковский характеризует писателя, как «лучезарное средоточие русской свободы». Несмотря на то, что, как признает автор статьи, Лев Толстой не понял и не принял революции. Тем не менее, утверждает автор статьи, объективно «праздник Толстого – праздник русской революции» [8, с.144]. Логика, напоминающего еще одного специалиста по творчеству Льва Толстого – В.И. Ленина («Лев Толстой как зеркало русской революции», 1908).

Необходимо отметить еще один аспект в теме «Мережковский и русская литература». Уже в 1930-е годы И.А. Ильин хотел включить очерк о Мережковском в планируемую им книгу «О тьме и скорби». Другими ее героями должны были стать И.С. Шмелев, И.А. Бунин и А.М. Ремизов. Позднее автор отказался от этого замысла. В итоге книга получила другое название, «О тьме и просветлении» (вышла свет уже после смерти И.А. Ильина – в 1959 году), а анализу творчества Мережковского места в ней не нашлось. Оно показалось И.А. Ильину слишком соблазнительным и нехристианским.

В 1907 году в Санкт-Петербурге было основано Религиозно-философское общество. Оно стало своеобразным продолжением Религиозно-философских собраний 1901-1903 годов, в организации которых Мережковские сыграли выдающуюся роль. Нас сейчас не будет интересовать проблематика Религиозно-философского общества как таковая. Отметим лишь, что Мережковский стремился выделить в его рамках «Христианскую секцию» для избранных. Его особенно привлекали выходцы из народа – такие, как А.Д. Скалдин, П.И. Карпов, Н.А. Клюев [2, с.269]. Показательно, что они же находились в общении с такими видными символистами, как Вяч. И. Иванов и А.А. Блок. Перед нами продолжение линии религиозного народничества, которая особенно занимала Мережковского в начале XX века.

Свержение монархии в ходе Февральской революции «триумvirат», по словам З.Н. Гиппиус, наблюдал «из своего окна». Действительно, из окна их квартиры был хорошо виден купол Таврического дворца, в котором заседала Государственная Дума – центр всевозможных политических интриг. Среди пришедших к власти, было много политиков, близких Мережковскому. Среди них – А.Ф. Керенский, возглавивший Временное правительство, и Б.В. Савинков, фактически ставший военным министром. Исследователи до сих пор спорят о степени вовлеченности Мережковского и К° в деятельность Временного правительства. Некоторые рассматривают Мережковского едва ли не как «серого кардинала» Временного правительства, тайного советника Керенского. Другие считают степень влияния как незначительную, ибо весну-лето 1917 году члены «триумvirата» находились в Кисловодске – далеко от центра принятия решений. Споры эти, впрочем, показательны.

Любопытно, что в «Апокалипсисе нашего времени» Розанов с присущей ему гениальной интуицией дал такую характеристику Мережковскому и его роли в революционных катаклизмах: «И высунулось для меня, – его друга, – такое всегда е бледностью лицо Д.С. Мережковского, и еще более бледное и какое-то страшное лицо З.Н. Гиппиус. “Вот кто пришел и кто победил”. <...> Победил в “русском народе” тот, чьего даже имени он не знает, и победил – вещь, громадно, колоссально человек маленького, почти крошечного роста, в черном “циммервальденском” фраке, почти иностранец... Который все пел странные песни, что ему “все зябнется”, что он “никого не любит”... И вот настало это всемирное, планетное: “никого не люблю” и “езде зябко”» [13, с.124]. Здесь, конечно, речь идет не о реальном, но о символическом характере участия Мережковских в революционных событиях.

Оказавшись во второй эмиграции. Мережковский начинает делать ставку практически на всех антикоммунистически настроенных диктаторов Европы. Первым из них стал Ю. Пилсудский – глава Польского государства, который был в молодости сослан в Сибирь за участие в подготовке покушения на Александра III. О польском диктаторе Мережковский написал даже пропагандистскую брошюру. В октябре 1920 года, после разгрома советских войск под Варшавой и последующего контрнаступления поляков, было подписано перемирие между враждующими сторонами. Разочаровавшись в Пилсудском, который заключил мирный договор с Советской Россией, наш герой начинает искать других государственных деятелей, способных противостоять большевизму.

В конце 1920-х годов Мережковский работает над биографией Наполеона («Наполеон», 1929). Можно сказать, что в ней он находит своего настоящего героя в сфере политики. Не удивительно, что, следуя излюбленным схемам, Мережковский стремится обнаружить в Наполеоне религиозное начало, включить его в свою концепцию Третьего Завета. Наполеон – «человек из Атлантиды», последнее воплощение Аполлона (еще в 1913 году был написан очерк «Святая Елена», где император Франции был показан как сочетание начал аполлонического и дионисийского). Все это выглядит весьма натянутым. Для нашей темы важнее то обстоятельство, что Наполеон – своеобразный объект для подражания диктаторов новейшего времени. Он своеобразно синтезировал традиционный тип господства с новейшими на тот момент политическими учениями. Например, для легитимации своей власти использовал механизм референдумной демократии, предложенный в «Общественном договоре» Ж.-Ж. Руссо (тема, продолженная политической теологией К. Шмитта).

Не удивительно, что Мережковский обращает свой взор на Б. Муссолини, который также был большим поклонником Наполеона. В 1934 году начинаются их контакты, в ходе которых русский писатель получает приглашение посетить Италию и начать работу над монографией о Данте. Как известно, вождь итальянского фашизма был мастером всяческих игр с деятелями культуры. Неумная политическая активность Мережковского, видимо, раздражает Муссолини, который не собирается подрывать экономические отношения с СССР. Писатель, в свою очередь, разочаровывается в недавнем кумире. Только для того, чтобы выбрать нового – Ф. Франко, который в это время одерживает победу в Гражданской войне в Испании. Мережковские, напуганные усилением левых настроений во Франции (победа Народного фронта на выборах 1936 года), искали надежное убежище. Таковым им стала казаться франкистская Испания. До личной встречи с испанским диктатором дело, впрочем, так и не дошло. У Франко, видимо, оказались более насущные дела, чем встреча с русским антикоммунистом.

Апофеозом подобных «исканий» стало выступление Мережковского, которое по-разному трактуется современными исследователями. Мы имеем в виду речь, которую Мережковский произнес в оккупированной немцами Франции в 1941 году – после нападения Германии на СССР. Сразу отметим, что большинство русской эмиграции резко негативно отнеслось к позиции Мережковского. Большинство старых знакомых перестало бывать у них, а на похороны писателя в декабре 1941 года пришло буквально несколько человек. Мы уж не говорим о советских авторах, писавших о Мережковском – клеймо коллаборациониста казалось несмыслимым. Сегодня, впрочем, звучат возражения на трактовку позиции писателя, как однозначно пронемецкой [4, с.383-387].

Тем не менее, логика у критиков Мережковского все же была, учитывая все те политические кульбиты, которые он за предшествующие десятилетия совершил. Это относится и к интуиции писателя. Как мы помним, его первая трилогия называлась «Христос и Антихрист». Борьба этих начал постоянно привлекала внимание Мережковского, но, когда потребовалось назвать вещи своими именами, он радикально ошибся. Ирина Одоевцева имела все основания написать: «А ведь он всю жизнь твердил об Антихристе, и когда этот Антихрист, каким можно считать Гитлера, появился перед ним, – Мережковский не разглядел, проглядел его» [11, с.66].

Если выразить установки Мережковского в терминах веберовской политологии, то он был противником традиционного господства (отсюда ненависть к самодержавию, принимавшая религиозный характер) и сторонником харизматического типа власти. Отсюда – судорожные поиски харизматиков, способных осуществить «правильную» революцию. На практике Мережковский и К° всегда ставили не на тех. Победили в конце концов харизматики, но с такими установками, которые для интересующего нас автора и его единомышленников были неприемлемы. Надо, впрочем, отдать должное чутью Мережковского, которое в одном случае его все же не подвело. Сразу по возвращении Ленина в Россию, он почувствовал победителя будущей схватки за власть. З.Н. Гиппиус вспоминала, что он постоянно говорил весной и летом 1917 года: «Нашу судьбу будет решать Ленин» [3, с.298].

Необходимо заметить, что идейные установки Мережковского, включая и его политическую идеологию, можно разместить на стыке силовых полей, создававшихся двумя крупнейшими русскими философами второй половины XIX – начала XX века. Этими философами, которых можно рассматривать в качестве антиподов, были В.С.



Соловьев и В.В. Розанов. От первого шла тема хилиазма и Богочеловечества, от второго – тема оправдания плоти и пола. Темы эти достаточно сложно соединяются друг с другом. От одной из них, в конце концов, пришлось отказаться. Этой темой стала тема пола, особенно в том виде, как ее ставил Розанов. Уже в 1920-е годы Мережковский любил повторять слова Соловьева: «Благодарю Тебя, Господи, что я никого не родил и никого не убил» [4, с.321]. Хотя в наиболее известных и талантливых произведениях Мережковский стремился тему пола разрешить. В конце концов возобладали конструкции, связанные с модернизацией хилиастических установок, с попыткой включения их в современный социально-политический контекст.

Царство Третьего Завета, по мысли Мережковского, должно принести не только личное спасение, но и спасение общественное. Будет ликвидировано социальное неравенство, упразднится частная собственность. Здесь вполне резонно задать вопрос: а чем большевики ему не угодили? Они ведь не просто обещали что-то похожее, но и начали данную программу реализовывать. Причем так прытко, что представители «триумvirата» едва не отдали концы в большевистском Петрограде, а потом еле-еле успели оттуда ноги унести. Конечно, из теплых кабинетов легко рассуждать о тотальной революции – реальность оказывается куда сложнее и суровее. Это необходимо помнить и сегодня, не поддаваясь иллюзии легкого решения сложных проблем современного мира.

## Литература

1. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1991.
2. Быстров В.Н. Дмитрий Мережковский и Зинаида Гиппиус. Петербургская биография. СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2009.
3. Гиппиус З.Н. Дмитрий Мережковский // Гиппиус З.Н. Живые лица. Воспоминания. Кн. II. Тбилиси: Мерани, 1991. С.163-351.
4. Зобнин Ю.В. Дмитрий Мережковский. Жизнь и деяния. М.: Молодая гвардия, 2008.
5. Кожурин А.Я. Два варианта политической теологии (К.Н. Леонтьев и К. Шмитт) // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2022. Т.23. Вып.3(2). СПб.: Изд-во РХГА, 2022. С.79-90.
6. Кожурин А.Я., Кожурин К.Я. Старообрядчество в работах русских консерваторов второй половины XIX– начала XX века // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. Ежеквартальный научный журнал. №36. СПб., 2014. С.278-284.
7. Мережковский Д.С. Было и будет. Дневник. 1910-1914; Невоенный дневник. 1914-1916. М.: Аграф, 2001.
8. Мережковский Д.С. В тихом омуте: Статьи и исследования разных лет. М.: Советский писатель, 1991.
9. Мережковский Д. Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. М.: Республика, 1995.
10. Мережковский Д., Гиппиус З., Философов Д. Царь и революция. Сб. / Первое русское издание под редакцией М.А. Колерова М.: ОГИ, 1999.
11. Одоевцева И.В. На берегах Сены. М.: Художественная литература, 1989.
12. Переписка П.А. Флоренского и В.А. Кожевникова // Вопросы философии. 1991. №6. С.92-127.
13. Розанов В.В. Собрание сочинений. Т.12. Апокалипсис нашего времени. М.: Республика, 2000.
14. Шеррер Ю. Об одной теологии революции (Мережковский и русский символизм) // Ступени. Философский журнал. №1(4). 1992. С.70-93.

15. Шмитт К. Понятие политического. СПб: Наука, 2016.

## **«Поморские ответы» в контексте традиций русского просвещения (к 300-летию со дня создания)\***

Обычно под «русским просвещением» принято понимать эпоху активной европеизации России, когда начались петровские реформы, и по указу царя русское дворянство бросилось догонять и перегонять Европу. После начала этого процесса старая культура допетровской Руси, казалось, была обречена на окончательную гибель. Погоня за западным «просвещением» и «цивилизацией» обернулась пренебрежением и почти полным забвением собственной истории и культуры.

Хорошо об этом написал в своей знаменитой диалогии писатель П. И. Мельников (Печерский): «Напудренное и щеголявшее в расшитых золотом французских кафтанах поколение ничем не походило на бородатых отцов и дедов. С детским увлечением опрометью кинулось оно в омут новой жизни и стало презрительно глядеть на все прежнее, на все старинное, дедовское. С легкомыслием дикаря, меняющего золотые слитки на стеклянные бусы, напудренные щеголихи опрастывали дедовские кладовые, где в продолжение не одного столетия накоплялось много всякой всячины. И все продавали за бесценок, отдавали почти задаром, обзавестись бы только поскорей на вырученные деньги игрушками новой роскоши... Всего бывало. Хвастались даже тем... Кой-что из этих легкомысленно расточаемых остатков старины попадало в руки старообрядцев и спасалось таким образом для будущей науки, для будущего искусства от гибели, беспощадно им уготованной легкоумием обезьянствовавших баричей... Когда иное время настало, когда и у нас стали родною стариной дорожить, явились так называемые “старинщики”, большей частью, если не все поголовно, старообрядцы. С редкою настойчивостью, доходившею до упорства, они разыскивали по захолустьям старинные книги, образа, церковную и хоромную утварь. Этим и обогатились наши книгохранилища и собрания редкостей» [9, С. 419-421].

Но это еще не всё. «Просвещенный» монарх целой серией своих указов строжайше запрещал монахам иметь в кельях бумагу, чернила и перья и писать что-либо: «Монахом никаких по кельям писем, как выписок из книг, так и грамоток советных, без собственного ведения настоятеля, под жестоким на теле наказанием, никому не писать, и грамоток, кроме позволения настоятеля, не принимать, и по духовным и гражданским регулам чернил и бумаги не держать, кроме тех, которым собственно от настоятеля для общедуховной пользы позволится. И того над монахи прилежно надзирать; понеже ничто так монашескаго безмолвия не разоряет, как суетныя их и тщетныя письма. А ежели которому брату случится настоящая письма потреба, и тому писать в трапезе из общей

---

\* Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины “Основы российской государственности”».

чернильницы и на бумаге общей, за собственным настоятеля своего позволением, а самовольно того не дерзать под жестоким наказанием» [12, С. 712].

Как отмечал русский церковный историк И. К. Смолич, «нельзя забывать, что в расколе приняла участие та часть монашества, которая наименее подвержена была процессу обмирщения. Весьма характерно, что для монашества, оставшегося в Церкви (господствующей. — К. К.), 1-я половина XVIII в. была временем совершенного литературного бесплодия, оно жило словно в параличе. В расколе коренится причина того, почему в эпоху империи монашество чувствовало себя не на своем месте и не сумело найти какую-то определенную задачу для себя. Сравнительно долго оно стояло точно на перепутье, часть монашества нашла для себя выход, другая же — бóльшая часть — осталась в этом состоянии вплоть до 1917 г.» [14, С. 254].

Правящий класс смог приступить к радикальному переустройству социально-политической жизни России, только избавившись от наиболее преданных сторонников традиционных религиозных устоев. Это неизбежно сказалось и на сфере культуры, прежде всего, негативно повлияв на развитие русской литературы. Как писал академик А. М. Панченко, «при Петре производство вещей потеснило производство слов. В известном смысле это означало упадок литературы. Естественным было ухудшение стиля, макаронизм, изобилие варваризмов» [11, С. 248].

Ту же мысль высказывал в свое время академик Д. С. Лихачев: «Петровская эпоха — это перерыв в движении литературы, остановка <...> Это самая “нелитературная” эпоха за все время существования русской литературы. В это время не возникло значительных произведений литературы и не изменился ее характер» [7, С. 18].

Однако это утверждение справедливо лишь отчасти — по отношению к литературе официальной. В то же самое время среди глухих заонежских лесов, на Керженце и на Ветке остальцы «древлего благочестия» продолжали хранить, развивать и совершенствовать старую древнерусскую литературную традицию. Старообрядческие обители и скиты становятся центрами подлинного просвещения и духовной культуры. И созданные в 1723 г. в Выговском старообрядческом общежительстве в Поморье «Поморские ответы», или «Ответы пустынножителей на вопросы иеромонаха Неофита» — лучшее тому подтверждение. Этот выдающийся памятник старообрядческой исторической и богословской мысли, 300-летие которого мы отмечаем в прошлом году, был создан в защиту старой веры от нападков синодальных миссионеров. «Поморские ответы» представляют собой самый настоящий свод знаний по богословию, церковной археологии и палеографии. В этом труде обобщен колоссальный объем памятников письменности, иконописи и декоративно-прикладного искусства, содержащих свидетельства в пользу старых дониконовских церковных чинов: около 130 печатных изданий, несколько десятков древних рукописей, в т.ч. знаменитый Изборник Святослава 1073 года, более 60 памятников церковной старины... В «Поморских ответах» выговские книжники также разоблачали подложные рукописи, изготовленные новообрядческими миссионерами, — «Деяния на еретика Мартина» и так называемый Требник митрополита Феоноста. Тем самым они выставили как первые ученые-палеографы.

В трудах древнерусских книжников мы постоянно сталкиваемся со словом «просвещение» (подробнее см.: [5]). Однако это «просвещение» имеет мало общего с тем секулярным понятием «просвещения», которое относится к эпохе «длинного XVIII века» в Европе. Начавшись в Англии под влиянием научной революции XVII века, это движение

распространилось на Францию, Германию, Россию и охватило другие государства и страны Европы. Особенно влиятельными были французские просветители, ставшие «властителями дум».

Однако каково было отношение этого секулярного «просвещения» к национальной истории и культуре, в частности, к истории и культуре Руси, России? Рассмотрим один характерный пример. Вот что писал по поводу допетровской Руси один из главных идеологов французского Просвещения Ф. Вольтер:

«Московиты были менее цивилизованы, чем мексиканцы при открытии последних Кортесом; рожденные все рабами господ, таких же варваров, как и они сами, они закоснели в невежестве: им не были известны ни искусства, ни промышленность» [8, С. 45].

Вольтер считал, что русское православие отягощено различными суевериями и крайне резко высказывался о религиозных обычаях Древней Руси. Недавно впервые, без купюр, был издан русский перевод книги Вольтера «История Российской империи при Петре Великом». Вот что известный своей веротерпимостью «фернейский мудрец» писал там по поводу старообрядчества:

«Секта *раскольников*, насчитывающая сегодня примерно две тысячи душ мужского пола, о которой есть сведения в переписи, – самая древняя. Она основана в двенадцатом веке некими ревнителями, имевшими некоторое знание Нового Завета. Как и все сектанты, они претендовали на то, что буквально следуют ему, обвиняя всех других христиан в упущениях. Они не мирятся с тем, чтобы священник, пивший водку, совершал крещение, уверяют вслед за Иисусом Христом, что среди верующих нет ни первого, ни последнего, и особенно, что верующий может убить себя из любви к Спасителю. По их мнению, великий грех произносить *аллилуйя* три раза вместо двух, а благословлять всегда следует только тремя перстами. Впрочем, нет общества ни более строго организованного, ни более сурового в своих нравах: они живут подобно квакерам, но, в отличие от них, не допускают в свои собрания других христиан. Потому им приписывают все гнусности, в которых язычники обвиняли первых галилеян, те – гностиков, а католики – протестантов» [2, С. 136].

Пожалуй, даже наши синодальные миссионеры, написавшие много несправедливого о старообрядчестве, не доходили до таких бредовых фантазий! Впрочем, справедливости ради, нужно сказать, что и отношение к истории собственной страны у Вольтера было крайне негативным. Особенно нетерпимым было его отношение к периоду средневековья, которому, между прочим, Европа обязана своим возникновением как цивилизации.

Что касается *русского просвещения*, то оно началось со знакомства с православием. Это произошло еще даже до Крещения Руси в 988 г. В «Повести временных лет» летописец, описывая поездку княгини Ольги в Константинополь и принятие ею здесь крещения, говорит: «*Просветившись* же, она радовалась душой и телом. И настаивал ее патриарх в вере, и сказал ей: “Благословенна ты в женах русских, так как *возлюбила свет, а тьму оставила*. Благословят тебя русские сыны до последнего рода твоих потомков”. И дал ей заповеди о церковном уставе и о молитве, и о посте, и о милостыне и о телесном воздержании» [4, С. 54-55].

Как писал в «Слове о законе и благодати» митрополит Киевский Иларион, имея в виду «просветителя» Русской земли великого князя Владимира, «когда мы были слепы и *истинного света* не видели, но во лжи идольской блуждали, к тому же были глухи к

спасительному учению, помиловал нас Бог, и *воссиял в нас свет разума*, чтобы познать Его, по пророчеству: “Тогда отверзнутся очи слепых и уши глухих услышат”» [4, С. 114]. Ему вторит русский книжник XI в. Иаков Мних в «Памяти и похвале князю русскому Владимиру», говоря, что тот привел Русскую землю от *«тьмы дьявольской к свету»* [4, С. 130].

Подлинное русское просвещение, начавшееся с процесса христианизации, продолжилось после трагических событий Смутного времени и раскола. Здесь можно вспомнить деятельность так называемых боголюбцев (участников кружка «ревнителей благочестия») и их идейных продолжателей старообрядцев [6, С. 60-69]. В целях защиты старой веры последние не могли не обращаться к изучению общецерковной и русской истории, к изучению прошлого, тем самым способствуя пробуждению национального самосознания.

Восприятие Крещения Руси как центрального события русской истории всегда было присуще старообрядцам. И на этом фоне особенно нелепо и провокационно звучал первый же из вопросов, заданных синодальным миссионером иеромонахом Неофитом:

«Во-первых, просим, покажите, от начала ли крещения всероссийской земли все православные христиане в Киеве и в Москве со времен царя Иоанна Васильевича и до патриарха Никона имели православную веру?» [13, С. 26] Здесь как будто бы ставилось под сомнение всё древнерусское церковное предание, которое отвергала никоновская «справа».

На этот провокационный вопрос составители «Поморских ответов» вполне резонно, в духе древлеотеческой традиции отвечали: «Препрославленная Освященными Соборами православнокафолическая вера воссияла всеблагодатно в России, о которой шла тогда слава повсюду, при Великом князе Владимире, от восточной старогреческой всесвятнейшей Церкви, низвергнув в небытие злотемнейший мрак идолобесия» [13, С. 26]. И далее: «О том, что христиане в России пребывали в благочестии всеобщно и всецерковно, согласно и без раздоров, показывают исторические труды: Степенная книга и Хронограф, а также различные сочинения российских святых и прочие исторические повествования, заслуживающие доверия» [13, С. 29].

Вслед за этими словами на протяжении всего труда авторы «Ответов» во всем блеске разворачивают свои познания и выдвигают весьма богатый арсенал историко-археологических оснований в пользу дониконовской богослужебной традиции. «Поморские ответы», направленные в защиту старой веры от нападков синодальных миссионеров, представляют собой самую настоящую сокровищницу знаний по богословию, церковной археологии и палеографии. В этом труде обобщен значительный объем памятников письменности, иконописи и декоративно-прикладного искусства, содержащих свидетельства в пользу старых дониконовских церковных чинов и обычаев: упоминаются около 130 печатных изданий, несколько десятков древних рукописей, в т.ч. знаменитый Изборник Святослава 1073 года, более 60 памятников церковной старины... В «Поморских ответах» выговские книжники также разоблачали подложные рукописи, изготовленные новообрядческими миссионерами, – «Деяния на еретика Мартина» и так называемый Требник митрополита Феоноста.

При этом, сосредоточиваясь на защите старой веры, выговские отцы в своих ответах старались избегать резких выражений и оскорбительных выпадов, спокойно, с многочисленными ссылками на исторические факты, на Священное Писание и

произведения отцов Церкви, разбирали вопросы Неофита и давали исчерпывающее объяснение разногласий между старообрядцами и «великороссийской» церковью.

По этому поводу киновиарх Выгорецкой обители Андрей Борисович в «Описании жития Андрея Дионисьевича Выгорецкого» писал: «Андрей сам, что сочиняше, с великим опаством и рассмотрением, а особливо “Ответы” свои против Неофита, и с коим праведно рещи, что не точию читающим потребно ко укреплению древлецерковного благочестия, но еще весма годным и для сущей политики, ибо коль он в них умел учтиво и благопристойно во всем и со всеми персонами писменно беседовати, нисколько не раздражая их характера. Но при том нисколько не уступая и в заступлении древности». Когда Симеон Дионисьевич высказался за более резкую формулировку ответов, Андрей Дионисьевич сказал ему: «Брате любезный Симеоне! Уже нам российских архиереев и философов никакою ревностью не возвратити будет в свое состояние. Тако Богу изволившу содеватися в последнее печальное время. Но опасайся кийждо из нас да спасает душу свою. А к ним с почтением да ответствуем, и аки бы солию растворити честнословием наши словеса, по святому апостолу – благоумнее да пишем и глаголем. Ибо не научити их сим хотяще, но точию себе оным доставити желаем в благоспасительный покой» [1, Л. 100-101].

Как заметил И. Н. Заволоко, «благоразумие Андрея Дионисьевича оказалось особенно полезным при составлении “Ответов”. Опасение тогда требовалось исключительное. В 1719 году были разгромлены староверческие обители в Ряпино (ныне Эстония). 21 марта 1720 года, в результате доносов архиепископа Нижегородского Питирима, был казнен в Нижнем Новгороде диакон Александр. Его обезглавили, тело сожгли и прах бросили в Волгу. Из 94 скитов, находившихся в лесах Чернораменских Приволжья, Питирим не успел уничтожить только двух» [3, С. 49].

Большинство вопросов Неофита касалось общих для всего старообрядчества тем, а потому и «Поморские ответы» стали своего рода манифестом всех старообрядцев и были приняты практически всеми старообрядческими согласиями (и беспоповцами, и поповцами) в качестве главного руководства для объяснения самого существа староверия — вплоть до наших дней. «Поморские ответы» быстро разошлись по всей России в большом количестве списков (до нашего времени дошло более 200 списков этого произведения). Вместе с интересом к книге возрастал и авторитет ее авторов, сумевших в глухом северном краю в течение всего шести месяцев дать богословски выверенные, документально точные и в то же время дипломатичные ответы на специально сочиненные в Синоде вопросы, порой носившие прямо провокационный характер (в частности, вопросы о «благочестии» императора). Не потеряла книга своей значимости и злободневности и в наши дни. Поэтому, несмотря на все попытки представителей синодальной церкви опровергнуть этот памятник старообрядческой богословской мысли, до сих пор актуально звучат слова известного старообрядческого начетчика XX века Ф. Е. Мельникова: «“Поморские ответы”, заключающие в себе основы староверия, остаются не опровергнутыми» [10, С. 146].

## Литература

1. *Борисов А.* Описание жития Андрея Дионисьевича Выгорецкого. ИРЛИ. Усть-Цилемское собр. № 41. Л. 100-101.
2. *Вольтер.* История Российской империи при Петре Великом. СПб., 2022.
3. *Заволоко И. Н.* Странник, идущий в гору. Рига, 2004.
4. Златоструй. Древняя Русь. X-XIII вв. М.: Молодая гвардия, 1990.
5. *Кожурин А. Я., Кожурин К. Я.* Истоки русской традиции просвещения // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2005. № 4. С. 113-126.
6. *Кожурин К. Я.* Социальный идеал «ревнителей благочестия» и его трансформация в русском старообрядчестве // Картина человека: метафизика, культурология, коммуникация. Стрельченко В. И., Рабош В. А., Светлов Р. В., Грякалов А. А., Зайцев Д. Ф., Федорин С. Э., Кушелев В. А., Иванова Д. В., Лезгина М. Л., Балахонский В. В., Пристенский В. Н., Рудаков Л. И., Рудакова А. Л., Кожурин К. Я., Свиридкина Е. В., Корольков А. А., Романенко И. Б., Романенко Ю. М., Фомин А. П. и др. Коллективная монография. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Петровская академия наук и искусств, Институт философии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Герценовское философское общество. СПб., 2020. С. 160-169.
7. *Лихачев Д. С.* Поэтика древнерусской литературы. 3-е изд. М.: Наука, 1979.
8. *Мезин С. А., Ковалев М. В.* Вольтер – историк России // Вольтер. История Российской империи при Петре Великом. СПб., 2022. С. 3-92.
9. *Мельников П. И.* На Горах: Продолжение рассказов «В лесах»: В 2 кн. Кн. 1. Минск, 1987.
10. *Мельников Ф. Е.* Краткая история Древлеправославной (старообрядческой) Церкви. Барнаул, 1999.
11. *Панченко А. М.* О русской истории и культуре. СПб., 2000.
12. Полное собрание законов Российской империи. [Собрание 1-е]. СПб., 1830. Т. 6. № 4022.
13. Поморские ответы / Архив и Библиотека редких книг и рукописей («Рогожское книгохранилище») Митрополии Московской и всея Руси РПСЦ; перевод, вводн. статья В. В. Боченкова; сост., примеч., указатели В. В. Боченкова; общ. ред. В. В. Волкова. Калуга: Изд-во «Фридгельм», 2022.
14. *Смолич И. К.* Русское монашество: Возникновение, развитие и сущность (988–1917). Жизнь и учение старцев (путь к совершенной жизни). М., 1997.



## **Об особенностях развития философских представлений в кружке Н.В. Станкевича. Опыт социально-психологического исследования**

Н.В. Станкевич занимает совершенно особенное место в истории русской общественной мысли. Возглавив возникший в начале 30-х гг. XIX века философский кружок московской университетской молодежи, он оказал значительное влияние на развитие отечественной мысли. Выдающийся современник Станкевича А.И. Герцен в своих воспоминаниях определял значение его деятельности в связи с тем, что он «одаренный необыкновенными способностями... увлек большой круг друзей в свое любимое занятие (философией - Авт.). Круг этот чрезвычайно замечателен: из него вышла целая фаланга ученых, литераторов и профессоров, в числе которых были Белинский, Бакунин, Грановский» (3, с.99).

Исключительное влияние Станкевича на своих товарищей –кружковцев, а впоследствии – и на отечественную философскую культуру в целом было обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, высочайшим уровнем развития его прекрасной и благородной личности, во-вторых, многообразными способностями и талантами, которыми он обладал (прежде всего – философской одаренностью), в-третьих, обширными и глубокими познаниями, которыми он щедро делился с товарищами. И, наконец, в – четвертых, тем обстоятельством, что его культурно-просветительская деятельность в высокой степени отвечала тем умонастроениям, которые складывались на разных этапах функционирования знаменитого кружка, по праву вошедшим в историю умственного развития страны как кружок Станкевича (2, с.141-150).

Аутентичное воспроизведение научно-философских представлений Станкевича и выявление степени влияния его личности и мировоззрения на окружавших его людей по существу невозможно без тщательного изучения особенностей общественной психологии, и прежде всего – ведущих умонастроений, складывавшихся и циркулировавших в разное время существования и функционирования этого кружка. Анализ переписки и воспоминаний ведущих деятелей кружка позволяет сделать вывод о том, что определенные научно-философские представления укоренились в этой социальной группе на фоне и под непосредственным влиянием сформировавшихся ранее ведущих общественных умонастроений.

Участников сложившегося вокруг Станкевича кружка передовой московской молодежи сплотила юношеская неудовлетворенность существующей российской действительности, горячее стремление к ее изменению, обновлению и гармонизации, и, соответственно, к выяснению места и роли человека в этом сложном и противоречивом мире. Неудивительно, что в кружке доминировали нравственно-философские и эстетические интересы. В горячих обсуждениях, литературных опытах, переписке участников кружка отчетливо проступали ведущие романтические умонастроения, облекавшиеся в философскую форму- признание духовной сущности мира, размышления о нравственно-совершенной личности, противопоставляющей миру неравенства и эгоизма - этику сочувствия, взаимной поддержки и любви.

Характерные черты личности Станкевича в высшей степени отвечали складывавшимся умонастроениям кружка. Человек искренний и прямой, чуждый всякому проявлению искусственности и позерства, он не только аккумулировал эти настроения, но и, придавая им философскую форму, многократно их усиливал. Интенсивная духовная работа обострила интерес Станкевича к обобщающим умозаключениям философии, и по мере все более глубокого освоения произведений классиков немецкой философской мысли он проникается необходимостью опосредовать накапливающийся жизненный опыт, а также многообразные сведения, почерпнутые в результате изучения конкретных наук (прежде всего – истории), а также литературы – философскими обобщениями. Показательно, что по мере укрепления интереса к философии таяли прежние увлечения Станкевича, и после 1834 года он перестал заниматься беллетристикой, редко писал стихи.

Между тем, русская литература обогатилась в 30-е гг. новыми именами и новыми замечательными произведениями, в которых ставились важные мировоззренческие вопросы. Появление в печати в начале 30-х гг. первых произведений Н.В.Гоголя произвело в русском читающем обществе ошеломляющее впечатление. Об этом свидетельствуют многие представители тогдашней молодежи, испытавшее настоящее потрясение от встречи с «небывалой художественностью» Гоголя. Не были исключением и кружковцы Станкевича. Один из них – К.С. Аксаков в своих воспоминаниях отмечает то яркое, незабываемое впечатление, которое произвела на него «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»: «Что может равняться радостному, сильному чувству художественного откровения? – восклицал Аксаков, - как освежало, ободряло оно души всех! Как само постепенное появление изданий гениального художника оживляло, двигало общество. Рад я, что испытал и видел все это. Станкевич, - заключает Аксаков, - ценил очень верно и тонко художественность Гоголя» (1, с.133).

Ведущие представители кружка Станкевича безоговорочно приняли Гоголя, в то время как многие зрелые произведения Пушкина были ими недооценены. Почему так произошло? Убедительный ответ на этот вопрос дает отечественный исследователь Ю.В. Манн: «Просто для понимания Гоголя обстоятельства были более благоприятными, - пишет он, - произведения Гоголя более отвечали умонастроению участников кружка. Нравилась гоголевская веселость, неудержимая стихия юмора – она так соответствовала юношескому оптимизму и жизнерадостности. В этой стихии молодые люди видели союзника по борьбе с чиновничеством, поклонением ложным авторитетам, низкопоклонствам, пошлостью... Дух гоголевских произведений соответствовал оппозиционному, «отрицательному» направлению кружка, питая и поддерживая такое направление» (6, с.142).

Другой замечательный автор, ставший известным в эти годы, - Алексей Кольцов. По-существу, Станкевич и его друзья открыли для русской литературы этого самобытного поэта. Кольцов вошел не только в большую литературу, но и в кружок Станкевича. «Юноша, едва владевший грамотой, имевший за плечами всего один класс уездного училища оказался в среде передовой русской интеллигенции, в атмосфере содержательных философских и эстетических споров» (6, с.145).

«Кружок Станкевича стал для Кольцова не только прибежищем, где оттаивало его сердце, но и учебным заведением. Одновременно - и начальным, и средним, и высшим. В этом учебном заведении Кольцов «ускоренно» проходил курс литературы, эстетики, философии; приобретал вкус к отвлеченному мышлению; усваивал новые веяния. В его лирике появляется новый жанр – «дума». Одна из дум называется «Великая тайна».

/ ...Бездна звезд на небе,/ Бездна жизни в мире;/ То мрачна, то светла/ Чудная природа.../Смелый ум, с мольбою,/ Мчится к Провидению :/ Ты поведай мыслям/ Тайну сих созданий!/ Шлют ответ, вновь тайный,/ Чудеса природы,/ Тишиной и бурей/ Мысли изумляя.../.

«Это стихотворение, - отмечает Манн, - очень понравилось друзьям Станкевича, так как было созвучно их настроению, близко к современным философским проблемам» (6, с.148).

Очень интересные соображения о тесной взаимосвязи научно-философских и социально-психологических представлений, развивавшихся в кружке Станкевича (уже после отъезда последнего за границу) высказал в 1855 -1856 гг. Н.Г. Чернышевский в своей знаменитой работе «Очерки гоголевского периода русской литературы». Говоря о «расширении умственного горизонта» «сильнейших из друзей Станкевича», стремившихся к переосмыслению, а в конечном счете и к преодолению системы Гегеля на пути к «новой философии», контуры которой уже обозначали в Германии младогегельянцы и Фейербах, Чернышевский отмечал, что до сих пор члены кружка «были связаны между собой совершенной одинаковостью понятий и стремлений, так что особенности отдельных личностей исчезали в единстве общего настроения» (12, с.680).

Все, что говорили и писали такие видные участники кружка, как Белинский и Бакунин, разделялось и остальными кружковцами, «потому что тогда все эти люди писали совершенно в одном и том же духе: разница была только в том, что одни умели писать лучше других, но все, что говорил Белинский, говорили все друзья Станкевича; и, наоборот, Белинский высказывал только то, в чем одинаково были убеждены все. Так продолжалось до приезда Белинского в Петербург. Тут вскоре он сделался совершенно самобытен, и теперь мы должны говорить уже не об общей деятельности прежнего кружка, которого Белинский был только представителем, а о личной деятельности Белинского, ставшего во главе нашего литературного движения» (12, с.680-681).

Как справедливо отмечает современная российская исследовательница, «Станкевич был восприимчивом духа своей эпохи, ее носителем, выразителем и талантливым автором» (4, с.105).

В то время, т.е. в 30-40-е гг., русская мысль вдохновлялась идеями немецкой классической философии и прежде всего Шеллингом и Гегелем, причем, согласно В.В. Зеньковскому, «Шеллинг и Гегель оба вдохновляют русскую мысль в рамках шиллеризма (как и сами вначале вдохновлялись Шиллером)» (5, с.40).

Влияние идей и образов великого немецкого поэта-романтика без труда просматривается и в литературном творчестве Станкевича, формируя его эстетические представления. Погружаясь, например в 1834 году в изучение исторической науки и знакомясь с произведениями самых знаменитых представителей этой науки – от античности до европейской современности, Станкевич с удивлением обнаружил исключительно глубокие, ясные, живописные размышления Шиллера. Отложив на время Геродота, - повествует Станкевич, - «я...прочел несколько мелких исторических сочинений Шиллера, которые так живописны, так воодушевлены, что я в месяц сделал бы удивительные успехи в истории, если бы Шиллер вздумал сам изложить ее всю» (10, с.290).

Шиллер одушевлял Станкевича и в изучении важнейших философских проблем, так или иначе отражавшихся в жизни близких ему людей. Размышляя, например, в письме к Неверову «о скучной, одинокой, бурлацкой жизни» своего друга Виссариона Белинского, Станкевич приветствовал его поездку в Прямухино в большую и дружную

семью Бакуниных. «Я уверен, - пишет Станкевич, - что эта поездка будет иметь на него благотворное влияние... Как смягчает душу эта чистая сфера кроткой, христианской семейной жизни! Глубоко понимал Шиллер – подчёркивает он в этой связи – все лучшее в Божьем творении» \* Переписка (10, с.363).

Влияние немецких романтиков, в том числе и Шиллера, на эстетику Станкевича получило освещение в отечественной исследовательской литературе (З.А. Каменский, Ю.В. Манн и др.), чего нельзя сказать о влиянии Гоголя. Между тем, оно было весьма значительным.

Появление в печати в начале 30-х гг. первых произведений Гоголя произвело в русском читающем обществе очень сильное впечатление. Об этом свидетельствуют многие представители тогдашней молодежи, испытавшие настоящее потрясение от встречи с «небывалой художественностью» Гоголя.

Известный писатель, а с 1847 года один из издателей журнала «Современник», ближайший сотрудник Н.А. Некрасова И.И. Панаев, вспоминая о времени появления в печати первых произведений Гоголя, говорил о настоящем перевороте, который он произвел в литературе (7, с.227). «Новый мир открылся для меня, - писал Панаев, - когда я прочел «Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича» и «Миргород» (7, с.227).

Что касается Станкевича, то он был просто ошеломлен несравненным грандиозным талантом Гоголя, его удивительной небывалой художественностью. С момента выхода в свет его первых произведений резко меняется и содержание деятельности всего кружка Станкевича. Теперь на собраниях кружка прежде всего читаются и обсуждаются сочинения Гоголя. Яркую зарисовку одного из этих собраний дал уже упоминавшийся К.С. Аксаков: «Вскоре после выхода его и моего из университета, - повествует он, – Станкевич достал как-то в рукописи «Коляску» Гоголя, вскоре потом напечатанную в «Современнике». У Станкевича был я и Белинский; мы приготовились слушать, заранее уже полные удовольствия... Мы прочли с величайшим удовольствием этот маленький рассказ, в котором, как и в других созданиях Гоголя, и полнота, и совершенство искусства. Станкевич читал очень хорошо; он любил и комическую сторону жизни и часто смешил товарищей своими шутками» (1, с.133-134).

Чтение произведений Гоголя на собраниях кружка происходило, судя по всему, регулярно. Так в 1837 году Станкевич сообщает своей корреспондентке: «Собираемся у меня, читаем Гоголя» (10, с. 527).

Влияние творчества Гоголя на русское общественное сознание между тем продолжает усиливаться и углубляться, актуализируя вопрос и о значении этого творчества для развития отечественной и мировой литературы. На это последнее обстоятельство также обращает внимание Станкевич, подчеркивающий, что равного Гоголю «я не знаю между французами» (10, с.335).

Сравнение Гоголя именно с французскими писателями очень показательно. Французские писатели первой трети XIX века во главе с Бальзаком были едва ли не самыми читаемыми и популярными в Европе. Тем самым Станкевич объявляет Гоголя лучшим европейским писателем. Литературное творчество Гоголя – резюмирует Станкевич – «Это истинная поэзия действительной жизни» (10, с.335).

Волшебный талант Гоголя поэтизирует реальные общественные отношения в России и в самих литературных образах воспроизводит типические, характерные черты русских людей, в каких бы регионах великой страны они не проживали. Поэтому Станкевич проецирует литературные образы, созданные Гоголем, на реальную

общественную среду своего родного городка Острогожска, отмечая вместе с тем и специфические особенности этой среды. Описывая, в частности, в послании М. Бакунину «превеселый вечер», проведенный им в почтенном семействе, проживающем в этом уездном городке Воронежской губернии, он сравнивает хозяев этого бала с известными гоголевскими персонажами: «Хозяин такой добрый – нечто вроде Афанасия Ивановича, хозяйки – такие милые – одна из них М.И., настоящая Пульхерия Ивановна; барышни – такие хорошие, добрые... Право не скучно! Но я хотел бы быть Гоголем вчера; - признается Станкевич – Бакунину, - он схватил бы всю фламандскую прелесть бала и передал бы ее тебе, не искажая хорошего – потому что хорошее есть и в Острогожске» (10, с.603).

Мысленно полемизируя с М. Бакуниным, который якобы «коптеет» в Москве «над своим Кантом», а ему, веселящемуся на бале, шлет свои глубокомысленные философские порицания, Станкевич шутливо предостерегает своего приятеля: «Потише, почтенный философ! Не имейте дурного понятия об Острогожске – здесь чувства и дела и мнения совсем не то, что в Миргороде. Правда, у нас есть Иваны Ивановичи и Иваны Никифоровичи, зато они засмеют в глаза всякого, кто скажет им, что турецкий султан заставляет нас принять свою веру, что доказывает их сведения в современной политике и здравый ум. Они ссорятся, но не тягуются (т.е. не судятся – Л.Р.) – что доказывает их доброе сердце. Они не лежат под навесом, а пускаются в коммерческие обороты, курят вино и ставят свиней на барду, что доказывает их способность к практической деятельности. Вот вам ум, воля и чувство» (10, с.603).

Изложив, таким образом, Бакунину в юмористическо-патриотическом духе свой совсем не шуточный, по существу – социологический взгляд на роль и значение творчества и художественных образов Гоголя для правильного понимания социальных процессов, происходящих по всей России, Станкевич заключает свое письмо вполне «философскими», в духе Бакунина, выводами: «Впрочем, я написал здесь «О возможности философии как науки», и перевел довольно большую статью о философии Гегеля», а в журнале просвещения ... «прочел прекрасную статью Кронеберга об изучении словесности» (10, с.603-604).

Изучая общественно-историческое развитие в Европе и склоняясь к органической теории, описывающей и объясняющей это развитие, Станкевич обращает внимание на необходимость устранения вопиющих примеров социальной несправедливости, улучшения материального положения, повышения нравственного уровня различных социальных слоев простого народа. Последнее, по его мнению, во многом достигается совершенствованием системы воспитания, повышением образовательного уровня общества: «Несколько святых мыслей бродит еще в Европе о воспитании народа наукой, искусством, религией» и хотя «мысли эти пока не выходят из романов, - тысяча голосов против них; это мечты, этого никогда не было!»: (10, с.573 -574), но Станкевич уверен, что за этими идеями – будущее. Поэтому он находит лучшим для себя в данный момент служить по административной части в Министерстве Просвещения в должности почетного смотрителя Острогожского училища, о чем он незамедлительно сообщает Бакунину в сентябре 1835 года. Очень показательным, что в его размышлениях по этому поводу на первый взгляд неожиданно всплывает имя Гоголя: «Я желал бы привезти Гоголя в наш Острогожск и показать ему наше (впрочем, очень изрядное) училище!» (10, с.574).

На самом деле идеи и образы Гоголя настолько существенны и важны для Станкевича, настолько переполняют его сознание, что он постоянно соотносит с ними окружающую его реальность российской глубинки.

Отмеченное еще в XIX веке влияние социально-психологических факторов на особенности функционирования и развития философских представлений в кружке Станкевича побуждает исследователей XXI столетия изучать эти особенности с учетом современных достижений науки, в том числе истории философии и социальной психологии. В частности, отечественная социально-психологическая наука на рубеже XX и XXI вв. предложила новые интересные подходы к изучению такого сложного явления, каким является настроение (См.: 8; 11).

Как пишет Б.Д. Парыгин, «настроение ...можно определить как многогранное локализованное или разлитое эмоциональное состояние личности, окрашивающее или даже определяющее в данный момент все другие проявления ее психики» (8, с.452).

Этот автор указывает на то обстоятельство, что при анализе настроения следует выявлять такие его характеристики как тональность и предметную направленность. Тональность настроения может варьировать в широком диапазоне от энтузиазма до пессимизма. Что касается предметной направленности настроения личности, то в зависимости от того объекта, на который направлено внимание личности, можно различать настроения: политические и религиозные, праздничные и будничные, поэтические и обывательские и т.д. (См.: 8, с.454).

На тональность умонастроения кружка Станкевича в определенной мере повлияла и распространившееся в некоторых кругах русского читающего общества скептическое умонастроение так называемых «лишних людей», выведенных А.С. Пушкиным в «Евгении Онегине», М.Ю. Лермонтовым в «Герое нашего времени», И.С. Тургеневым в «Рудине» и др. (Надо учитывать при этом, что реальным прототипом главного героя указанного романа И.С. Тургенева явился один из самых известных деятелей кружка Станкевича М.А. Бакунин). Как подчеркивает Б.Д. Парыгин, отмеченное скептическое умонастроение «выступает не только как индивидуальное настроение Онегина, Печорина, Рудина, но и как социальное настроение, как эмоциональное, смутно осознаваемое отношение определенной категории людей ко всей социальной действительности, как проявление преобладавшего в тот период настроения молодого поколения» (8, с.453).

Если использовать современные научные представления в историко-философском исследовании, то кружок Станкевича уместно рассматривать в качестве определенной социальной группы (или коллектива), в котором проявляются специфические социально-психологические закономерности. В XX веке удалось убедительно доказать, что «морально-психологический климат коллектива – не простая сумма психических состояний составляющих его индивидов... общность является мощным фактором умножения, усиления психического настроения его членов», причем указанный климат, «обнаруживающий себя прежде всего в отношениях людей к друг другу и общему делу, этим все же не исчерпывается. Он неизбежно сказывается и на отношениях людей к миру в целом, на их мироощущении и мировосприятии» (8, с.475, 470).

Если иметь в виду, что в нашем случае речь идет о грамотных образованных студентах Московского университета 30-х гг. XIX в., то их стремление к философским обобщениям, обращение к самой развитой в то время европейской школе – немецкой – оказывается вполне естественным и очевидным.

В современных социологических и социально-психологических исследованиях уделяется исключительное внимание роли руководителя коллектива, от активности, степени творческого участия которого в делах коллектива решающим образом зависит состояние жизнедеятельности этого коллектива. Как пишет отечественный социальный психолог, «Самого руководителя при этом должны отличать творческое отношение к

делу, компетентность и инициативность, чувство ответственности, простота и доступность в общении с людьми, глубокое знание их интересов и запросов, честность, принципиальность, скромность. Такой руководитель способен вести за собой коллектив, ставить перед ним сложные задачи» (8, с.485).

Как мы уже видели, Станкевич вполне отвечал этим требованиям. И таким образом, современная социология и социальная психология убедительно подтверждают как достоинства Станкевича в качестве руководителя кружка московской молодежи 30-х годов XIX века, так и причины его исключительного влияния на современников.

Важным направлением современной социально-психологической теории является изучение когнитивной функции психического настроения личности, функции, которая отчетливо обнаруживает себя в сложной ситуации выбора того или иного решения в процессе осмысления любой научной проблемы. По существу, общественное настроение выступает в качестве вектора поиска новых решений (9, с.344).

Указанное утверждение позволяет выявить новые смыслы и в процессе изучения историко-философского процесса, в том числе и в сюжете, рассматриваемом нами в данной статье.

Изучая труды великих немецких философов, Станкевич и его друзья очень скоро сосредоточились на учении Гегеля, которое заметно отличалось от концепций других представителей этой философской школы своей оригинальностью и глубиной. Станкевич, Белинский, Бакунин, Грановский прекрасно понимали, что интеллектуальная мощь и удивительная пластичность гегелевской философии тесно связаны с ее ведущим принципом – принципом диалектического развития, в соответствии с которым процесс самодвижения понятия осуществляется через противоречия. Тем самым, как они считали, Гегель осуществил настоящий переворот в философии, и теперь философия имеет возможность развиваться по новым, весьма перспективным направлениям. Диалектическая методология Гегеля принадлежит к самым сильным сторонам его учения: «Дух у Гегеля проходит все степени, не только сознания в собственном смысле, но и практической жизни, прежде нежели приходит в чистый элемент мысли, в котором начинается логика... Гегель указал методу, исполнил ее частью...» ( т.е. частично – Л.Р) (10, с.641).

Именно диалектика дает возможность находить правильные решения многих сложнейших теоретических и практических проблем, и поэтому овладение гегелевской диалектикой,- считали Станкевич и его друзья, – необходимое условие успешной деятельности любого образованного человека.

Подводя в заключение итоги проведенного исследования, следует констатировать правомерность и плодотворность использования социологических и социально-психологических методов в историко-философском познании. Эти методы позволяют уточнить и углубить многие нюансы процесса становления и развития философских представлений в кружке Станкевича, позволяют зафиксировать заметное влияние социально-психологических факторов (в частности – умонастроения) на динамику движения научно-философских понятий.

## Литература

1. Аксаков К.С. Воспоминания студенчества. 1832-1835 гг. СПб.: Огни, 1911.
2. Атаманова А.Л., Рудаков Л.И. Еще раз о тайне исключительного идейно-нравственного влияния Николая Станкевича (1813-1840) на русскую философскую культуру // Социальная онтология и философия образования. СПб., ВВМ, 2022.

3. Герцен А.И., Былое и думы. Ч.4.// Герцен А.И. Собрание сочинений в 8-тт.Т.5. М.: Правда, 1975.
4. Жукова О.А. К интеллектуальной истории русского европеизма. - Философские науки, 2014, №1.
5. Зеньковский В.В. История русской философии. Т.1, ч.2, Л.: Эго, 1991.
6. Манн Ю.В. В кружке Станкевича. М.: Дет.лит., 1985.
7. Панаев И.И. Из литературных воспоминаний // В.Г.Белинский в воспоминаниях современников. М.: 1977.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб., 1999.
9. Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности // Проблемы личности. - М.: 1969.
10. Станкевич Н.В. Переписка. 1830-1840. М.: с.199.
11. Ж.Т. Тощенко, С.В. Харченко. Социальное настроение. - М.: 1996.
12. Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода русской литературы. Избр. филос. соч.в 3-х тт. Т.1.М.:1950.



## Религиозная концепция Д.С. Мережковского

В истории России было много переломных этапов. Один из них - рубеж XIX- XX вв. - отличался наиболее напряженной и острой идейной борьбой. Религиозно-философские искания, глубокие философские раздумья о мире и вере, спасении России.... Эта проблематика стала едва ли не главной русских религиозных мыслителей того времени, вызывая острую полемику. Русская интеллигенция начала XX столетия, которая не мыслила своего существования вне христианской религии, отчаянно искала пути выхода из создавшегося мировоззренческого тупика. Мечты русских богоискателей-интеллигентов о светлом будущем и стремление приблизить его, искание Царства Божьего и жажда Богочеловеческого пути развития, их «религиозное беспокойство» и надежда стать реальной силой истории стали свидетельствами их убежденности в том, что нет культуры без религии, а подлинной жизни без нравственных идеалов и ценностей истинного христианства. Они искренне полагали, что культурное развитие - столь действительно дорогое для всего человечества - с необходимостью должно внести свой значительный, положительный потенциал в конкретную жизнь людей.

Провозглашая незыблемость авторитета божественной истины, верующая интеллигенция настойчиво стремилась утвердить в общественной жизни свои высокие идеалы. Порожденные кризисом жизни религиозные искания русской интеллигенции начала двадцатого века увенчались созданием религиозно-философской концепции «нового религиозного сознания», которая, по мысли ее создателей, явилась своеобразным средством преодоления конфликта между миром и человеком, обществом и творческой личностью. Представители «нового религиозного сознания», в частности петербургская группа богоискателей во главе с Д. С. Мережковским, активно стремились к осуществлению новой религиозной действительности. Главным для них, увлеченных идеями обновления христианства, выступала духовная свобода «религиозно-полноценной» личности. Подчеркивая, что целостность человека как личности проявляется в его способности к творческой деятельности, богоискатели предлагали говорить о том, что христианская антропология должна преодолеть представления о пассивности религиозного субъекта и поставить вопрос о его творческой активности. Они настаивали на том, что творческий акт возможен только благодаря свободному раскрытию внутренне присущей человеку религиозности. Идею творческой свободы личности богоискатели-интеллигенты выдвинули в качестве альтернативы идее «законченности творения» православия. Выступая за религиозное возрождение России, представители «нового религиозного сознания» верили, что только христианская общественность спасет Отечество. Они считали, что религиозное должно быть связано с общественно-историческими задачами своего времени и в этом залог его жизненности. Идеи религиозной общественности утверждались наравне с проповедью религиозного освящения жизни и культуры. Богоискатели настаивали на том, что христианство как религия любви – это религия общественности, и призывает к осуществлению Царства Божьего на земле, мира и согласия среди людей, а поэтому, предполагает социальный прогресс и активное участие в общественных преобразованиях.

Надо заметить, что религиозное мышление Д. С. Мережковского формировалось в реалиях событий, определяющих интенции жизненного пути творчески одаренной и социально активной личности. Его смелые религиозные суждения появлялись в русле уже

сложившихся и утвердившихся воззрений. Восприняв от В.С. Соловьева идеи, связанные с идеалом становления Богочеловечества в истории, Д. С. Мережковский использовал их в своих концептуальных построениях, ведущих к утверждению значимости и ценности провозглашаемой им новой религии. Неохристианская тематика вопросов пола и плоти позволила ему критиковать официальную церковь за то, что историческое христианство, не решая проблему христианской общественности, утратило силу своего духовного воздействия на сферу человеческого общежития. Для Д.С. Мережковского идеалом религиозной общественности была «безгранично свободная» общественность, отрицающая любую внешнюю власть. По его мнению, новая христианская общественность предполагала реформированную церковь, соединенную с духовно преобразованным (на основе нового религиозного сознания) обществом. Д.С. Мережковский утверждал, что новое религиозное сознание начинается с отрицания как временных, так и вечных компромиссов между государством и церковью. Если церковь не выполняет своей высокой духовной миссии, тогда на ее место заступает богочеловеческая сила – «освободительная общественность». Для Д. С. Мережковского государственность являлась необходимым средством, но не могла выступать в качестве религиозной цели человечества. Он полагал, что именно религиозная общественность - условие религиозного возрождения России.

В ранний период своего творчества Д.С. Мережковский заявил о себе как поэт и литературный критик и вызвал интерес у культурной общественности. Увлечшись идеями народничества, он отправился в путешествие по России с намерением изучения народной религиозности. Пытаясь объяснить «религиозную революционность» русской интеллигенции, он задумывался над тем, не коренится ли религиозно-революционный максимализм русской интеллигенции в глубине народной стихии? Предчувствие наступления новой религиозной эпохи Духа выразилось у него постановкой вопроса о том, возможна ли религиозная новизна в рамках исторического христианства? По его мнению, только религиозное возрождение воплотило бы общую идею, объединяющую интеллигенцию, церковь и народ.

Современные исследователи многогранного творчества Мережковского определяют контекст его религиозного модернизма стремлением проникнуть в суть жизненных коллизий своего времени, уповая на духовные запросы религиозного человечества. Действительно, интенсивная деятельность петербургской группы богоискателей в направлении разрабатываемых ими идей религиозно-культурного обновления жизни была предопределена многими обстоятельствами, связанными с изменениями в общественной среде, культурном слое России, предлагая творческому мышлению возможность иного видения мира и необходимость переосмысления предшествующего духовного наследия. Представители «нового религиозного сознания» были продолжателями традиции, опирающейся на приоритет духовных форм бытия. В их мировоззрении отразилась нацеленность на религиозное преображение жизни, мечта о появлении нового человека – свободного эмоционально и религиозно.

В контексте актуальности темы культуры и религии, не удивительно обращение к творческому наследию философа. Уже многие его современники пытались осмыслить религиозные идеи создателя одной из наиболее своеобразных религиозных концепций своего времени. Так, С.Л. Франк с убедительностью подчеркнул значение литературного и художественного таланта Д.С. Мережковского, но резко выступил против его пропаганды религиозной революции. С.Л. Франк подчеркивал: если божественное начало отождествляется с революционным движением, то уже не следует и говорить о религии. Религия обнаруживает себя только там, где внешним и случайным факторам противопоставляется интенсивная внутренняя духовная работа. Религиозное сознание полагает, что земной мир не может вместить и всецело выразить творчество и ценность высших начал, которые открываются только углубленной в себя человеческой душе. Критикуя социальные версии христианства, С.Л. Франк справедливо называл проповедников «нового религиозного сознания» людьми образованными и серьезно

мыслящими. Однако, пытаюсь определить основной смысл того нового в отношении религии и религиозности, что предлагал Д.С. Мережковский и его единомышленники обществу, он заявлял об «искусственности» и «надуманности» их реформаторских проектов в сфере религиозного творчества.

Характеристике религиозных исканий Д.С. Мережковского С.Л. Франк посвятил специальную статью под названием «О так наз. «новом религиозном сознании»». В ней он назвал его воззрения «новой религиозной политикой». Подчеркивая несомненный литературный талант Д.С. Мережковского, философ не принял его новаций в области религии и критически оценил его религиозные суждения. По мнению Франка, провозглашаемые Мережковским идеи, вызывают двойственное чувство. С одной стороны, следует признать оригинальность в комбинации идей и талантливость их изложения, отсюда объясним интерес к религиозному мышлению Мережковских, желание прислушаться к их мыслям и суждениям. «Пытаясь с помощью религиозного сознания возродить старое революционное народничество, они, по крайней мере, освежают внешний облик последнего и гальванизируют его труп. Традиционное мировоззрение русской радикальной интеллигенции за последние годы дало глубокую трещину; и каким бы внешним успехом оно еще ни пользовалось, - для более чутких людей ясно, что от него уже отлетела его прежняя живая душа, и что оно держится лишь консервативными силами привычки и общественного мнения. Напротив, религиозный революционизм Мережковского и его единомышленников есть во всяком случае нечто новое, молодое и оригинальное, что может еще многих соблазнить, и с чем, следовательно, поневоле приходится считаться» [6, с.340-341]. С другой стороны, С. Л. Франк ощутил нежизненность новой религии: «непосредственно чувствуется неестественность этого течения, его «литературность», и нетрудно предсказать с уверенностью, что ему суждено скоро и бесплодно исчезнуть, подобно всякой другой модной выдумке. Религиозный революционизм есть бесплотный призрак, за которым не стоит никакая реальная духовная сила; но этот призрак все же способен на короткое время отуманить и увлечь за собой незрелые умы, и потому его нельзя просто игнорировать» [6, с.341]. Таким образом, Франк не поддержал «революционную» религиозность Мережковского, полагая, что чрезмерная увлеченность политикой заслоняет в сознании творческой личности вневременное религиозное осмысление жизни.

С.Л. Франк считал, что у Д.С. Мережковского есть много интересного и верного. Например, в вопросе об историческом христианстве, которое не являет собой религиозную истину во всей своей полноте. «Будучи противоположным язычеству и ветхозаветной религии, оно утверждает односторонний аскетизм, бегство от земли на небо, вражду к культурному прогрессу; отсюда он делает вывод о необходимости «третьего откровения», «религии Св. Духа», которая должна сочетать земное с небесным, освятить доселе антирелигиозное или внерелигиозное культурное творчество, примирить религию с мирской жизнью и тем завершить «богочеловеческий процесс»» [6, с.341]. Верное направление мысли Д.С. Мережковского, по мнению С.Л. Франка, подтверждалось уже выраженными ранее идеями его великих предшественников, которые почувствовали потребность «уничтожить старый религиозный и моральный дуализм и заменить его религиозным освящением жизни и культуры» [6, с.341]. Однако в своих попытках создания новой религии усилиями русской интеллигенции Д.С. Мережковскому пришлось утвердиться в мысли, что сама русская интеллигенция не осознает факта своей религиозности. «Неверующая, атеистическая русская интеллигенция в действительности, по мнению Мережковского, глубоко религиозна, и бессознательно исповедуемая ею вера тождественна именно с тем «новым религиозным сознанием», которое возвестил Мережковский. Как только это было признано, для Мережковского открылись новые широкие философско-политические перспективы. В фактах текущей политической жизни он увидел проявления вечных религиозных сил, политические партии в его глазах стали мистическими ратями Бога и дьявола, и его собственная религия из мечты и надежды

одинокого мыслителя превратилась в непобедимую, по его убеждению, силу русского – а тем самым, и всемирного – культурного развития» [6, с.342]. Для С.Л. Франка новая христианская религия Д.С. Мережковского стала одним из вариантов искажения подлинного религиозного сознания. ««Религия» русской интеллигенции фактически состоит в ее общественных верованиях; самым ярким выражением господствующего безверия русской интеллигенции является именно то обстоятельство, что общественным формам, как и общественным направлениям, она приписывает абсолютное значение, ибо вне «общественности» она не знает никакой универсальной и самодовлеющей ценности» [6, с.343]. По мнению С.Л. Франка, мышление Д.С. Мережковского принизило роль религии. Когда божественное начало отождествляется с революционным движением, а сущность веры усматривается в общественно-политическом действии, тогда совершенно нет смысла говорить о религии. По С.Л. Франку, Д.С. Мережковский попытался создать новую религию на очень зыбкой почве. А переоценка религиозных ценностей у него выразилась в новом толковании старых догматов, не колеблющем традиции исторического христианства.

Следует подчеркнуть, что современники Д.С. Мережковского в своей оценке его религиозно-философского творчества отмечали то «двойственность» его натуры, то пристрастие к частностям. Так, например, Б. Грифцов, желая рассказать о судьбе и жизненном пути трех мыслителей (В. Розанове, Д. Мережковском и Л. Шестове), написал в своей книге следующее: «Впервые именно деталь, частность, незначительный случай подмечается и, становясь в связи с целым, делается красноречивым и знаменательным. Таков метод Мережковского, благодаря которому с таким интересом читаются его книги» [4, с.118-119]. Е. Лундберг в своей работе «Мережковский и его новое христианство» подчеркивал, что Д.С. Мережковский «высказывает много верных замечаний, но его религиозная концепция – синтез духа и плоти – беспомощна перед внушительной силой исторического христианства, этого своеобразного мира с его геологическими переворотами, с его сложностью действующих сил и с благородной стойкостью давно отложившихся слоев когда-то раскаленной и лишь медленно остывающей почвы» [5, с.7]. В.Ф. Боцяновский, который, по его собственным словам, с большим уважением относился к литературной деятельности богоискателей, недоумевал: «Мережковский дал ряд замечательных исторических хроник-романов, у него большая начитанность и то, что он сделал для русской литературы, дает ему право на почетное место среди наших писателей. Д. Философов – образованный, вдумчивый критик. Зин. Гиппиус – тонкий, правдивый поэт, не лишенный подчас гениальных прозрений. Но зачем они начали искать Бога?» [3, с.136]. По мнению этого критика, строго оценившего неутомимую деятельность представителей «нового религиозного сознания», Д.С. Мережковский «со своими богоискательскими устремлениями не раз тормозил настоящее, живое дело, вставил не одну палку в колесницу русской жизни» [3, с.140]. По воспоминаниям А. Белого, близко знавшего Д.С. Мережковского, когда новые мысли петербургских богоискателей-интеллигентов начинали «пестрить страницы журналов», иногда в искаженном, превратном освещении, идеолог «неохристианства», этот маленький человек, смеялся, «видя *свое*, так превратно понятое» [1, с.9]. С точки зрения А.Белого, Д.С. Мережковский сумел сказать такие важные, «большие слова», полный смысл которых еще не разгадан целой эпохой.

Высоко оценивал литературный талант Д.С. Мережковского Н.А. Бердяев. В статье «Новое христианство (Д.С. Мережковский)» он анализирует религиозное мышление Д.С. Мережковского, связывая с его именем одно из направлений русской религиозной мысли. По Н.А. Бердяеву, новое религиозное сознание или неохристианство характеризуется поиском новых религиозных откровений и пророческими предчувствиями. В оценке философа, «литератор до мозга костей» Д.С. Мережковский, плененный силою слов и «словесных конструкций», увлекается реалиями жизни и скрытыми в живой действительности религиозными тайнами. Настоящий художник, мыслитель и публицист, он пугает официальное православие своей новой религией, хотя, как полагает Н.А. Бердяев, его религиозное сознание относится к трансцендентному типу религиозной мысли. По

убеждению философа, религиозные искания Д.С. Мережковского находятся вне «сокровенной глубины духа, вне человеческого творчества»[2,с.494], поскольку он исходит не из духовной свободы, а из утверждаемой им произвольно трансцендентной авторитарности. Анализируя концепцию «неохристианства» Д.С. Мережковского, Н.А. Бердяев подчеркивал, что никто до него не ставил столь остро проблемы религиозной общественности. Вместе с тем и Н.А. Бердяев рассматривал «новое откровение» о христианской общественности как религиозно-общественную утопию. Н.А. Бердяев утверждал, что для конкретного человека религиозная общественность выступает трансцендентным авторитетом. По его мнению, желание соединения духа и плоти, мира небесного и мира земного способно создать впечатление рождения нового религиозного сознания, но в действительности у Д.С. Мережковского все противопоставляется и смешивается, а не соединяется. Н.А. Бердяев упрекал идеолога неохристианства за излишнее увлечение критикой исторического христианства и за то, что он никогда не понимал значения религиозной эмансипации личности в России. «Для Мережковского если и есть проблема о человеке, то это всегда проблема мира, а не проблема Бога, частный случай его всегдашней проблемы отношения неба и земли, духа и плоти, христианства и культуры»[2,с.512]. Новое религиозное откровение, по Н.А. Бердяеву, может быть только откровением о человеке, как божественной ипостаси. Н.А. Бердяев настаивал на том, что идеи русской общественности, призванной преобразовать русскую жизнь «выветрились» гораздо раньше, чем наступил час их осуществления в жизни, а мир идей и мир общественности так и остались разобщенными. Критикуя суждения Д.С. Мережковского, он заявлял, что Д.С. Мережковский понимает задачу религиозного творчества не так, как следует. Что он абсолютизирует то, что является относительным.

Мы видим, что творчество религиозное творчество Д.С. Мережковского оценивалось его современниками по-разному. Критикуя многие аспекты его учения, все признавали несомненный литературный талант мыслителя, оригинальность его мышления.

## Литература

1. Белый А. Мережковский. Силуэт //Мережковский Д.С. В тихом омуте: Статьи и исследования разных лет. М., 1991.
2. Бердяев Н.А. Новое христианство (Д.С. Мережковский)//Типы религиозной мысли в России. Париж, 1989.
3. Боцяновский В.Ф. Богоискатели. СПб, М., 1911.
4. Грифцов Б. Три мыслителя. М., 1911. .
5. Лундберг Е. Мережковский и его новое христианство. СПб, 1914.
6. Франк С. Л. Философия и жизнь. Этюды и наброски по философии культуры. СПб, 1910.

## История отечества как предмет мышления<sup>46</sup>

До недавнего времени дискуссионный и ставший сейчас настоятельным вопрос создания «единого учебника истории» отражает проблему не только академического уровня, но в насущном смысле мировоззренческую и в государственном значении – идейную. Проще всего было бы понимать эту задачу именно как идеологическую и информационную. Создание целостного и законченного образа национальной истории не может быть работой простого согласования исторического повествования с заданным извне актуальным политическим пониманием. Зрелое содержание единого исторического курса исключает медийный подход и не подразумевает прямых политических результатов. Проблема здесь академического (научного) и мировоззренческого, и государственного свойств одновременно.

Вспомнив первый опыт обретения образа национальной истории в труде «История государства Российского» Н. М. Карамзина, важным было бы обратить внимание, что главной целью для историка он ставит не изложение политических убеждений, а искусство изображения событий. Карамзин пишет, что «Историк не Летописец: последний смотрит единственно на время, а первый на свойство и связь деяний». Несмотря на то, что сочинение писателя давно оценивается более как литературный памятник, чем научный исторический труд, суждение А. С. Пушкина о Карамзине как первооткрывателе («Коломбе») русской истории остается исключительно верным. Пусть поэт в приписываемой ему эпиграмме указывает и на присутствующие у историографа «убеждения»<sup>47</sup>, ясно осознаваемой заслуги открытия настоящего духовного «материка» это не отменяет. Сам процесс создания труда и момент появления на публике совпадением своим с золотым веком национальной истории и культуры свидетельствует о глубокой взаимосвязи становления государственного самосознания с движением народных судеб. «История -, пишет Карамзин, - расширяет пределы нашего собственного бытия» [1, С. 3]. Отечественная война и заграничный поход Русской армии грандиозностью для современников и всеевропейским масштабом являли национальное бытие в непосредственном блеске событий и политической мощи. «Истории государства Российского» раздвинула границы непосредственного, обратила национальное сознание с наличного созерцания событий в глубь исторического самосознания. Читатель обретал «свойство и связь деяний» не отдельно взятой военной компании и современной политической действительности, а многовековое содержание собственного связанного исторического существования.

Историю Карамзин толкует как «священную книгу народов», «зерцало их бытия и деятельности». Для соотечественников писателя обнаружение себя в столь широком историческом пространстве стало духовным событием, подтолкнуло общественную

---

<sup>46</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36 ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».

<sup>47</sup> В его «Истории» изящность, простота / Доказывают нам, без всякого пристрастья, / Необходимость самовластья / И прелести кнута.

мысль к созданию подлинной исторической науки. Деятельностью С. М. Соловьева, В. О. Ключевского предмет истории вошел в культуру национального научного мышления и в область публичных дискуссий. Начиная П. Я. Чаадаева историософия является неотъемлемой характерной чертой русской философской мысли. Так, Т. Н. Грановский – это более, чем профессиональный историк, а произведения А. И. Герцена в стремлении постигнуть быт и историю России более, чем политическая публицистика.

По аналогии с известным выражением «поэт в России больше, чем поэт» и профессиональные занятия историка рассматривать только в их академическом значении было бы сокращением общественной роли. С зарождением на Руси государственности и принятием христианства осознание и осмысление своего места в истории стало ближайшим естественным следствием возникновения власти и исповедуемой христианской веры. Включение в «священную книгу народов» сразу фиксирует автор «Повести временных лет» и как важнейшую заслугу первых великих князей подчеркивает святитель Иларион в «Слове о законе и благодати». «Ибо вера благодатная распростерлась по всей земле и достигла нашего народа русского. И озеро закона пересохло, евангельский же источник, исполнившись водой и покрыв всю землю, разлился и до пределов наших. И вот уже со всеми христианами и мы славим Святую Троицу» [2, С. 21]. И вновь важным будет отметить, что формирование исторического образа изначально не осуществлялось как конструирование только политических смыслов, не создавалось удобной моделью для власти, а происходило путем осмысления в самых сакраментальных категориях уже самых первых событий национальной истории. Власть столь же вовлекалась в нравственные смыслы священной истории, сколь и сама желала обрести в них опору для себя. Отсюда изначальный историософский характер мысли в России: сущее и природа вещей обретались в их бытии через историческое восприятие и осмысление; достоинство и значение *земли, народа, власти* постигались в их историческом замысле. Бытие мыслилось не в процедурах *чистого* метафизического мышления, а в оценке нравственного содержания исторических событий. Таким образом, национальное самобытие в отечественной традиции напрямую связывается со становлением исторического самосознания.

Понятным становится отличие, делаемое Карамзиным между историком и летописцем, задача первого уметь искусно изображать связь событий. Ведь история рассматривается как предмет проницательного мышления и творческой интуиции. «Не дозволяя себе никакого изобретения, я искал выражений в уме своем, а мыслей единственно в памятниках: искал духа и жизни в тлеющих хартиях» [1, С. 5]. «История государства Российского», разумеется, является произведением прежде всего литературным. «Множество сделанных мною примечаний и выписок устрашает меня самого», – объясняет писатель по поводу проделанной работы, соотношения в ней повествовательной «красоты» и «скучной» фактической достоверности. Но главной цели Карамзин, однако, достиг — встреча современников с национальным прошлым его усилиями состоялась. Упомянутый С. М. Соловьев после вновь примется за работу *летописца*, отдавая полную дань *достоверности* в своем многотомном издании, совершая необходимое в любой науке дело (дело «муравья», по выражению Ф. Бэкона) сбора и описания материала. В предмете истории, по сути, в русской образовательной традиции происходит и научное становление в свойственной ей целостной форме, олицетворением чему является М. В. Ломоносов, всесторонний талант и энциклопедист, живо и деятельно интересовавшийся родной историей. В предмете истории национальный дух прозревает новые горизонты, открывает «Америку», находит направление творческой деятельности. В пространстве исторического самосознания раскрывается государственное и культурное самобытие.

Знаменитым философским сомнением П. Я. Чаадаева в отношении русской истории принято отмечать как будто известную истину бессмысленного существования России, не доступного для осмысления при всей ее наглядной и величине, и величии. Но в очередной

раз воспроизводя знакомую формулу отчаяния (Россия существует «лишь для того, чтобы преподать великий урок миру»), стоит понять, что мыслителю не удавалось сделать Россию предметом мышления только по рационалистическим меркам современной ему европейской философии. Выбранный объект не совпадал с категориями описания, и сами категории не были адекватны объекту. Уже трудами славянофилов следом за Чаадаевым Россия была совершенно восстановлена как положительный предмет размышлений, хотя и нельзя сказать чтобы тоже удовлетворительно самобытно и самостоятельно, избежав влияния западных романтических умонастроений. Изображениям России И. В. Киреевского и А. С. Хомякова присущи романтическая идеализация и противопоставления европейской *прозаической* действительности. Общим все же при критике и идеализации у разных русских мыслителей является необходимая на национальной почве историософичность их творческого поиска, внутренняя невозможность отвлеченного от истории философского анализа понятий.

Именно для профессиональных занятий философией в России это обстоятельство создавало немало трудностей, придавало проблемное своеобразие, что могло и может до сих пор восприниматься как нечувствительность и неспособность национальных мыслителей к *настоящей* философии. Личности и творческий уровень представителей русской философии, однако, исключают предположение, что учения Платона, Гегеля или Ницше оказывались недоступны их прочтению и пониманию. То, что предмет русской истории глубже всего схватывался религиозными деятелями (святитель Иларион), художниками-литераторами (Карамзин, Пушкин) или давался более добросовестному профессиональному описанию историков (Соловьев, Ключевский и др.), свидетельствует о сложном положении, в котором оказывается всякий взявшийся выразить национальное историческое предназначение в строгих отвлеченных категориях классической философии. Поэтому-то русскому философствованию свойственна публицистичность, непостоянство и поиск форм и даже в иных случаях *мифологичность*\* стиля изложения [3, С. 178].

Таково, надо признать, своеобразие национального исторического опыта. В «священную книгу народов» Россия была вписана на христианских началах, таков и характер русской государственности, пронизанный смыслом христианского служения и просвещения. Таково предназначение *истории государства российского*, усвоенное «всем сердцем, и всею душою, и всею крепостию, и всем разумением» (Лк. 10:27) и выраженное святителем Иларионом. Опыт этот был сколь полным, столь и мгновенным по историческим меркам. Состоявшийся некогда таким образом этот опыт подлежал и подлечит еще реализации, и трудность описания и изложения его как раз в действительном историческом характере реализации. Опыт истории целого народа тем более сложен для восприятия, что сложна и противоречива бывает жизнь отдельного человека, не поддающаяся поверхностной психологической характеристике и схематическому анализу. Вспоминая слова Гегеля по поводу изложения философского учения, в котором читатель обыкновенно как самое важное предвидит результат и ожидает его главным итогом повествования, не разумея, что «суть дела не исчерпывается своей целью, а своим *осуществлением*» [4, С. 2], можно признать такой ход мысли справедливым и для постижения смысла национальной истории. Созерцая ее становление, мы не знаем исхода, не можем судить о результате и еще менее, стало быть, об ее *осуществлении*. В Россию действительно, по словам поэта, «можно только верить». Нравственный же смысл русской истории часто очевиднее многих размышлений: «простой гражданин должен читать Историю. Она мирит его с несовершенством видимого порядка вещей, как с обыкновенным явлением во всех веках; утешает в государственных бедствиях, свидетельствуя, что и прежде бывали подобные, бывали еще ужаснейшие, и Государство не разрушалось; она питает нравственное чувство и

---

\* Такие черты изложения просматриваются в сквозной для русской философии теме «Софиологии»



праведным судом своим располагает душу к справедливости, которая утверждает наше благо и согласие общества» [1, С. 6].

## Литература

1. Карамзин Н. М. История государства Российского / Н. М. Карамзин — «Просвещение», 1815
2. **Библиотека литературы Древней Руси** / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексева, Н. В. Поньрко. – СПб.: Наука, 1997. – Т. 1: XI–XII века. – 543 с
3. Сапронов П. А. Русская философия. Опыт типологической характеристики. – СПб.: «Церковь и культура», 2000. – 396 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. Санкт-Петербург, «Наука» 2002,

## Философские идеи В.В. Розанова и проблема антиисторизма

Настоящая статья посвящена критическому анализу феномена антиисторизма, являющегося, с точки зрения автора, атрибутом сущности современного образовательного процесса, как в средней школе, так и в высших учебных заведениях. Нечувствительность к истории своего отечества, непонимание пагубности последствий из-за пренебрежительного отношения к специфике культурно-исторического своеобразия родной страны, приводит к тому, что не народ определяет сам себя и выбирает свой путь, но за него это будут делать другие, о чем свидетельствует Россия конца XX века.

Обозначенная проблема является следствием анализа состояния современного общества, претерпевающего постиндустриальную стадию развития, для которой характерен отказ от классического понимания природы историзма, выступавшего в качестве методологического основания науки [4]. В процессе проникновения в сущность изучаемой дисциплины, для преподавателя было крайне важным показать не только уже состоявшийся объект, но проследить историю его становления, развития. Школьники и студенты должны были привыкать к работе с классическими текстами, будь это художественная, научная или инженерная литература. «Заметим, понятия “историчность” и “классика” генетически взаимосвязаны: любой классический артефакт (прежде всего знания) формируется и возникает во времени, являя собой выдающийся объект, обладая, таким образом, историчностью» [9, с.106]. Современному же поколению учащихся присуще желание сразу же иметь дело с состоявшимися объектами материальной и духовной культуры без стремления познавать историю происхождения, причин того или иного явления окружающей их действительности. В свою очередь, следствием диагностируемого процесса выступает отсутствие способности критически осмысливать информацию, анализировать происходящие вокруг процессы с позиции включенности их в многообразные причинно-следственные отношения. Молодое поколение учащихся ждет готовый продукт, и не желает утруждать себя погружением в историю.

Подобные изменения связаны с культурными и ценностными сдвигами, произошедшими в западном обществе во второй половине XX века и начале XXI века. Сюда же можно отнести и Россию, ставшую после распада СССР частью глобального рынка. Если обратиться к терминологии Э. Тоффлера, то современное западное общество переживает состояние третьей волны «в цивилизационном развитии» [7, с.42]. Для «первой волны» было характерным сословное устройство человеческого общежития, освященного властью монарха, чье правление было санкционировано свыше (дано от Бога). После Великой французской революции конца XVIII века сословное устройство общества рушится, каждый замыкается в границах собственного индивидуализма. Однако, наступившая эпоха капитализма, индустриализации общества потребовала объединения людей по классовому принципу, необходимость чего проистекала из нужд мирового рынка: производство становится фабричным, заводским, носит массовый характер. Проявлением же «третьей волны» становится постиндустриальное общество, характеризующееся производством и потреблением колоссальных массивов информации. Понятие класса выступало в качестве «всеобщего» для индустриального общества. Не обладая сакральной санкцией, «класс», тем не менее, имел мощную философскую базу (марксизм), рациональное теоретическое обоснование, теорию. Теория же способна

сплотить людей, обосновать специфику их существования, объединить. Подобное объединение и происходило в первой половине XX века.

Сказанное выше характеризует европейские страны, включая и Россию. Если же обратиться к американской интеллектуальной традиции, то представители философии прагматизма объявляют войну понятию разума, как деструктивному и мнимому. «Отказ от идеи разума имел, по свидетельству самого Р. Рорти, цель заблокировать начавшееся с 30-х гг. XX в. увлечение американской интеллектуальной молодежи европейскими метафизическими спекуляциями...» [7, с.48]. Взамен Р. Рорти предлагает создать общество, в основе которого будет лежать принцип сочувствия в качестве условия существования небольших групп людей, объединенных родственными связями, или интересами. Тем самым, «надежды на разум Р. Рорти предлагает сменить надеждами на способность человека к душевным переживаниям» [7, с.49]. Обозначенная стратегия философии прагматизма видела в качестве своей цели не допустить господства всеобщих принципов, на основе которых могло образоваться целостное общество. Сегодня мы можем констатировать, что молодым людям свойственна чрезмерная чувственность, отсутствие сдержанности в проявлении эмоций, сочетающееся с чрезмерным эгоизмом и инфантилизмом. Если же обратиться за примером к сфере высшего образования, то недавно была введена должность куратора, который должен объяснять студентам о необходимости учиться, что было немислимо в недавнем прошлом, так как студент – это уже взрослый человек.

Обозначенный выше инфантилизм привел к утрате исторического сознания у молодежи, к утилитарному отношению к миру, к господству скуки и пассивности. Мир перестает вызывать интерес, молодое поколение школьников и студентов хочет сразу же иметь дело с состоявшимися готовыми объектами, не вникая в специфику их генезиса. Отсюда проистекает непонимание, например, школьниками, зачем нужно изучать историю, которая повествует о событиях и личностях, живших давным-давно. Однако, мысля критически, мы не можем только диагностировать проблему. Недавние события показали, что перед Россией встал вопрос самоопределения, необходимость осмысления своего культурно-исторического своеобразия. Не только «постмодернистская интерпретация истории» [3, с.14], утилитаризм прагматизма обладают очевидностью и актуальностью. Не менее очевидной становится необходимость обращения к опыту отечественной философско-педагогической мысли.

Выше была предпринята попытка осмысления причин кризиса, претерпеваемого современным обществом и системой образования, без которого невозможна разумная организация человеческого общежития. Говоря о России, необходимым становится обращения к творческому наследию В.В. Розанова. Нужно сказать, что, к сожалению, «современное российское учительство в своем большинстве не знает В.В. Розанова-педагога» [5, с.95]. Подобно Аристотелю, чью философию он глубоко в себя творчески впитал, В.В. Розанов стремился промыслить каждый срез сущего, увидеть единство в многообразии и многообразии в единстве. Он стремился показать, что у каждой вещи, у всего есть цель, смысл, о чем свидетельствуют следующие главные категории его философии: потенциальность, целесообразность, понимание и тело [6]. Великий русский мыслитель пытается понять сущность вещи, исходя из той цель, к которой она стремится. «Потенциальность» и «целесообразность» определяют всю историю мироздания, делая немислимым утилитарное отношение к бытию. В.В. Розанов «оперирует не понятиями, а «получувствами-полумисляями», то есть потенциальными, еще не актуализированными мыслями и потенциальными, еще не актуализированными чувствами» [2, с.125]. Философ промысливает жизнь в ее динамичности, а не как мертвый результат, чья история не имеет никакого смысла и значения.

Жизнь, связь «потенциальности» с «целесообразностью», а также с «пониманием» и «телом», пронизывает и педагогические идеи В.В. Розанова. Отсюда проистекает следующее понимание сущности образовательного процесса, согласно которому «школа –

это только и всецело учитель; учитель – во-первых, учитель – во-вторых, учитель – в-третьих, и только в-четвертых еще что-нибудь» [5, с.96]. Личность учителя – это пример единства четырех главных категорий философии В.В. Розанова. Учитель жил и живет, реализует свое предназначение, обладает опытом понимания, которое всегда лично и уникально, может быть только своим, как и телесность, вне которой мы утрачиваем свою индивидуальность. Если в основу обучения будущих учителей будет положено подобное понимание сущности образования, то снимается сама проблема антиисторизма: общение с личностью учителя необходимым образом предполагает встречу с его биографией, накладывающей отпечаток на сам образовательный процесс. Конечно, иметь дело с личностью гораздо тяжелее, нежели с безликим потоком информации, с готовыми продуктами, история происхождения которых не имеет никакого значения. Желание «учиться просто» привело к тому, что учителя заменило дистанционное цифровое обучение, которое лишь усугубляет процесс гибели исторического сознания у учащихся.

В.В. Розанов поднимает культурно-историческую проблематику в сборнике статей «Сумерки просвещения» [8]. «Философ исходит из того, что именно образование является уникальной системой, которая, включая семью, с ее возможностями воспитания человека, создает условия для трансляции подрастающему поколению ценностей культурного наследия, созданного в нашей истории» [1, с.108]. Розанов показывает отличие знания от понимания: «знание ограничивается описанием объекта и сознанием, что он существует... <...> Понимание, напротив, требует усилий разума, его определенного развития, одаренности» [1, с.109]. Только понимая человек способен осознать, что все сущее обладает потенциальностью и целесообразностью, а не является чем-то раз и навсегда данным. Здесь возможно возражение, что принцип развития стал тем фактором, который впоследствии уничтожил веру в историзм: раз все развивается, каждая эпоха находится на уникальной и неповторимой ступени исторического процесса, то нельзя говорить о единой общей логике. Все уникально, «единично», ничего «всеобщего» не существует. «Направленность на уникальность и возможность релятивизма подрывала сами основания целостного исторического исследования» [3, с.15]. Таким образом, внутри современной науки возникла дихотомия историзма и релятивизма. Подобное возможно, если нет «всеобщего», сакрального. В.В. Розанов никогда не отрицал присутствие в мире божественного, «всеобщего», дающего всему сущему смысл и цель. Великий русский философ «признает божественную основу мира. Тема роста, возрастания была важнейшей темой его философии. <...> Рост – реализация потенциальности, которая является важнейшей категорией розановской философии» [6, с.24].

Присутствие божественного в мироздании позволило Розанову сформулировать три главных принципа образования: индивидуальности, целостности и единства типа [1]. Образовательный процесс есть встреча личности ученика с личностью учителя, встреча двух индивидуальностей. Каждое впечатление, получаемое учеником, достигает уровня понимания только в том случае, если не прерывается тотчас другим впечатлением. Образование необходимым образом предполагает вдумчивое отношение к преподаваемому материалу, что и подразумевает следование принципу целостности. Подлинное образование – это не зубрежка готовых знаний, но осуществление актов понимания. Принцип единства типа подразумевает следующее: полученные знания должны принадлежать к одной школе, не противоречить друг другу, иначе в голове учащегося начнется хаос. Информационный же хаос приводит к тому, что ученик, или студент, утратит интерес к истории изучаемой дисциплины, предмета; его будет интересовать готовый продукт, что и приводит к появлению феномена антиисторизма. Таким образом, процесс образования – это процесс организмический, живой, а не механический. Современное же образование в нашей стране нацелено на механическое усвоение информации без развития способности понимания, что приводит к потере человека в качестве целостной личности. «Сегодня это выражается в том, что предпочтение отдается профилирующим предметам, а предметы, которые формируют и

развивают личность – гражданина (философия, культурология, мировая художественная культура), отодвинуты на второй план. Что в итоге выходит из такого перекоса? Профессиональный кретинизм, имморализм (моральный индифферентизм) или, еще хуже, асоциальность, аморализм, преступная деятельность» [1, с.111]. Человек, лишенный истории, становится чудовищем с минимально развитыми социальными навыками. Именно поэтому философские идеи В.В. Розанова обнаруживают вновь и вновь свою актуальность.

## Литература

1. Ан, С. А. Сумерки просвещения: по следам философии В. В. Розанова / С. А. Ан, Е. А. Хромушина // Педагогическое образование на Алтае. – 2022. – № 1. – С. 108-112. – EDN JNJVVI.
2. Аров, Я. И. «Потенциальное» как центральная категория в философии В.В. Розанова / Я. И. Аров // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2022. – № 2(60). – С. 124-129. – DOI 10.24866/1997-2857/2022-2/124-129. – EDN IKRVWK.
3. Власова, О. А. Дискуссии об историзме в горизонте классики, «анти- », «пост-» и «мета» истории / О. А. Власова // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – №4(142). – С.11-18. – DOI 10.25730/VSU.7606.21.043. – EDN VDNRUT.
4. Власова, О. А. Дискуссии об историзме в педагогике и трансформация образовательных моделей / О. А. Власова // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 5. – С. 57-70. – DOI 10.15293/2658-6762.2205.04. – EDN QVXPVL.
5. Заварзина, Л. Э. Образ учителя и его деятельность в оценке В.В. Розанова / Л. Э. Заварзина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2021. – № 3(57). – С. 95-103. – DOI 10.24866/1997-2857/2021-3/95-103. – EDN RAFFKN.
6. Кожурин А.Я. Розанов / А.Я. Кожурин. – [б.м.]: Издательские решения, 2017. – 420 с.
7. Матяш, Т. П. Информационное общество: тенденция к миниатюризации и теоретико-методологические проблемы / Т. П. Матяш // Гуманитарий Юга России. – 2021. – Т. 10, № 6. – С. 40-53. – DOI 10.18522/2227-8656.2021.6.3. – EDN KRUQVL.
8. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
9. Черняков, А. А. Скептицизм современных студентов в отношении необходимости использования исторических источников знаний / А. А. Черняков // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1(9). – С. 106-113. – EDN CJDLUG.

## **Идея национальности: между Н.Я. Данилевским и Э. Геллнером**

Стадия осознания ребенком своей этнической принадлежности рассматривается психологами (например, Пиаже), как необходимая ступень в его психологическом развитии. Такая постановка вопроса – о сохранении психологического здоровья – переводит вопрос о реальности (или, напротив, «сконструированности») национальности из абстрактно-теоретической плоскости в конкретно-практическую, а с учетом современных массовых проблем с социализацией подрастающего поколения – делает его более, чем актуальным.

Перифразируя реплику И.Я. Павлинова (в оригинале речь идет о возможности объективного существования таксономических разделов в биологии), можно сказать, что все возможные ответы на рассматриваемый нами вопрос укладываются в дихотомию отрицания или признания объективности феномена национальности. В первом случае отвергается существование в реальности такого феномена, который обозначается термином «национальность». Другой крайности принадлежит утверждение, что существование национальности, этничности etc. должно признаваться как несомненное и не нуждающееся в каком-либо дополнительном обосновании [6].

В нашей стране полемика об основаниях национального характера имеет давнюю традицию (в первую очередь это, конечно же, полемика западников со славянофилами, но и не только). И хотя обсуждение как правило фокусировалось на специфике конкретно русского характера, выработанные аргументы в пользу возможности сосуществования, взаимоуважения разных наций, возможности их позитивного взаимодействия, безусловно, имеют универсальное значение (см., напр., В.В. Розанов «Возле «Русской идеи»»). На передний план вышла проблема состоятельности русского человека и отечественной культуры в контексте ее взаимодействия с мировой (что в те времена в первую очередь подразумевало «западноевропейскую»). И хотя сама по себе идея национальной самобытности в отечественной словесности (дискурсе?) дискутировалась достаточно давно, первым, кто применил к подобному материалу методологию натуралиста, тем самым выведя дискуссию из плоскости художественно-публицистической в плоскость научного анализа, был Н.Я. Данилевский. Это вызвало ожесточенную критику («...очевидно, Данилевский в качестве натуралиста был компетентен в исторической науке" - В.С. Соловьев [1]).

И, тем не менее, применение натуралистической методологии там, где доселе это казалось попросту немислимым, было совершенно «в духе времени». Середина XIX в. – время бурного развития науки, идей эволюционизма и органицизма. Г. Спенсер, сформулировавший идею эволюции, как Универсального принципа; А. Шлейхер, создатель теории «эволюционного древа языков» (т.е., по сути, собственно лингвистики); антрополог Л.Г. Морган, чьи труды послужили основой для создания Ф. Энгельсом статьи «Происхождение семьи...»; сам Н.Я. Данилевский – все они были почти одногодками, научное мировоззрение создавалось их практически совместными усилиями. Вопрос о взаимных влияниях достаточно дискусионен: например, ни Г. Спенсер, ни Ч. Дарвин никогда не были ни прилежными, ни сколько-нибудь успешными учениками – что скорее характеризует систему образования той эпохи, чем их способности. Но в итоге Дарвин, который был ощутимо старше Спенсера (на добрый десяток лет), создал свою работу на семь лет позже него. При этом если Спенсер, ознакомившись с дарвиновским трудом,

высоко его оценил, то Дарвин так и смог осилить, как он сам признавался, книг Спенсера. Шпенглер и Тойнби создавали свои труды много позже Данилевского и, хотя и не ссылались на него прямо, но с его работой были знакомы [12].

Как бы там ни было, развитие наук (в первую очередь – естественных) способствовало созданию общепонятной (если уж и не общепринятой) методологии: «Истина есть *то, что "доказано"*... - Когда сеть силлогизмов нигде не прерывается, когда они исходят из наблюдения и проверены опытом...» - никто «...не усомнится, что истина охвачена тут, внутри этих силлогизмов, опытов, этой реторты человеческого познания» [3]. Современники в Данилевском увидели продолжателя линии славянофилов, тем не менее, сам подход к проблеме изменился настолько серьезно, что говорить о преемственности корректно лишь в идеологическом смысле, но не в методологическом. Как позднее отмечал Н.А. Бердяев, «славянофилы... обосновывали свои идеи философски, а у Данилевского, как естественника, реалиста, эмпирика, обоснования натуралистические». «У него исчезает универсализм славянофилов» [5]. Эти различия по всей вероятности могут быть связаны с тем, что и славянофилы, и их оппоненты по своему возрасту относились к предыдущему поколению (если Хомяков и Киреевский родились в самом начале XIX в., то Чаадаев и вовсе в конце XVIII столетия). Таким образом, упомянутые различия, т.е. переход к «эмпирической» аргументации, можно рассматривать, как отражение происходящих изменений в системе образования.

Полярно противоположный славянофильскому подход был изложен в работах П.Я. Чаадаева, чье «Философическое письмо» считается классикой европоцентризма. И если у Данилевского мы видим попытку разработать теорию естественных оснований этно-культурной самобытности разных народов, то Чаадаев крайне эмоционально сформулировал по сути «комплекс неполноценности» русской культуры. Полярность взглядов проявляется прежде всего в исходной позиции: для Чаадаева сама идея множественности цивилизаций – уже нонсенс, любые формы быта, отличные от европейского, для него суть просто «нелепые отступления».

Меткую оценку, соединенную с убийственной иронией, взглядам автора «Философических писем» дает Н.И. Ульянов в своей работе «Басманный философ»: «...нет большего самозванства в истории русской мысли»; «...Чаадаев – предтеча тех наших философов, что вызывают подозрение в панибратских отношениях с Господом Богом, так много они знают о нем и так смело говорят от его имени» [2].

Взгляды Чаадаева и тех, для кого он был кумиром, Н.Н. Страхов характеризовал, как «веру в некоторую единую, высшую культуру, которая в более или менее далеком будущем сольет все народы, им всем придаст одно лицо, общее выражение»... «Понятно, что для таких поклонников очень противна мысль о разнородных культурах, и они невольно и упорно избегают проведения этой мысли до конца» [1]. «Философические письма» стали основополагающим трудом для сторонников западничества, европоцентризма и прогрессизма.

Таким образом, хотя славянофилы и были непосредственными предшественниками Данилевского, предложенная им теория культурно-исторических типов «...вовсе не есть завершение славянофильской теории, не есть ее высшая фаза, как это утверждают почти все ее критики и последователи». По замечанию Н.Н. Страхова, он «собственно к *славянофильству* ничего не прибавил; его роль была формально-классификаторская... » [3] (т.обр., нетрудно видеть, что Данилевский делает попытку поиска объективного таксономического деления применительно к этно-культурной сфере).

Созвучная оценка принадлежит и К.Н. Леонтьеву, считавшему, что заслуга теории культурных типов как раз в том, что Данилевский «дал нечто вроде научной основы для избрания дальнейшего самобытного пути, и дальнейшего исторического мышления» [5]. А через полтора века движение в направлении естественнонаучного обоснования этно-культурной самобытности создаст различные варианты ее понимания и моделирования. Например, представления о **сложных саморазвивающихся системах** [4], одним из видов

которых будет «комплекс - человек-техничко-технологическая система, **плюс культурная среда**, плюс экологическая система». Еще одним примером продуктивного взаимодействия с естественнонаучными представлениями можно считать соотнесение понятия биоразнообразия, как важнейшего показателя жизнеспособности экосистем, с представлениями об этно-культурном разнообразии, как важнейшем показателе жизнеспособности человечества в целом [15] и т.д.

Между тем в конце прошлого века довольно неожиданное развитие получила идеология, отрицающая саму возможность научного анализа – речь о постмодернизме, который придал новые формы отрицанию объективного существования национальностей. Культивируемая в настоящее время «идеология постмодернизма выступает против дотоле используемой методологии научного познания, заявляя, что оно не столько отражает объективную картину мира человека, сколько конструирует ее» [7]. Поскольку любые признаки допустимо рассматривать, как произвольно сконструированные, подобная «методология» «позволяет аргументированно опровергать эссенциализм — идею о том, что есть что-то «данное» - Богом, Природой - и потому существовавшее извечно и не могущее быть измененным в будущем» [16].

Остается заметить, что отрицание реальности признаков и явлений является продолжением тянувшейся со средневековья дискуссии реалистов и номиналистов, а термин «эссенциализм», собственно, и возник именно в связи с обсуждением этой проблематики: он был введен К. Поппером «в противоположность «номинализму», чтобы заменить многозначное слово «реализм»» [17]. Таким образом, критика эссенциализма представляет из себя выражение позиции крайнего номинализма.

Именно в русле подобной идеологии движется Э. Геллнер, выступивший с теорией, рассматривающей нации, как произвольную выдумку: **«Фактически нации, как и государства,—всего лишь случайность»** [18]. Здесь уместно процитировать литературных героев Астрид Линдгрэн: «...твой Карлсон — просто выдумка. ...на что Карлсон сердито буркнул: — Сами они — выдумка!». Упертость номиналистов в отрицании очевидного иной раз поражает. Фундаментальный труд Э. Геллнера «Нации и национализм» представляет собой весьма вольное смещение действительно метких наблюдений и совершенно произвольных суждений, но автор очевидно «подгоняет» решение задачи под заранее известный ответ, и делает это местами достаточно беспардонно. Как замечал по сходному поводу Н.Н. Страхов полтора века назад, «ведет себя не как исследователь, а как зарвавшийся публицист, бьющийся из-за немедленного успеха» [1].

Вот Геллнер дает двухчастное определение нации:

1) **«Два человека принадлежат одной нации лишь только в том случае, если их объединяет одна культура ..., как система идей, условных знаков и способов поведения...»**

2) **Два человека принадлежат одной нации лишь только в том случае,, если они признают принадлежность друг друга к этой нации. Иными словами, нации делает человек. Нации продукт человеческих убеждений,... пристрастий»** [18].

Как нетрудно заметить, определение по сути выдержано в конструктивистском духе, а по форме оно живо напоминает определения из школьного учебника математики (видимо, это не случайно, а для пущей убедительности). Но также можно заметить, что во второй его части из цепочки рассуждений автор выпускает одно совершенно необходимое звено: на основании ЧЕГО эти два человека могут признать принадлежность? Видимо, на основании существующих признаков принадлежности к этой культуре. Т.е. должно существовать нечто видимое, осязаемое, различаемое и всем понятное – и с учетом такого дополнения вся конструкция превращается в свою противоположность (полностью при этом эссенциалистскую, поскольку речь придется вести о реально существующих



признаках). Отнесение к «нации» сразу становится не выдумкой из головы, а констатацией реального факта.

Конечно же, любая систематика – это своего рода абстракция («род – это отвлечение», как говорил Данилевский), порождение человеческого разума. Но из того, что виды, роды, семейства и прочие таксономические разделы Царства животных придумали биологи, совершенно не следует вывод, что и сами животные – тоже их выдумка. Равно как и их внешний вид (т.е. признаки, по которым животных относят к тому или иному разделу) биологи тоже не сами выдумали. Таким образом, можно предварительно резюмировать, что путаница между означающим и означаемым – главная и, возможно, единственная проблема в полемике с номиналистами всех времен и национальностей.

Э. Геллнер упорно меняет местами телегу и лошадь: **«Именно национализм порождает нации, а не наоборот...»** -

Если бы он сказал, что форма поведения (т.е. национализм) порождает ПРЕДСТАВЛЕНИЯ об определенной группе людей (нации), утверждение можно было бы считать осмысленным, но все же ни о каких представлениях он ничего не говорит. Еще одно спорное утверждение: **«национальная принадлежность - не врожденное человеческое свойство, хотя теперь оно воспринимается именно как таковое»**. – Сразу возникают минимум два вопроса: это кем воспринимается? Если у нас выразителями именно русской природы в живописи являются Исаак Левитан и Архип Куинджи? А крупнейшим собирателем фольклора полудатчанин, полунемец Владимир Даль?

Но второй вопрос, пожалуй, куда более важный, да и вообще ключевой: как понимает Геллнер термин «врожденное»? Возможно, вопрос нужно адресовать переводчику (оригинальный английский термин может допускать иные оттенки значения, например, «природное»)?

Объяснение упорству Геллнера можно дать следующее: во-первых, он - исследователь национализма (а не наций самих по себе) и, как участник Второй мировой войны, имеет моральное право быть пристрастным к предмету исследования. Во-вторых, свои рассуждения он вынужден втискивать внутрь достаточно строгих рамок, задаваемых парадигмой, к настоящему времени уже совершенно устаревшей. Это жесткая установка «старой школы» психологии, культурологи, социологии и пр. на категорическое отделение «духовного» от «телесного» и «биологического». По сути такую установку можно охарактеризовать, как природоборческую. Человеческая культура, речь, способность выстраивать социальные связи – все это рассматривалось, как то, что принципиально отделяет человека от животных и вообще от природы (включая свою собственную, человеческую природу). В настоящее время все эти категорические утверждения опровергнуты – главным образом, усилиями этологов и других исследователей эволюционных оснований поведения человека. Разумеется, никто не отрицает существование отличий в поведении человека от животных, но эти отличия не являются качественными. Коммуникативные системы животных носят чрезвычайно развитый характер (и человеческая речь – лишь один из вариантов таких систем). Социальная структура в популяциях животных настолько развита и имеет такие тонкие механизмы регуляции, что человеческий социум в некоторых случаях представляется откровенной деградацией эволюционно обусловленного наследия.

Подобные перемены в мировоззрении слишком радикальны, чтобы в одночасье стать общепринятыми. Феномен подспудного несогласия с такими переменами носит название «парадокс Уоллеса» - по имени современника Дарвина и соавтора эволюционной теории, который мог принять все, но только не эволюционное происхождение человеческого разума и поведения. Как иронизировал замечательный современный этолог и убежденный эволюционист Франс Де Вааль по поводу этого психологического барьера: «тень парадокса Уоллеса до сих пор витает в академических кругах, стремясь вырвать

человеческий разум из когтей биологии». Принятие того, что поведение человека имеет такие же эволюционно обусловленные корни, как и его физиология, а социальное поведение человека вовсе не произвольно (а ведь именно это – краеугольный камень всей концепции Геллнера), будет иметь фатальные последствия для всего «здания» его рассуждений. Эволюционные основания поведения человека уходят своими корнями в такую древность, которая выходит за рамки компетенции любого историка. Временной масштаб исторических концепций – это века, от силы два - три тысячелетия. Масштабы эволюционной теории – десятки и сотни миллионов лет. Эволюционная биология размышляет о Вечности. С этих позиций рассуждения Геллнера о «случайном характере» централизованного национального государства теряют под собой всякую опору. А уж сказки про «первобытное состояние» социологи могут рассказывать друг другу на конференциях, но только в прошлом веке.

Как пишет известный этолог Ф. Де Вааль: «..Наша культура – не то, что радикально отличает нас от животного мира, а всего-навсего видоспецифичная адаптация, характеристика поведения, которая имеет полные аналоги на разных ступенях эволюции» [11]. Именно такой подход ставит представления о культуре с головы на ноги, напоминая, что культура, хоть и отличает человека от природы, должна не противоречить природе, а напротив, «увенчивать», быть своеобразным ее продолжением. Во всяком случае, противоречие не должно становиться самоцелью. Можно вспомнить ироничное высказывание еще одного известного этолога Десмонда Мориса: «...быстро стряхнуть с себя генетическое наследство своей эволюции нет никакой надежды. Если бы человек смирился с этим фактом, то стал бы гораздо менее озабоченным и более законченным животным. Возможно, здесь способен помочь зоолог» [13].

Геллнер упорно выстраивает свою концепцию на представлениях о произвольности искусственного конструирования, т.е. вне-природном происхождении наций: **«лишь в XIX веке французские крестьяне начали осознавать себя французами более, чем членами местных сельских общин».**

Перифразируя характеристику, данную Чаадаеву, можно сказать, что безапелляционность Геллнера вызывает подозрение в его панибратских отношениях с французским крестьянством, «так много он знает о нем и так смело говорит от его имени». Здесь нелишне вспомнить, что Франция, как единое государство появилась все же в XV веке, а не в XIX, и усилиями Людовика XI, а вовсе не Геллнера. Разумеется, до становления абсолютизма потребовалось еще пару веков и государственный гений Ришелье, но основы для будущего осознания себя французами были заложены уже тогда.

Что же произошло в XIX веке? Геллнер совершенно прав, подчеркивая значение системы образования, вот только выводы делает однобокие. Для развития науки и образования было принципиальным принятие в конце XVIII века во Франции единой системы мер и весов, которая к концу XIX века стала уже общеевропейской (с уточнением: «континентальной»). XIX век начался с наполеоновских войн, которые принесли Европе такие политические и экономические реформы, что речь уже шла о прообразе Объединенной Европы, то есть над-национального образования. А до Наполеона похожие идеи пытались реализовать Габсбурги. То есть утверждения Геллнера о «конструировании» национальных государств именно в XIX веке требуют как минимум уточнений. Отсюда напрашивается вывод: XIX веку следует атрибутировать не столько появление наций и национальных государств, сколько научной методологии, с помощью которой была начата масштабная научная работа по описанию и систематизации этих самых наций. Т.е. до этого момента научное обсуждение предмета было попросту невозможно. Во всяком случае представлять национализм непосредственным результатом именно модернизации, пожалуй, не следует.

Тем не менее, концепция Э. Геллнера в свое время произвел настолько сильное впечатление, что у нее появились авторитетные последователи, например, в лице Э. Хобсбаума, также отвергавшего язык и этническую принадлежность, как главные

признаки нации (таким образом он, не смущаясь, спорил с самим Гумбольдтом, который прямо указывал на непосредственную взаимосвязь «разделения человечества на народы» и «различия их языков»). Рассуждая о нациях, Хобсбаум так же делает множество остроумных наблюдений. Например, о конструировании единого образцового государственного языка, искусственно создаваемом на основе одного из диалектов, выбор которого «носит политический характер»; или о том, что самоидентификация через язык характерна только для образованного класса. Но в целом Хобсбаум не в состоянии выйти за пределы парадигмальных ограничений, считая, что этническое начало также не может занимать ключевое место в понятии нации, т. к. это явление **скорее культурное, чем природное**. На место «нациеобразующего» фактора Хобсбаум воздвигает религию, приводя (крайне неудачные) исторические примеры появления разных, по его мнению, наций из некогда общего этно-субстрата: это хорваты и сербы, а также Пакистан и Индия. Последний из этих примеров вопиюще некорректен: отделение Пакистана проводилось по линейке администрации Ост-Индской компании, а говорить об определяющей роли какой-либо религии в этом регионе, представляющем фантазмагорическое смешение разнообразных верований, попросту несерьезно. Важным и достаточно успешным опытом проведения политики веротерпимости и взаимопонимания в этом регионе могли бы поделиться правители Индии еще времен Великих Моголов. Что же касается сербо-хорватской проблематики, то (при том, что Хобсбаум забывает про боснийцев – говорящих на том же самом языке), то здесь мы видимо скорее пример попыток искусственного разделения с помощью религий единой нации на несколько новых. И к политически обусловленному произволу здесь следовало бы отнести оценку Хобсбаумом результатов такого разделения, а сербы, боснийцы и хорваты как говорили на одном языке в течение многих веков, так и продолжают.

На степень жизнеспособности теории Геллнера «о произвольном конструировании наций» указывает позиция его ученицы Лии Гринфилд, культуролога, которая отошла о радикализма своего учителя, вернувшись к понятию этнической идентичности при описании наций.

Как наиболее значительное течение, в настоящее время оппонирующее идеологии конструктивизма, можно рассматривать переннеализм, выход которого на научную сцену состоялся в первую очередь усилиями британского историка Энтони Смита. «Можно лишь поражаться научной смелости Э. Смита, ведь он начал полемику с однобоким конструктивизмом на пике популярности последнего, когда тот стал основой не только теории наций и национализма, но и всей социальной науки. Его основным оппонентом был Эрнест Геллнер» [10]. Переннеализм рассматривает нацию как культурную общность, некий извечный феномен, уходящий корнями в прошлое. Переннеалисты особое внимание уделяют культурным традициям и истории, символам нации и т.п. [8]. Отдельный вопрос, как соотносить это течение с примордиализмом, но эссенциализм подобного подхода вполне очевиден. В нашей стране идеи Э. Смита уже успели удостоиться не только сочувственного понимания, но и жесткой критики [9], впрочем, производившейся в рамках тех же парадигмальных «природоборческих» установок. Вряд ли можно усмотреть какие-либо противоречия между переннеалистским и натуралистическим взглядом на этно-культурную проблематику – это два пути в одном направлении, хотя один из них - естественнонаучный, а второй – гуманитарный.

К безусловно заслуживающим внимания попыткам найти выход из клубка накопившихся противоречий в метатеоретических подходах к данной проблематике можно считать, во-первых, разработку «факторного подхода» Н.С. Розова [8], не предполагающего жесткой детерминации и рассматривающего общество, как результат комплексного воздействия системы факторов, и, во-вторых, развитие Э.А. Паиным представлений о дополнительности конструктивизма и примордиализма [14].

## Литература

1. Страхов Н.Н. Взгляды Г. Рюккерта и Н.Я. Данилевского // Русский Вестник. 1894. Октябрь.; цит. по Розанов В.В. Рассеянное недоразумение URL : [http://az.lib.ru/r/rozanow\\_w\\_w/text\\_1894\\_nedorazymenie.shtml](http://az.lib.ru/r/rozanow_w_w/text_1894_nedorazymenie.shtml)
2. Н.И. Ульянов. Басманный философ / Публикация, комментарии В. Кошелева и А. Чернова // Вопросы философии. 1990, № 10.
3. Розанов В.В. «Н.Я. Данилевский (Поздние фазы славянофильства)» "Россия и Европа". Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германороманскому. Изд. 5. СПб., 1895. URL: [http://az.lib.ru/r/rozanow\\_w\\_w/text\\_1895\\_danilevsky.shtml](http://az.lib.ru/r/rozanow_w_w/text_1895_danilevsky.shtml)
4. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения (опубликовано в кн.: Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.:Издательский дом «Мирь», 2009. С.249 – 295).
5. Шульгина Л.А. О Н.Я. Данилевском и славянофильстве в истории русской философской мысли XIX века . URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-n-ya-danilevskom-i-slavyanofilstve-v-istorii-russkoy-filosofskoy-mysli-hih-veka>
6. Павлинов И.Я. Проблема вида в биологии – ещё один взгляд. Труды Зоологического института РАН, Приложение № 1, 2009, с. 250–271
7. Козьмин В.А. Этнология (ЭТНОГРАФИЯ). Учебник для академического бакалавриата - М.: Юрайт.- 2015
8. Сушко А. В., Нехаев А. В. Теории национализма и историческая наука: партикуляризм vs универсализм // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 410. С. 142-152
9. Малахов В. Иноходец. // Отечественные записки. № 3 (18). 2004. URL: <https://iphras.ru/page52074742.htm>
10. Паин Э. А., Простаков С. А.. Энтони Смит (1939-2016) и его научное завещание. Некролог // Киберленинка, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/entoni-smit-1939-2016-i-ego-nauchnoe-zaveschanie>
11. Де Вааль Ф. Достаточно ли мы умны, чтобы судить об уме животных? Альпина нон фикшн, 2019. – 524 стр.
12. Кожурин А.Я. Н.Я. Данилевский: жизнь и творчество. - СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2020. - 204 с.
13. Моррис Д. Людской зверинец. Изд-во Колибри, 2021. – 324 стр.
14. Паин Э.А. Конструктивизм и примордиализм: взаимодополняющие методологии в этнологии и социологии // Общественные науки и современность. 2023. № 4. С. 53–67.
15. Levchenko V. F. New Information Stage of the Biosphere Evolution Ethno-Population Ethno-Species Ethno-Ecosystems // Computing Anticipatory Systems. Abstract Book. Published by CHAOS. Symposium 7. Liege, 2003. P. 62–76.
16. Жеребкина И.А. Феминистская теория 90-х годов. Проблематизация женской субъективности // в кн. Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие/ Под ред. И.А. Жеребкиной — СПб.: Алетейя. — 2001. — 708 с.
17. Васильева Л.Н., Эссенциализм в проблеме вида, 2005 [Электронный ресурс] — URL: <https://www.evolbiol.ru/document/1065>
18. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. – 320 стр.

## Философия молчания в контексте работ В.В. Бибихина

В статье делается попытка рассмотреть молчание с онтологической точки зрения. Совершается краткий обзор основных подходов к проблематике феномена молчания. Анализ феномена молчания производится на основе интенционального сознания субъекта речи, в связи с чем вводятся концепты “голоса” и “слышания”. Автор обращается к творчеству В.В. Бибихина, в работах которого была впервые предпринята попытка опыта герменевтического истолкования феномена молчания. В заключении работы даётся ответ на вопрос о онтологической структуре феномена молчания.

Безмолвное сосредоточение в созерцании, как особая духовная и интеллектуальная практика, было известно ещё со времён Древней Греции, в учениях Платона и Парменида. Посредством “умного зрения” в поэме Парменида “О природе” античные боги ведут “видящего мужа” [1, С. 297] к созерцанию истины бытия. Именно в этой тишине, безмолвии достигается тот способ максимального визуального сосредоточения, который приносит покой. С тех пор греческая *ἡσυχία* – “исихия” – имеющая в первых значениях: спокойствие, покой, во-вторых: отдых, отдохновение, освобождение, прекращение, и в-третьих: тишина, молчание, представляла совершенно различных форм.

Исихазм (от др.-греч. *ἡσυχία*, «спокойствие, тишина, уединение»), образ христианского подвижничества, имеющего целью победу над своими страстями и – путём умного делания – достижения покоя в душе, является одним из религиозных воплощений той древней традиции. Широко известны такие практики, как обет молчания, исполняющиеся послушниками и молчальниками.

Но молчание - это не только религиозный и сакральный феномен, оно так же изучается с точки зрения явления его в повседневности. Молчание принимает формы элемента коммуникативной системы, функционирует главным образом, как “минус-текст”, как отсутствие знака при желании или не желании контакта. Молчание, в данной парадигме, как и речь, помещает человека в интерсубъективность. В первом случае, мы говорим про интимный “диалог без слов”, близость Другого, молчание “наедине с”, во втором случае, когда ситуация обратная – про избегание контакта (молчание, как уход, агрессия, отказ, отвержение или сокрытие). К молчанию так же обращаются, как к культурному, литературному, художественному и политическому феномену. В литературе и культуре молчание тематизируется, как индивидуальное переживание личности, в политической сфере – как запрет на говорение для “не имеющих голоса” масс.

В XX веке с приходом структурализма и постструктурализма молчание в основном рассматривается как знак и в отношении к знаку. Отсюда помещение молчания в язык, и рассмотрение его не просто как оппозиции к речи, но как некоторого рода текст. В этом отношении молчание берётся в контексте разнообразных дискурсивных практик, непосредственно связанных с различными знаковыми системами. Таким образом, в одних из наиболее значимых течений философской мысли XX молчание рассматривается, как знак стоящего за ним содержания, которое адекватно истолковывается только в контексте совершаемого с помощью него языкового праксиса.

Однако, если мы определяем молчание, как текст, то полностью транскрибировать, переписать молчание не получится. Запись молчания невозможна. М.В. Михайлова

обращает на это внимание, и утверждает, что молчание не переводимо на язык в силу того, что имеет отношение к реальности, ему трансцендентной. Таким образом, молчание интерпретируется как особый – незнакомый – способ отношения к смыслу, который находится с языком в антиномических отношениях.

В своей статье “Слово и феноменология молчания” А.Е. Праженик показывает, что в экзистенциальном плане молчание выступает как разрыв дискурсивного порядка, соответствующий измерению невозможного (трансцендентного). Также многочисленными авторами уделяется внимание роли молчания в снятии субъект-объектной оппозиции, так характерной для речи и языка. Молчание погружает человека в своё собственное мышление, т.е. бытие, и обращает к самим вещам, забота о которых составляет структурную онтологическую позицию человека в мире. Таким образом, апофатическое движение в определении молчания достигает сферы скрытого, не ясного, не изречённого и не различённого. Сферы интимной жизни сознания самого по себе.

Таким образом, проблема молчания традиционно рассматривается в связи с языком и в оппозиции его к речи. Постольку, поскольку молчание сопротивляется языку и коррелятивным ему феноменам, удерживаясь в модусе априорно отличном от символизации, и вследствие чего приоткрывает поле трансцендентально чистого сознания, необходимо, прежде чем перейти к анализу феномена молчания в контексте работ В.В. Бибихина, следует подробнее обозначить феноменологию “говорящего сознания”.

Жак Деррида в своей книге «Голос и Феномен», посвящённой проблеме знаков в феноменологии Э. Гуссерля, проводит принципиальное различие двух способов обращения к себе в поле феноменального сознания: “В феноменологической близости слышание себя и видение себя — два совершенно различных условия самоотношения” [9, С. 102]. Но синхронны ли акты “я себя слышу” и “я молчу”, или, по-простому, говоря, слышу ли я себя тогда, когда я молчу? Ж. Деррида проводит сущностную взаимосвязь между выражением и *phone* – звуком в феноменологическом смысле, т.е. звуком в самом себе слышимым. В последнем заключена сущность феноменологической речи, поскольку я себя слышу в то же самое время, когда я говорю. Аподиктическая очевидность акта слышания голоса, выражается следующим образом: “Когда я говорю, то к феноменологической сущности этой операции принадлежит то, что я себя слышу в то же самое время, когда я говорю”. Я не могу помыслить не слышание собственного голоса в момент собственной речи (это касается “внутренней” и “внешней” речи). Голос – это то, что “само-по-себе-себя-кажет”. Но и голос Другого в момент его речи я не слышать так же не способен. Следовательно, молчание в отношении речи Другого - *это не произвольное эпохе человеческого сознания*. Молчание, в феноменологическом плане, удерживает не просто речь, но голос, давая пространство для бытия Другого и, таким образом, его *cogito* “я молчу”, приобретает совершенно особую значимость “я слышу не собственный голос – я слышу Другого”. Таким образом, феномен молчания (который ещё предстоит раскрыть) способствует состоянию перехода, трансгрессии, обращению к лику Другого. В молчании обнаруживается не просто случайность, но сущностная необходимость речи. Молчание невозможно без речи Другого.

Таким образом, феномен молчания обнаруживается в некой феноменологии “говорящего сознания”, по сути дела в этике – в отношениях с Другим. Если **голос – феномен речи, то что есть тогда феномен молчания?** И какова его сущностная, онтологическая структура?

Герменевтика феномена молчания возможна на основании работ В.В. Бибихана – “Язык философии”, “Внутренняя форма слова”, “Герменевтика”, “Узнай себя”. В них автор путём феноменологического анализа раскрывает онтологию молчания.

В молчании задаётся первичная связь (отношение) человека с его собственным вот-бытием. Молчание есть пространство не выраженного, оставленного самому себе слова. Человеческое существо - *Da-sein* – проявляет себя в не нормативном, не обычном - молчании, как некоторого рода утаивания, сокрытия от других для себя.

Феноменологически ясное положение дел “молчать может только человек” обосновывается специфически человеческим явлением – мышлением. “Молчаливая слово мысль, слово-мысль” [6, С. 12], как пишет В.В. Биbihин в “Языке философии”, скрывает в себе человеческое естество и, одновременно, требует его выражения в слове. “Молчание необходимый фон слова” [6, С. 28-29]. Заранее определим молчание – как акт сознания, противоположный речи. Молчание не есть просто “молчание о”, подобно тому, как речь не просто “речь о”, “высказывание о”. Это ещё и действие, *actus* – подтверждающий сам себя момент мысли. “Я говорю” и “Я молчу”, это формулы, долгое время остававшиеся без внимания, отражающие ноэтическую сторону деятельности трансцендентально чистого сознания. **Молчание есть всегда не выраженная мысль, суждение, не схваченное в языке.** Молчание – это необходимое, но не достаточное условие речи, но неразрывно связанное с ней. “Человеческая речь переплетена с молчанием в каждой фразе, в каждом слове, в каждом звуке” [там же, С. 29]. Молчание – это то, что пронизывает человеческую речь, даёт ей возможность быть. Быть целой и непрерывной, сказанной “на одном дыхании”. Молчание наполняет человеческую речь, задаёт ей ритм. “Человеческая речь была бы невозможна без исходного молчания” [там же, С. 32]. Последнее – основа языка. “Человек единственное... первое молчащее существо” [там же, С. 32]. Но как происходит переход от молчания к говорению? Как достаточно чётко и ясно определить молчание по отношению к самому себе, а не к речи, и возможно ли это?

Молчание находит предел в тишине. Как ни парадоксально, молчание само по себе есть говорение, обозначение чего-либо. А по отношению к говорению оно есть само по себе. Таким образом, молчание и есть и не есть. В.В. Биbihин пишет: “Молчанию трудно остаться тишиной. Оно в любом случае говорит” [6, С. 33]. Молчание можно найти только там – где есть предел мысли. Где есть предел мысли – совершается всё. Предел мысли может быть выражен тишиной, а может быть языком, когда предел перейден и надо искать новый. **Предел мысли – это тишина, выраженная в молчании.** В данном случае тишина имеет онтологический статус. Всё напряжение человеческой экзистенции, его существа, как такового, выражено в пределе мысли и достигается в молчаливом молчании, когда “вот-вот”; или в показывании существа человека, когда даже “нечего сказать”. Высказанная в слове мысль, это преодоление и одновременно обозначение предела, опустошение этой наполненности и напряжения всей человеческой мысли. Опустошение напряжения есть разрешение предела человеческой молчаливой мысли в слово. Только то, что было наполнено можно полностью опустошить.

Молчание обрывается пустословием. Обрыв семантически трактуется как место, где что-то оборвано, разорвано. В словарях Ожегова и Ушакова корень слова “оборвано” и “разорвано” — рвать – определяется, как: “Выдергивать с силою, резким движением, вытаскивать”; “выдергивать резким движением, с силою отделяя от чего-н”; “разделять на части резким движением”; “Брать, отделяя от корня...”. Онтологические коннотации прослеживаются здесь ясно и отчётливо. Действие субъекта отражает нарушение той целостности, присущей молчанию. Только в этой целостности молчания интенция (акта молчания) способна к наполнению. “Разделить на части”, “отделяя” – значит нарушение этой целостности, разрушение единства. “Выдёргивать” – значит выдёргивать себя из бытия, обращаться “резким движением” с самим собой, не бережно отнестись к самому себе в молчаливом, задумчивом состоянии. Чтобы сохранить мысль – нужно позаботиться о ней. Дать ей воплотиться в **пределе молчания** – тишине. Достижение этого предела есть наполнение всего акта молчания. Обрыв этого предела – есть опустошение, пустословие. Как можно разрывать отношения, или порывать с прошлым, так же можно и обрывать молчание: неблагоприятно прекращать его бессодержательной речью, в которой не будет мысли. “Бессмысленная речь” – это речь, в которой мысль молчит, а не говорит, потому что не дошла до своего предела, не осознала себя молчащей в тишине. Таким образом, речь хоть и будет номинально речью, но при этом будет молчать, а молчание будет говорить о своей не наполненности. Полнота речи зависит от полноты молчания. Иначе

речь будет молчанием, а молчание – речью. Произойдёт подмена понятий на онтологическом уровне в следствие того, что молчание стремится к наполнению и опустошению только по достижению предела мысли в тишине.

Стоит обратить внимание на понятия молчания, тишины и предела в их субъективно-объективной взаимосвязи и связи их с речью. Не только на теоретическом, но и глубоко онтологическом уровне обнаруживаются эти отношения. Поэтому, когда мы говорим про выкристаллизованную связь понятий, чисто логическую, мы так же подразумеваем связь онтологическую — дифференцируемые переходы одного и другого состояния. Итак, молчание можно определить следующим образом: **молчание – это субъективное выражение объективного предела мысли**. Коль скоро предел мысли, как уже было отмечено выше, это тишина, выраженная в молчании, то тишина занимает здесь особое положение. Тишина – это одновременно и предел мысли, и тот объект, который позволяет субъекту обнаружить себя в нём. Тишина есть вне зависимости от субъекта говорящего, вне зависимости от речи. Цель предела мысли в том, чтобы субъект осознал себя молчащим в тишине, достиг тишины, и, в конечном итоге, преодолел её. Тишина может настичь нас, как нечто неожиданное, и тогда мы вынужденно замолчим: найдём себя, или, иначе говоря, осознаем своё присутствие. Или мы можем прийти к ней, достичь предела мысли в молчании, и тогда мы вынужденно заговорим. В обоих этих случаях будет наблюдаться наполненность молчания на границе с тишиной.

Таким образом, тишина – это третий такт бытия мысли. Он наступает, когда человек уже её преодолевает. Первые два такта – молчание и говорение - без должного разграничения приходят в смешение, и мы сталкиваемся с молчаливым говорением (бессмысленной речью, бессодержательным высказыванием) и говорящим молчанием (многозначительным молчанием, молчанием как наказанием). Только мысль может разделить их. Тогда речь об одном сопровождается молчанием о другом и молчание обо одном, сопровождается речью о другом. Таким образом, мысль не просто разделяет речь и молчание, но и соединяет их. Когда мышление само снимает себя в тишине, оно становится речью, и так же оно становится молчанием.

Речь – это то, что могло бы и не случиться с человеком, пишет В.В. Бибихин [6, С. 30]. Но случилось, потому что был достигнут некоторый *предел*. Человек, осознавший себя молчащим в тишине, обратился к Вещи и захваченный ею самой в порыве её выражения – заговорил. Голос, обратившийся к речи – дал выражение самой вещи. Но перед тем, как дать голос речи, а вещи – выражение в голосе, иначе говоря, дать голос (не λόγος) вещи, необходимо обратиться к самой вещи. Это и позволяет сделать молчание. Обращение к самой вещи – есть онтологическая функция молчания в феноменологическом поле трансцендентально чистого сознания. Ещё до того, как голос перейдёт в логос и даст жизнь речи, вещь сама себя уже скажет, как боль говорит о себе криком. Но чтобы Вещь была явлена сознанию – нужно чтобы она уже была дана в некоем первичном молчаливом созерцании. Именно это созерцание являет собой молчание. Вид молчит – он ни о чём не говорит, в нём нет предмета, в абсолютной тишине он дан так, как он есть. Невыразимое вещи есть её молчаливое обращение.

Таким образом, **феномен молчания есть созерцание**, вид в его чистом виде (т.е. в нём самом). Благодаря молчаливому умо-созерцанию человек может обрести голос вещи, и с помощью языка различить её в речь. Тем не менее, возвращение к первичной тишине безмолвного молчания неизбежно для человеческого бытия. Проблема молчания должна быть осмыслена в контексте онтологии [13].



## Литература

1. Аванесов С.С. Визуально-антропологические коннотации в онтологии Парменида // ΣΧΟΛΗ. Vol. 9. 2 (2015). С. 292–305.
2. Барт Р. Нулевая степень письма / Пер. с фр. – М. Академический проект, 2008. – 431 с.
3. Бибихин В.В. Внутренняя форма слова. – СПб.: Наука, 2008. – 420 с.
4. Бибихин В.В. Герменевтика // Человек как слово: Сб. в честь Вардана Айрапетяна – М.: Языки славянской культуры, 2008 – С. 41-67.
5. Бибихин В.В. Узнай себя - СПб.: Наука, 1998.
6. Бибихин В.В. Язык философии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.
7. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая: Общее введение в чистую феноменологию / Пер. с нем. А.В. Михайлова; - М.: Академический проект, 2019. – 489 с.
8. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Перевод с нем. Д.В. Складнева. – СПб.: Наука, 2006.
9. Деррида Жак. Голос и феномен. И другие работы по теории знака Гуссерля / Перевод с французского С.Г. Кашина, Н.В. Сулова. СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 1999. – 208 с.
10. Михайлова М. В. Молчание как форма духовного опыта: Эстетико-культурологический аспект. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. 1999. – 158 с.
11. Праженик А. Е. Слово и феноменология молчания. Человек. Культура. Общество: Тезисы докладов. Междунар. научн. конф. студентов и аспирантов. Минск, 21 – 22 мая 2004 г. / Отв. ред. А. А. Легчилин. – Минск: БГУ, 2004. – С. 56-59.
12. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Бибихина. — Харьков: «Фолио», 2003. — 503 с.
13. Вяккерев Ф.Ф., Иванов В.Г., Липский Б.И., Марков Б.В. Основы онтологии: Учеб. пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997.

eLIBRARY ID: 28284944 EDN: XUYUYP

## **Проект науки и идея организации академического образования в философии тождества Ф.В.Й. Шеллинга**

Эра господства в образовании информационных технологий и развитие цифровой педагогики ставит перед современным обществом ряд актуальных вопросов: каковы могут быть границы применения дистанционных технологий в образовании? Какова должна быть роль преподавателя в образовательном процессе? И как с помощью интернет-технологий можно сделать обучение более живым и творческим?

Необходимость усиления творческой компоненты современного образования является основным направлением и целью его развития на протяжении двух последних десятилетий. Предполагается, что образование, в особенности университетское – это в первую очередь создание условий для самостоятельного освоения знаний, а само образование преподносится как творческий, созидательный акт, предполагающий активную позицию обучающегося субъекта.

Мысль о том, что субъект в познавательном процессе играет не пассивную, а активную роль впервые была высказана Иммануилом Кантом, затем получила свое развитие в трудах другого немецкого мыслителя – И.Г. Фихте. В философии Шеллинга познание выступает как процесс, взаимно тождественный субъекту и объекту. Впоследствии идея тождества субъекта и объекта стала основой понимания образования как универсального акта, в ходе которого постигается и становится действительным тождество субъекта и мира [2;50].

Согласно Шеллингу, существуют три ступени образования:

1. Механическое обучение (школа) – приобретение сведений (Kenntnisse), которые составляют так называемую «механическую» часть содержания науки. «Частью вообще каждая наука имеет вспомогательный механизм, частью всеобщее устройство (Constitution) делает неизбежным для нее стремление к созданию механических вспомогательных средств» [3;33], для усвоения которых не нужна высшая способность духа. В основном эти науки охватываются памятью, которая наиболее развита у человека именно в период младшего школьного возраста. К ним относятся элементарные математические представления и языки. «Язык, - пишет Шеллинг, - сам по себе и для себя... есть развивающаяся прикладная логика» [3;35]. Изучение языков в юном возрасте, заключающееся в непосредственном постижении, открытии и образовании смысла, подготавливает ум к занятиям собственно научной деятельностью, которая подразумевает уже осознанное (разумное) открытие в акте творческого преобразования.

2. Академическое обучение (университет) представляет собой вхождение в пространство уже имеющейся науки и постижение того ее состояния, в котором она пребывает на данный момент, изучение фактического материала науки.

Данные ступени не представляют собой образования в подлинном смысле слова, а являются лишь его предпосылками. Настоящее образование, согласно Шеллингу,

начинается тогда, когда пробуждается творческая, разумная, самосозидающая деятельность духа. Эта ступень одновременно знаменует собой и новый этап в развитии науки.

Если обучение построено правильно, то в конечном результате оно должно выступить предпосылкой свободной, самосозидающей, творческой деятельности духа. Первый акт творчества есть *отрицание обучения*.

Фундаментом университетского образования, согласно Шеллингу, должна быть философия. «...обучению отдельной дисциплине должно предшествовать познание органического целого всех наук. Тот, кто посвящает себя какой-то определенной науке, должен узнать сперва место, которое она занимает в этом целом...» [3;5]. Сначала нужно освоить философский способ мышления, чтобы научиться свободному размышлению в пределах особенной науки. До тех пор, пока не выступит образ научного целого, будет сохраняться неистинный способ существования наук - их существование в разладе с философией и друг с другом. «Нет такой науки, которая представляла бы в самой себе противоположность философии – скорее, все науки едины именно благодаря философии и в философии» [3;49].

Объединение наук в систему происходит сообразно внутренней сущности философии. Ее внутренняя сущность тройственна, следовательно, ее внешнее выражение также должно иметь троичную структуру. Иными словами, каркасом университетского образования должны стать три фундаментальных дисциплины, которые представляют собой реальное бытие философской науки - теология, естествознание и наука истории.

Философского факультета, утверждает Шеллинг, нет и быть не может, т.к. «то, что является всем», «не может быть ничем в особенности» [3;70]. Несмотря на это, в университете возможно и даже необходимо существование факультетов во имя философии и ради служения ей.

Если каждая из трех наук в данной структуре занимает свое особенное место, выполняет надлежащую ей роль, тогда мы можем говорить о существовании системы философского знания.

Положительный результат образования достигается только в преобразовании наличного, внешнего содержания науки в способ бытия своего собственного духа. До тех пор, пока подходящая форма не найдена субъектом, преподаваемый научный материал так и останется для него внешним. Только в собственной, «воспроизводящей данный материал форме» и «завершается само воспринимание» [3;70]. Искуснее, иным словом, гениальнее здесь тот, кто подберет форму, более всего приближенную к абсолютной. Творческая научная деятельность и есть настоящая цель университетского образования. Настоящий ученый, согласно Шеллингу, подобен художнику, а правильно организованная наука есть не что иное как искусство.

Только в творчестве, считает Шеллинг, человек проявляет свою человеческую сущность: «только благодаря этой божественной производительной способности становятся человеком; без нее – лишь более или менее умно оборудованной машиной» [1;228]. Не механическая передача знаний, а пробуждение духа к творчеству есть, согласно Шеллингу настоящая цель образования. Университетское образование, как его мыслит Шеллинг, не может носить прикладной характер, а представляет собой фундаментальный процесс раскрытия всеобщего содержания науки в индивидуальной, особенной форме, основанием и завершением которого выступает тождество знания и субъекта и субъекта с самим собой.

## Литература

1. Савельева С.С. Понятие образовательной среды в философии тождества Шеллинга: различие между искусственным и действительным//Символическая Вселенная ребенка: между информацией и знанием: сборник научных трудов. – СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016
2. Стрельченко В.И., Францишина С.С. Тенденции релятивизации антрополого-образовательного гнозиса//Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. СПб., 2015.
3. Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования. СПб., 2009

## **Память о герое - честь, забвение героя - бесчестие: к столетию со дня рождения Героя Советского Союза Александра Матросова<sup>48</sup>**

Классик философской антропологии, М. Шелер утверждал, что «история всегда существует в человеке (как часть), а не человек (здесь-бытие) – «в истории» [11, с. 94]. Люди творят историю, и лишь опосредованно история входит в сознание людей, поэтому человеческое отношение к прошлому – сохранение традиции – важнейшая черта цивилизации.

Традиция связана «с преобразованием неоднозначных фактов прошлого в однозначные ценности настоящего» [10, с. 283-284]. Почитание воина – героя защитника родины во все века была одной из наиболее значимых культурных традиций, осуществляющих единение социального целого, единство его прошлого и будущего. Немецкий философ В. Виндельбанд писал: «там, где речь идет об истинных культурных ценностях, мы никогда не действуем как индивиды или даже как экземпляры нашего рода, но всегда как хранители и носители сверхэмпирических и потому предметно, на существе самих вещей основанных функций разума» [3, с.18].

Как известно, само слово герой греческого происхождения. Древнегреческое ΗΡΩΣ обозначало не просто доблестного мужа, но и «просветлённого покойника», погребение которого было возможно даже на агоре античных городов, хотя захоронение там любого иного человека было недопустимо. В этом отношении почитание нами героев, павших в боях Великой Отечественной войны, есть благородное продолжение славных традиций древности [4, с. 79]. Выражением общественного признания героизма воина является слава, признание обществом ценности и величия индивидуального подвига. Слава героя непреходяща во времени, она преодолевает событие смерти, и прославление героя и его подвига становится значимой формой культурной преемственности.

5 февраля 2024 года исполнилось 100 лет со дня рождения Александра Матвеевича Матросова, человека, с именем которого в нашей стране прочно связана историческая народная память – память о высшем подвиге, на который способен человек- об акте жертвования собой, своей жизнью во имя спасения других людей. Для любого народа подобный подвиг становится предметом гордости, на памяти о котором воспитываются поколения верных сынов и дочерей своего Отечества.

Подвиг, подобный тому, что был совершён 19-летним Сашей 27 февраля 1943 года, совершался и раньше, и после. Всего, за время Великой Отечественной войны было зафиксировано более 400 случаев закрытия советскими воинами собственным телом вражеской амбразуры. [12]. Однако, все случаи подобного героизма принято именовать «матросовским» подвигом.

События 89-летней давности произошли в районе деревни Чернушки Локнянского района Калининской области (ныне Псковская область). Здесь 27.02.1943 года 2-й отдельный стрелковый батальон в составе 91-й отдельной Сибирской добровольческой бригады имени И.В. Сталина, где стрелком- автоматчиком служил рядовой Александр

---

<sup>48</sup> Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».

Матросов, получил приказ уничтожить 3 вражеских дзота, перекрывавших путь на деревню Чернушки. В ходе атаки, 2 крайних огневых точки были ликвидированы, на штурм 3-й, центральной, точки была выслана штурмовая группа из 2-х человек (красноармейцы Пётр Огурцов и Александр Матросов) в ходе выполнения задания П. Огурцов был тяжело ранен и завершение задания оказалось в руках Александра. Вот как описывает события участница событий, старший фельдшер четвёртого батальона Галина Суднёва: «... Весна была ранняя, везде стояли лужи и люди лежали в воде и в снегу. Вдруг мы видим кто-то ползёт, не прямо, а зигзагами и одет он был в белый полушубок. Немцы открыли огонь, но человек встал и побежал из стороны в сторону, петляя, и вдруг упал. Всё стихло, но все поняли, что вражеский пулемёт замолчал, что из дзота уже нет стрельбы. Сразу все поднялись и с криком «Ура» бросились в атаку. Когда подбежали к дзоту, окружили его, внутри забросали гранатами, а на амбразуре дзота лежал Саша Матросов, сквозь простреленный, без шапки и уже мёртвый...» [12].

Следует отметить, что в первой, опубликованной военкором Иваном Шкадаревичем, газетной статье под заголовком «Ценой жизни» 24 июня 1943 года в газетах «За Родину» и «Вперёд за Родину» датой смерти героя была указана годовщина создания Красной Армии – 23 февраля, позже оспоренная и в настоящий момент официально фиксируемая 27-м февраля. (Однако, имеется также версия башкирского историка Айрата Маратовича Багаутдинова, опирающаяся на скрупулёзный анализ архивных советских и немецких документов, о том, что подвиг был совершён около 6 часов утра 25 февраля 1943 года) [1, с.15-23]

В отношении самой личности героя также существует как минимум 5 гипотез о месте его рождения, национальности, родителях, ранних годах детства и даже именах [5, с. 38-62]. Официальная версия утверждает, что Александр Матвеевич Матросов появился на свет в городе Екатеринославе (Днепропетровске), УССР, (ныне переименованном в город Днепр, Украина). Другая версия, представленная в 1990-е годы Насыровым Р.Х. (башкирский журналист, писатель), настаивает на том, что настоящие имя, фамилия и отчество Александра Матросова – Шакирьян Юнусович Мухамедьянов, местом рождения которого является деревня Кунакбаево Учалинского района Башкирской АССР. Третьим вариантом версии является Высоко-Колоковский (село Высокий Колок, Высоко-Колоковской волости Ставропольского уезда Самарской губернии). Четвёртая гипотеза – место рождения А. Матросова – село Зин Овраг Высоко-Колковской волости. И пятая версия утверждает мордовское происхождение героя.

Какая бы из версий происхождения, подлинного имени героя ни оказалась бы верной, неоспоримым остаётся одно- сам факт подвига и то, что память народная об этом подвиге и о человеке, совершившем его, воистину бессмертна и наполняет аксиологическими смыслами уникальность русского полиэтнического самосознания.

Память о герое воплощена в присвоении его имени 254-му гвардейскому мотострелковому полку 56-й гвардейской стрелковой Смоленской Краснознамённой дивизии (с 2019 года Мотострелковый полк общевойсковой армии ЗВО). Александр Матросов навечно вписан в списки 1-й роты этого полка. В городах Великие Луки, Днепропетровск (Днепр, Украина), Ишимбай (Башкирия), Коряжма (Архангельская область), Красноярск, Санкт-Петербург, Ульяновск, Уфа, Харьков, были установлены памятники герою. Его имя носят улицы, проспекты и площади городов России, Беларуси, Германии, Казахстана...

Любой народ сопричастный жизни героя с гордостью несёт эту честь- так было и будет, ибо на совокупности героических сюжетов истории выстраивается возможность суверенного и славного будущего для этноса, а собственные эпосы – «сказания о героях» по мнению Г.В.Ф. Гегеля отличают «исторические» от «внеисторических» народов.

Кровавые события Второй мировой дали миру целую плеяду героических имён. Благодарная память народов, выступивших против блока государств «оси» хранит имена советских, американских, британских, французских воинов, запечатлевших свои великие

деяния в скрижали вечной славы. Не стоит, однако забывать и о тёмной стороне прошлого- о событиях, связанных с предательством, фактах сотрудничества с нацистами.

На момент распада СССР и становления новой российской государственности, в момент болезненных поисков собственной идентичности в отечественной общественной мысли, науке имели место тенденции к интерпретационной ревизии фактов коллаборационизма и предательства в отечественной истории (монография Т.Г. Таировой-Яковлевой «Иван Мазепа и Российская империя. История “предательства”» Москва. Центрполиграф. 2011, статья К.М. Александрова «Бандера и бандеровцы, кто они были на самом деле» в «Новой газете» № 102 от 12.9.2014, ситуация 2016 г. с защитой докторской диссертации К.М. Александрова «Генералитет и офицерские кадры вооруженных формирований Комитета освобождения народов России 1943—1946 гг.»). Можно с удовлетворением отметить, что «обеление» предателей и врагов Родины в отечественной культуре не прошло.

Но то, что не имело никаких шансов на «коренение» в многонациональной России, благополучно было взлелеяно и бурно проросло в Прибалтике, на Украине вымарыванием истории, факельными шествиями неонацистов, актами вандализма по отношению к местам захоронения героев...

Народ Украины подвергся небывалому, невиданному по масштабам информационному воздействию извне, ввергнувшему сознание людей во мрак мифологизированного синкретизма иллюзорной истории и реальности, интегрированному на основе лютой ненависти ко всему русскому. «Сон разума рождает чудовищ» – вывернутое сознание, утраченные совесть и память, имели следствием отказ от своей даже недавней (20 века) истории, от своих героев: В. Котика, С. Ковпака, молодогвардейцев, А. Матросова... С 2014 г. На Украине снесены все памятники А. Матросову, включая памятник на Родине – в Днепропетровске (январь 2023 г.), переименованы улицы, часто на имена других «героев»-украинцев, прислужников немецко-фашистских оккупантов из УПА, ОУН.

Это показывает моральный и цивилизационный упадок украинского общества и государства, лишаящего народ его истории, его выраженной в героических примерах прошлого любви к Родине. Государство, эта, по выражению С.К. Бондарева и Д.В. Колесова, «традиционная структура стабильности сообщества» [2, с. 128], отрицающая воинский героизм своих сынов, лишается той силы, которая, как «клей общественных структур» [12, с. 11], сохраняет связь людей и времен, «восприимлет» своих граждан, наделяя их общими и едиными смыслами социальности.

Лишая народ истории в ее самом героическом проявлении, современный украинский режим, пришедший к власти через антиконституционный путч 2014 года, перестал вообще транслировать традиции естественной связи поколений, исполнять воспитательные и образовательные функции, что особенно четко видно по тому упадку элементарных знаний, который сегодня отличает украинскую молодежь. Общество без памяти о настоящих героях лишается стабильности, становится отзывчивым на идеологический обман и манипуляцию. Лишенные защиты исторической памяти, люди ищут такую защиту во внешних агентах, их понимание социальной реальности искажено, расплывчато и лишено независимости. [6]

«Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Евангелие от Иоанна 15.13). В образе Александра Матросова проявилась героическая суть России, как Отечества для многих народов, единое самосознание российского народа порождает многие акты героического самопожертвования и на фронтах проходящей СВО. Президент России, В.В. Путин, в марте 2022 года, говоря о подвиге самопожертвования ладца Нурмагомеда Гаджимагомедова, сказал, что быть русским – это быть частицей великого многонационального народа. Александр Матросов, кем бы он ни был по происхождению, своей жизнью и великим подвигом самопожертвования обосновал

именно этот императив. Имя героя в сердце русского народа и память о нём никогда не уронит его честь.

Скрупулёзное изучение героических событий отечественной истории, сохранение памяти о геройских подвигах предков и современников должно составить основу патриотического воспитания молодых граждан нашего многонационального Отечества.

Пока существует угроза как настоящему, так и прошлому России, история воинского героизма будет продолжаться и наполняться новыми примерами. Как писал замечательный мыслитель Н.Ф. Федоров, необходимость защиты Родины с оружием в руках сохранится до тех пор, пока не изменится природа человека: «Наша история вместе и гражданская, и священная; как история борьбы, она гражданская как история проповеди «не убий, не воюй, не борись», она не станет еще священной, не будет христианскою, а останется древнею, человек не перестанет убивать, воевать, вести борьбу и будет, напротив, совершенствоваться в изобретении смертоносных орудий (изобретением пороха начинается новая история) для защиты скопляемых все более и более, благодаря прогрессу, богатств» [9, с. 147-148].

Моральная сторона социальных явлений всегда была главным вопросом для русской культуры и русской философии, В.А. Ляхов указывает на «этикоцентризм» российской философии, в отличие от «логического дисциплинаризма западноевропейской философии» [7, с. 30]. При этом, именно с этической точки зрения вопрос «защиты», «безопасности» социума, Родины как основного концепта природно-культурного исторического единства общества и государства оказывается оправданным для большинства представителей русской общественной мысли. Эта научная и культурная традиция исходит из общей традиции, присущей русскому характеру, согласно которой воин – защитник Родины и народа, каждого человека – является самым почитаемым героем, а армия всегда полагалась в ряду необходимых институтов российского государства. И армия, по словам С.Э. Федорина, управляющий организационный институт защиты Родины [10, с. 355], является той властной инстанцией, наличие которой в государстве оправдано и необходимо. Путь защиты государства, его территории и народа является для русского человека также и путем духовного преображения. Память же о герое – защитнике Родины и его подвиге – основа как чувства патриотизма, так и позитивного мировосприятия в целом.

## Литература

1. Багаутдинов А.М. Подвиг Александра Матросова: анализ советских и немецких документов // Проблемы востоковедения. 2021. № 3. С.15-23.
2. Бондарева С.К. Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. Москва Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. 280 с.
3. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. М.: Юрист, 1995. 687 с.
4. Гимадеев Р.А. ΗΡΩΣΗΝΡΟΔΟΤΟΣ? // Вестник древней истории. 1986. № 4 (179). С. 77-84.
5. Дубовик Н.А., Кобзев А.В., Прокопенко С.А. Александр Матросов: загадки биографии // Вопросы истории. 2019. № 5. С 38-62.
6. Пую Ю. В. Манипулирование массовым историческим сознанием / Пую Ю. В. // Историческое сознание и постматериальные ценности [Текст] : сборник научных статей по материалам XXVI Международной конференции "Ребенок в современном мире. Формирование исторического сознания", Санкт-Петербург, 17-19 апреля 2019 года. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 58-61.
7. Ляхов А.В. Взаимодействие традиций и инноваций в контексте семиотической теории // Вестник научной сессии факультета философии и психологии ВГУ. Вып. 14, 2013. С. 123-129.



8. Федорин С.Э. К проблеме человека и власти в философии и культуре XX века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 10. С. 350-358.
9. Федоров Н.Ф. Собрание сочинений в 4 тт. Т. 1. М.: Прогресс, 1995. 518 с.
10. Шацкий Е. Утопия и традиция. М. Прогресс, 1990. 455 с.
11. Шелер М. Философские фрагменты из рукописного наследия М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. 384 с.
12. Электронный источник: [matrosov.mil.ru](http://matrosov.mil.ru)
13. Boudon R. The Analysis of Ideology. Cambridge: Polity Press, 1989. 241 p.

## **Институт семьи как один из факторов духовного и интеллектуального развития человека**

Семья является важнейшим институтом и ячейкой современного общества.

В обществе это самая важная и значимая часть как для развития самого общества, так и для каждого конкретного человека. Именно в семье закладываются духовные и материальные основы для дальнейшего развития и жизни человека. А также в семье современные молодые люди проводят свыше 20 первых лет своей жизни, что очень глубоко отражается на их всестороннем развитии как личности. А дальше после некоторого периода времени человек должен стать достаточно серьезным, самостоятельным и зрелым, чтобы создать собственную семью и в ней вырастить уже своих детей.

Вместе с тем, в настоящее время, если не брать в расчет остальной мир, в России институт семьи претерпевает существенные изменения, которые считаем возможным освятить в работе.

### **○ Изменение гендерных ролей**

В современных семьях мы нередко можем видеть, как тесно переплетаются мужские и женские роли и даже занимают противоположное положение: женщина выполняет мужскую работу и несет ответственность, а мужчина работает по дому и поддерживает атмосферу и домашний очаг. Однако, на наш взгляд, таким положением дел оба остаются неудовлетворенными, и в такой обстановке невозможно правильно воспитать детей. Деградация способствует и СМИ и современный кинематограф, где уже очень трудно найти образ настоящей женщины – матери и настоящего мужчины – отца. Поэтому, остается выразить надежду, что такая смена ролей является временным, а не постоянным явлением, и в дальнейшем в семьях с такой направленностью все будет возвращаться на круги своя. Надежда в данный момент возлагается на представителей духовенства, которые только и могут помочь вернуть человека на свой истинный путь, в том числе и в семейной жизни.

### **○ Расширение роли женщины**

В современном мире женщина уже не может быть просто женой и матерью, она должна вести активную профессиональную и социальную жизнь, должна и уметь зарабатывать, и заниматься социальной и общественной деятельностью, и своим развитием. Это все требует колоссальное количество времени, которое она вынужденно забирает у своего отдыха и общения с семьей, что пагубно сказывается и на ней самой, и на семье в целом.

### **○ Изменение подхода к воспитанию детей**

Современное воспитание детей стало резко отличаться от того, что было раньше, хотя бы в советское время. Если раньше родители воспитывали детей своим примером и оставляли много свободы и самостоятельности, а также давали им обязанности, то сейчас родители вынуждены не отпускать ребенка одного на прогулки, решать с кем и когда он

будет встречаться и играть, решать в какие кружки и когда он будет ходить. Родители оказываются в курсе всех его школьных дел и дети круглосуточно находятся под непосредственным контролем преподавателей и родителей. Это создает дополнительные трудности, отсутствие у ребенка своей жизни и опыта принятия самостоятельных решений, развивается инфантильность ребенка, которая приводит в дальнейшем к неволеванности в жизни.

#### ○ Изменение роли пожилого поколения

Пожилые люди, если раньше были полноценными членами семьи, которые зачастую жили совместно с молодыми семейными детьми, сейчас становятся отдельными семьями или самостоятельно проживающими людьми, которые изредка участвуют в воспитании детей. Тенденция к отделению молодых семей и молодых несемейных людей от пожилых родителей сейчас все более упрочняется, что в целом негативно сказывается на духовном развитии. В случае, если родители мешают жизни детей, или есть конфликт, отделение оправдано. А в случае, если отношения нормальные, отдельное проживание приводит к отсутствию духовного развития у таких семей: беспомощность и одиночество стариков, вседозволенность и полная самостоятельность молодых, отсутствие помощи и поддержки друг другу, отсутствие советов и полноценного общения и т.д.

#### ○ Увеличение разводов

К сожалению, в настоящий момент общественного развития институт семьи переживает свои не лучшие времена. По статистике, среди молодых людей, создающих семью в 2020 – 2022 гг. наблюдается 80% разводов. Эта ужасающая статистика говорит о массовой духовной деградации молодежи и непонимания глубинных причин создания семьи – ее цели воспитания детей. И с разрушением семей дети остаются без полноценного взаимодействия отца и матери и не могут в дальнейшем грамотно и правильно выстроить уже свою семейную жизнь, свои отношения с противоположным полом, у них отсутствует перед глазами пример нормальных семейных отношений. И зачастую многие семьи разваливаются из-за банального непонимания друг друга и незнания того, как решать возникающие проблемы. Остается надеяться, что наши семьи спасет возрастающий интерес к нашей религиозной духовной культуре, которая всячески выступает за сохранение семей, если речь не идет о жизни в невежестве.

Наряду с этим, семья как в прошлом, так и в современный период развития, оказывает существенное влияние на становление личности человека, его интеллектуальное и духовное развитие.

Прежде всего, она существенным образом влияет на развитие человека и формирование основ для дальнейшей жизни в ранние годы до 5 лет. Исследование такого влияния с 2017 года проводится Королевским научно-исследовательским фондом Великобритании, Центром раннего детства, которым в 2023 г. запущен проект «Формируя нас». Кампания в основном направлена на то, чтобы привлечь внимание к критической важности раннего детства и тому, как оно формирует взрослых.

Наше раннее детство — период от беременности до пятилетнего возраста — коренным образом формирует всю оставшуюся жизнь. Но как общество мы в настоящее время тратим гораздо больше времени и энергии на более позднюю жизнь. Целью кампании «Формируя нас» является повышение осведомленности о влиянии на жизнь, которое мы можем оказать, когда создадим поддерживающий, заботливый мир вокруг детей и тех, кто о них заботится. Сосредоточив наше коллективное время, энергию и ресурсы на этих самых профилактических годах, мы можем вложить огромный вклад для физического и психического здоровья и счастья будущих поколений. []

За последнее десятилетие Центр потратил время на изучение того, как переживания в раннем детстве часто являются основной причиной самых серьезных социальных проблем сегодняшнего дня, таких как зависимость, распад семьи, плохое психическое здоровье, самоубийство и бездомность.

Вот почему так важно не только понимать уникальную важность ранних лет развития, но и знать, что мы все можем сделать, чтобы помочь вырастить будущие поколения счастливыми, здоровыми взрослыми.

Далее будут более глубоко проводить исследования важности социального и эмоционального мира ребёнка, значение отношений и влияние окружения и опыта, которым подвергается ребёнок в эти годы становления. Вместе они играют ключевую роль в формировании нашей будущей жизни. Тем не менее, им редко уделяется столько внимания, сколько нашему физическому здоровью и когнитивному развитию. И, конечно же, понимая собственное детство — то, что сформировало собственные убеждения, отношения, поведение и чувства — взрослые могут лучше сыграть свою роль в позитивном формировании будущих поколений. Те, кто сегодня занимается воспитанием детей, нуждаются в самой лучшей информации и поддержке, чтобы помочь в выполнении этой миссии. []

Мы полностью согласны с этим подходом, ведь, создавать поддерживающий и заботливый мир вокруг детей и тех, кто заботится о них, имеет огромное значение для будущих поколений, потому что фундаментально здоровые и счастливые дети формируют здоровое и счастливое будущее.

Затем семья также продолжает оказывать существенное влияние на развитие личности ребенка, подростка и молодого человека.

В ней происходит психологическое и личностное развитие человека.

Прежде всего личность ребенка должна развиваться в соответствии со своими наклонностями и способностями без всяческого насилия. При этом она должна развиваться всесторонне, занимая себя разными видами деятельности и творчества.

Также в ней происходит интеллектуальное и инновационное развитие, которое в дальнейшем приводит к формированию интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала человека.

Для интеллектуального развития нужно прививать детям любовь и интерес к чтению, к развивающим играм, занятиям, поделкам и т.д. Но главное — собственный искренний интерес родителей к ребенку. Необходимо замечать его наклонности и способности и направлять в нужное русло, в соответствующие кружки и секции, а затем на соответствующие направления профессионального обучения. И, наоборот, не заставлять ребенка углубленно изучать те предметы, к которым у него нет склонностей. И развивать также и навыки в аналитической работе и созданию чего-то нового, инновационное мышление в повседневной жизни.

И также именно в семье сейчас закладываются духовные основы для развития, семья является оплотом и оберегом духовности.

Для духовного развития ребенка необходимо родителю прежде всего самому развиваться духовно и создавать в семье духовную атмосферу: чтением духовных и религиозных книг, просмотром фильмов, общением с духовно-развитыми и добрыми людьми, соблюдением правил своей духовной религиозной культуры и приобщением ребенка к ней. Также нужно объяснять позиции нравственности на жизненных примерах и учить ребенка правильным поступкам и верному выбору.

Отметим, что помимо первых 5 лет жизни ребенка, рассмотренных ранее, не менее важным является и подростковый возраст, когда психика, дух и тело человека меняется для взрослой жизни. Здесь также поддержка, знания и советы родителей, а также других родственников очень важны. Ведь зачастую дети в этом возрасте, не имеющие полноценной семьи, не чувствуют опоры и поддержки, им не к кому обратиться и они идут в молодежные компании, которые заводят их по неправильному пути. Крепкая семья в таких случаях, несомненно, защитит и поможет молодому развивающемуся человеку.

В дальнейшем, человек должен грамотно и правильно подойти к созданию своей собственной семьи и воспитанию детей, в которых он, в свою очередь, должен заложить

основы для всестороннего интеллектуального, эмоционально-психического, физического и духовного развития своего ребенка.

Таким образом, институт семьи, несмотря на его современные трансформации, является важнейшим фактором грамотного и всестороннего интеллектуального и духовного развития человека.

## Литература

1. Глебова М.В. О проблеме воспитания русского ума в контексте культурно-исторического развития России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2-3. С. 432-436
2. Интеллигентность. Психология и психиатрия. Режим доступа: <https://psihomed.com/intelligentnost/> (дата обращения 18.01.2023)
3. Карпенко О.А. Особенности женского предпринимательства и руководства в современном мире // Современные проблемы, тенденции и перспективы социально-экономического развития. Сборник статей X Международной научно-практической конференции Института экономики и управления СурГУ. Отв. за выпуск: О.Н. Галюта, М.А. Морданов, А.Ю. Ситникова. Сургут, 2021. С. 152-155.
4. Карпенко О.А. Особенности интеллектуально-профессионального развития и деятельности женщин в современном мире // Международная и межрегиональная интеграция в условиях пандемии: экономические, социокультурные и правовые проблемы. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической онлайн-конференции с международным участием. Редколлегия: С.И. Ашмарина, А.В. Павлова (отв. редакторы) [и др.]. 2020. С. 88-94.
5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Развитие качественных характеристик интеллектуальных ресурсов и капитала // Новые компетенции цифровой реальности: теория и практика их развития у обучающихся. Сборник докладов и научных статей III Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2022. С. 131-138.
6. Кейт Миддлтон. Страница В Контакте. Режим доступа: <https://vk.com/katemiddletondaily>
7. Келле В.Ж. Духовность и интеллектуальный потенциал // Серия «Мыслители», В диапазоне гуманитарного знания, Выпуск 4 / Сборник к 80-летию профессора М.С. Кагана Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. 490 с.
8. Лебединцева, Любовь Александровна. Интеллектуальный труд: экономико-социологические аспекты: диссертация ... доктора социологических наук Санкт-Петербург, 2012.- 375 с.
9. Левченко Л.В., Карпенко О.А. Влияние образования, воспитания и семейных ценностей на качество интеллектуального капитала // 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, 2022. С. 116-127.
10. Мир познаний. Что такое интеллектуальная деятельность. Режим доступа: <https://deepcloud.ru/articles/chto-takoe-intellektualnaya-deyatelnost> (дата обращения 25.01.2023)
11. Никифоров В. Взаимосвязь духовного роста и личностного развития. 2021. Режим доступа: <https://suveren-blagodat.ru/lichnostnyu-rost/vzaimosvyaz-duhovnogo-rost-i-lichnostnogo-razvitiya.html?ysclid=18efvoimqp334678981> (дата обращения 03.02.2023)

12. Патинов А. Развитие духовности: от античности до наших дней // Сила духа. Апрель 2011. Режим доступа: <https://anchiktigra.livejournal.com/321579.html?ysclid=18ec8rzwpr176502282> (дата обращения 29.01.2023)
13. Развитие личности в интеллектуальном и эмоциональном плане. Информация взята с сайта биржи. Режим доступа: [https://spravochnick.ru/psihologiya/razvitie\\_lichnosti\\_osnovnye\\_celi\\_i\\_zadachi/razvitie\\_lichnosti\\_v\\_intellektualnom\\_i\\_emocionalnom\\_plane/](https://spravochnick.ru/psihologiya/razvitie_lichnosti_osnovnye_celi_i_zadachi/razvitie_lichnosti_v_intellektualnom_i_emocionalnom_plane/) (дата обращения 30.01.2023)
14. Что такое интеллигентность: определение, примеры. Образованный, культурный и интеллигентный человек. Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/syl.ru/s/article/334188/что-такое-intelligentnost-opredelenie-primeryi-obrazovannyiy-kulturnyy-i-intelligentnyiy-chelovek> (дата обращения 27.01.2023)

## **Факторы развития исторического мышления молодежи в академической среде и за ее пределами**

В условиях нестабильной военной и политической ситуации в современном мире достаточно остро встают вопросы воспитания и образования молодежи, а также процесса формирования их национальной самоидентификации.

На процесс самоидентификации непосредственно влияет так называемое историческое мышление. Что значит историческое мышление и почему оно есть отражение становления человека как члена общества?

Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо определить значение самого понятия «историческое мышление».

В статье «Формирование исторического мышления на уроках истории» Махмудова Х. Р. дает такое определение:

«Историческое мышление представляет собой единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании конкретных исторических явлений. Оно обращено на осмысление прошлого, настоящего и на прогнозирование будущего» [1, с. 351]. Или простыми словами: «способность школьника из потока информации выделять события на определенных основаниях, способность описывать события на основе разных источников, выстраивать свою интерпретацию событий» [1, с. 351].

Очевидно, что развитие исторического мышления у человека тесно взаимосвязано с процессом формирования его национальной самоидентификации, и происходит оно в несколько этапов.

Ключевая роль в формировании исторического мышления чаще всего отводится образовательным учреждениям, при изучении учениками уроков истории. Однако, самые первые шаги в формировании зачатков исторического мышления человек делает в самом раннем возрасте, дома, в окружении семьи, когда он изучает родной язык, узнает историю своей семьи и свою национальную принадлежность, впитывает сначала семейные, а потом и национальные традиции.

Далее ребенок поступает в школу или иное образовательное учреждение и начинает изучать курс истории. Как всемирную, так и историю своей страны, своего города или области. Кроме того, зачастую именно в школе впервые ученик обращает внимание на то, что есть люди другой национальности, отличные от его собственной и что у них могут быть другие традиции, культурные ценности, другая религия. Именно тогда, когда человек понимает, что есть, условно говоря, «свои» и «другие» - он впервые рефлексивен и начинает задаваться вопросами: к какому народу/нации я себя отношу? Что из себя представляет этот народ? И, наконец, кто есть я сам? Так запускается процесс национальной самоидентификации.

Существует множество факторов, влияющих на формирование исторического мышления. Одним из таких факторов является то, каким образом происходит изучение предмета «Истории» в школе. Здесь, конечно, многое зависит от учителя истории. На этом этапе значение имеет не только квалификация учителя и уровень его знаний, но также личность учителя и методика преподавания истории. Когда подача материала идет однонаправленно от учителя к ученику (второй воспринимает информацию пассивно) – наивно ожидать, что у ребенка в таком случае начнет формироваться историческое мышление. Необходимо не только излагать и определять значение изучаемых исторических фактов, важно вовлекать учеников в активное обсуждение исторических явлений и культивировать попытки самостоятельной интерпретации исторических событий, посредством семинаров и коллоквиумов, с помощью игровых и творческих форм занятий (например, проведение «исторических судов» с попыткой обвинить или оправдать исторических личностей), создание различных социокультурных проектов, посещение музеев и памятников, просмотр документальных фильмов – ведь для детей важна наглядность. Учитель должен быть не только источником информации, но и направлять ход мысли учеников, корректировать правильность выводов, к которым они приходят во время занятий. На эффективность внедрения интерактивных форм занятий и включение учеников в различные проекты при изучении истории в школе указывает Нужнова Н. М. в своей статье «Историческое просвещение младших школьников как диалог поколений»: «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» [2, с. 400].

Значимым является тот факт, что у современной молодежи во многом историческое сознание и менталитет формируется не только и не столько в семье или на уроках истории, сколько под влиянием интернета и других видов СМИ.

«Историческое сознание – устоявшееся явление, опирающееся на традиционные исторические ценности, но одновременно очень гибкое, податливое влиянию как извне, так и изнутри, меняющееся в зависимости от изменчивости внешних обстоятельств. Огромную роль играет государственная политика в области истории, реализуемая через систему образования, культуру, средства массовой коммуникации, поддержку тех или иных религиозных учений и др.» [3]. Таким образом, государство должно брать под контроль те факторы, которые влияют на формирование исторического мышления, насколько это возможно.

Еще одним немаловажным фактором, влияющим на формирование исторического мышления, является объективность получаемой информации об исторических событиях – крайне важно научить учеников получать информацию только из проверенных источников. Отдельно стоит отметить необходимость умения отличить суррогатные новости от проверенной информации, различать надежные и недостоверные источники в мировой Сети. Ведь низкая популярность традиционных видов СМИ среди молодежи (такие как телевиденье, радио, газеты) и предпочтение получения информации через интернет, делает молодых людей подверженными влиянию фейков, мифологизированных и даже фальсифицированных исторических фактов, а значит, молодые люди могут стать жертвами манипуляции со стороны злоумышленников. Количество фейков в последние годы в интернете поражает своей масштабностью. Характерно и то, что недоброжелатели чаще всего и распространяют ложные сведения именно среди молодежи, у которой



исторического сознание и самоидентификация находится в процессе формирования, историческая память еще не развита, а психологическое состояние (в силу возраста) зачастую находится в состоянии некой «оппозиции» по отношению к обществу и государству в целом, поэтому они так легко поддаются манипуляциям. Подобные явления наглядно видно на примере событий, происходящих в последние десятилетия на Украине: молодежи просто «вычистили» историческую память и насадили в их сознание искусственно созданную, «удревленную» историю Украины. Очевидно, что мифологизация и фальсификация исторических фактов для власти является инструментом манипуляции обществом: «Дискуссии по вопросам пересмотра украинской истории напрямую связаны с политической борьбой за власть. «Война памятников» стала привычной для Украины в 2000-е гг.» [6, с. 54]. Снесение памятников (как наглядного отображения исторических событий и личностей) – одна из иллюстраций попыток «стереть» историческую память у украинского народа.

Вот почему государство должно строго отслеживать и пресекать появление радикально настроенных обществ и политических партий, сообществ в социальных сетях и разного рода экстремистских групп в мессенджерах, подрывающих народное единство.

В России концепция национальной безопасности и принципы сохранения исторической памяти закреплены на законодательном уровне Указом президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», где помимо множества важных пунктов указано следующее: «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти осуществляется в целях укрепления единства народов Российской Федерации на основе общероссийской гражданской идентичности, сохранения исконных общечеловеческих принципов и общественно значимых ориентиров социального развития» [5].

Итак, существование большого количества факторов, влияющих на формирование исторического мышления обязывает государство влиять на те из них, которые доступны к контролю.

Обучение правилам безопасного использования различных ресурсов в интернете, а также обучение принципам поиска надежных источников информации – это один из важных моментов, которые необходимо учитывать и внедрять как отдельный предмет изучения в школьную программу, причем уже с начальных классов, поскольку злоумышленники направляют свою преступное влияние на людей любого возраста.

Учителям истории необходимо уделять большое внимание тем формам занятий, которые будут максимально вовлекать в процесс изучения истории, мотивировать учеников самостоятельно интерпретировать исторические события, делать выводы и учиться прогнозировать будущее.

Ведь человеком, знающим историю своей страны, обладающим хорошо развитым историческим мышлением, имеющим активную и четкую гражданскую позицию крайне сложно манипулировать. И именно таким должен быть гражданин сильного и независимого государства.

### **Литература:**

1. Махмудова Х. Р. Формирование исторического мышления на уроках истории // Мировая наука. 2020. №3 (36). – С. 350-353.
2. Нужнова, Н. М. Историческое просвещение младших школьников как диалог поколений // Философия образования и диалог поколений: сб. науч. тр. XXIX Междунар.

- конф. «Ребенок в современном мире. Диалог поколений» (Санкт Петербург, 19-20 апреля 2023 г.). – Санкт-Петербург, 2023. – С. 399-402.
3. Перевезенцев, С. В. Как в историческом сознании соседствуют мифы и наука [Электронный ресурс]// Изобретение истории// Россия в глобальной политике. - Май/Июнь 2017г. №3. URL:[Изобретение истории — Россия в глобальной политике \(globalaffairs.ru\)](http://globalaffairs.ru) (дата обращения: 25.02.2024)
  4. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека // Научное мнение. 2020. № 6. С. 52-58
  5. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утв. Указом Президента РФ от 2.07.2021 № 400. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс» (дата обращения: 25.02.2024).
  6. Томайчук, Л. В. Мифологизация истории как инструмент конструирования национальной идентичности на современной Украине и Беларуси / Глобализация: полемика цивилизаций // Terra Humana. – 2012. – С. 52-55.

## Воспитание Я (Selv)<sup>49</sup> по Кьеркегору: роль отчаяния и Другого

Что им делать с отчаянием?

Орест. Что угодно: они свободны,  
настоящая человеческая жизнь  
начинается по ту сторону отчаяния.

*Жан-Поль Сартр. пьеса «Мухи». 1943.*

Человек, сталкиваясь с масштабностью мира сегодня, иногда осознанно, а иногда бессознательно ощущает свою ничтожность и *незначимость*. Раньше простому человеку неведома была мировая суэта, его незнание позволяло ему блаженно присутствовать в своем объективном мире, где его место было определено при рождении. Та непосредственность с которой давался смысл жизни, позволяла не тревожиться о внутреннем устройстве.

Не кажется ли теперь, что современность этим и хороша, ведь она вынуждает человека оставаться наедине с собой и беспокоиться собственным существованием? Обращаясь к трудам датского философа Кьеркегора, мы видим сколь огромное значение он придает тому личному, индивидуальному, что раскрывается в минуты преодоления отчаяния. По сути своей, это момент объективной неопределенности, когда индивид не имеет возможности опереться ни на что, кроме себя самого. Именно в этот момент, по мнению С. Кьеркегора, рождается субъект [7, с.523]. Однако, обретение субъектности еще не означает *правильно* воспитанное Я (Selv). Помимо этого, в труде “Болезнь к смерти”, где подробнее всего обсуждается обретение Я (Selv) в момент преодоления отчаяния, мы не так четко понимаем роль другого человека, а она кажется вполне значимой, особенно учитывая тот христианский контекст, в котором мыслил философ. Прежде чем приступить к более подробному описанию обретения Я (Selv) по Кьеркегору, необходимо обозначить то, как в принципе философ понимал устройство человека.

Человек Кьеркегором определяется как синтез конечного и бесконечного, временного и вечного, свободы и необходимости, где “Я (Selv) – это **осознанный** синтез конечного и бесконечного, [временного и вечного, свободы и необходимости], который относится к себе самому и целью которого является стать собой самим, – что совершенно невозможно для него иначе, как в отношении к Богу” [2, с. 46]. Я (Selv) в связи с противоположностями, которые выделяет Кьеркегор в человеке, становится тем положительным третьим, которое делает возможным их существование вместе [2, с.29].

---

<sup>49</sup> Н.В. Исаева и С.А. Исаев переводят датское слово Selv как “Я”, однако исследователь А. Лызлов настаивает на непереводаемости этого слова, потому что “Я” тесно связано с немецким идеализмом, с которым Кьеркегор стремится скорее размежеваться – да и если бы он хотел использовать понятие “Я”, он бы так и сделал, а “Самость” ассоциируется больше с терминологией К.Г. Юнга.

Кьеркегором выводится идеальная итоговая формула, “которая описывает состояние моего Я (Selv), когда отчаяние из него совершенно выкорчевано: обращаясь к себе самому, стремясь быть собой самим, мое Я (Selv) погружается – через свою собственную прозрачность (открытость) – в ту силу, которая ее полагает” [2, с.31.] Далее необходимо обратиться к осмыслению проблемы отчаяния.

Если немного упростить диалектическое и местами апофатическое описание отчаяния, можно сказать, что оно является страхом, в основе которого лежит первородный грех. В работе “Понятие страха” Кьеркегор выделяет особый вид страха – Angst, который безобъектный, лишенный рационального объяснения, глубинный, но он же и истинный [4]. При этом Кьеркегор отмечает, что, во-первых, далеко не каждым человеком это отчаяние осознается, во-вторых, несознание отчаяния еще не говорит об его отсутствии, и в-третьих, отчаяние разрешается исключительно тогда, когда Я (Selv) как синтез полагает себя в Создателе.

Отчаяние, рассмотренное не под углом зрения сознания, но только соответственно составляющим синтеза Я (Selv), проявляется в несоответствии тех противоположностей, из которых состоит человек, например, отчаяние бесконечного, или недостаток конечного и наоборот. В исследовании мы не будем подробно разбирать данный вид проявления отчаяния, так как важнее рассматривать его в ключе сознания, чтобы, во-первых, видеть возможность именно роста и воспитательного момента, во-вторых, чтобы в дальнейшем мы смогли корректно сопоставить это с трехэтапным развитием человека по Кьеркегору.

### ***Отчаяние в категориях сознания***

Человек несознающий отчаяние не ведает о собственном Я (Selv), о его *бесконечности*. Кьеркегор в своих размышлениях оставляет за собой “право придирается к истине” [2, с. 60], ведь неважно, насколько счастливым себя чувствует “естественный” человек, он неизмеримо далек от духовности и даже не осознает этого. Само это неосознание и есть отчаяние.

Другое дело обстоит с тем, кто осознает хотя бы частично бесконечность своего Я (Selv) и соответственно этому чувствует либо желание не быть собой (“отчаяние-слабость”), либо желание собой быть (“отчаяние-вызов”). В первом случае отчаяние “значит просто страдать, при этом пассивно подчиняться давлению извне, а отчаяние никоим образом не приходит изнутри как действие” [2, с.68]. В тот момент, когда отчаяние ими создается, они хотят “быть в прошлом или стать другими” [2, с. 69]. Из этого вида отчаяния можно перейти чуть глубже в *отчаяние своей слабостью*. Результатом будет все так же нежелание быть собой, однако различие в концентрации отчаяния уже все-таки внутри. Важно заметить, что в первом случае отчаяние приходит во временном или во временных вещах, затем отчаяние в себе относительно вечности и уже после этого в “отчаянии-вызове” мы можем наблюдать как человек злоупотребляет вечностью, чтобы быть собой [2, с.86]. *Отчаяние-вызов* дает человеку не просто осознание собственного Я (Selv), но ощущение себя именно как действующей личности, движимой собственной волей. Для Кьеркегора на этой стадии отчаяние сгущается и проявляет себя в наивысшей степени.

Однако, прежде чем подробнее описать освобождение от отчаяния через прыжок веры, рассмотрим отчаяние в контексте этапов развития.

### *Три стадии*

Кьеркегор выделяет три стадии развития личности: эстетическая, этическая и религиозная. Разберем их с точки зрения взаимоотношения с другими Я (Selv) и соотнесем с внутренним ощущением отчаяния.

Эстетическая стадия в своем раннем проявлении соответствует “естественному” человеку, то есть говоря про внутреннее его состояние – он отчаяния не сознает. При этом вся окружающая для него реальность лишь совокупность ощущений. С усложнением желаемого в какой-то момент на этой стадии возникает другой, но он возникает лишь как объект. К этой же стадии относится *отчаяние-слабость*. Человек в этот момент уже подходит к границам эстетической стадии, но за переход отвечает та степень отчаяния, которая все-таки вынудит его обернуться внутрь себя и не просто увидеть себя, но и захотеть самим собой стать.

На этическую стадию восходит человек с *отчаянием-вызовом*. Из хаотичного, абстрактного эстетического желания вытекает ощущение долга. Я (Selv) желает определенного состояния мира, которого возможно не существует, например, утверждать равенство всех субъектов. Здесь другой выступает как равный мне и всем. Однако, во всем этом нравственном полагании личность другого и самого эстетика не является единичной и бесконечной. По сути своей, подход к границам этической стадии происходит тогда, когда другой требует выбора, который не берется из всеобщего. Как когда Бог призвал Авраама убить своего сына [5]. Вот здесь начинается освобождение от отчаяния и переход на религиозную стадию.

#### ***Воспитание Я через внутреннее преодоление отчаяния и любовь к Другому***

Перед тем как перейти к религиозной стадии, хотелось бы прояснить одну интуицию, которая у Кьеркегора не так прямо обозначена. При первом приближении кажется, что дойдя до этической стадии, где отношение к другому человеку строится через чувство долга и через общий нравственный закон, нужно сразу “выстраивать” личностные отношения с Богом. Однако, во-первых, кажется сомнительным, что человек, не имея опыта такого личностного отношения к Другому, сможет сразу осуществить его в отношении своего Создателя. Во-вторых, сам Кьеркегор указывает на то, что рыцарем веры могут стать единицы. Значит можно предположить, что есть какое-то связующее звено между этической стадией и религиозной и осуществляется оно в любви к ближнему.

В Делах любви Кьеркегор описывает отношение “естественного” человека к словам Христа “возлюби ближнего твоего как самого себя”: ему будет непонятно, как можно заповедать любовь, если чувства приходят произвольно. Однако нужно понимать, что заповедь можно дать только человеку свободному. И тогда, когда я как свободный люблю ближнего в его свободе, одновременно оказываясь способен и к подлинной любви к самому себе [6, с. 120]. Можно предположить, что такое ощущение свободы есть у этика на пограничной стадии с религиозной, когда он уже видит личную свободу Другого и дает ей осуществиться в своей любви к нему. Апостол Иоанн писал: «Кто говорит: "я люблю Бога", а брата своего ненавидит, тот лжец: ибо не любящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, Которого не видит? И мы имеем от Него такую заповедь, чтобы любящий Бога любил и брата своего» (1 Ин. 4: 20–21).

Путь обретения себя хоть и не мыслится как равномерное развитие (между каждой стадией нет поступательного перехода, возможны только качественные прыжки, обусловленные сгущением осознаваемого отчаяния и следующим за ним волевым

решением), но все же каждый этап предшествует другому, то есть невозможно сразу перейти на религиозную стадию. Внутреннее воспитание человека здесь заключено в его личном волевом желании освободиться от отчаяния и обрести себя истинного. Другой может быть катализатором для внутреннего обнаружения себя как свободного. Ведь если ты любишь другого как цель, ты этой любовью помогаешь осуществлять ему его свободу. Не кажется ли теперь, что осуществить прыжок веры могут двое?

### ***Религиозная стадия и освобождение от отчаяния***

Про переход на религиозную стадию Исаева пишет: “здесь надобен еще один шаг, – тот шаг, когда срываешься с края обрыва в безвоздушное пространство вечности” [1, с. 22]. Именно так человек должен потерять свое Я, чтобы обрести его вновь. Такое можно совершить только перед лицом Бога. Сначала теряет, потому что полагает свой синтез не в себе, но в Боге, однако обретает себя, когда Бог называет человека по имени, то есть обращается к нему лично. Только тогда человек освобождается от отчаяния.

### ***Выводы***

1. Мы обозначили роль отчаяния в становлении человека самим собой. При этом указали на роль личностного, волевого стремления, которое является одним из решающих в обретении Я.

2. Мы выделили поступательное открытие сначала другого как объекта, потом как другого-равного, а затем как Другого-личность. Раскрытие идет параллельно с внутренним открыванием самого себя для себя.

3. Мы предположили, что Другой может помочь в своей любви осознать личностную свободу того, кого он любит. Данное предположение важно для педагогики и особенно семейного воспитания. Когда мы воспитываем личность, мы должны относиться к нему как к цели (как к свободному).

4. Мы предположили, что без любви к ближнему истинная вера и любовь к Богу не могут быть реализованы.

### ***Литература***

1. Исаева Н., Исаев С. Смерть как чертог или смерть как порог: путешествие с верным проводником. - Кьеркегор С., Болезнь к смерти. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2014. С. 5-25.
2. Кьеркегор С. Болезнь к смерти / Пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева. — 4-е изд. — Москва : Академический проект, 2019. — 157 с.
3. Кьеркегор С. Или-или. Фрагменты из жизни / Пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева. – 3-е изд. – Москва : Академический проект, 2021. – 776 с.
4. Кьеркегор С. Понятие страха. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2014. – 224 с.
5. Кьеркегор С. Страх и трепет / Пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева. – 6-е изд. – Москва : Академический проект, 2021. – 154 с.
6. Лызлов А. Переворот веры. Что значит быть самим собой по Кьеркегору? / Лызлов Алексей // HORIZON. Феноменологические исследования. 2016. № 2.
7. Чеснокова М. Г. Категория субъективного и проблема соотношения внешнего и внутреннего у С. Кьеркегора // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 3. С. 519-537.



## **Отношение религии и искусства в философии Джона Рёскина**

Джона Рёскина по праву можно назвать одним из величайших теоретиков и философов искусства XIX века. К сожалению, в нашей стране его труды долгое время оставались забыты для широкой публики и практически не издавались в советский период. Однако нужно вспомнить, что еще до революции труды Рёскина активно переводились на русский язык и были весьма популярны среди российской интеллигенции в конце XIX и в начале XX веков. Более того, теоретические работы оказали заметное влияние на многих отечественных писателей и деятелей искусства. Так, Лев Николаевич Толстой писал: “Джон Рёскин один из замечательнейших людей не только Англии и нашего времени, но и всех стран и времен. Он один из тех редких людей, который думает сердцем и потому думает и говорит то, что он сам видит и чувствует и что будут думать и говорить все в будущем”. Сегодня мы можем наблюдать возрождение интереса к творчеству английского мыслителя.

Анализ искусства, который Джон Рёскин проводит в своих работах, особенно интересен отношением отдельных его областей и направлений к вопросам религии, морали и нравственности. Нельзя сказать, что Рёскин был новатором в подобном подходе, ведь сам автор в своих работах упоминает, что еще Платон проводил подобное сравнение на страницах диалога “Государство”. В данной статье, нас будут интересовать именно религиозные вопросы и их отношение к искусству. Этот вопрос особенно интересен в контексте педагогики, т.к. сам Рёскин указывал, что религиозное чувство неразрывно связано с нравственным и духовным воспитанием в духе традиций отдельного народа [1, с. 40-42].

Когда мы говорим о влиянии, которое религия оказывает на различные формы и проявления искусства, надо отметить, как сам автор рассматривал искусство. Джон Рёскин проводил разграничение между простым эстетизмом и практической ролью искусства, что сам он описывал, как противостояние “чувственности” и “нравственности” в развитии цивилизации. Автор обращал внимание, что любое искусство не существует независимо и не появляется из вакуума. Искусство всегда есть итог и выражение умственного и нравственного развития определенного народа. Ключевым эссенциальным аспектом любой цивилизации или народа Рёскин считал именно религию, присущую его гражданам. Религия, в свою очередь, противопоставлялась суеверию, как ее чувственной форме. Великое произведение искусства, в значительной степени, проистекает из религиозного чувства своего создателя, который пишет картину или воздвигает грандиозное здание, чтобы распространить свет своей веры на других людей. Суеверие же возникает в тот момент, когда объектом поклонения человека становится не Бог или боги, а рукотворный предмет, даже если он был создан трудом и верой великого мастера [1, с. 35-42]. Важно отметить, что даже выдающиеся примеры искусство, которое имеет религиозную природу, не могло быть основано исключительно на божественном видении (которое, тем не менее, имело важное значение). Необходимым условием был долгий упорный труд и способности, которые являлись следствием четкого и обдуманного плана действий [2, с. 53]. Далее, нами еще будет рассмотрен вопрос, как автор предлагает отличать возвышенное религиозное искусство от искусства посредственного и преходящего.



Теперь нам необходимо рассмотреть, как автор Джон Рёскин видел возможность духовного и нравственного совершенствования через искусство. Перед человеком сразу встает две опасности, когда он начинает воспринимать искусство через религиозную сферу. Во-первых, искусство не должно сужать восприятие божественных сущностей до определенного образа, который человек ассоциирует с конкретным художественным произведением. Во-вторых, нельзя допускать, чтобы искусство, воздействуя на чувственную способность человека, приводила к незаконному укреплению его религиозных убеждений, которые оставались бы сравнительно неразвитыми без этого воздействия. Подобные формы восприятия нарушают саму идею религии, как способности чистой веры, и заменяют ее поклонением материальным вещам. Более того, может оказаться еще хуже, если человек начинает верить не из-за внутреннего побуждения, а по причине чувственного побуждения, тогда вера приобретает характер низменный и исключительно эстетический. Т.е. искусство способно помогать вере, но оно ни в коем случае не должно подменять ее. Необходимо акцентировать внимание, что искусство может негативно влиять на нас в том случае, когда оно переводит плоды воображения в образы реального и ставит своей целью убедить нас в существовании. В этом смысле, особой критике могут быть подвергнуты произведения искусства языческой эпохи (далеко не все), которые зачастую ставили своей целью убедить человека в реальном существовании конкретного бога или мифического существа. Следует отметить, что далеко не любое изображение бога имеет подобную задачу по замыслу его создателя, но об этом будет сказано далее. Но в чем же основная опасность такого подхода к изображению высших сил, когда художественный образ стремится убедить нас в их существовании? Во-первых, если окажется, что данного бога не существует на самом деле, тогда искусство вредно, потому что вводит нас в заблуждение. Если же оно все-таки существует, то получается, что оно еще более вредно, т.к. образ реального Бога сводится до уровня обычного декоративного украшения и материального предмета. В чем же тогда может быть положительная роль искусства в религиозном вопросе? Рёскин видит ее в возможности символического изображения божественного могущества. Так, художественные произведения могут символизировать определенные религиозно-нравственные аспекты нашей жизни, превращая в абстрактные образы идеи добродетели или пороков, что улучшает дидактическое восприятие подобных идей. Если же изображение ставит своей целью показать существование конкретного лица, то оно должно создавать его художественно-поэтический образ, при этом мы всегда должны отчетливо понимать, что само изображение есть лишь абстракция [2, с. 48-60].

Мы рассмотрели сущность религиозного искусства, предлагаю теперь рассмотреть, как само искусство может помочь человеку в его духовной жизни. Мы можем рассмотреть ответ на данный вопрос на примере архитектуры, как наиболее фундаментального вида искусства. Рёскин проводил вполне понятное разделение между архитектурой и обычными утилитарными постройками. Архитектура не только играла роль замкнутого пространства для определенных прикладных целей, но также и создавала и дополнительную ценность, независимую от ее прямого назначения. Цель эта выражалась, в первую очередь, в создании эстетической формы, но через нее могла дополняться и духовным значением. Именно об этой функции и пойдет речь далее. Большинство людей, когда размышляют о религиозной ценности искусства (архитектуры в нашем случае), вероятно, пришли бы к выводу, что мы можем каким-либо образом повлиять на божественные силы, посредством подношения в виде величественного сооружения. Если мы устроим дом божий самым великолепным образом, то сможем заслужить его милость, что выразится в улучшении нашей телесной жизни. Такая логика, по определению Рёскина, есть прямое суеверие, когда объектом нашего почитания становится материальный предмет, выраженный строением из камня и металла. Автор вполне относит его к языческой форме поклонения. Но в чем же истинная задача искусства?

Автор отвечает – в жертвенности. Причем, не в жертве языческой, как способе получить что-то от божества, взамен на дары и подношения, а жертвенность истинно Христианская, как форма благодарности Богу за сотворение всего сущего. Потребность в великом искусстве дает человеку возможность подняться над практической и материальной обыденностью. Человек привык окружать свое жилище красотой и комфортом, однако, в погоне за этими индивидуалистическими наслаждениями, очень легко потерять божественный ориентир. Потребность обустроить дом, не только для себя, но и для Бога, принуждает человека добровольно отказаться от части собственного комфорта, ради высшей цели. Причем, еще раз стоит отметить, что эта цель не является неким утилитарным действием, которое необходимо должно принести свои плоды [5, 66-67]. Нет, истинная вера побуждает человека самостоятельно и добровольно отречься от части благ земной жизни. Вполне возможно, пишет автор, что человек может получить свыше многие блага в земной жизни за принесенную жертву, но они никогда не должны становиться конечной целью самой жертвы. Именно это отличает древнюю архитектуру, от современных строений. Более того, раньше люди прилагали значительно больше труда для постройки зданий, особенно, когда это касалось культовой архитектуры, что и обеспечило их непревзойденное мастерство, даже при отсутствии современных инструментов [3, с. 16-35]. Именно по этой причине Рёскин видел идеал архитектуры в Средневековой готике, а не в более поздних ее образцах. Одной из отличительных черт готики он считал именно ее избыточность, которая соотносилась с щедростью людей, создававших эти величественные соборы [4, с. 140].

Подводя итоги, необходимо сделать некоторые выводы относительно современного искусства. Джон Рёскин справедливо замечает, что сегодня мы все более склонны к рациональному и утилитарному отношению к сооружениям. Религиозный порыв и жертвенность сегодня заменяются целесообразностью и экономией при строительстве общественных зданий, особенно, когда здания эти являются религиозными. Итогом деградации искусства, становится также и деградация всего общества, когда традиционные основы жизни народа, выраженные в национальной религии, заменяются религией экономической. Следствием этих процессов становится и общий упадок культуры и воспитания, который мы можем наблюдать в современном мире [1, с. 40-42].

## Литература

1. Рёскин Дж. Теория красоты. – М.: Рипол-Классик, 2020. – 288 с.
2. Рёскин Дж. Лекции об искусстве. – М.: АСТ, 2022. – 416 с.
3. Рёскин Дж. Семь светочей архитектуры. – СПб.: Азбука, 2022 – 704 с.
4. Рёскин Дж. Камни Венеции. – СПб.: Азбука, 2020. – 352 с.
5. Мещерякова Анна Владимировна Учение Дж. Рёскина как религия красоты // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014. № 5-6

## И.Кеплер: у истоков цифровизации

Иоаганн Кеплер наряду с Коперником, Галилеем, Ньютоном и др. стоит у истоков науки Нового времени, одним из проявлений которой является феномен цифровизации - математизация всех областей человеческой деятельности.

Кеплер — величайший астроном и одновременно астролог и «звездочет», математик и метафизик, ученый-исследователь и мистик. Как мы знаем, при всей странности своих идей и теорий с точки зрения науки сегодняшнего дня, Кеплер создавал одни из первых в истории человечества математические модели, которые отвечают требованиям фальсификации.

В 1596 г. Кеплер публикует «Космографическую тайну», где объясняет устройство солнечной системы на основании 5 платоновых тел. Затем в 1609 году выходит его работа «Новая астрономия», где он описывает свои знаменитые два первых закона движения планет. В 1619 году выходит «Гармония мира», где описывается третий закон. А в 1621 году Кеплер переиздает «Космографическую тайну», работу 1596 года ! Казалось бы три закона движения планет открыл — зачем возвращаться к работе, где описана система, основанная на 5 платоновых телах ? На первый взгляд кажется, что это «аспирантская работа» молодого исследователя, Кеплеру тогда было 25 лет — зачем же ее переиздавать в 1621 году, когда Кеплер был признанным ученым, астрономом и математиком уровня Галилея и Тихо Браге ?

В работе 1596 г. «Космографическая тайна» («*Mysterium cosmographicum*») Кеплер изложил свою космологическую теорию на основании гелиоцентрической системы Николая Коперника с использованием пяти платоновых тел. Это произведение Кеплер считал самой значительной своей работой, к которой он, по его словам, неоднократно обращался на протяжении всей своей жизни.

Идея системы основана на последовательности вложенных один в другой правильных платоновых многогранников, и в них и вокруг них вписаны и описаны сферы-орбиты, по которым движутся планеты. Солнце стоит в центре всей этой конструкции.

В 1621 г. , уже сделав все свои великие открытия, Кеплер переиздает свою «Космографическую тайну» , работу 1596 года. После всех своих открытий — что побудило Кеплера это сделать? Ответ мы нашли в его произведении 1610 года «Разговор со звездным вестником» ( уже написана «Новая астрономия» 1609 года и открыты два первых закона). Галилей узнав в 1609 году о подзорной трубе сам решает ее сконструировать и в 1610 году публикует свои открытия в «Звездном вестнике». Кеплеру передают экземпляр издания и он пишет ответ — как -бы рассуждения вслух, разговор с воображаемым Галилеем и публикует свои мысли 19 апреля 1610 года в работе «Разговор со звездным вестником». По поводу открытия Галилеем спутников Юпитера Кеплер сначала выражает беспокойство, не поколеблет ли это и дальнейшие открытия Галилея его систему, основанную на

пяти платоновых телах? Но потом в ходе своих собственных размышлений и мысленной беседы с самим собой и Галилеем он приходит к выводу, что эти открытия не страшны его теории. Как раз наоборот, так как его идеальная конструкция пока не полностью согласуется с практическими вычислениями, то он надеется, что в ходе последующих открытий новых спутников небесных тел его модель будет более и более обосновываться и подтверждаться. Кеплер пишет: «...между перигелием Марса и вершинами додекаэдра, а также между центрами граней икосаэдра и афелием Венеры имеется свободное пространство...В эти малые зазоры я надеюсь без труда поместить луны Марса и Венеры, если в один прекрасный день ты (т.е. Галилей — А.М.) их обнаружишь.»[1,С.67]

Если бы Кеплер дожил до открытия Урана в 1781 г. и Нептуна в 1846г., то он как истинный критический исследователь, вполне владеющий научным методом, конечно, пересмотрел бы свою математическую модель. Но до этого времени должно было пройти около двух столетий.

Кеплер до конца своей жизни был уверен в эпистемологической истинности своей системы мира, построенной на пяти платоновых телах, поэтому и переиздал в 1621 году «Космографическую тайну», и неоднократно обращался к ней на протяжении своей жизни. Три эмпирически найденных им закона, которые мы знаем сейчас как «Законы Кеплера» и которые изучаются на уроках астрономии во всех школах мира, были для него, конечно, очень важным, но дополнением к его основной системе.

Кеплер, используя преимущественно геометрические методы в своих исследованиях, произвел настоящую революцию в астрономии и науке. Открыв три свои закона, он по сути заложил фундамент для такой науки как небесная механика. Он первым издал работу («Космографическая тайна» 1596г.), которая обосновывала, защищала и популяризировала гелиоцентрическую систему мира Коперника. Кеплер заменил круги орбит на эллипсы. Он также открыл и обосновал своим вторым законом, что планеты движутся с переменной скоростью - в разное время с разной, чем ближе к Солнцу тем быстрее. Опыт Кеплера математизации астрономии явился важным шагом на пути преодоления оппозиции научно-исследовательских программ Платона и Аристотеля (т. е. математики и физики), что послужило непосредственной предпосылкой математизации физики в последующих трудах Галилея и Ньютона, и в дальнейшем процессов тотальной цифровизации, включая не только естественные но и социально-гуманитарные науки и образование.

Со смертью Кеплера о его открытиях забывают. Даже Р. Декарт ничего о них не знает. Галилей не счел нужным прочесть его книги. Только у Ньютона законы Кеплера обретают новую жизнь. Но Ньютона гармония уже не интересовала. У него были Уравнения. Пришли новые времена. [3,с.209].

## Литература

1. Кеплер И. О шестиугольных снежинках, Издательство «Наука», Москва 1983г.
2. Клайн М. Математика поиск истины, Москва 1988г
3. Данилов Ю.А., Смородинский Я.А. Иоганн Кеплер: От «Мистерии» до «Гармонии», Успехи физических наук т.109 вып.1, январь 1973г.

## **Взаимоотношение мышления и практики на примере философского проекта Мартина Хайдеггера<sup>50</sup>**

Среди российской молодежи в последнее время особенно отчетливо выделяется тенденция к увлечению маргинальными идеями, некоторые из которых уже когда-то в прошлом потерпели крах, а другие только начинают возникать как общественное явление. К этим маргинальным идеям следует отнести как радикальные политические идеологии (национал-социализм, фашизм, коммунизм и другие современные их вариации), так и разного рода религиозные секты, имеющие уголовную идеологию, свидетельствующую о потере уважения к государству.

Эти неодинаковые, противоположные по своим целям и задачам идеологии указывают на сложившийся в российском обществе кризис ориентиров. Кроме того, не только история современной России, но и история всего постсоветского пространства и есть знамение данного кризиса. С одной стороны, отсутствие идеологии и экономическая свобода на протяжении последних лет плодотворно сказались на самосознании населением себя как личностей, граждан конкретного новообразовавшегося государства. С другой стороны, новые правила жизни привели к дифференциации общества, к постепенному ограничению «социальных лифтов» для многих людей, что делает невозможным развитие общества легальным путем. Невозможность реализоваться человеческому потенциалу законным путем становится условием роста популярности экстремистских идей, которые были упомянуты выше.

Данный процесс мы наблюдаем также на закате СССР, когда начинают оформляться как преступные группировки усилиями молодых людей, не усматривающих перспектив для себя в будущем, так и различные политические течения, реставрирующие в новой форме павшие идеологии модерна. Современная молодежь может познакомиться с духом того переломного времени по рассказам своих родственников, в том числе и по сохранившимся произведениям кинематографического искусства, а также по содержанию современных и популярных на тот момент жанров песен. Это хоть и выраженные в художественной форме, но сохранившиеся осколки ушедшей эпохи.

Таким образом, мы приходим к выводу, что рост популярности экстремистских настроений происходит на фоне потери ориентиров как со стороны государства, так и со стороны общества. Стоит заметить, что такие серьезные сломы по сравнению с Россией претерпела и Германия в прошлом веке, правда, в его первой половине. Пример Германии показателен и в том отношении, что он раскрывает также и сложное отношение между мыслью и делом, между философией и ее политической реализацией. Автор здесь намекает на «духовного вождя» Третьего рейха Мартина Хайдеггера, политический горизонт мышления которого по-разному оценивается исследователями, что и становится основанием для так называемого «дела Хайдеггера». Место и роль Мартина Хайдеггера в

---

<sup>50</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36 ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».

нацистской политике детально рассматривается автором в его дипломной работе, в данной статье он намерен показать на примере немецкого философа, как степень ответственности мышления перед практикой в целом, так и степень ответственности философии Хайдеггера за нацистский режим, в частности.

Итак, что становится основанием для «дела Хайдеггера»? Основанием становится то, что, во-первых, Мартин Хайдеггер 21 апреля 1933 года становится ректором Фрайбургского университета, в момент, когда у власти уже несколько месяцев находится Адольф Гитлер, во-вторых, то, что 1 мая 1933 года мыслитель вступает в НСДАП и, что самое интересное, продолжает находиться в её рядах до поражения нацистской Германии в войне, а значит до «денацификации» страны. Принимая во внимание вышеуказанные факты, а к тому же если к ним присовокупить и пресловутое «молчание» Хайдеггера в отношении Катастрофы, то нельзя не прийти к выводу, что философ является действительно убеждённым нацистом. На это, в частности, указывает сравнительно недавняя по историческим меркам публикация отчёта службы безопасности рейхсфюрера СС в 1989 году, которая, например, частями представлена в монографии Эмманюэля Фая [1, С. 661-670]. Из нее следует, что нацистская власть оценивает Хайдеггера как благонадёжного в политическом отношении гражданина, что его дети состоят в молодежных нацистских организациях, что он ежедневно получает на дом нацистскую прессу, что он не совершает покупки у евреев и в целом не допускает негативные высказывания по поводу национал-социалистического государства [1, С. 662-663].

Сам по себе отчёт ничего не доказывает, но лишь подтверждает свойственную Хайдеггеру осторожность и скрытность, которую скорее в условиях тоталитарного государства можно расценивать как благоразумие. Этой точки зрения придерживается и сам Хайдеггер. По его словам, после отставки с поста ректора он начинает духовное сопротивление режиму. Вот что об этом пишет Владимир Вениаминович Биbihин в своей вступительной статье «Сила мысли» к хайдеггеровской биографии Рюдигера Сафрански «Хайдеггер: германский мастер и его время»: «Хайдеггер умел видеть за тем, что было названо национал-социалистической революцией 1933 года, переворот всего германского бытия. Подобно тому всероссийское революционное движение 1904-1918 годов было в своей всенародной основе сдвигом, обещавшим перемену России, а возможно, и всего мира. Как в России 1917, 1991 годов, так в Германии 1933, 1948 годов на политическую сцену поспешили выйти активисты, взявшие инициативу в свои руки. Они сорвали медленно назревавшее событие, не дав ему развернуться в его истине. Рано, уже к концу того же 1933 года, почувствовав непоправимость срыва, Хайдеггер ушел в обдуманное молчание. В отличие от Ясперса, отвернувшегося не только от политики, но и от ее невидимой глубины, Хайдеггер связал себя долгом вынести в слово поворот исторического бытия. Благодаря в первую очередь ему и таким как он Германия в жуткое двенадцатилетие своего безумия осталась народом мыслителей и поэтов» [2, С. 10-11]. Правильно замечает В.В. Биbihин, что в национал-социализме Хайдеггер вначале усматривает «другое начало», которое он духовно подготавливает. Другое дело, что национал-социализм не стал раскрытием «другого начала» для Германии и мира, но явился очередной вариацией модерна, критиком которого и является Мартин Хайдеггер. Поэтому, на самом деле, истина в словах Хайдеггера присутствует. Но её следует понимать не в смысле того, что философ собственным духовным сопротивлением отрицает сам по себе нацистский режим и его преступления, но в том смысле, что в этом режиме насилия он усматривает необычайную по своим возможностям силу, которая становится могильщиком современности. Безусловно, прав в данном отношении Жан Франсуа Лиотар, который замечает в книге «Хайдеггер и евреи»: «Случай Хайдеггера намного тяжелее. Ставка его «политики» явно превосходит ставки НСДАП или СА» [3, С. 110]. Поэтому своим духовным сопротивлением Хайдеггер, в первую очередь, не

отвергает реальность Германии 1934-1945 годов, но вскрывает сущность национал-социалистического проекта в контексте истории бытия. Можно сказать, что уместно размышлять о «деле Хайдеггера», как о политическом «азарте» Хайдеггера.

Мы видим, насколько неоднозначна природа национал-социалистического проекта, насколько разноречивы ожидания Хайдеггера от него. Кроме того, мы начинаем понимать, насколько велика политическая ставка философа, ведь во имя задуманного им «другого начала» для Европы ставится на кон не только его собственное мышление, но одна лишь призрачная возможность «другого начала» также оплачивается миллионами человеческих жизней, убитых как на фронтах Второй мировой войны, так и в нацистских лагерях. В этом отношении вина Хайдеггера является куда более тяжкой, чем вина других представителей интеллектуальной элиты того времени, ведь он философ, а философ обязан обладать здравым смыслом. Действительно, сюда подходит суждение Эмманюэля Левинаса: «Многих немцев можно простить, но есть те, которых прощать трудно. Трудно простить Хайдеггера» [4, С. 25]. На примере немецкого мыслителя раскрывается непростое взаимоотношение между философией и политикой. Это говорит о том, что экстремистской может являться не только определённая идеология, но и, на первый взгляд, чистая философская интуиция, которая и становится основанием для многих настроений в обществе. Иными словами, рассуждая об экстремистских идеологиях, не следует упускать из виду и их предпосылки, которые основываются на принципах онтологии [5].

## Литература

1. Фай Э. Хайдеггер, введение нацизма в философию: на материале семинаров 1933-1935 гг. / Эмманюэль Фай; перевод с французского А. Хайцмана; под научной редакцией М. Маяцкого. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. – 696 с.
2. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время / Пер. с нем. Т. А. Баскаковой при участии В. А. Брун-Цехова; Вступ. статья В. В. Бибихина. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 2005. – 614 с.
3. Лиотар, Жан-Франсуа. Хайдеггер и «евреи» / Пер. с франц., послесл. И коммент. В. Е. Лапицкого. – 2-е изд. – СПб.: Machina, 2014. – 206 с.
4. Чезаре, Ди Д. Хайдеггер и евреи. По страницам «Черных тетрадей» / Пер. с итал. и примеч. А. Е. Чёрного; послесл. И. И. Докучаева. – СПб.: Владимир Даль, 2021. – 703 с.
5. Вьяккерев Ф.Ф., Иванов В.Г., Липский Б.И., Марков Б.В. Основы онтологии: Учеб. пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997.

eLIBRARY ID: 28284944 EDN: XUYIIP

## РАЗДЕЛ III. Философия образования и культурная самоидентификация молодежи

*Воскресенский А.А., Ельчищева Е.В., Шевченко А.С.*

Санкт-Петербург

### Ценностные основания современной образовательной среды глазами молодежи<sup>51</sup>

Последние 30 лет считаются самыми спокойными в истории человечества, об этом принято говорить, как о безусловном достижении европейской цивилизации.

Сегодня мы видим, что это время закончилось, и ей на смену приходит летопись происходящего с человеком сегодня, а также попытки «собрать» воедино известное о людях до того, что Френсис Фукуяма назвал «Концом истории» с тем, что мы можем прогнозировать для людей «после конца»: «Жизнь последнего человека – это жизнь физической безопасности и материального изобилия – именно то, что так любят обещать своему электорату западные политики. И это действительно «суть и цель» многотысячелетней истории человека на земле? Не следует ли нам бояться, что мы будем и счастливы, и удовлетворены нашим положением и не будем больше людьми, но животными вида *Homo sapiens*? [1, С. 173]; Конец истории будет означать конец войнам и кровавым революциям. Согласившись о целях, люди не будут иметь великих дел, за которые можно воевать. Они будут удовлетворять свои потребности путем экономической деятельности, но не будут рисковать жизнью в бою. Иными словами, они снова станут животными, какими были до того, как кровавые битвы начали историю. Пес рад, что спит на солнышке и в миске есть еда, и у него нет недовольства своим положением.

Его не волнует, что другие собаки работают лучше, или что он застрял на карьерной лестнице» [1, С.171].

Прежний мир рухнул, границы нового будущего еще не определены даже в своих концептуальных набросках, поэтому то, каким будет наше будущее, сегодня напрямую зависит от молодежи, людей, еще не перешедших границу пубертатного возраста. Тех, кто сегодня заполняет собой классы начальных и средних школ. Именно им оказалась уготована судьба, предсказанная Ф. Фукуямой – родиться в «будущем», о котором люди мечтали столетиями. При этом, обращаясь к мысли японского мыслителя, а также многочисленным исследованиям, молодежь сегодня не особо обеспокоена глубокими, экзистенциальными вопросами, лишена присущей юности пассионарности, их смысл жизни, ценностные установки и жизненные стратегии понятны и осязаемы. Их природа во многом сенситивна, аффективна и крайне естественна, их мышление тяготеет к неомифологическому, поэтому они верят в символы, материальность мысли, предначертанный путь и иные виды рассыпанного по миру волшебства. Они по-своему открывают мир заново, являясь будто совершенно новой цивилизацией. Подобные тенденции можно связать с тем, что рожденные и взрослеющие в ситуации «аффективного

---

<sup>51</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 36 ВГ) - «Формирование мировоззрения и систематических представлений о сущности и динамике развития Российской цивилизации и государственности как фундаментальных составляющих общеобразовательной подготовки студентов при изучении дисциплины «Основы российской государственности».



поворота» люди устанавливают новые связи эмоциональной и рациональной интерпретаций переживаемых событий жизни. Превосходство аффективного в восприятии окружающих образов, стимулов и явлений, провозглашенное Брайан Массуми, с последующей парадоксальной интерпретацией своих состояний [3, С. 111] заостряет внимание на различии обучающихся и обучающихся.

Образование в этих условиях перестает быть вопросом подготовки детей к единому государственному экзамену. На сегодняшний день образовательные стратегии – это не только один из немногих способов влияния на подрастающее поколение, очень «других» людей, кроме того влияния, которое на них по объективным и понятным нам причинам оказывает интернет и в целом цифровая среда. Речь также идет об особом рода *образовательной среде* как пространстве получения и переживания опыта. Неслучайно, что в последние годы ученые все активней говорят о необходимости пересмотра и более активного понимания и внедрения в образовательный процесс ценностей и смыслов самого образования.

Педагог в новой реальности начинает играть ключевую роль, потому что именно он в конечном итоге окажет влияние на всю последующую жизнь человека. От педагогов сегодня мы должны требовать высокой культуры и критичности мышления, психологической стойкости и личностной содержательности. Обращение к сюжету из греческой истории в эпоху метамодерна позволяет без лишнего пафоса отметить, что царь Филипп, видя строптивый характер своего сына (Александра Македонского) отдал его в обучение к великому философу (Аристотелю), потому что нет более важной персоны для формирования будущей судьбы человека, чем тот, кто передает ему знание о мире. Но, следует заметить, что, помимо передачи знаний, образовательный процесс сегодня встречается с задачей выступать некоторой тренировочной площадкой, обеспечивающей возможность нахождения точек соприкосновения интеллектуального и чувственного, рационального и аффектированного.

Педагог может конкурировать с цифровой средой, насыщенной соблазнами только при условии, что он, как объект внимания, оказывается интереснее того, что ребенок находит в смартфоне, и, в то же время, как живой агент – сообщает ему опыт не виртуального, но реального соприсутствия в мире. Поэтому, анализируя проблемы современного образования мы должны думать не только о ценностях поколений и педагогов, но и об их взаимной размещенности в пространстве образовательного процесса. В таком случае, педагогу необходимо тренировать в себе способность удерживать позицию авторитета одновременно с позицией взрослого, поддерживающего адекватным и продуктивным характер той среды, в которой оказывается ученик, только вступивший на путь познания мира и распознавания своих переживаний. «Лучший способ учить других людей – это подавать им пример».

По-настоящему эффективным обучение может быть благодаря отношениям по типу «Субъект – субъект», где преподаватель и ученик не играют заданные роли, оказываясь постоянно недовольны друг другом, а там, где происходит адекватный языковой, смысловой и образовательный обмен. Сегодня школам нужны кадры, следующие завету на храме Аполлона – «Познай самого себя», потому как в этом лежит ключ к пониманию «другого». В ином случае «другой» для нас всегда останется – адом, что в свое время нашло свое выражение в известной формуле Ж.П. Сартра «Ад это другие» [2, С. 27]

Сегодняшнее новое поколение, так называемое «поколение альфа» – действительно *иные*. Проблема отцов и детей существовала всегда и молодые во все времена отвоевывали свое место в социальной иерархии, но с появлением современной глобальной информационной среды, подобная вертикаль отношений, классическая иерархия старших и младших перестает существовать, отныне знание передается не через строгую вертикаль жизненного опыта и «мудрости» старшего поколения, но через сложные процессы взаимообмена и коммуникацию в образовательной среде.

Сегодняшние школьники обращаются с вопросами об устройстве этого мира не к старшим членам своих семей, у современного ребенка есть строка поиска и цифровые голосовые помощники. Это могло бы стать фактором, благодаря которому человечество совершило невиданный ранее интеллектуальный прорыв, но интернет, в его актуальном состоянии, размыл такое понятие как «экспертность», и мы видим, как «учителями» современных детей в сети зачастую становятся случайные, некомпетентные, зачастую очень безнравственные люди. Вопрос о формировании духовно-нравственных ценностей в XXI веке становится одним из наиболее злободневных, потому что традиционные институты, включая религии в их классическом понимании, с большим трудом выдерживают давление бесконечного информационного потока.

При этом, само количество информации, которую потребляет человек сегодня, бьет исторические максимумы, эту проблему в одной из своих работ «Эластичность. Гибкое мышление в эпоху перемен» поднимает Леонард Млодинов: «Ныне мы в среднем потребляем в день умопомрачительные 100 000 слов новых сведений из всевозможных источников – эквивалент трехсотстраничной книги. Вообразите: несколько десятилетий назад мы усваивали всего 28 000 слов». [4, С. 56]

Само Знание перестало быть системным и единым, его первоисточник был утрачен и осталось не так много людей, чьей личной экспертностью и «силы духа» в ницшеанском смысле [5, С.78] хватает для того, чтобы быть своего рода stalkерами в зоне цифровой турбулентности для людей, которые так же, как и все предшествующие поколения, хотят понять, как устроен этот мир, чтобы жить в нем, не совершая ошибок прошлого. При этом знакомые методы навигации в области знаний сегодня требуют дополнения и поддержки со стороны чувственности, аффектированной переизбытком стимулов со стороны жизненного мира, вобравшего в себя цифровую составляющую.

Популяризация психологии поставила в центр общественного внимания дошкольный и школьный возраст, а, ведомые социальными и культурными трендами, многие родители выбирают путь меньшего сопротивления, стараясь беречь детей от разного рода травм, зачастую жертвуя здравым смыслом в своих взаимоотношениях с молодым поколением. К сожалению, это приводит к тому, что после полученных в уже ВУЗах дипломов об образовании, к работодателям приходят 20-летние соискатели, требующие соблюдать свои постоянно меняющиеся личные границы и уважать еще не сформированное мнение по профессиональным вопросам.

Во многом это языковая проблема, потому что, являясь основным человекообразующим фактором, язык общения и деловой коммуникации упрощается до словаря интернет-коучей. «Границы моего языка означают границы моего мира» [6, С. 56] – провозгласил Людвиг Витгенштейн, наметив последующее рассмотрение человека в его соотносительности с языком в XX веке. Еще полвека назад дискурс фундаментальных психологических исследований был в зените внимания, сегодня же свое признание находят психолингвистические школы. В нашей стране психология представлена именами таких великих ученых, как Л. Выготский или В. Бехтерев. То упрощение и «уплощение» человека к которому мы пришли в результате капитализации психологических услуг, вызывает понятную тревогу и «антропологическую скорбь», когда вся многосложная деятельность физической, внешней и духовной жизни человека сводится психологами до маркетинговых слоганов «хочу и буду». Мир за пределами цифровой реальности, выстроенный и выстраданный интеллектуалами, учеными и изобретателями, продолжит быть сложным и, конечно, сохранится процент исследователей и экспертов, обращающихся к архивам, книгам, библиотекам, а не википедии и алгоритмам в виде нейросетей и чат-ботов. Но жить в этом мире, очевидно, смогут не все, потому что при наличии «легкого», цифрового мира, жить в сложном, многомерном, неопределенном, реальном станет довольно трудно. Реальность будет требовать от человека постоянных интеллектуальных усилий, когнитивного и ценностного труда, по выражению М. Мамардашвили – «усилия быть человеком». Стратегия полного

дистанцирования от достижений современности в этом смысле не видится успешной для привлечения молодого поколения к созидательным жизненным позициям и поиску своих собственных профессиональных ориентиров на будущее. Следует поставить вопрос о возможном способе навигации в сложившейся среде, которое образование может предложить человеку сегодня.

Столкновение с реальностью вне ее цифровой составляющей, где человек, как и прежде, является сложной системой из физиологических, наследственных, культурных и социальных факторов может оказаться невыносимо болезненным. Иллюзия того, что доступ к информации из любой точки мира тождественен настоящему знанию, оказывается гораздо более опасной для человека, нежели само отсутствие этого знания. И сегодня задача педагогов на всех уровнях образования заключается не в том, чтобы заполнять информационную пустоту пришедших в классы и аудитории, а учить их работать с информацией, смыслами и ценностями из самой ситуации внешнего переизбытка стимулов. Задача учителя – сделать человека *информационно неудовлетворенным*, ищущим, заявляющим и утверждающим свою собственную антропологическую позицию. Не давать готовые ответы, но учить задавать вопросы, обладая при этом необходимым уровнем экспертности и включенности в знакомую ученику среду чувственного переживания мира. Это означает необходимость своевременной актуализации содержательных характеристик той информации, которую получает преподаватель в процессе собственного обучения и повышения квалификации, так как одной из основных проблем, возникающих, для всей системы образования, являются растущая популярность «теорий заговоров». Интерес к ним понятен и объясним, несколько лет назад Т. Николс заострил на этом внимание в своей знаменитой работе «Смерть экспертизы»: «Важным и существенным моментом в том, что касается гибели экспертного знания, является то, что конспирологические теории весьма привлекательны для людей, которые с трудом способны разобраться в сложном мире и которым не хватает терпения на менее эффективные объяснения. Подобные теории также апеллируют к чувству нарциссизма: есть люди, которые предпочитают верить в какую то запутанную, но при этом очень привлекательную и простую для мозга информацию, не желая мириться с тем, что их собственные обстоятельства жизни довольно невразумительны и являются итогом определенных процессов, которые находятся за пределами их понимания, или даже их собственных ошибок» [7, С 62]. В ситуации риска получить поколение «упрощенных» во всех отношениях людей, со слабой способностью к критическому мышлению, важно обратить внимание на фундирующую ценностные установки сферу жизненного опыта и при работе с молодым поколением развивать способность создания такой образовательной среды, в которой граничащие с безумием теории мироустройства утратят способность захватывать внимание и воображение настолько, чтобы становиться жизненными ориентирами.

Такой подход требует внимания не только педагогического сообщества, но привлечения творческих, гуманитарно-ориентированных профессионалов в систему образования, способных составить конкуренцию алгоритмам и некомпетентным голосам информационной среды.

## Литература

1. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек // Издательство АСТ. 2004.
2. Сартр Ж.П. За закрытыми дверями // Издательство АСТ. 2017.
3. Массуми Б. Автономия аффекта / Пер. с англ. Г.Г. Коломийца // Философский журнал / Philosophy Journal. 2020. Т. 13. № 3. С. 110–133.
4. Млодинов Л. "Эластичность. Гибкое мышление в эпоху перемен" // Livebook. 2020
5. Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Лениздат. 2020

6. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат // Гнозис. 1994
7. *Том Николс.* Смерть экспертизы, как интернет убивает научные знания // Бомбора 2019

## Читательская грамотность – эстетический аспект

Читательская грамотность – сегодняшний «бренд» российского среднего образования. Это стремление все технологизировать, все измерить пришло в российскую школу от ЮНЕСКО - Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Именно там были сделаны тесты, измеряющие читательскую грамотности современных детей во всем (программа PISA). В 2018 году в нее вступила и Российская Федерация. Когда нас отлучили от этой системы оценивания, у нас была сделана своя система измерений уровня читательской грамотности. Отсюда возникло понятие функционального чтения: *«Функциональное чтение – это чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. При функциональном чтении применяются приемы просмотрового чтения (сканирования) и аналитического чтения»*[1, с.25]

Сразу отметим, что речь идет не о художественной литературе, а о чтении дидактическом, вспомогательном, информационном. В школе же ребята учат читать и понимать художественный текст, а самая главная задача литературного образования заключается в том, чтобы полюбить книгу, чтение. И не просто любую книгу, а высокохудожественное произведение, которое поднимает человека, которое зовет его на подвиг, которое заставляет юного читателя задумываться о главных ценностях бытия. Причем, мировая литература доставляет юному читателю эстетическое наслаждение, если он обучен эстетическому чтению. Увлечшись функциональным чтением, мы забыли о главном – о тех чувствах, которые испытывает читатель, ведь именно они создают устойчивые ассоциации его с текстом, с автором, с эпохой. Как не вспомнить бессмертные строки Б.Л.Пастернака:

«Когда строку диктует чувство,  
Оно на сцену шлет раба,  
И тут кончается искусство,  
И дышат почва и судьба». [2, с.329]

1932

И на каждом этапе жизни мы раз за разом повторяем эти строки, и каждый раз открываем новые их смыслы. Это связано как с их вселенской глубиной, но, такие действия требуют времени, неспешного обдумывания, герменевтического погружения в процесс чтения. Строку должно диктовать чувство. А если эти чувства не развиты, если мы только и делаем, что ищем однозначные ответы на вопросы номинального характера, пытаемся плоско вычленив из сюжета знаниевую сторону произведения? Постараемся поднять глаза наверх – к небу! О каком рабе идет речь в этом стихотворении? Ведь для человека молодого – это слово обычно имеет негативную коннотацию – «невольник»! А если мы поднимемся до понятия «раб Божий», тогда все слова приобретают иной смысл. И тогда слово «искусство» имеет здесь смысл «искусственность». В этом же стихотворении Б.Л.Пастернак предостерегает нас от опасности отстраненно читать текст: «Не читки требует с актера, //А полной гибели всерьез». То есть, если строку диктует

чувство – чувство божественное, которое позволяет человеку ощутить свою истинную природу, принадлежность к создателю, то искусственные построения, симулякры уходят, и человек остается наедине с судьбой.

О важности такого чтения на уроке, когда законы эстетики выводятся ребенком из самой природы художественного произведения, писал еще в начале XX века Ц.П. Балталон. Он выступал противником практики объяснительного чтения, логико-стилистического анализа текста и выдвинул идею воспитательного чтения, характеризующуюся тремя основными особенностями: *«занимательностью содержания, целостностью впечатления и возбуждением сильной работы мысли»*[3, с.12]. Именно Ц.П. Балталон разделил чтение по задачам: функциональное и эстетическое.

Как же учить детей эстетическому чтению? Есть несколько видов деятельности, которые способствуют именно такому обучению:

1. Целостное восприятие художественного произведения, чему способствует работа с вопросами на сферы читательского восприятия
2. Осмысливание и создание образа-символа произведения
3. Возрастная доминанта литературного развития (лейтмотивная организация текстов для чтения)
4. Концептуальное понимание текста
5. Претворение литературных произведений в разных видах искусства.
6. Диалог ученика с текстом, авторов (авторами), с историческим контекстом, с самим собой.

### **Литература**

1. Романичева Е.С. Пранцова Г.В. «Функциональное чтение. Теория и практика» М., Изд. Неолит, 200. – 144с.
2. Пастернак Б.Л. Избранное: В 2 т. Москва: Худож. лит., - 1985. Том 1. - 623 с.
3. Балталон Ц.П. Воспитательное чтение, как основа преподавания русского языка в семье и школе: / Ц. Балталон. - Москва: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1901.– 519с.

## **Адаптация студентов-первокурсников в вузе: факторы и риски**

Тема адаптации студентов в настоящее время не только хорошо, но и очень хорошо изучена и с теоретико-методологической, да и с эмпирической точки зрения. Среди социологов, психологов и, конечно, педагогов (выдающихся и не очень с точки зрения их вклада в развитие науки) вряд ли найдется тот, кого не интересовала бы тема адаптации учащихся в школе или вузе и, в целом, процесс адаптации индивида в социуме. Например, только в отечественной социологии личности в работах Сержантова В.Ф., Бурькова С.М., в статьях Ильясова Н.И., Ляудиса В.Я., Шевченко Н.И., Ковалева А.И., Федотова Н.Н. по социологии образования и социологии молодежи нашла отражение тема разработки аспектов адаптации индивидов в обществе. На наш взгляд интерес представляют исследования эмпирической направленности Пахтусова Н.А. [3] и Большова В.Б. [2], Арлашкиной О. [1], выводы которых по существующим практикам адаптации студентов в условиях общества риска и факторах, влияющих на эту адаптацию, послужили теоретической базой нашего эмпирического исследования, о котором пойдет речь далее. Поскольку с точки зрения методологии мы выбрали комплексный подход и сочетали социологическую и психологическую точку зрения на адаптацию индивидов в социуме, а также объединили в методике исследования социологические и психологические методы, то уместно будет сказать об использовании в теоретико-методологическом обосновании нашего исследования идей Т. Парсонса, который считал адаптацию одним из функциональных условий существования системы (социума), и точку зрения Ж. Пиаже, согласно которой приспособление организма (индивида) к среде, гармония с ней как раз и является результатом адаптации. В современном мире меняется не только общество, но все социальные институты. Образование как социальный институт не является исключением и тоже трансформируется, изменяя свою функциональную роль. Если в традиционном и индустриальном обществе основная функция образования касалась социализации подрастающего поколения, то в информационном обществе для образования и особенно системы высшего образования добавляется задача наполнить рынок труда конкурентноспособными специалистами. Поэтому для вузов так важно не просто заполнить талантливых или в крайнем случае не глупых студентов, но и сформировать у них высокую профессиональную мотивацию, что позволит пополнить рынок труда высококвалифицированными специалистами.

Как известно, если не сформирована учебная мотивация студентов, то говорить о профессиональной не приходится. В связи с этим становится первоочередным вопрос, как этого достичь. Бесполезно пытаться создавать оба вида мотивации у студентов старших курсов, если это не сделано на первом курсе, когда учащиеся адаптируются к новой среде, меняются в социальном и психологическом плане, усваивают новые модели поведения. Успешная адаптация к новым условиям жизнедеятельности, к обучению в вузе как раз и является залогом формирования высокой учебной и в дальнейшем профессиональной мотивации учащихся. Анализ адаптации студентов первого курса как раз и составил для нас цель эмпирического исследования.

Для реализации указанной цели были сформулированы следующие задачи: проанализировать социальные, поведенческие и психологические факторы, влияющие на адаптацию студентов; и выявить риски, которые сопровождают этот процесс. Для реализации перечисленных задач была разработана методика сбора данных, включающая в себя как количественные, так и качественные методы. Мы использовали анкетирование студентов, а также глубинные интервью. В состав социологического инструментария вошли не только традиционные вопросы закрытого и полужакрытого типа, но и открытые вопросы, проективные техники, а также элементы психодиагностического тестирования. Респондентами являлись студенты первого года обучения, поступившие на специальность, реклама и связи с общественностью в 2023 и 2024 годах. Сбор данных осуществлялся в начале и по окончании первого семестра прошлого и этого учебных годов.

Среди таких социальных факторов, как возраст, отношения в семье, полученного в школе образования на адаптацию опрошенных студентов оказало влияние последнее. Около трети студентов (32%) указали, что имели не высокие оценки по иностранному языку в школе и обучение в вузе иностранному языку дается им нелегко. На конфликты с родителями не указал ни один студент, более того 27% указали, что выбор специальности и вуза был сделан по совету родителей. Семьи студентов не относятся к проблемным, асоциальным. Родители студентов (со слов респондентов) не являются малоимущими, безработными. В основном это представители среднего класса и так называемые высококвалифицированные рабочие (их принято называть «белыми воротничками»). К сожалению, профессионально родители первокурсников не относятся к творческой интеллигенции, очень далеки от работы в сфере связей с общественностью и рекламной деятельности. Тем не менее более половины (67%) студентов указали, что у них близкие отношения с родителями, есть взаимопонимание и поддержка. Возраст как социальный фактор не представлял интереса, поскольку так получилось, что среди респондентов не было значительного разброса в возрасте. Можно было бы предположить, что более старшие по возрасту студенты, приступая к обучению в вузе, легче и быстрее адаптируются и у них выше учебная и профессиональная мотивация. Однако данная гипотеза требует дополнительного исследования.

Психологические факторы, среди которых стрессоустойчивость, мотивация и интерес к учебе, коммуникабельность студентов все оказали влияние на их адаптацию. Результаты глубинных интервью показали, что если студент легко справлялся с психоэмоциональными и физическими нагрузками в период учебы в школе, то и в вузе для него не представляет особых проблем новый режим труда и отдыха, иная организация расписания учебных занятий и т.д. Те, кто заинтересован в учебе, говорил, что справлялся с новым форматом учебных заданий и нагрузкой без особых проблем и усилий. И, конечно, более общительные, экстравертированные студенты «вписались» в новое окружение и новую обстановку намного проще и быстрее, чем студенты-интроверты.

Поведенческие факторы связаны с особенностями отношения к студентам и поведением, прежде всего, преподавательского состава, а также работников деканата и администрации вуза, института, кафедры. К поведенческому фактору надо отнести и психологический климат в студенческой группе. Как известно последнее (психологический климат) имеет смысл анализировать, когда сложилась внутригрупповая динамика. То есть не ранее, чем через полгода (семестр) после формирования студенческой группы. Особенности организации и проведения нашего исследования не позволяли провести измерения и последующий анализ психологического климата в студенческих группах, но возможно, этому будет посвящено следующее исследование. Отношение преподавателей к учебному процессу и учащимся студенты оценили как



профессиональное, нареканий не было высказано. Интересно, что 74% опрошенных указали, что для них самым главным качеством преподавателя высшей школы является его коммуникабельность и умение находить общий язык со студентами. Умение доступно и интересно объяснять сложный учебный материал отметили 56%. В некоторых ответах (43%) среди качеств преподавателя лидировало (как ни странно, чувство юмора). Студенты первых курсов не указали на профессиональную компетентность педагогов, их опыт практической деятельности по преподаваемой специальности, внешний вид, научные заслуги). Это позволяет говорить о том, что опрошенные первокурсники скорее нацелены на легкое и доступное обучение. Это следует учитывать. Большинству студентов будет легче адаптироваться, если в усвоении материала у них не будет значительных проблем.

Новые требования, большой объем учебного материала, который надо усвоить за короткое время, необходимость большого объема самостоятельной работы, иная чем в школе система контроля и проверки знаний создают психоэмоциональное напряжение и могут быть определенным риском для успешной адаптации студентов на первом курсе. Если не корректно составляется расписание, не развита необходимая инфраструктура (отсутствуют читальные залы, не доступна библиотека, отсутствует или плохо работают студенческая столовая), то это может представлять дополнительный риск для успешной адаптации. Оценка работы столовой (качество питания, разнообразие меню, цены и даже интерьер самой столовой) по ответам наших респондентов оказалась ниже, чем удовлетворительно. Высказаны нарекания и в адрес расписания. Большинство студентов высказали недовольство тем, что занятия ставились после обеда, поздно заканчивались, говорили, что с трудом к этому привыкали, так как в школе учились в утренние и дневные часы. Полагаем, что данные проблемы легко могут быть решены.

В заключении хотелось бы указать, что нельзя забывать о роли воспитательной работы, администрации и кураторов в процессе успешной адаптации студентов. Несмотря на то, что практически все (97%) опрошенных первокурсников дали высокую оценку содержанию и организации учебного процесса на кафедре связей с общественностью и рекламы, и можно сделать вывод об успешной адаптации большинства опрошенных, имеет смысл и в дальнейшем проводить диагностику учебной и профессиональной мотивации студентов, уровня удовлетворенности обучением в вузе, психологического климата в студенческих группах.

## Литература

1. Арлашкина А.В., Наумова Е.В., Тевлюкова О.Ю. Социальная адаптация студентов-первокурсников в университете (по материалам исследования)// Теория и практика общественного развития.2017. № 11. С.54-58
2. Большаков В.Б. Практики адаптации студентов-первокурсников в вузе в условиях общества риска // Социальная компетентность. 2000. Т.5. № 1. С. 86-99
3. Пахтусова Н.А. Факторы, влияющие на процесс адаптации студентов первого курса профессионально-педагогического института. // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XII Международной конференции. 19-20 марта 2009, Екатеринбург: [в 5 частях]. — Ч. 1. — Екатеринбург: [Факультет политологии и социологии Уральского государственного университета], 2009. — С. 192-197.

*Алиев Н.И.*

Махачкала

*Балахонский В.В.*

Санкт-Петербург

## **Образовательные технологии в подготовке обучающихся в организациях высшего профессионального образования: гносеологические и методологические аспекты**

Первоначально термин «образовательная технология» использовался применительно к техническим средствам проведения образовательного процесса, таким как проекторы, магнитофоны, телевизоры, а, впоследствии, и компьютеры. В современной педагогике значение этого термина расширилось на весь образовательный процесс и стало означать организацию системы педагогических действий, ориентированную на эффективное достижение желаемого результата [3].

Результатом подобного расширительного толкования явилась серьёзная методологическая проблема, связанная с трудностью дифференциации понятий «образовательная технология» и «методика образования». Не претендуя на окончательное разрешение данной проблемы, продолжающей оставаться крайне дискуссионной в педагогической науке, обозначим наше понимание возможного подхода к её решению.

В наиболее общем понимании, образовательная технология представляет собой систему организации педагогического процесса, включающую в себя определение целей, содержания, методов, форм и средств обучения, гарантированно ведущего к намеченному результату [4].

В качестве критериев технологичности образования предлагается рассматривать:

- 1) концептуальность, то есть выражение основополагающей идеи и важнейших принципов её реализации;
- 2) системность, состоящая в целостности и взаимосвязности её частей;
- 3) контролируемость, проявляющаяся в возможности диагностики результатов и коррекции применяемых методов;
- 4) эффективность, выражающуюся в гарантированном достижении намеченных результатов;
- 5) воспроизводимость, предполагающая всеобщность применения данной технологии в любых педагогических ситуациях [5, с. 98-124].

Перечисленные критерии применительно к образовательному процессу не в полном объёме могут обладать характеристикой универсальности, поскольку, в отличие от области техники, где процесс обработки неодушевлённого предмета может иметь гарантированный результат, работа с людьми таких полных гарантий дать не может, во всяком случае, относительно всей совокупности обучаемых.

Кроме того, первые четыре критерия – концептуальность, системность, контролируемость и эффективность, не позволяют провести различий между образовательной технологией и методикой образования, поскольку отражают специфику и той и другой. Тем самым, проблема соотношения понятий «образовательная технология»

и «образовательная методика» продолжает оставаться недостаточно решённой в современной методологии науки.

По нашему мнению, соотношение понятий «образовательная технология» и «образовательная методика» раскрывается следующим образом: понятие «образовательная методика» шире по своему объёму, чем понятие «образовательная технология»; образовательная технология включает в себя определённую совокупность методов, но не всю область методики; наличие в основе технологии соответствующих методов позволяет отнести её к сфере методики.

Отдельной проблемой представляется репрезентация некоторыми авторами «образовательной технологии» на уровне методологии, определяющей саму сущность образовательного процесса и предлагающей выстраивать его соответствующим образом. В качестве примера подобных технологий называют – проблемно-ориентированное обучение, обучение от результата, через феномены или через опыт [7, с. 185-190]. Подобное расширительное толкование понятия «образовательной технологии» является следствием её необоснованной абсолютизации и ведёт к её отождествлению с понятиями «педагогическая теория», «методология образования», «образовательный процесс», «образовательная парадигма» [6].

Гносеологический аспект рассматриваемой проблемы состоит в том, что возникшая в педагогике подмена понятий и нестрогость использования понятийно-категориального аппарата [1, с. 386-388] препятствует на современном этапе адекватности методологического осмысления образовательного процесса и реального понимания специфики его методического инструментария.

Проблема непонимания сущности образовательной технологии ведёт к избыточной стандартизации процесса обучения.

Стандартизация образовательного процесса в организациях высшего профессионального образования представляет собой неоднозначный социальный феномен [2, с. 190-195], поскольку имеет как положительные, так и отрицательные последствия.

К положительным результатам технологизации образования можно отнести:

1) лёгкость осуществления образовательной деятельности, обеспеченная тем, что следование утверждённому технологическому стандарту намного проще, чем разработка собственной методики преподавания;

2) снижение требований к уровню квалификации преподавательского состава, возможность использования образовательных технологий даже недостаточно подготовленными преподавателями;

3) простота контроля над преподаванием со стороны управляющих органов, обусловленная лёгкостью обнаружения отступления от принятого стандарта и негативная оценка этого, как нарушения нормы.

Отрицательными социальными последствиями технологизации образования являются:

1) сведение процесса образования до усреднённого уровня, предполагающего нивелирование высших педагогических достижений и недопущение явно слабых вариантов подобной деятельности;

2) ограничение возможностей творческой деятельности преподавателя, выходящей за рамки утверждённой нормы;

3) чрезмерное количество документов, связанных с осуществлением образовательной технологии.

## Литература

1. Алиев, Н. И. К проблеме информационно-синергетических оснований медицинского образования / Н. И. Алиев, В. В. Балахонский // Праздник и повседневность :

- эвристический потенциал детства : сборник научных трудов. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. – С. 386-388. – EDN YLHJQR.
2. Бун, М. З. Образовательные стратегии переходных обществ (сравнительный анализ) / М. З. Бун, В. В. Балахонский // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2014. – № 2(62). – С. 190-195. – EDN SGMAPD.
  3. Левитес, Д. Г. Педагогические технологии: Учебник / Д. Г. Левитес. – М.: Инфра-М, 2014. – 260 с.
  4. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. – М.: ИЦ Академия, 2012. – 160 с.
  5. Морально-нравственное воспитание обучающихся в образовательных организациях МВД России / К. В. Злоказов, В. В. Балахонский, А. А. Рожков [и др.]. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-91837-334-7. – EDN URQMQY.
  6. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы: в истории античной и средневековой философии: Монография. – СПб.: РХГИ, 2002.
  7. Татарских, А. Б. Педагогическая технология деловой игры в развитии профессиональной культуры сотрудников Госавтоинспекции в процессе служебной подготовки / А. Б. Татарских, В. В. Балахонский // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2014. – № 3(63). – С. 185-190. – EDN TFXBGP.

## **Стартовые условия самореализации молодежи в контексте теории интеллектуального и человеческого капитала**

В настоящее время в Российской Федерации внимание со стороны различных органов власти и отдельных институциональных структур направлено на улучшение стартовых условий молодых людей после окончания обучения или на его завершающем этапе. В качестве примера улучшения стартовых условий молодежи со стороны государства можно привести введение единовременной выплаты материальной помощи, целевые наборы для обучения с последующим трудоустройством, увеличение возможностей для создания своего дела или открытия собственного стартапа.

Вместе с тем, с научной точки зрения, в свете теории интеллектуального и человеческого капитала, данный вопрос практически не рассматривается.

Прежде всего, отметим, что изначально стартовые условия молодых людей сильно дифференцированы в зависимости от изначального уровня развития интеллектуального и духовного потенциала человека и зависят от различных факторов.

В целом, на наш взгляд, можно выделить определенные аспекты стартовых условий на начальном этапе формирования интеллектуального и человеческого капитала.

1. Семья и семейные отношения,
2. Материальное благополучие и состоятельность,
3. Социальные связи, окружение и отношения, социальный потенциал,
4. Интеллектуальный потенциал, образование,
5. Духовный и культурный уровень и потенциал
6. Направленность жизни, приоритеты и ценности,
7. Витальный и биофизический потенциал,
8. Организационный и управленческий потенциал,
9. Дополнительные возможности, гибкость и готовность к переменам.

Рассмотрим каждый аспект более подробно.

### *1. Семья и семейные отношения*

Семья и отношения внутри нее играют значимую и основополагающую роль при формировании стартовых условий формирования интеллектуального и духовного капитала, которыми являются духовные ценности и мировоззрение семьи, образ жизни ее членов, взаимопонимание и микроклимат, поддержка и взаимопомощь, жизненные цели, социальное и дружеское окружение, материальный уровень, приоритеты и ценности и т.д. [2, С.110; 4, С. 125]

Это относится и к изначальной, и к порожденной семье человека. В изначальной закладываются духовные и материальные основы жизнедеятельности человека, а в порожденной человек уже передает их следующему поколению и воспитывает своих детей.

### *2. Материальное благополучие и состоятельность*

Это является одним из важнейших аспектов стартовых условий и основным критерием дифференциации молодежи по данному признаку, ведь от материальной обеспеченности изначально зависят возможности человека к более успешному

трудоустройству, возможности вождения автомобиля, возможности неформального общения с коллегами в домашней обстановке, дополнительного обучения за собственные средства и т.п.

### *3. Социальные связи, окружение и отношения, социальный потенциал*

Социальные связи молодого человека напрямую способствуют его эффективному трудоустройству, зачастую именно по знакомствам и по дружеским и приятельским связям приглашают на работу, чтобы брать более-менее проверенного человека и снизить риски того, что человек окажется неподходящим и уволится через небольшой промежуток времени. Это также один из важнейших аспектов стартовых условий.

### *4. Интеллектуальный потенциал, образование, повышение, дополнительное обучение*

Это важнейший аспект стартовых условий, на собеседовании и в резюме обязательно указывают все виды образования и дополнительного обучения, повышения квалификации, по которым становится ясен уровень образованности человека и его интеллектуальный потенциал. Без образования просто невозможно устроиться на работу. Также на собеседованиях становится понятен настрой человека на продолжение обучения и интересующие его направления дальнейшего развития. [3, С. 117]

### *5. Духовный и культурный уровень и потенциал*

Этот аспект изначально менее бросается в глаза, но становится виден в дальнейшем при непосредственной работе и общении в коллективе. В карьерном продвижении определенный культурный, а в последнее время – и духовный – уровень является обязательным. [5, С. 320]

### *6. Направленность жизни, приоритеты и ценности*

Данный аспект еще менее заметен как изначально, так и в дальнейшем, однако он непосредственно важен для самого человека, т.к. определяет всю его жизнь, направления развития и обучения, выбор того или иного места работы и принятие решений в зависимости от индивидуальных целей, склонностей, интересов, приоритетов и т.п. [6, С. 59]

### *7. Витальный и биофизический потенциал*

Это очень важный и значимый аспект стартовых условий, внешний вид и здоровье человека – это первое, что бросается в глаза при изначальной встрече с кандидатом на собеседовании, и затем это является определяющим фактором при работе и деятельности человека. Без должного здоровья и внешности просто невозможно приступить к нормальной современной работе. При этом, внешний вид сегодня приобретает все большее значение в трудоустройстве и карьерном росте, особенно для женщин.

### *8. Организационный и управленческий потенциал*

Данными навыками обладают не все, и в основном – претенденты на должности, связанные с организационным управлением и руководством коллективом и группами людей. И для них такой потенциал является важным и значимым аспектом стартовых условий. Но и в принципе владение управленческими навыками и знаниями, например, дополнительным образованием, всегда является положительным моментом для карьерной траектории.

### *9. Дополнительные возможности, гибкость и готовность к переменам*

Сегодня важным условием конкурентоспособности на рынке труда является гибкое мышление, в том числе инновационное, проектное, командное, больше ценится человек, способный быстро реагировать на изменения и адаптироваться к ним, а также обладающий большей мобильностью, готовностью к переменам и переездам. Таким гибким мышлением обладает современное молодое поколение до 30 лет, они гораздо гибче даже, чем люди старше на 10 – 15 лет. Получается, что они более приспособлены к жизни в современном мире, что дает им дополнительные конкурентные преимущества в профессиональном и карьерном росте.

Современное общество стремится к развитию и поддержке молодых специалистов, которые играют ключевую роль в разных сферах деятельности. В связи с этим, государство разработало ряд программ и мер поддержки, которые оказываются молодому поколению в разных регионах. Такие программы и меры позволяют молодым специалистам получить поддержку в различных сферах, таких как образование, здравоохранение, жилье и сельское хозяйство.

Одной из наиболее востребованных программ поддержки молодых специалистов является программа образования. В рамках этой программы молодым специалистам предоставляются льготы и компенсационные выплаты, направленные на улучшение их образовательных возможностей. Размер и условия получения поддержки зависят от субъекта Российской Федерации, в котором зарегистрирован молодой специалист. [9]

Еще одной важной мерой поддержки молодых специалистов является программа жилья. По этой программе, молодые специалисты могут получить денежные субсидии или компенсацию, чтобы приобрести или зарегистрироваться на квартиру или дом. Размер и пределы поддержки в рамках программы жилья зависят от места проживания и стоимости недвижимости в данном регионе.

Кроме того, сельские специалисты и переехавшие из городов в сельскую местность также могут рассчитывать на поддержку государства. Для работников сельскохозяйственной отрасли существует программа фельдшерско-акушерского здравоохранения. В рамках этой программы, молодым фельдшерам и акушерам предоставляются денежные компенсации и льготы, чтобы привлечь специалистов в сельское здравоохранение. [10]

Меры поддержки молодых специалистов — это экономические и социальные способы их привлечения и закрепления в различных сферах и отраслях:

- государственные субсидии;
- компенсации и стимулирующие доплаты; ссуды на обустройство; прочие выплаты работодателей.

Понятие «молодой специалист» широко используется в действующих законах, НПА и отраслевых соглашениях. Одновременно закон не выработал четкие критерии для отнесения работников к этой категории занятых. Поэтому критерии отнесения выделим на основании анализа ТК и отраслевых соглашений. [8]

Молодые специалисты имеют право на льготы и выплаты при первом трудоустройстве. На федеральном уровне регулируется единственная гарантия — в соответствии со ст. 70 ТК, к ним работодатель не применяет испытательный срок в течение 12 месяцев со дня выпуска.

Все остальные льготы, разовые выплаты и другие меры социальной и экономической помощи молодым специалистам предоставляются:

- в виде помощи государства молодым специалистам в рамках реализации федеральных целевых программ — перечисляются в дорожных картах и НПА;
- субъектами федерации — регулируются региональными подпрограммами и НПА;
- федеральными ведомствами — прописаны в отраслевых соглашениях и договорах;
- конкретными предприятиями и организациями — содержатся в локальных документах.

Обобщенно список возможных преференций молодым специалистам выглядит следующим образом:

1. Единовременная выплата при трудоустройстве — подъемные на обустройство хозяйства (от 10 000 до 50 000 рублей и более).
2. Стимулирующие доплаты — от 5 000 рублей.
3. Беспроцентные ссуды на обустройство.
4. Субсидии и льготные кредиты на покупку и строительство жилья по программам для работников образования, здравоохранения и сельского хозяйства (от 500 000 рублей).

5. Возможность получения ведомственного (корпоративного) жилья.

6. Компенсация расходов на переезд, транспортных расходов — в зависимости расстояния переезда.

7. Возмещение затрат на содержание детей в детских садах (полное или частичное).

Размер льгот и выплат имеет региональные и ведомственные различия. Он может носить конфиденциальный характер — это характерно для коммерческих структур.

При этом все перечисленные льготы и выплаты не носят обязательного характера. Вероятность получения поддержки молодыми специалистами выше в государственных и бюджетных структурах. Госкорпорации и коммерческие организации предоставляют их по собственному усмотрению.

В 2020 году действующих программ поддержки молодых специалистов немного, из государственных только одна, которая реализуется в рамках:

1. Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия — Постановление Правительства РФ от 14.07.2012 № 717.

2. Государственной программы Российской Федерации «Развитие здравоохранения», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1640. В регионах программы реализуются через местные подпрограммы субсидирования затрат на жилье.

Общие требования для получения субсидии (до 70% стоимости):

- возраст специалиста — до 35 лет;
- отсутствие собственного жилья (кроме признанного непригодным для проживания);
- постоянное проживание в сельской местности;
- один из супругов работает в агропромышленной или социальной сфере;
- наличие собственных средств на приобретение жилья — 30% от его стоимости (предельная стоимость жилья устанавливается на уровне субъектов РФ, в среднем она составляет 2 145 000 рублей).

В каждом регионе предусмотрены собственные льготы для молодых специалистов, приходящих в бюджетную сферу.

Социальная выплата используется:

- на приобретение жилого помещения в оговоренной местности, находящегося в эксплуатации не более пяти лет с момента его ввода;
- на строительство жилого дома, в том числе на завершение ранее начатого строительства жилого дома;
- на участие в долевом строительстве многоквартирного жилого дома в сельской местности.

При получении субсидии молодым специалистом или членом молодой семьи берется обязательство работать по трудовому договору не менее 5 лет в организации агропромышленного комплекса или социальной сферы в сельской местности.

Приведем пример поддержки молодых специалистов в Самарской области.

В рамках Закона Самарской области «О молодом специалисте в Самарской области» № 76-ГД предусмотрены 5 видов мер поддержки: [7]

- денежная выплата в течение 3-х лет с момента трудоустройства;
- компенсация затрат на получение высшего образования или дополнительного профессионального образования;
- компенсация затрат на научно-исследовательскую деятельность;
- компенсация расходов за найм жилого помещения;
- частичная компенсация затрат на оплату ежемесячного платежа по ипотечному кредиту.

Меры поддержки может получить:



- 1) гражданин Российской Федерации до 35 лет;
- 2) проживающий на территории Самарской области;
- 3) завершивший обучение по востребованной на рынке труда профессии, входящей в Перечень востребованных профессий (специальностей), утвержденный распоряжением Правительства Самарской области от 28.12.2015 № 1066-р;
- 4) без опыта работы по полученной профессии (специальности, за исключением трудовой деятельности во время обучения) по полученной профессии (специальности);
- 5) трудоустроившийся на работу в организацию Самарской области по полученной профессии (специальности) в течение 6-ти месяцев со дня завершения обучения.

Обратиться за мерой поддержки необходимо в течение 12 месяцев с момента трудоустройства, за исключением молодых специалистов, трудоустроившихся во время обучения по профессии (специальности), вошедшей в перечень востребованных профессий (специальностей), которые имеют право подать заявление о включении сведений в реестр молодых специалистов не позднее 18 месяцев со дня трудоустройства по профессии (специальности).

Перечень востребованных профессий (специальностей), а также подробная информация о поддержке молодых специалистов размещена на сайте Министерства труда, занятости и миграционной политики Самарской области, раздел «Поддержка молодых специалистов».

Молодые специалисты могут воспользоваться услугой «Предоставление мер поддержки молодым специалистам в Самарской области», подав электронное заявление через Регионального портала государственных и муниципальных услуг Самарской области

Максимальный размер государственной поддержки в 2023 году составляет 171,2 тыс. рублей, минимальный размер – 51,3 тыс. рублей

Размер выплаты для каждого молодого специалиста рассчитывается индивидуально и зависит от средней заработной платы молодого специалиста и величины прожиточного минимума для трудоспособного населения.

Молодой специалист может воспользоваться социальным калькулятором для определения размера меры поддержки молодого специалиста

В условиях роста стоимости жилья и самих банковских займов такая льгота, как и предполагали ее разработчики, оказалась очень востребованной. Помогает она не только коренным жителям, повышающим свой комфорт, но и тем, кто приехал в Самарскую область на учебу, затем устроился на работу, но не имеет пока здесь своего жилья. [1]

Действующий комплекс поддержки, определенный региональным законом «О молодом специалисте», включает пять различных выплат, и человек может выбрать одну или две из них.

Первая - это денежная выплата до 171 тысячи рублей за каждый отработанный год (размер зависит от зарплаты).

Вторая - частичная компенсация затрат на получение высшего или дополнительного профессионального образования.

Третья льгота - возврат средств, потраченных на научно-исследовательскую деятельность.

Четвертая - компенсация аренды жилья. Ипотечный платеж замкнул эту пятерку.

На сегодня в самарском списке востребованных специальностей 69 позиций по таким направлениям, как машиностроение, оборонка, металлообработка, нефтехимия, лесное хозяйство. Но, исходя из нужд региональной экономики, в том числе дефицита педагогов и медиков, специалистов АПК, этот список постоянно корректируется, а суммы выплат ежегодно индексируются.

Таким образом, государственные программы и меры поддержки играют важную роль в обеспечении молодых специалистов необходимыми ресурсами и льготами.

Воспользоваться поддержкой государства могут такие категории молодых специалистов, как студенты, выпускники, работающие молодые специалисты и сельские жители. Важно знать о существующих программах и мерах поддержки, чтобы получить необходимую помощь и развиваться в выбранной сфере деятельности.

Итак, стартовые условия формирования интеллектуального и духовного капитала зависят от различных факторов и в основном от материального достатка, социального положения в обществе, образовательного уровня. В настоящее время усилия государства направлены на сглаживание серьезных разрывов в изначальных стартовых условиях для построения карьеры и увеличение возможностей и условий для малообеспеченных молодых людей. Вместе с тем, государство стремится именно к созданию социальных лифтов, увеличивающих возможности молодых людей при условии, что они будут развиваться, дополнительно обучаться и предпринимать индивидуальные усилия для своего развития и продвижения по карьерной лестнице.

## Литература

1. В Самарской области к числу льгот для молодых специалистов добавили помощь с ипотекой. Режим доступа: <https://rg.ru/2023/09/26/ipoteku-vyplatit-zavod.html?ysclid=lqnpv8nnrh910053875> (дата обращения 07.12.2023)
2. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Институт семьи как один из факторов духовного и интеллектуального развития человека // Психологическое благополучие субъектов образования. сборник научных материалов. Ярославль, 2023. С. 108-116.
3. Левченко Л.В., Завершинская И.А., Карпенко О.А. Образовательные и развивающие институты интеллектуально-духовного капитала современной России // Философия образования и диалог поколений. Сборник научных трудов XXIX Международной конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 116-124.
4. Карпенко О.А., Левченко Л.В., Золкин А.Л. Влияние семьи, воспитания и образования на качество интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала. Современная семья: новые ответы на старые вопросы. Асеева М.А., Астраханкина К.В., Васильева Д.Д., Волосюк О.В., Габулова С.А., Гусарова С.В., Головкин Д.Ю., Глеба А.В., Глеба О.В., Дербенев И.С., Золкин А.Л., Кармацкая Н.С., Карпенко О.А., Коротеева А.В., Левченко Л.В., Маденова Г.Н., Мазуров Н.А., Олефиренко Е.А., Пузырь Э.С., Чинчевич Е.В. и др. Москва, 2023. С. 121-133.
5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Развитие личности человека в современном социуме и системе образования // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, перспективы. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О.А. Полюшкевич. Иркутск, 2023. С. 319-328.
6. Карпенко О.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание в современной России // Русская духовная культура в сознании современного человека. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 210-летию со дня рождения преподобного Амвросия Оптинского. Под общей редакцией А.Д. Моисеева. Воронеж, 2023. С. 56-67.
7. Меры поддержки молодых специалистов в Самарской области. Режим доступа: <https://петра-дубрава.рф/2023/09/18550/?ysclid=lqnp7fpys870572238> да
8. Помощь государства молодым специалистам: что про это надо знать. Режим доступа: <https://www.klerk.ru/buh/articles/503128/> (дата обращения 10.12.2023)
9. Программы и меры поддержки молодых специалистов: кто может рассчитывать на поддержку и как воспользоваться помощью государства. Режим доступа: <https://mc240.ru/programmy-i-mery-podderzhki-molodyh-specialistov-kto-mozhet-rasschityvat-na-podderzhku-i-kak-voispolzovatsja-pomoshhju-gosudarstva/> (дата обращения 18.12.2023)

10. Социальный портал Министерства социально-демографической и семейной политики Самарской области. Режим доступа: <https://suprema63.ru/msdr/portal/social/privileges/privilege/detail.do?categoryId=768118318&conditionId=768118677&groupId=121263> (дата обращения 11.12.2023)

## **К вопросу о преемственности педагогических идей в образовательном пространстве современной школы**

Актуальность самостоятельного общественного действия учащихся средних и старших классов подтверждается вызовами современного общества. В настоящее время в России уделяется большое внимание дополнительному образованию детей и подростков. Одним из важнейших направлений образовательно-воспитательного процесса в средней школе является психолого-педагогическое направление. Воспитательные программы разной тематики направлены на предпрофессиональную подготовку школьников. Особое внимание уделяется профессиональной ориентации учащихся.

Выбор будущей профессии является судьбоносным решением. Современная школа обладает широким возможностями, оказывая помощь семье каждого ученика в ознакомлении с целым спектром специальностей, в особенности, с профессиями, которые будут востребованы в будущем.

Как говорится в Библии: вначале было слово... Называя профессии, связанные с красноречием, риторикой, публичным словом, не хватит пальцев на двух руках. Именно поэтому основное школьное образование и дополнительное образование выбирают гуманитарное развивающее направление, как-то: интеллектуальное, речевое, художественное, эстетическое.

Среди школьных объединений, реализующих программы развивающего обучения в дополнительном образовании, наиболее популярны детские студии журналистики, студии художественного слова, поэтические кружки, школьные театры. Целью деятельности детских объединений художественно-эстетического направления является развитие личности ребенка или подростка. При этом решаются важные задачи по:

- предпрофессиональной подготовке учащихся;
- обучению технике и технологии предмета;
- индивидуальному профессиональному ориентированию;
- вхождению в мир эстетического;
- самостоятельной работе и работе в коллективе;
- воспитание чувства ответственности за общее дело;
- гуманистическое воспитание личности;
- социализация детей и подростков.

При решении данных задач администрация школы, руководители студий, педагоги-организаторы организуют деятельность учащихся таким образом, чтобы вызвать активности самих участников, привлечь к общей работе каждого ученика. Сохраняя общую идею школьного объединения, необходимо учитывать индивидуальные возможности и перспективы траектории развития всех участников.

Проблемное поле, привлекающее внимание специалистов, определялось возвратом к рукописным школьным изданиям, выполненным самостоятельно участниками студии журналистики. Вопросы, связанные с организацией деятельности школьных творческих

объединений, напрямую говорят о преемственности в педагогическом пространстве качественных идей и уже достигнутых результатов.

Объектом проводимого исследования стала самостоятельная творческая деятельность юных журналистов. Предмет исследования – процесс преемственности педагогических идей и интеграция их в деятельность творческого школьного объединения.

Гипотеза исследования, заключающаяся в обучающей технологии общего творческого дела силами и способностями самих участников выбранного проекта, будет верна, если:

- будут организованы особые педагогические условия реализации выбранного проекта;
- существует общая идея проекта и его общественно-полезная миссия;
- присутствует высокая заинтересованность (мотивация) в реализации проекта;
- является механизмом школьного профориентирования учащихся;
- достаточен педагогический инструментарий и наличествуют специальные компетенции руководителей творческих студий;
- цель проекта коррелирует с общим направлением образовательно-воспитательного процесса школы.

Методами эмпирического исследования стали: включенный педагогический эксперимент, метод наблюдения и анализа, творческая работа с учащимися, актуализация темы исследования о преемственности педагогических идей, индивидуальный подход, архивная деятельность, работа с документами, систематизация и структуризация этапов реализации проекта, литературное описание проекта.

Исследование определило, что качественные педагогические идеи не теряют своей актуальности, сохраняют важность и проблематику в современном образовательно-воспитательном пространстве культуры детства.

Базой настоящего исследования стала школьная студия журналистики в МГБОУ «Гимназия 295» Фрунзенского района: участники в количестве 25 человек являются учениками 10 класса, обучающимися по программе психолого-педагогического направления [1].

Программа дополнительного образования «Юный журналист» направлена над предпрофессиональную подготовку учащихся, закрепление стартового интереса к профессии, развитие личности учащихся. Программа содержит рекомендации по ее применению, подробное учебно-тематическое планирование, теоретические и практические материалы к занятиям, которые позволят педагогам организовать внеурочную деятельность школьников 8-11 классов с учетом современных требований, обеспечить формирование ценностного отношения к социальной реальности и получение опыта самостоятельного общественного действия через привлечение учащихся к работе в школьном пресс-центре и к выпуску школьных печатных изданий.

Важным показался моментом перехода от печатного издания к рукописному, снабженному самостоятельными текстами, рисунками, схемами, таблицами. Содержательная работа над рукописным изданием состояла из определения концепции будущего органа, выбора названия и колористических решений оформления, структуры, формата и формы, выбора шрифта, символики, языка и прочее.

Основными результатами исследования можно назвать высокую заинтересованность участников в реализации проекта, пафос и положительной настрой в

коллективной работе, сотрудничество с педагогами и друг другом, следование общей идее, значительный вклад каждого.

Рукописное самостоятельное школьное издание стало поводом для размышлений о возврате качественных педагогических идей в современную педагогическую практику. В век гаджетов и мультимедиа технологий подросток все меньше выполняет рукотворные творческие работы. Актуальность исследования и гипотеза подтверждается высоким результатом общего коллективного творческого дела [1]. Более того, Государственная Дума Российской Федерации внесла на обсуждение во втором чтении два закона, прямо говорящих о теме нашего исследования:

1. Запрет на пользование сотовым телефоном во время урока.
2. Возвращение урока труда в школьную программу.

Решения, которые предоставляют современному ученику пространство для творчества, реализации его самостоятельных позитивных идей, способствуют воспитанию гармонически развитой личности.

Педагогические задачи, призванные облечь учебный труд в созидательный и вдохновляющий ученика процесс, способствуют достижению нашей общей гуманистической цели. При этом выполняются задачи по профессиональному ориентированию, знакомству со специальными компетенциями в той или иной области.

Исследование определило наличие интереса у учащихся к смежным профессиям журналиста, тем самым расширилось поле знаний, любопытства, самопробы.

В заключении необходимо отметить, что преемственность педагогических идей присутствует в современном образовательном пространстве, является механизмом вовлечения детей и подростков в процессы культуры, качественно позиционирует себя в образовательно-воспитательной деятельности.

## **Литература**

1. Андреева, Н. П., Ефремова, П. Специфика сотрудничества современной детской библиотеки и образовательного учреждения (на примере проведения мероприятий, посвященных 100-летию поэта Расула Гамзатова) / Н. Андреева, П. Ефремова // Сахаровский урок. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. СПб, 30 ноября-1 декабря 2023 г. Изд-во РХГА, 2023. – С.39-43.

## Технология ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения на уроках литературы

В настоящее время методологически принципиальными и обсуждаемыми в современном обществе являются идеи дальнейшего пути решения педагогических, методических, социальных задач в образовательной среде. Образовательная среда предполагает наличие знаний, компетентности и интеллекта субъекта, а также *культуры (субкультуры)*: культуры деятельности, современного мировоззрения. Перед образованием в целом и предметным обучением стоит задача, сформировать интеллектуально-духовную систему личности в соответствии с целями образования и обучения, а также подготовить его к саморазвитию и самосовершенствованию в соответствии с ее информационными потребностями и познавательными интересами. Развитие творческих качеств личности, ее саморазвитие, внедрение стандартов литературного образования литературного развития, преподавание литературы в школе, методических потребностях учителя литературы, целях и формах урока определили содержание данной статьи.

Фактором формирования читательской компетентности является четко продуманное содержание обучения литературе, которое будет ориентировано на практику чтения; а формы и методы деятельности – на развитие читательской компетентности.

Обращение к «произведениям литературы и искусства, к лучшим образцам отечественной и мировой культуры» [6] является основой для формирования базовых национальных ценностей. Это возвращает предмету литература его ведущую роль в воспитании, образовании и развитии будущего гражданина России: «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма» [2]

Проблемы гуманитарного образования, сопряжения филологии и философии, педагогики в школе и вузе, развития восприятия и воображения читателя и писателя, психологии художественного творчества, стимулирование самостоятельной работы учеников и их творчества в настоящее время активно развивают последователи разных методических школ и направлений. Только диалог читателя с текстом, с самим собой, развивающийся в равноправном диалоге учителя и ученика, совместный поиск истины в столкновении мнений, – педагогические основания литературного образования. Художественный текст многозначен и, следовательно, всякая однозначность интерпретации есть «примитивизация авторской концепции». [4].

Главным инструментом повышения эффективности обучения выступают современные педагогические технологии, которые включают в себя модульно-рейтинговые, интеграционные, тренинговые, структурно-логические, проблемные, информационные, коммуникативные. Педагогические технологии стали непременным и обязательным атрибутом современного урока литературы. Они активизируют познавательную деятельность школьников в процессе изучения художественного текста, способствуют творческой самореализации личности. Однако, чрезмерное увлечение технологичностью и технологизацией учебного процесса ведет, на наш взгляд, к примитивизации технологий литературного образования, поскольку не раскрывает многозначности художественного текста. Примитивизация истолкования

художественного произведения становится угрозой культуре и искусству, которые оказываются на периферии культурного сознания личности школьника. В связи с учетом требований построения педагогической технологии и спецификой предмета литература, нами разработана **технология ценностно-смыслового освоения художественного произведения** [3], которая позволяет решить следующие образовательные задачи:

- активизировать субъектную позицию в литературном образовании через внедрение новых технологий и развивать образовательные программы;
- создавать положительную мотивацию учебно-познавательной деятельности через нестандартные формы работы по выявлению творческих возможностей учеников;
- усилить интерес к процессу обучения литературе, сделать его личностно значимым.

Технология ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения создаёт условия для реализации творческого потенциала каждого ученика, развивает личностные свойства, качества восприятия и понимания художественного текста, которые будут способствовать его личностному росту и духовному самосовершенствованию.

Выделим этапы конструирования технологии ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения.

**Первый этап:** включение учащихся в активную творческую деятельность по литературе.

**Второй этап:** диагностика литературно-творческих способностей учащихся.

**Третий этап:** выявление уровней читательского восприятия

**Четвертый этап** технологической цепочки – выявление особенностей читательского воображения и способов его актуализации.

Ассоциирование, метафоризация, художественная интуиция, творческие аналогии являются теми способами, которые содержат в себе творческие приемы, упражнения и задания, актуализирующие читательское воображение. Необходимым элементом технологической цепочки является этап коррекции и уточнения читательских образов воображения в соответствии с авторской концепцией и художественным замыслом произведения.

В процессе разработки и реализации педагогической технологии, в том числе и на этапе коррекции, важным моментом выступает учет личностных особенностей восприятия литературного произведения учащимися.

**Пятым этапом** технологического процесса является возможность реализации технологии ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения на учебных занятиях. Он предполагает выбор учеником при изучении темы один из следующих подходов: ознакомительное, выборочное или углубленное чтение, образное или логическое познание, обзорное или углублённое изучение.

Учитель может и должен предлагать ученикам для усвоения различные виды деятельности, как эмоционально-образные, так и интеллектуально-логические. Все это позволяет выделить следующие концептуальные идеи для построения технологии ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения:

- творческая технология должна обеспечить литературное развитие и самореализацию личности ученика;
- образовательный процесс разноуровневого обучения предоставляет каждому ученику возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, творческом проявлении;
- индивидуализация обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенных креативных свойств, качеств, характер их проявлений (ассоциативность, метафоричность, умение мыслить по аналогии и т.д.);



- литературное развитие как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуально-творческих качеств ученика, формирует индивидуальное восприятие мира, широкое использование субъективного чувственного опыта в оценке фактов, явлений на основе личностно-значимых ценностей и установок.

Таким образом, ядром, основой технологии ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения является читательское воображение, которое включает в себя в качестве основных компонентов ассоциации, аналогии, метафоричность, художественную интуицию, созерцание. Сформулируем требования и условия его стимулирования:

- учебный материал по литературе должен быть направлен на актуализацию творческого воображения и развитие самостоятельности мышления;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов изучения текста;
- активное стимулирование ученика к самоценной художественно-образовательной деятельности должно обеспечить ему субъектность, возможность самообразования, саморазвития, самоактуализации, самовыражения в ходе овладения знаниями;

Схематично процесс технологии ценностно-смыслового освоения художественного произведения представлен как открытый технологический процесс.

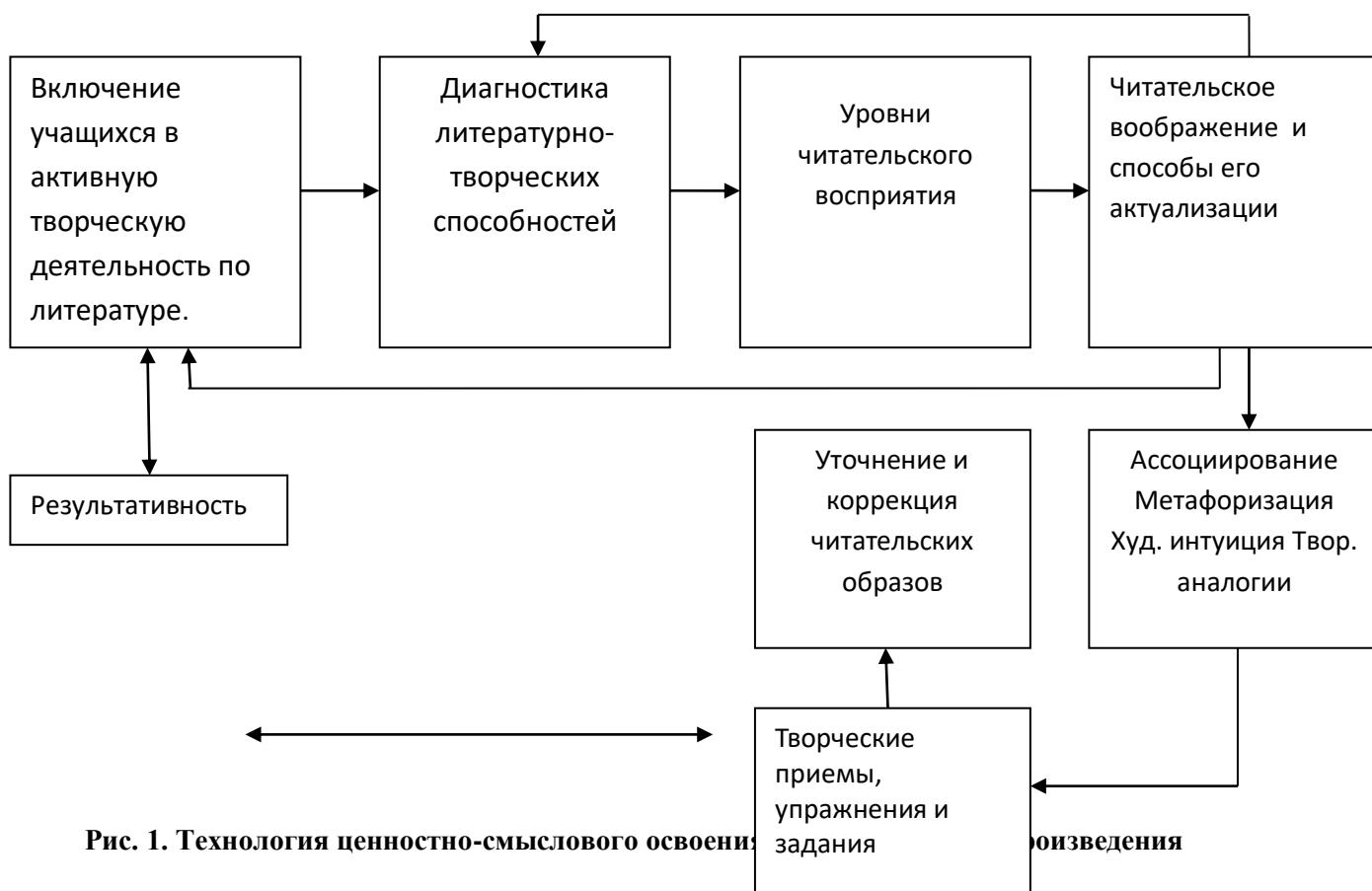


Рис. 1. Технология ценностно-смыслового освоения произведения

Содержание учебного материала предполагает создание условий для творческой деятельности. Синтез знаний на основе усиления межпредметных связей предполагает их обобщение и эффективное использование в конкретной практической ситуации с учетом законов творчества и сотворчества. Совершенствование методов обучения литературе обеспечивается:

- широким использованием коллективных форм познавательной деятельности (создание групп по интересам, групп по предметам);
- различными видами проблемного обучения литературе;
- реализации личностно-ориентированного обучения;
- уровнем продвижения обучаемых в соответствии с исходным уровнем знаний и способностей.

Реализации технологии ценностно-смыслового освоения художественного произведения в процессе его изучения предполагает следующее:

- включение в активную творческую деятельность – диагностика литературно-творческих способностей;
- уровни читательского восприятия- читательское воображение и способы его актуализации;
- творческие приемы, упражнения и задания способствуют творческому обучению литературе.

Виды творческой деятельности, активно используемые при изучении литературы, должны быть знакомы учащимся. Например, читательские образы воображения при восприятии *лирических* произведений зависят от наличия ассоциативности, аналогий и гибкости метафорического мышления школьников. Метафора как один из механизмов воображения позволяет учащимся представить и словесно изложить воображаемое. Стремление осмыслить метафору выражается через художественную интуицию и аналогии. Ведущими в образах учащихся являются аналогии и ассоциации, хотя именно в метафоре заключаются удивительные свойства раскрытия и понимания лирики через деятельность воображения;

В образах воображения по домысливанию сюжета *рассказа* особенно заметно влияние народных и литературных сказок: прямое перенесение текста, концовки, развертывание сюжета по образцу. В деятельности учащихся заметна некоторая «отстраненность» от излагаемых ими событий. Вместе с тем в работах, которые характеризуются «личностной сопряженностью» с изложением событий, перенесением на «себя», ярко проявляется деятельность читательского воображения и в целом творческая деятельность учащихся. В создании воображаемого диалога более всего присутствуют логические умозаключения. Учащиеся пытались наполнить его тем содержанием, которое значимо для них.

Развивая и актуализируя (т.е. делая личностно значимой) деятельность воображения, мы развиваем у школьников и аксиологический аспект воспитания. Читательская рефлексия позволяет посмотреть на художественный текст процесс «изнутри», учитывая особенности субъектов образовательного процесса. Сегодня в методике преподавания литературы возможности рефлексивной позиции, рефлексивных технологий почти не используются. Сформированная рефлексивная позиция позволяет осознавать учащимся мотивы своих поступков, выбирать оптимальное направление своего саморазвития, осознавать свое место в мире.

Развитие рефлексивной позиции целесообразно формировать в целях развития критического мышления. Данное направление, по нашему мнению, представляет особую ценность в связи с тем, что позволяет принимать самостоятельные решения и вырабатывать собственное мнение, заставляя размышлять и анализировать с различных сторон поступающую информацию. Рефлексивная позиция школьника, воспринимающего художественное произведение, способствует его духовному самоанализу. [5].

Таким образом, побуждение ученика самостоятельно выбирать свою позицию по отношению к тексту, самостоятельно определять свою точку зрения и строить собственную интерпретацию понимания изучаемого произведения востребована практикующими учителями литературы [3].

В процессе чтения и анализа текста предложенная нами технология ценностно-смыслового освоения художественного произведения помогает школьникам

активизировать субъективный чувственный опыт, читательское воображение, творческое мышление, способствует становлению интеллектуально-творческих качеств личности учащихся и их проявлений (ассоциативность, метафоричность, умению мыслить по аналогии и т.д.) стимулирует потребность к самоценной художественно-образовательной деятельности.

## Литература

1. *Казачёнок Н. В.* Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России. 5-9 классы: методические рекомендации : пособие для учителей общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2014. 237 с.
2. *Коновалова Л. И.* Взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литератур в основной общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2014. 346 с.
3. *Коновалова Л. И.* Взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литератур в старшей школе (9–11 классы): научно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2017. 380 с.
4. *Маранцман В. Г.* «Предназначение» литературы в школе. Цели и структура курса литературы в школе // Методика обучения литературе. XXI век : учебное пособие / ООО "Издательство ВВМ". Санкт-Петербург, 2019. С. 8-18.
5. *Ушева Т. Ф.* Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие. Красноярск, 2007. 88 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. Москва, 2020. URL: <https://fgos.ru/>.

## **Духовная безопасность ребенка в информационном обществе: ответственность родителей**

Родители традиционно играли важную роль в формировании духовно-нравственного потенциала своих детей. Доля ответственности отца и матери за это стратегическое направление воспитания то возрастала, то уменьшалась в зависимости от социокультурных условий той или иной эпохи. В конце 1980-х родители, жившие в СССР, могли доверить воспитание своих детей государственным органам образования и культуры и быть спокойными за результат, который в целом был достаточно предсказуем. Не каждого молодого человека можно было бы охарактеризовать как нового представителя советской эпохи, но все же во взрослую жизнь вступал человек, имеющий знания об основных морально-нравственных ценностях, о лучших образцах классической культуры, высоких социальных идеалах, благородных жизненных целях. Провозглашаемые с высоких трибун идеологемы в целом не противоречили культурно-образовательному контенту и поэтому были достаточно эффективными по своему воздействию на массовое сознание.

Со времени перестройки ситуация коренным образом изменилась: информационное пространство оказалось заполненным массой новых (в большинстве своем деструктивных) смыслов. Государственные органы культуры и образования перестали выполнять контролирующие функции, увлеклись апробацией новых образовательных методик безотносительно возможности их адаптации к местным социокультурным условиям. Ситуация с отсутствием цензуры, в первую очередь, пагубно повлияла на детей: они оказались лишены возможности сформировать чувство вкуса, выработать представления о традиционных ценностях и нормах, присущих восточнославянской цивилизации. Важным позитивным моментом, характеризующим постсоветский этап, следует назвать возникновение реальной свободы вероисповедания, однако, наряду с возрождением традиционного для нашего региона православия, появилось множество сектантских движений, многие из которых можно охарактеризовать как деструктивные. Часть из них, внося свой разрушительный вклад в формирование псевдодуховности, исчезла, а часть по-прежнему продолжает оказывать существенное влияние на массовое сознание.

Основным СМИ в перестроечный период можно назвать телевидение. Эффективность его воздействия на народные массы была велика. И все же она не может сравниться с тем эффектом, который оказало появление массового стационарного, а затем и мобильного Интернета в 2000-х гг. Посредством последнего почти бесконтрольно, зачастую адресно (например, с помощью нейросетей) транслируются ценности субъектов, являющихся владельцами данной информационной системы. Данные ценности секулярного постмодернистского дискурса – это антихристианские ценности, которые легко навязываются и трудно искореняются.

Государственная система регулирования вопросов духовной безопасности отчасти из-за технических трудностей, а более из-за господства концепции безграничной и бесконтрольной свободы как самоцели оказывается малоэффективной. В этих условиях вся ответственность в вопросах информационной безопасности ложится на плечи родителей. При попытке классифицировать представителей родительского сообщества, взяв за основу критерий «осознание своей ответственности за духовно-нравственное

воспитание детей», можно выделить равнодушное пассивное большинство, которое не желая ни во что вмешиваться, закрывает глаза на даже самые одиозные проявления массовой культуры, предназначенные для их наследников. И меньшинство, которое борется за сохранение понятий нормы и ненормальности в сфере нравственности, зачастую берет на себя все заботы по воспитанию подрастающего поколения, а также активно участвует в общественной жизни, защищая традиционные ценности. В качестве примера подобных успешных инициатив со стороны родительского сообщества можно назвать несколько организаций. «Фонд Архистратига Божия Михаила», созданный «для решения стратегических задач в области духовно-патриотического воспитания, защиты традиционных семейных, культурных и нравственных ценностей в России» [1]. Проект «Научи хорошему» «оценивает деятельность масс-медиа с позиции традиционных семейных ценностей, распространяет информацию о влиянии СМИ на людей и помогает выработать у читателей навык осознанного восприятия любой информации» [2]. Общественно-просветительский проект «На распутье.ру» содержит материалы для родителей и педагогов об опасностях, которые подстерегают подрастающее поколение в информационной сфере [3]. Организация «Всероссийское родительское сопротивление» ставит своей целью защиту традиционных семейных ценностей [4]. Существует немало других общественных инициатив, направленных на борьбу за духовную безопасность подрастающего поколения.

В современном глобальном секулярном мире, где государство не может гарантировать соблюдение прав на безопасную духовную среду, на благоприятные условия для развития нравственности, где в рамках закона не раскрыто содержание часто используемого термина «традиционные ценности», четко не артикулированы национальные задачи в вопросах духовно-нравственной безопасности, меры по преодолению кризиса в сфере морали лишь декларируются, только семья остается последним оплотом защиты самой уязвимой социальной группы – детей. Именно для того, чтобы обезопасить детей от пагубного влияния, которое оказывается на них в школе (как месте навязывания со стороны сверстников деструктивных образцов современной массовой культуры), родители переводят детей на семейную форму образования, создают семейные сообщества для общения с единомышленниками. В наши дни родители вынуждены проводить с детьми многократно больше времени, чем, например, пятьдесят лет назад. Они должны быть в курсе всего того, что интересует ребенка: знать в деталях круг его реального, а, главное, виртуального круга общения, разбираться в кумирах, отслеживать новые серии любимых для него фильмов. Серьезные риски несут гаджеты, которые забирают все больше времени у современных детей, способствуют формированию зависимости. Родители, желающие сохранить контакт со своим ребенком, и ограждающие его от информационного мусора и шума зачастую ограничивают доступ в виртуальный мир. Несомненно, это непростой путь, который предполагает в качестве «компенсации» за лишение доступа к гаджетам как источникам примитивных удовольствий предоставление качественно организованного досуга. Необходима постоянная совместная деятельность: кинопросмотры с последующим обсуждением, спортивные и настольные игры, активный досуг в виде прогулок на свежем воздухе, походов, путешествий, занятий спортом.

На современном этапе развития общества родителям, желающим обеспечить духовную безопасность своего ребенка, требуется постоянно прилагать усилия, которые, однако, не гарантируют достижения положительного результата. Невовлеченность ребенка в сферу навязываемых массовой культурой антисмыслов ставит его за рамки современной ценностно-смысловой парадигмы, разделяемой большинством, что влечет за собой трудности в коммуникации со сверстниками. В этом случае родители должны стать лучшими друзьями своим детям, уметь поддержать их, быть постоянно вовлеченными в сферы интересов своего ребенка.

## Литература

1. Фонд Архистратига Божия Михаила [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://amfond.ru/>. – Дата доступа : 26.02.24.
2. Научи хорошему [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://whatisgood.ru/>. – Дата доступа : 26.02.24.
3. На распутье.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://narasputye.ru/>. – Дата доступа : 26.02.24.
4. Всероссийское родительское сопротивление [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rvs.su/>. – Дата доступа : 26.02.24.

## Родной язык как основа формирования культурной идентичности ребёнка в условиях полиэтнического государства

Хрупкий мир детства нуждается в заботе и защите от вредных воздействий среды. Опорой для формирования личности ребёнка, молодого человека, может стать осознание тесной связи с людьми, говорящими на одном с ним языке, имеющими одни и те же ценностные установки. Потребность отождествлять себя с определённой культурой, идеями, ценностями и сформированная на этой основе способность эффективно взаимодействовать с окружающим миром не случайно считается одной из основных потребностей человека. Ценностное отношение человека к другим людям, к самому себе, к миру в целом формирует культурная идентичность, сущность которой заключается в осознанном принятии человеком культурных норм и образцов поведения, языка и ценностных ориентаций, данных ему, в том числе и через родной язык [1]. Согласно учению Эрика Эриксона, идентичность, выступая фундаментом любой личности, является показателем ее психосоциального благополучия и жизненной успешности [13].

Стандартизация процессов духовно-нравственного становления человеческой личности, характерная для современного мира, таит в себе опасность разрушения традиционного образа жизни, норм и правил, выработанных народами в течение их длительного периода развития. Утрата идентичности молодыми людьми может стать серьёзной социокультурной угрозой для общества в целом, поскольку кризис идентичности, принимая массовый характер, рождает «потерянные поколения». Деформация той духовной среды, в которой ребенок социализируется, влечёт за собой появление общества «Иванов, родства не помнящих», «манкуртов», лишённых памяти о прошлом. Альберт Швейцер писал: «...если человечество теряет этнические идеалы и ценности, возникает угроза для современного человека стать негуманным <...>, а негуманное общество не предсказуемо и не жизнеспособно» [12, С. 15].

В современных геополитических условиях родной язык по-прежнему остается надежным хранителем и транслятором национально-культурных ценностей, которые, как утверждал культуролог и философ Г. Риккерт, являются основой моральных и этических принципов, они определяют цели и предпочтения человека, формируют смысл человеческой жизни [8]. Согласно учению Питирима Сорокина, «доминирующие ценности единой культуры охватывают всю духовную жизнь: искусство и науку, философию и религию, этику и право, нравы и обычаи, образ жизни и мышление, экономическую и политическую организацию» [9, С. 429]. Родной язык, безусловно, является основой формирования личности ребёнка. Известно, что при утрате возможности говорить на родном языке человек в значительной мере ощущает свою неполноценность, чуждость другим людям, всему окружающему миру, что приводит к депрессии. Сергей Довлатов, находясь в эмиграции, подчеркивал: *На чужом языке мы теряем восемьдесят процентов своей личности. Мы утрачиваем способность шутить, иронизировать* (Сергей Довлатов. Заповедник, 1983) [6].

В современном мире многие проблемы, связанные с изучением роли языка в жизни общества, приобретают новое звучание, поскольку «изменения, происходящие в социальной структуре мирового сообщества, активизировавшиеся миграционные процессы, языковые конфликты, – всё это влияет на языковые процессы» [14, С. 5]. Согласно исследованиям экспертов, авторов «Индекса положения русского языка в мире-2023» [3], позиция русского языка за 2023 год, по сравнению с предыдущими выпусками

Индекса (2020, 2022), снизилась: он занимает в рейтинге языков по количеству говорящих 9-е место в мире, однако сохраняет за собой 5-е место по глобальной конкурентоспособности. Эти факты красноречиво говорят о том, что обучение русскому языку и как родному, и как неродному должно быть в центре внимания российского общества.

На формирующую, духовно-созидательную функцию русского языка неоднократно указывал великий ученый-педагог К.Д. Ушинский. Отмечая одухотворяющую силу языка, он подчеркивал: «Отнимите у народа всё – и он всё может воротить, но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его» [10]. Именно поэтому считаем, что обучение детей чтению и продуктивной речевой деятельности на этой основе должно занять важное место в учебном процессе. Текст для чтения, включающий в себя различные смысловые системы и культурные коды, может служить связующим звеном в отношениях «ученик – учитель». При обучении осмысленному чтению сложнейшей задачей является отбор текстов, необходимых для совместного изучения. Как показали исследования философов и психологов, чувство общности рождается именно при циркуляции общего смысла. Одной из важных форм циркуляции смысла является разговор людей друг с другом, благодаря речи создаются и сохраняются общество, социальная и культурная жизнь. Знание, обеспечивающее идентичность, включает в себя такие понятия, как народная мудрость и миф. На бытовом уровне им соответствуют пословица и рассказ, в задачи которых входит приучение к солидарности. Мифы непосредственно связаны с идентичностью, так как отвечают на значимые для нас, живущих на этой земле, вопросы, кто мы, откуда ведём свой род, каково наше место в мире. Пословицы формируют и обосновывают нормы жизни, а героические рассказы, мифы занимаются толкованием жизни. Следовательно, отбирая тексты для чтения, мы не можем игнорировать мифы, легенды, сказания, пословицы, поговорки и т.п. Однако нет оснований ограничиваться исключительно этим набором текстов. В поиск подходящих для чтения текстов должны включаться и сами учащиеся.

На начальном этапе необходимо осознать значимость слова и скрытые в нём смыслы. Внутренняя форма слова, т.е. его устройство, нередко является составляющей заключенного в слове культурного концепта. Так, согласно «Этимологическому словарю русского языка» М.Фасмера [11], слово *обидеть* произошло из *об-видеть*, где предлог *об-* имеет значение 'вокруг, огибая, минуя': ср. *обнести* кого-то угощением, 'пронести мимо, не дать', *обделить*, *обвесить*. Слово *обидеть*, тем самым, имеет внутреннюю форму 'обделить взглядом, не посмотреть'. И, действительно, как показывает семантический анализ, именно недостаток внимания составляет основу возникновения того чувства, которое обозначается русским словом *обида*. «Оживление» внутренней формы на занятиях по русскому языку, обнаружение скрытых смыслов является одной из важных задач подготовки к глубокому чтению. Слово *тоска*, напр., представляя национально-специфичный концепт «тоска», по данным словарей, связано этимологически со словами *тщетно* и *тошно*, а также, вторичным образом, т.е. в силу наличия одновременно фонетического и семантического сходства, со словом *тесно*. При этом все три варианта внутренней формы слова *тоска* могут отражаться в его актуальном значении (ср. рассказ А.П. Чехова «Тоска»). В целях обучения чтению подлежит восстановлению и внутренняя форма слов *родина*, *родня*, *народ*, *порода*, *урожай*, *родник*, имеющих один общий для всех исторический корень *род-*. Ср. *Я слово родник давно заметил...Надо думать, получилось оно оттого, что тут вода зарождаётся. Родник родит реку, а река льётся, течёт через всю нашу матушку землю, как бы родня между собой* (К.Г. Паустовский) [6].

Представления о ценностях, как известно, закреплены в значениях слов. Язык, отражая культуру, способен аккумулировать опыт и передавать культурные ценности от одного поколения к другому. Педагогу очень важно осознавать, что культура представляет собой не только совокупность значений, ценностей и норм, которыми



владеют взаимодействующие лица, но и совокупность самих носителей ценностей и норм, которые социализируют и раскрывают эти значения.

Российская Федерация с этнолингвистической точки зрения представляет собой полиэтничный феномен. Формирование культурной идентичности в многонациональном государстве – сложный и противоречивый процесс [5]. Исследователи отмечают многослойность личностной идентичности, основывающейся на сочетании социальных, национально-культурных и языковых различий [4].

Национальные ценности и их ранжирование особенно ярко проявляются при контакте культур. При этом представители разных национальностей, разных культурно-языковых сообществ не всегда осознают несовпадение в структуре восприятия тех или иных фактов, но различия в оценке заметны сразу и могут явиться источником коммуникативных неудач и межкультурных конфликтов. Оценочный знак ценности может меняться в зависимости от того, какой взгляд фиксирует ценность: взгляд изнутри или взгляд извне. Рассмотрим пример из книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [2, С. 88]. Учитель русского языка и литературы предложил киргизским школьникам прочитать по ролям басню «Волк и ягнёнок», но никто из детей не захотел читать роль *ягнёнка*, никто не хотел быть слабым и беззащитным. Зато *волк* вызывал у школьников исключительно позитивные ассоциации – сильный, грозный, храбрый, красивый, лукавый. В русском сознании, напротив, слабый и беззащитный (*ягнёнок*), несправедливо гонимый и обижаемый, вызывает жалость и симпатию, а образ волка связан в основном с негативными ассоциациями: *злой как волк, набросился как волк, волчий оскал* и др. Этот пример показывает, как внимательно должен относиться учитель, работающий в полиэтничном классе, к интерпретации культурных феноменов с ценностной точки зрения.

Культурная идентичность вырастает из коммуникации, формируется в обмене мнениями, в общении. *Общение*, являющееся большой ценностью для русских, существенным образом отличается от *коммуникации*, обладая при этом и комплексом сходных с ней характеристик. Эквивалентная замена этих слов возможна в следующих высказываниях и словосочетаниях: *Язык – средство общения / коммуникации; невербальное общение / невербальная коммуникация; деловое общение / деловая коммуникация* и др. Однако различия выявляются даже на уровне словарных дефиниций. Ср.: *общение* – ‘взаимные сношения, деловая или дружеская связь’; *коммуникация* (во втором значении) – ‘сообщение, общение (книжн.)’ [7]. Как видно из толкований, *общение* может предполагать ‘дружескую связь’, а *коммуникация* не содержит этого компонента значения, поэтому мы говорим: *тесное, дружеское, теплое, искреннее общение*, а *\*искренняя коммуникация, \*дружеская коммуникация* или *\*тесная, теплая коммуникация* не могут считаться корректными сочетаниями слов. *Общение*, являющееся большой ценностью для русских, непосредственно связано и с другими русскими ценностями. Это, прежде всего, *правда* и *искренность*, на специфическую «русскость» которых неоднократно указывали исследователи. Русский «разговор по душам» характеризуется именно *искренностью, теплотой, сердечностью, прямоотой*. В рамках русской культуры *прямота* ценится высоко. В словарях *прямой* толкуется как ‘правдивый, откровенный, неллицемерный’ [7]. Однако с позиций иной культуры — это качество далеко не всегда привлекательно. Таким образом, задача преподавателя состоит ещё и в том, чтобы обратить внимание студентов на различную иерархию ценностей в разных типах культуры, на национально-специфический характер ценностей.

Итак, культурная идентичность не формируется стихийно, общий смысл не воспроизводится и не циркулирует сам по себе. Процесс трансляции ценностей требует к себе внимания и заботы. Без учителя он не может проходить эффективно.

## Литература

1. Богданова Л.И. Формирование национально-культурной идентичности в процессе обучения русскому языку // Русский язык в поликультурном мире. Сб. научных статей. В 2-х тт. Симферополь: Ариал, 2018. Т.2. С. 8-16.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Индекс положения русского языка в мире: Индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс) Индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 3 / авт.- сост. А.Л. Арефьев, В.А. Жильцов, С.Ю. Камышева, Т.В. Нестерова, А.А. Филиппова; под ред. С.Ю. Камышевой. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023. 72 с.
4. Леонтович О.А. Зеркало, в котором каждый показывает свой лик: дискурсивное конструирование идентичностей // Russian Journal of Linguistics. 2017. Т. 21. №2. С. 247-259.
5. Национально-культурная идентичность в современной России: истоки, особенности, перспективы. СПб: Алтейя, 2015. 592 с.
6. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) ].
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 2000. 944 с.
8. Риккерт Г. О системе ценностей: [Электронный ресурс]. URL: [www.psyera.ru](http://www.psyera.ru) (дата обращения: 01.02.2024)
9. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 429.
10. Ушинский К.Д. Родное слово / В кн.: К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. М., 1974. [Электронный ресурс]. URL: [www.Biografia.ru](http://www.Biografia.ru) (дата обращения: 01.02.2024)
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х тт. / Перевод с нем. М.: АСТ, 2004. 4-е изд.
12. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 343 с.
13. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342с.
14. Языковая политика в контексте современных языковых процессов. М.: Азбуковник, 2015. 472 с. С.5.

## Векторы развития современного читателя-школьника

Сегодня пришло время по-новому взглянуть на фундаментальные основы обучения: кого мы учим, чему и как. **Вектор первый** в развитии ученика как читателя связан с изучением изменений поэтики современных текстов как калейдоскопичной, гипертекстуальной структуры. Это связано с обновлением содержания образования, когда в программу и в уроки литературы стали включаться произведения авторов второй половины XX – начала XXI века.

В результате метаморфоз, произошедших в конце XX – начале XXI веков в литературе, появились полиморфные тексты, использующие различные каналы передачи информации одновременно. В них сделан акцент на внутренний диалог информации, обращенной к различным рецептивным каналам ее получения и обработки. Такие тексты разрушают патриархатность логоцентричной культуры, поскольку демонстрируют множественность возможностей высказывания авторитетных инстанций, существующих в культуре [1, с. 29].

В таких текстах по-новому организуется общение, воспитание, образование и чтение, т.е. пересматриваются все старые структуры отношений. Таким образом, изменившаяся читательская деятельность учащихся и поэтика художественных текстов заставляет методiku преподавания литературы искать новые методы и средства их освоения в основной и средней школе. Для их постижения нужны новые синтезированные формы анализа подвижных структур, которые позволят моделировать гуманитарное знание как целое и строить новые модели обучения.

**Вектор второй** связан с изучением читательской деятельности ученика. Изменения в когнитивной сфере личности современных учеников продиктованы сменой типа культуры и цифровизацией всех сфер жизни общества. Чтение сегодняшнего ученика сравнимо со скольжением по гребню волны на доске для серфинга: оно стало одномерным и одномоментным, фокусировка внимания происходит на формах и способах изображения в произведении текущей жизни, обобщения прямолинейны и шаблонны. Слабая развитость эмоций и воображения перегруженность информацией, смена вида аналитической деятельности, узкий круг культурного развития не позволяют ему постигать в полной мере глубину печатного текста.

Проблемой изучения читательского восприятия в середине XX века занимался В.Г. Маранцман, но этот вопрос как никогда актуален сегодня. Чтобы понять, какие изменения произошли в структуре читательского восприятия современных подростков, мы повторили эксперимент В.Г. Маранцмана и предложили ученикам прочитать рассказ современной писательницы Т. Кудрявцевой «Принц и нищий» [3]. Результаты исследования говорят о том, что, при раскрытии смыслов художественного произведения современному ученику необходим «перевод» линейного текста в гипертекст, на язык другой природы, поликультурный язык, поскольку подростку, существующему в мире визуальности и обытовленности, гораздо легче сформулировать мысль, которая опирается на «связанную последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [2, с. 104-105].

**Вектор третий** определяет механизмы культурного развития личности ученика, требующие синтеза урочной и внеурочной деятельности. Такими механизмами, на наш

взгляд, могут стать читательские практики, которые обеспечат процесс совместного поиска учителем и учеником культурных смыслов, заложенных в тексте. Результатом их применения станет выработка личностных культурных норм и ценностей, в иерархии которых чтение должно занять достойное место. Такой подход к читательским практикам в литературном образовании ученика потребует переосмысления этого понятия в обучении и «укрупнения» их роли в процессе формирования читательской деятельности, которую теперь необходимо рассматривать как процесс «превращения» информации из текста и контекстов в знания ученика и их активного личностного присвоения. Способом постижения учениками единства многообразия и многообразия в единстве станет синтезированный анализ текста, который усложняется за счет выявления философских (эстетических) законов «превращенной» формы (знаков, кодов, символов, мотивов и т.д.) в процессе воплощения авторской мысли. Таким образом, при моделировании анализа и для создания читательских практик, как **упорядоченной совокупности навыков познавательно-творческой деятельности, которая приобретается учениками в практическом освоении технологии многоаспектного чтения** литературы второй половины XX – начала XXI века, нам необходимо было учесть изменения качественных показателей структуры восприятия [4].

## Литература

1. Гудова М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ. – автореферат на соискание ученой степени доктора культурологии. – Екатеринбург, 2015. – 51 с.
2. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного Исследования // Психологическая наука и образование. Т. 21. – 2016. – № 4. – С. 102–109.
3. Кудрявцева Т. Принц и нищий. // Читайка, 2013, № 12. – с. 90-92.
4. Тихонова С.В. Изучение русской прозы второй половины XX – начала XXI века в средней школе. – Н. Новгород, Растр, 2017. – 125 с.

## Метаязык эстетического чтения и его структура

Книга как классическая модель мира, начиная с возникновения авраамических религий и заканчивая эрой книгопечатания в Европе и России фундаментирует сознание человека культуры, придает человеческому опыту, общечеловеческим представлениям и переживаниям единство, постоянство и значение вечного нетленного блага. Некогда Ян Амос Коменский утверждал, что «...Мудрость, внутренний жар ума, проявляется внешне определенными знаками звука, речи, нужными для изъявления всех суждений сердца... Чтобы речь не была вещью преходящей, но постоянной, она выражается значками, и таким образом возникают книги... [2, С.96-197]. Процесс чтения как восхождения от механистической памяти артефакта к памяти общечеловеческой культуры следует, как и некоторые другие культурные практики, понять как некий сакральный процесс, процесс приобщения к самому лучшему, светлому, вечному, созданному человечеством. При этом эстетическая реальность текста – один из наиболее пластов культурной информации, ключей к познанию проекций всечеловеческого воображаемого.

С эпохи Я.А. Коменского учение о знаковых системах интенсивно развивалось, обрело определенную почву и основания, в конце XIX начале XX оформляется семиотика как учение о знаковых системах. В рамках учения неопозитивизма возникают концепции метаязыка. Применительно к культуре как особой реальности в русской семиотике возникает свое особое учение о метаязыке типологических описаний культуры, в лице Ю.Лотмана и отдельных представителей Тартусско-Московской семиотической школы. Развивается также идеи западных структуралистов, таких как К.Леви-Стросс, Р.Барт, М.Фуко, У.Эко. В связи с вышесказанным, применительно к педагогической семиотике, проблема текста как знаково-символического образования, тесно переплетена, прежде всего, с проблемой метаязыка. Ключевыми для нас в настоящем исследовании являются работы Ю.М.Лотмана, его теория метариторики и метаязыка для типологических описаний культуры. Теория когнитивных метафор дает нам эвристические ключи, метафоры, становящиеся окнами в мир читательского воображаемого. В частности, это «путь жизни, «колесо бытия», «картина мира», «жилище души» (о теле), «бездна» (о природе, о душе человека); «путешествие», «езда в неизвестное», «пылающая бездна» (о «звездном небе»).

Метаязык – это тот «неизбежно искусственный язык» (Р. Барт), который помог бы описать и увидеть мир эстетического чтения наиболее адекватно. Иными словами, метаязык описания процесса художественного или эстетического чтения может быть языком неких смежных, «параллельных» процессов. Метаязык – это всегда констатация наличия тех или иных уровней, позиций, слоев восприятия произведения. Структуру подобного языка могут составлять как некие элементы описания, способы, инструменты, так и сама процессуальная основа динамики чтения. Прежде всего, в плане тотального понимания процесса чтения и постижения смыслов культуры необходимо фундаментальное уподобление процесса эстетического чтения креативному пространству воображаемого, где создаются образы, смыслы, перцепции, векторы понимания. Необходимо отличать механическое понимание от творческого достраивания представлений. Креативность здесь выступает как восполнение нетворческого содержания, как создание новых смыслов в пространстве воображаемого.

Метаязык эстетического чтения полицентричен и нестандартен. Несомненно, субъективный фактор здесь играет ключевую роль. Пространство-время внутренней жизни субъекта есть непостоянная величина, есть измерение бытия, существующее во внесемиотическом пространстве по отношению к той знаковости которая присутствует в конструкции напечатанного текста. Однако так представляется только в первом приближении. Во-первых, художественный текст «соотносится не с одним, а со многими дешифрующими его кодами. Индивидуальное в художественном тексте – это не внесистемное, а многосистемное». [3, С.191]. Во-вторых, художественный текст редко существует сам по себе, он «реагирует на соположенные ...тексты, входя с ними в семантические отношения. Так рождается проблема композиции ансамблей...» [3, С.190].

При всех достоинствах лотмановской версии семиотики культуры мы вынуждены констатировать, что она, как правило исходит, во-первых, из версии семиотической избыточности как любой культуры, так и любой семиотической монады сознания, во-вторых, из ограниченности набора дешифрующих систем, из «исчислимости» любого знакового образования или процесса. «Безбрежной субъективности» мира искусства Ю.Лотман принципиально не допускает [3, С.191]. «Мертвые зоны» смысла, ситуация онтологической «нехватки», типичная для теорий классического экзистенциализма, «пустотность» изначальных миров сознания, содержания и структуры миров сознания как такового, мир символа и сознания как феномен внесемиотический, все это требует обращения еще к одной концепции симвонологии, начала которой обозначены в «Символе и сознании» М.Мамардашвили и А.Пятигорского, и других работах указанных авторов[5].

Малый мир сознания читателя замкнут сам на себя, он есть тот самый «дом без окон, без дверей», единственная и неповторимая монада сознания. Невозможно в полном смысле понять друг друга писателю и читателю, глядя с уровня творца произведения, нет смысла ограничивать игру воображения читателя, ибо если нет свободы восприятия - теряет свой творческий смысл сам процесс прочтения. Ведь при этом пришлось бы жестко прогнозировать движения мысли и поток чувственных восприятий читателя, которому нужна определенная свобода представления, свобода работы читательского воображения. Поэтому эффект носит, безусловно, вероятностный характер. Но в конечном счете всегда можно понять нечто третье, и выработать тот самый «общий язык», хотя, если сказать более точно – метаязык. Метаязык это всегда язык-субъект, эта система точек зрения на некую объектную реальность [4]. Такая условная субъектность метаязыка понимания амбивалентна и многозначна, содержа в себе целое созвездие новых смыслов. Истинный выход сознания читателя во внесемиотическое пространство для самого локального сознания подобен выходу космонавта в открытый космос. Наше чувственное восприятие, приученное к созерцанию вещей обычных, обыденных, внезапно обрушивается на нас серию небывалых перцепций и немислимых пространств внутреннего мира. Пользуясь метафорой Г. Лавкрафта, это «цвет иных миров», это путешествие в пространство таинственное и манящее, словно космические дали. Среди звездного мерцания новых смыслов нас ждет нечто совершенно неизведанное.

Итак, существует некий принцип семиотического восполнения, достигаемый работой творческого воображения, который мы можем проиллюстрировать на примере классического текста. В «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевский показал, насколько мощно порой может восполнять скудость насущного бытия какое-то яркое воспоминание, особенно, если оно относится к разряду детских воспоминаний. «Начиналось с какой-нибудь точки, черты, иногда неприметной, и потом мало-помалу выросло в цельную картину, в какое-нибудь сильное и цельное впечатление. Я анализировал эти впечатления, придавал новые черты уже давно прожитому и, главное, поправлял его, поправлял беспрерывно, в этом состояла вся забава моя» [1, С.68].

Существует всегда некий ключевой символ воображаемого, вокруг которого выстраивается все произведение, вся его структура, будь то роман или кинокартина, или что-то другое. Вспомним знаменитый фрагмент из романа М.Булгакова. «В белом плаще с

кровавым подбоем, шаркающей кавалерийской походкой, ранним утром четырнадцатого числа весеннего месяца нисана в крытую колоннаду между двумя крыльями дворца Ирода Великого вышел прокуратор Иудеи Понтий Пилат» (М. Булгаков. «Мастер и Маргарита»).

Сколько бы исследователи не анализировали эти знаменитые строки, они не «механическая сумма значений компонентов» (Ю. Лотман), не только некий компедиум знаний из тридцати слов, который должен быть рационально осмыслен. Безусловно, каждое слово – это семантическая жемчужина, а система слов – переплетение многих смыслов и культурных отсылок, но это только внешний уровень прочтения. Дело в том, что есть еще и метауровень понимания, где слова перестают быть только лишь функциональными единицами. На языке Ю. Лотман это звучало бы как «интегрированное сверхзначение» [3, С.145]. На метауровне это особого рода иррациональный когнитивный ключ, своего рода точка входа в воображаемое пространство романа. Напомним, что прототипом того, что мы понимаем под словом «символ» было «симболон», означающее половину разбитой или сломанной вещи (например, печати), которую надо было приставить к другой половине, что давало право на вход в тайное общество. В данном случае, по аналогии, речь идет о *точке входа* в произведение. Происходит сопряжение словесного символа и сознания. Символ и сознание взаимодействуют как «ключ» и «замок». В этом случае неважно понимать значение или смысл, самое главное – включить воображение через символ или вообще любой знак, образ, набор слов.

Для иллюстрации универсальности принципа семиотического восполнения и большей убедительности возьмем пример из кинематографа. Пример ключевого символа произведения в кино — «Бутон розы» из фильма Орсона Уэллса «Гражданин Кейн». В картине рассказывается история жизни человека на фоне истории страны, описываются «личная» и «общественная» стороны биографии Чарльза Кейна, медиамагната... События охватывают три десятилетия XX века. Чарльз Кейн строит газетную империю, обретает власть, испытывает череду утрат, и, умирая, перед самым концом произносит загадочные слова: «Розовый бутон». Только косвенно, мы узнаем, что розовый бутон - рисунок на детских санках Кейна. Это образ воспоминаний о детстве, когда жизнь мальчика была счастливой и беззаботной. Это ключевое, наилучшее воспоминание из жизни Кейна, превосходящее по значимости душевную пустоту и духовный мрак периода профессионального становления медиамагната. Становится понятно почему этот образ главный для умирающего человека.

Такого же рода воспоминание находим мы в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского. «И ничего в жизни я так не любил, как лес с его грибами и дикими ягодами, с его букашками и птичками, ежиками и белками, с его столь любимым мною сырым запахом перетлевших листьев. ...» [1, С.68].

Но это только фоновый уровень воспоминаний автора. На него накладывается более сильное воспоминание - встреча с мужиком Мареем, - и внутри этого события еще одно, передающегося символически фразой «Волк бежит!».

Вдруг, среди глубокой тишины, я ясно и отчетливо услышал крик: «Волк бежит!» Я вскрикнул и вне себя от испуга, крича в голос, выбежал на поляну, прямо на пашущего мужика» [1, С.69].

Есть и четвертый уровень текста в Дневнике писателя. Встреча с мужиком Мареем особенно ярко всплывает в сознании великого русского писателя в тот момент, когда он находился в тюремном бараке, чтобы потом «всплыть» на новом витке воспоминаний в тексте Дневника (а это уже отдельный уровень). Писатель, лежа на тюремных нарах, вспоминает мгновение из своего детства, когда ему было всего девять лет. Образ леса, образ пахаря Мареев, за рукав которого держится испуганный мальчик, «запах деревенского березняка», воображаемое событие - «Волк бежит». Несколько ключевых символов выстраиваются в рамках уровней восприятия, каждое событие в своем семантическом гнезде. Таким образом, на примере фрагмента из творчества Достоевского мы видим пять семантических уровней восприятия текста. И это не предел.

Таким образом, рассмотрев проблему метаязыка эстетического чтения, мы отчетливо понимаем, насколько важны детали и конкретные способы входа во внутренний мир произведения. В частности, это проблема когнитивных метафор постижения текста, ключевых или объединяющих символов, «точек входа» в эстетическую реальность произведения. С другой стороны, в контексте проблемы эстетического чтения особое значение приобретает раскрытие перспектив семиотических исследований и корреляции семиотической методологии с экзистенциальной психологией, онтологией культуры, философской антропологией и другими смежными дисциплинами.

## Литература

1. Достоевский Ф.М. Дневник писателя (1876). М.: АСТ, 2022. 544 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. 578 с.
3. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. М.: Эксмо, 2022. 416 с.
4. Малышев В. Б. Семиотические аспекты профессионального образования культуролога : дис. канд. пед. – Самара, 2005. – 271 с. – EDN NNHMQD.
5. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. М.: Языки русской культуры, 1997. 224 с.



## **Формирование культурной самоидентификации в среде молодежи на примере анимационного фильма «Гульназек»**

В период развития цифровых технологий и информационного потока встает вопрос о развитии подрастающего поколения Z или так называемых «зумеров». Кроме того, процессы глобализации и интеграции «делают проблему национальной идентичности ключом к определению личной идентичности субъекта»[6, с. 907]. Таковым субъектом является и среднестатистический ребенок, познающий себя, свои интересы и свое место в обществе. Информационный поток из современных СМИ позволяет человеку изучить целый мир и неосознанно сформировать себя как приверженца культуры, не обязательно связанной с его страной. Следовательно, вопрос об использовании медийных каналов для развития в поколении Z самоидентификации с культурой родной страны.

В традиционных культурах буквально одушевлен весь мир. А. В. Головнев пишет так: «Все видимые, мыслимые, воспринимаемые, осязаемые, создаваемые предметы и образы «живые» уже потому, что способны воздействовать на человека или запечатлеть на себе его воздействие. Понятно, что человек толкует окружающий мир как свое подобие и прежде всего подобие в том, что этот мир живой. В диалоге со всем этим живым и складывается самоопределение человека, его место под солнцем»[1, с. 197]. Таким образом, мы можем сказать, что для наглядной репрезентации культуры понадобится инструментарий, способный подчеркнуть одушевленность национальной культуры и тем самым вызывающий интерес молодежи к достояниям родной республики.

Анимация или мультипликация обладает потенциалом инструмента, который способен сформировать в подрастающей личности соотнесения себя к своей культуре. Главным преимуществом, которым владеет анимация, является свойство «движения». Иначе говоря, статичные символы, так или иначе связанные с культурой любой национальности, обретают жизнь. В частности, В. Прохоров в статье «К философии анимации» рассматривает одушевление как к «восходящий» принцип культуры. Он видит его как некую позитивную матрицу восприятия культуры и всех ее компонентов, основанную на «обогащении любого культурного материала новыми измерениями и качествами, восполнении, возвышении материала над самим собою прежним» [2].

В рамках данной работы мы можем рассмотреть пример анимационного произведения как условный «триггер», способный сформировать в представителях молодежи сопричастность к своей культуры. Например, мы можем обратить внимание на культуру республики Татарстан и анимационный фильм, который является репрезентацией соответствующей культуры, под названием «Гульназек». Данное произведение поставлено Еленой Ермолиной и Евгением Тишкиным в 2018 году.

Этот мультфильм в первую очередь примечателен с точки зрения содержания, поскольку это современная экранизация татарской народной сказки. Следовательно, этот проект уже с сюжетной точки зрения предлагает диалог между современным зрителем и культурным наследием его страны.

Авторы мультфильма, обращаясь к архетипической истории, осмысляет сквозь призму современности, добавляя в него личные переживания и интересы. Так, в оригинальной сказке Гульназек — это хитрый находчивый крестьянин, который многократно перехитрил недружелюбного великана. Мы можем сказать, что по своей структуре сказка напоминает известную многим «Сказку о храбром портняжке», в котором так же обычный человек «обводит вокруг пальца» антагониста-великана. Однако в анимационной интерпретации, при сохранении общей сюжетной канвы, авторы вводят дополнительные смысловые детали.

С точки зрения режиссера Ермолиной, Гульназек и див — это, по сути, два художника, у которых есть схожая жизненная ситуация — «их дома не понимают»[3]. Таким образом, мы можем говорить о том, что одна из сюжетных тем данного фильма — это тема несостоявшейся дружбы между Гульназекком и дивом. В отличие от оригинальной сказки, див по настоянию своей супруги предпринимает попытки помириться с Гульназекком. Кроме того, общая схожесть протагониста и антагониста визуализирована следующим образом: в последней сцене див во дворе дома Гульназека любуется деревом в той же позе, что и Гульназек в начале фильма.

С точки зрения содержательной составляющей тема «непонятого гения» является универсальной и характерной для любых российских культурных направлений: от романтизма до реализма. Для поколения Z, представители которой являются, по сути, формирующимися личностями, подобная тема является близкой и понятой. И татарский ребенок, сопереживая образам фольклора в современной интерпретации, будет ощущать чувство сопричастности с данными персонажами. Таким образом, мы можем сказать, что анимационный фильм «Гульназек» не просто является репрезентацией культурного наследия, но он также и переосмысливает его с оглядкой на нынешние тенденции.

Однако, для формирования культурной самоидентификации необходима не только сюжетная составляющая или содержательный материал, непосредственно связанный с фольклором соответствующей национальности. Также имеет значение форма, преподносящая содержание.

Для донесения зрителям собственной идеи, авторы оформили мультфильм в технике ручной перекладки. Принцип анимирования заключается в следующем: сначала персонажей снимают в одном положении, потом в другом, потом полученные движения склеиваются в монтаже. Данная техника была обусловлена режиссерской целью подчеркнуть внутренний мир персонажей, не ограниченный дихотомией «черное-белое» — а для этого перекладка требует множество сменных деталей у персонажей, а также регулярную смену выражения лиц. В мультфильме нет артикуляции, но есть частая смена эмоций. Подобное исполнение персонажей характерно для работ Ю. Норнштейна «Сказка сказок» и «Ежик в тумане».

Помимо анимации персонажей, стоит обратить внимание на антураж.. Как отмечает режиссер Ермолина о разделении художественного пространства на две части, на бытовой и фантастический: «...в начале фильма это откровенно акцентировано: сцена, персонажи. В противовес этой есть другая, сказочная, среда, не очерченная линиями горизонта, — это лес, дом дива. И у каждой локации свое художественное решение.»[3]

Фон мультфильма, в частности, отображающий лес, стилизован под цветочный орнамент, характерный для татарского изобразительного искусства. В начале произведения художественное пространство разворачивается как «некий уплощенный, красочный восточный ковер, в пестром узорочье которого»[6, с. 47] вырастает жилище Гульназека, а затем зритель вместе с протагонистом попадает в диковинный лес. Подобная стилизация показывает связность мира, неотделимость всех имеющихся

элементов. И, благодаря данному оформлению, авторы подчеркивают, что пространство Гульназека и пространство Дива, несмотря на визуальную фоновую контрастность, неотделимы друг от друга.

Обращаясь к цветовому решению этих пространств, мы можем заметить, что желтый цвет и его вариации, преобладающие в пространстве Гульназека, вызывают положительные эмоции. В то же время жилище условного антагониста Дива оформлено в темных тонах. Однако, согласно современной интерпретации, Див не является отрицательным персонажем. Поэтому в его дизайне преобладает синий цвет, который, как правило, успокаивает чувства и снижает тревогу. Кроме того, синий — это «цвет неба, Тенгри, в татарской поэзии его использование часто олицетворяет собой образы красоты, счастья, мечты, богатого внутреннего мира»[4]. Следовательно, зритель симпатизирует не только Гульназеку, но и его антагонисту Диву, проникается его возвышенными целями, чаяниями.

Таким образом, мы можем сказать, что анимационная переработка фольклорных произведений с учетом современных тенденций обладает потенциалом в качестве инструмента, который может сформировать в молодом человеке культурную самоидентификацию, уважение к прошлому своей страны, его осмысление, взгляд в будущее.

## Литература

1. Головнёв А.В. Говорящие культуры: традиции самодийцев и угров. Екатеринбург: УрО РАН, 1995. 606 с.
2. Прохоров А.В. К философии // Киноведческие записки. 1991. №10. [Электронный ресурс]. URL: <http://animalife.ru>.
3. Романова А. Есть татарская псевдокультура — вся помпезная, золото, матур, и есть настоящая // [Электронный ресурс]. URL: [https://m.realnoevremya.ru/articles/119453-est-tatarskaya-psevdokultura-vsya-pompeznaya-zoloto-matur-i-est-nastoyaschaya?\\_url=%2Farticles%2F119453-est-tatarskaya-psevdokultura-vsya-pompeznaya-zoloto-matur-i-est-nastoyaschaya&ysclid=lsjb659lwx232911274#from\\_desktop](https://m.realnoevremya.ru/articles/119453-est-tatarskaya-psevdokultura-vsya-pompeznaya-zoloto-matur-i-est-nastoyaschaya?_url=%2Farticles%2F119453-est-tatarskaya-psevdokultura-vsya-pompeznaya-zoloto-matur-i-est-nastoyaschaya&ysclid=lsjb659lwx232911274#from_desktop)
5. Усманова Л.А. Функциональные особенности цветообозначений в русском и татарском языках (на материале языка художественных произведений) // Научный Татарстан. 2009, №1. С. 182-186.
6. Хорихина П. О маленьком фильме с большой душой // Юный художник. 2020, №12. С. 47-48.
7. Kuznetsova E., Goryacheva O., Patenko G. The problem of national identity. Concepts of ethnos and nation // 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM. – 2016. – Book 3, vol. 2. – P. 907–916.

## Осмысление роли учителя и гуманитарного знания в условиях цифровизации школьного образования

Настоящая статья посвящена вопросу о фундаментальной роли гуманитарного знания в цифровую эпоху. Автором дается общее определение цифровизации, цифровизации школьного образования и гуманитаристики, рассмотренной в образовательном контексте. Делается акцент на возрастании роли личностного взаимодействия учащегося с педагогом, потребности расширения и углубления комплекса гуманитарных предметов с целью предотвращения негативных последствий цифровизации.

Едва ли можно ставить под сомнение факт того, что человек, особенно молодого, юного возраста, сегодня погружен в цифровое пространство. Глобальный процесс цифровизации (также дигитализации, диджитализации) активно освещается в авторитетных СМИ ивидными представителями науки, пишущими статьи, книги и монографии на данную тему. Кроме того, спустя несколько лет после вынужденной изоляции в период пандемии COVID-19, во время которой каждому учебному заведению, педагогу, студенту и школьнику, в независимости от моральной готовности и обладания техническим оснащением, пришлось адаптироваться к дистанционному образовательному формату и использованию принципиально новых обучающих ресурсов, становится очевидной необратимость процесса цифровизации [4]. Следовательно, необходимо адекватно его понимать и оценивать, осознавая открывшиеся возможности ириски, подходить к осмыслению данного феномена критически, а не догматически.

В то же время, дать исчерпывающее определениецифровизации, всесторонне охватывающее ее смысловые границы, до сих пор представляется несколько затруднительным. В наиболее общем виде понятие цифровизации можно сформулировать как интеграцию новейшихцифровых технологий, внедрение ИИ (искусственного интеллекта) на различных уровнях общественной жизни людей. Среди таких областей особенно выделяется образование, являющееся важнейшей сферой человеческой деятельности, внутрикоторой процесс цифровизации стал реализовывать свой потенциал достаточно рано (еще в 1980-х г. в некоторых школах появляются компьютеры, в образовательные программы вводится предмет информатика), к 2024 году существенноизменив форму преподавания в средних и высших учебных заведениях.

По мнению М.А. Маниковской: «...цифровое образование – это образовательная деятельность, основанная на цифровых технологиях. Она полагает цифровую образовательную среду как открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [2, с.101-102]. В самом деле произнося сегодня слово «образование», мы подразумеваемуже не традиционный образ школы, класса с плакатами на стенах, бумажные книги, меловую доску. В первую очередь нам представляются ноутбуки, планшеты, интерактивные доски с доступом в интернет, электронные базы данных, это означает в итоге, что в нашем сознании факт цифровизации образования неотменимо состоялся и прочно закрепился.

По большому счету, цифровизация в школьномобразовании вызывает у исследователей в некотором роде восторженную реакцию, так как представляется, что она

исключительно приведет к улучшению качества подачи учебного материала и, как следствие, к общей оптимизации образования.

Приведем некоторые примеры, в сущности, воспринимающиеся как положительные изменения:

1. индивидуализация (или персонификация) обучения, позволяющая ребенку работать в удобном темпе подходящее количество времени, в течении которого он способен сохранять устойчивое внимание и способность понимать преподаваемый материал;
2. сглаживание или полное преодоление прежних сложностей у учеников, которые в силу неудобств места проживания или финансовой скованности в семье не могли получать такое же престижное образование, как их ровесники, не испытывающие подобных трудностей;
3. развитие и совершенствование навыков самостоятельной работы, самообучения;
4. организация наглядности, иллюстративности пособий через различные онлайн-платформы (в нашей стране высоко востребованы ресурсы Skillbox, Учи.ру и Инфоурок).

Однако, несмотря на довольно большое количество выявленных плюсов цифровизации для современной школы, требуется перенести внимание на риски обозначенного процесса и определиться с возможными способами их недопущения.

Один из главных подвижников в борьбе за сохранение русской культуры и нравственности прошлого века академик Д.С. Лихачев неоднократно утверждал в своих работах и в интервью о том, что технике в XXI веке следует оставаться строго на служебных ролях, и доминанта должна быть за гуманитарной культурой. Под гуманитарной культурой, гуманитаристикой здесь следует понимать области культуры, чья специализация помещает в центр своего интереса человека (личность) и его взаимодействие с другими людьми (членами общества). Действительно, исходно создание технических, цифровых средств, находящихся сегодня в нашем распоряжении, и которыми будут обладать последующие поколения, ставило целью повышение качества жизни человека. Следует особо подчеркнуть эту установившуюся незыблемую иерархию: техника служит человеку. Без самого человека и гуманитарного подхода невозможно и создание различных цифровых систем, включая системы на основе ИИ. Также по словам Ю.А. Степанчук: «...многочисленных проблем с дизайном и функционированием цифровых платформ можно было бы избежать, если бы на стадии их разработки они были подвергнуты гуманитарному анализу, если бы удалось критически оценить новые технологии с точки зрения их человеческих эффектов и последствий, в том числе отдаленных...» [5, с.118].

В определенном смысле сегодняшнему школьнику, ребенку цифровой эпохи, обучаться стало легче, поскольку расширился доступ к поиску информации, но, с другой стороны, и объемы информации разительно возросли. Отсюда вытекает необходимость помощи в самоидентификации в цифровом пространстве, в обучении навыкам социального взаимодействия, определения главного и второстепенного, отделения достоверного от ложного, «фейкового», то есть в выстраивании прочной системы ценностей, что способно дать человеку только гуманитарное знание, которому в школе уделяется недостаточное количество внимания. Формально объем часов, отведенный в образовательных программах на гуманитарные дисциплины, вполне приемлем (в 11 классе на профильном уровне изучаются: русский язык — 3 ч., иностранный — 4 ч., литература — 5 ч., история — 4 ч., обществознание — 3 ч.). Но на практике ощутимо кризисное состояние социо-гуманитарного знания, и зачастую сами

педагоги не могут сформулировать реальное значение их предметов, что порождает и поверхностное отношение к их изучению и среди учащихся. Как следствие, молодые люди, с заурядным гуманитарным запасом, лишённые самостоятельной мысли, физиологически повзрослев, остаются инфантильными, позволяют ИИ принимать за них решения (использование навязанных ресурсов, приобретение ненужных товаров), не вполне несут ответственность за свои действия [6].

В связи с этим, роль учителя для поколений «Z» и «Альфа» значительно изменила вектор: учитель сегодня главным образом не лектор, носитель информации, с избытком доступной ученикам из множества иных источников, но посредник на пути освоения цифрового пространства, на собственном примере показывающий важность обладания собственным мнением, оставаться самодостаточной личностью. Как подтверждает Т.Н. Митрохина, основная задача педагога теперь состоит в «...формировании аналитических способностей и навыков работы с большими массивами данных. Преподаватель формирует способности ориентироваться в информационном избыточном пространстве, помогает понять тенденции и закономерности развития общества...» [3, с.7]. Выходит, современному педагогу недопустимо абстрагироваться от вездесущей цифровой среды, иначе диалог с учениками нарушится из-за недостатка понимания, точек соприкосновения, доверие учеников пойдет на спад.

Резюмируя вышесказанное, эпоха цифровизации, лишь набирающая обороты, вынуждает приспособляться к жизни в цифровой реальности с раннего возраста. Отсюда вытекает необходимость в приоритетном отношении современной российской школы к гуманитарной составляющей образовательного процесса, дающей не только необходимые базовые знания: посредством гуманитаризации закладываются важнейшие социальные и духовные ценности, в том числе определяется отношение к своей семье и стране, формируются смыслы, обладание которыми позволяет молодому человеку обрести и сохранить свое «Я», научиться пользоваться техническими достижениями на благо, облегчая себе жизнь, а не растворяться в безликом информационном потоке [1].

Взаимодействие технических и гуманитарных дисциплин, безусловно, имеет потенциал продуктивности, это подтверждается существованием областей науки, пробующих сближать границы цифрового и гуманитарного знания, к примеру, цифровая гуманитаристика (digital humanities) [5, с.115]. Впрочем, в полной мере цифровое обучение не способно справиться с задачами воспитания целостной, самостоятельной, критически мыслящей личности, не может дать ей образование в его онтологическом смысле, поскольку это исключительно человеческие категории, что означает первостепенную важность роли учителя в образовательном процессе.

## Литература

1. Замараева Е. И. Проблемы гуманитарного знания в эпоху тотальной цифровизации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 45-50.
2. Маниковская М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. – 2019. – № 2 (87). – С. 100-106.

3. Митрохина Т. Н. Функциональность социально-гуманитарного знания в контексте процессов цифровизации // Теории и проблемы политических исследований. – 2020. – Т. 9, № 5А. – С. 5-15.
4. Романенко И. Б. Диалог поколений и цифровизация образования // Философия образования и диалог поколений : Сборник научных трудов XXIX Международной конференции, Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2023. – С. 43-48.
5. Степанчук Ю. А. Гуманитарное знание между цифрой и смыслом: к вопросу о роли гуманитарных наук в цифровом обществе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2020. – Т. 26, № 1 (195). – С. 112-119.
6. Шатилов А.Б. Инфантильность современного общества и проблема электорального возраста: рациональный взгляд. Гуманитарные науки // Вестник Финансового университета. – 2021. – 11 (6). – С. 17-21.

## Формирование дискурсивной компетенции студентов-историков на занятиях по иностранному языку с использованием системы дистанционного обучения Moodle

Формирование дискурсивной компетенции обучающегося является одной из целей обучения иностранному языку в вузе. Дискурсивная компетенция рассматривается, с одной стороны, как один из компонентов иноязычной коммуникативной компетентности и определяется как способность строить и понимать целостные, связанные и логичные высказывания разных функциональных стилей, умение выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания [3, С.76].

А.Г. Горбунов полагает, что структура иноязычной коммуникативной компетентности может быть представлена схемой [2, С. 167], где дискурсивная иноязычная компетенция играет объединяющую роль в процессе взаимодействия языковой, речевой и социокультурной компетенций (рис. 1).

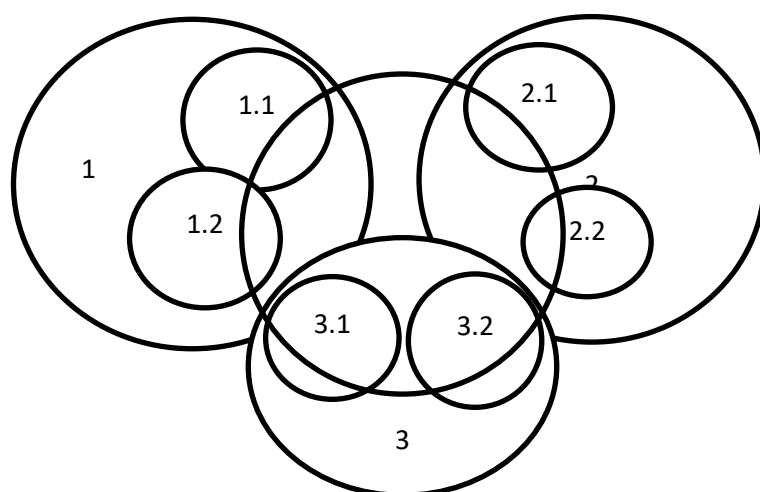


Рис. 1. Структура иноязычной коммуникативной компетентности:

- 1 – языковая компетенция;
- 1.1 – грамматическая компетенция;
- 1.2 – лингвистическая компетенция;
- 2 – социокультурная компетенция;
- 2.1 – социолингвистическая компетенция;
- 2.2 – лингвострановедческая компетенция;
- 3 – речевая компетенция;
- 3.1 – прагматическая компетенция;
- 3.2 – стратегическая компетенция;
- 3.3 – дискурсивная компетенция

Рассматриваемая дискурсивная иноязычная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетентности и позволяет осуществлять речевое взаимодействие на иностранном языке в соответствии с речевыми нормами, которые



регулируют вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе [2, С. 167].

Дискурс как лингвистическое и лингвокультурное явление относится к языкознанию. В то же время понятие «дискурсивная компетенция» как способность осуществлять речевое взаимодействие рассматривается как принадлежность лингводидактики, целью которой является обучение иностранному языку и формирование иноязычной коммуникативной компетентности.

С точки зрения О.О. Амерхановой дискурсивная компетенция – это способность человека производить связное устное или письменное высказывание, отличающееся когезией и когерентностью, а также адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при чтении или аудировании [1, с. 220].

По мнению В.А. Погосян дискурсивная компетенция представляет собой интегративное понятие, объединяющее:

- текстовую компетенцию - способность создавать и интерпретировать контекстуально уместные тексты на основе знания о том, какие тексты уместны в конкретных контекстах;
- жанровую компетенцию - способность создавать и интерпретировать тексты конкретных жанров в типичных или новых коммуникативных ситуациях на основе конвенций, связанных с их использованием;
- социальную компетенцию - способность использовать язык для участия в социальном или институциональном взаимодействии, умение выражать собственную социальную идентичность в конкретных социальных ситуациях речевого взаимодействия [3, С. 76].

Наиболее актуальным владение дискурсивной компетенцией выступает в сферах профессиональной деятельности Человек—Человек, в которых коммуникация играет ключевую роль. С развитием современных информационно-коммуникационных технологий в высшем образовании, то есть с расширением коммуникативного поля в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, овладение дискурсивной компетенцией в осуществлении коммуникации в новой информационно-коммуникационной среде становится чрезвычайно важным [3, С.76].

В.А. Погосян утверждает, что специфика дискурса, реализуемого в современных информационных средах и образовательном дискурсе, очевидна, но пока практически не изучена. В настоящее время трудно представить процесс обучения без использования электронных образовательных ресурсов. Данные ресурсы являются дополнительным средством обучения иностранному языку и становятся необходимыми в условиях, когда на самостоятельную работу выделяется большее количество часов, чем на аудиторную.

Для разработки электронного учебного курса по дисциплине «Иностранный язык» для студентов 1 курса, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Историческое образование» (далее студенты-историки) были использованы возможности системы дистанционного обучения Moodle как дополнительного средства обучения, обеспечивающего взаимодействие между преподавателем и студентами. Данный курс содержит упражнения, направленные на формирование дискурсивной компетенции. Moodle обеспечивает преподавателя возможностью использовать различные модули для создания электронных учебных курсов. Для разработки курса по дисциплине «Иностранный язык» для студентов-историков были отобраны следующие модули: «Задание», «Гиперссылка», «Глоссарий» и «Тест». С использованием модуля «Задание» были разработаны упражнения, целью которых является развитие умений устной монологической речи, а именно составление собственного монолога-описания на основе текста-образца и аудиозаписи, размещенной при помощи модуля «Гиперссылка». Прослушивание аудиозаписей способствует развитию умений аудирования и совершенствованию фонетических навыков обучающихся. Модуль «Задание» позволяет преподавателю проверять технику письма,

так как задания загружаются студентами в письменной форме, следовательно, обучающиеся овладевают не только фонетической, но и графической формой новых терминов.

Рассмотрим упражнения, направленные на формирование дискурсивной компетенции студентов-историков, разработанные с использованием платформы Moodle, а также приведем в качестве примера работу с аудиотекстом. При помощи элемента «Гиперссылка» преподаватель может разместить ссылку на аудиофайл или изображение.

Упражнение 1. Данное упражнение способствует развитию умений аудирования. Студенты смотрят на изображение и слушают аудиозапись. Иллюстративная наглядность помогает догадаться о значении новых искусствоведческих терминов.

- *Look at the painting and listen to the recording.*

Далее студентам предлагается повторно прослушать аудиозапись и выполнить задание на заполнение пропусков, данное упражнение также направлено на развитие орфографических навыков.

- *Listen to the recording again and fill in the gaps.*

Упражнение 2. Студентам необходимо ответить на вопросы по тексту. Целью данного упражнения является развитие умений поискового чтения, а именно извлечения необходимой информации из текста.

- *Read the text and answer the questions.*

Упражнение 3. Целью данного упражнения является развитие умений устного монологического высказывания. Необходимо выбрать картину известного художника и описать её, используя в качестве опоры текст-образец.

Таким образом, формирование дискурсивной компетенции студентов-историков на занятиях по иностранному языку с использованием системы дистанционного обучения Moodle является целесообразным, так как согласно учебному плану на самостоятельную работу выделяется большее количество часов (112), чем на аудиторную (68), следовательно, студенты имеют возможность изучать иностранный язык не только в аудитории, непосредственно взаимодействуя с преподавателем, но и самостоятельно.

## Литература

1. Амерханова О.О. Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе=Teaching Methodology in Higher Education №5 (19-2) 2016.
2. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. 6 (147).
3. Погосян В. А. Педагогический дискурс в современной информационно-коммуникативной среде // Современное информационно-образовательное пространство: Сб. науч. тр. СПб.: СПбГИПТ, 2006.
4. Шишкина Р. Г. Актуальные подходы в системе обучения иностранным языкам в вузе. Ижевск: Типография Удмуртского гос. ун-та, 2013. 103 с.

## **Изучение художественного произведения на уроках литературы в средней школе как авторской модели восприятия мира.**

1. Сегодня контекст развития ребенка – это информационный поток, под воздействием которого идет разрушение осмысленных социальных связей. Традиционная система общественных ориентиров заменяется сниженными потребностями, переводя личность на уровень безответственной биологической особи. Превалирование эмоционального воздействия над системным осмыслением действительности является препятствием для развития творческой личности, умеющей брать на себя ответственность.

Потребность ребенка в активном осмысленном освоении мира не исчезает, она просто блокируется внешним воздействием, общественные и личностные связи развития разрушаются. У него возникает вполне естественная защитная реакция. Если эта реакция закрепляется в опыте, возникает негативизм – «такое самочувствие и поведение ребенка, при котором он неосознанно пытается противостоять директивным воздействиям взрослых или сверстников»[2]. К шести-семи годам у ребенка уже наработаны определённые реакции, функциональные связи, сформированы привычки, характер. Он имеет достаточно серьезный жизненный опыт, личную норму поведения.

Думаем, что формирование сегодня системы личной ответственности в совместном труде перед обществом есть важнейшая задача педагогики.

2. На уроках литературы в средней школе мы рассматриваем текст художественного произведения, как модель личностных и социальных отношений. Этот метод мы встречаем в трудах С.С. Аверинцева, Ю.М. Лотмана, Д. С. Лихачева и других ученых. Писатель выявляет важную социальную проблему, предлагает читателю свои способы ее решения. Если эта модель, по мнению общества, адекватна жизненным запросам, то опыт художника может быть включен в опыт общества, а значит и востребован для изучения. Задача учителя и учеников на уроке, изучая текст произведения, найти такие системы отношений, которые были бы инвариантны для разных культур. Инварианты – это общественные и личностные связи, воспроизводимые тысячелетиями, на которых строится жизнь сообществ.

Художник, создавая произведение, использует все богатство родного языка, чтобы вызвать у читателя определенные впечатления, порожденные ассоциативными рядами.

Читатель, погружаясь в процесс чтения, становится как бы участником описываемых событий, текст оказывает на него воздействие. Отсюда возникает вопрос о критерии отбора произведений для изучения в школе, поскольку мы имеем дело с читателем-школьником, который формируется как личность, полную ответственность за этот процесс несут взрослые. Однако мы не можем оградить ребенка от влияния информационного потока, насыщенного трагическими примерами отношения к жизни.

Одним из наиболее ярких примеров воздействия на сознание общества являются произведения постмодернистской культуры.

Например, есть мнение, что такое явление как постмодернизм занимает одно из ведущих мест во всех сферах культуры, в частности, в литературе. Возможно, полезно вспомнить исторические события, связанные с появлением термина «постмодернизм». Это время глобальных социальных потрясений, пронесшихся в XX веке: послевоенная разруха, голод, погибли десятки миллионов людей. Прерваны личностные и общественные связи практически во всех сферах жизни.

Литературоведы до сих пор не выстроили систему формальных признаков постмодернизма. Поэтому в учебной программе отсутствует набор обязательных произведений этого направления для изучения, встречаются только некоторые частные рекомендации. Естественно возникает вопрос о месте подобных произведений в школьном курсе как существующем историческом явлении культуры. Думаем, школе неуместно уклоняться от этой проблемы при всей ее остроте. Важно научить ребенка самостоятельно различать, доброкачественность предлагаемой автором модели. Для этого анализ сюжетно-композиционных особенностей произведения проводим в эмоционально-нейтральном регистре речи [1] в системе научных понятий, что поможет справиться с наивными эмоциональными установками, негативными реакциями. При таком подходе различные впечатления, порожденные ассоциативными рядами автором текста, лишаются своего деструктивного эмоционального воздействия на учеников. Главное – понять авторскую модель, обнаружить социально значимые инварианты отношений между людьми, свойственные доброкачественным жизненным процессам, известным ребятам по их опыту и по возможности приобрести на уроках навык реального преодоления собственных проблем, приведших к негативизму. Педагог может обогащать текстовую модель автора дополнительными коммуникационными средствами, имеющими место в информационной системе (музыка, живопись, театр, кино), используя современные технические ресурсы средств массовой информации. По сути, на уроке учитель и ученики, изучая сюжетно-композиционную структуру, предложенную автором, строят свою личностную и социальную модель отношений, согласованную с моделью общественной. Появляется новый текст. Тогда опыт предыдущих поколений, зафиксированный в литературных текстах, становится серьезным подспорьем для осмысления ориентиров, построения собственной жизни ребят.

«Произведение литературы позволяет познать не только те явления, на которые направлено внимание автора, а за автором его эпоху, ибо он ее часть...Произведение динамично, динамична «воля автора», его создавшего, оно динамично в процессе своей дальнейшей жизни – жизни в интерпретации современников и отдаленных потомков» [3].

**3.** На уроке нам важно посредством анализа художественных средств обнаружить в тексте те инварианты – системы личностных и общественных отношений, на которых строилась жизнь общества, показанная автором в его произведении. Далее мы эти инварианты сравниваем с нашей системой ответственности. В результате текст становится опорой в нашем становлении и развитии.

Мы в 9 классе рассмотрели внепрограммное произведение постмодернистского направления «Бабушкина пиала» А. Г. Битова. При первом прочтении у ребят возникло отрицательное эмоциональное отношение к этому тексту. Непривычное построение предложений, эмоционально неоправданная фрагментарность текста, нарушение однородности повествования, сниженная лексика и прочие постмодернистские приемы. Задача педагога – это воспитать социально развитый слух своих учеников, чтобы найти в этом разрушительном потоке эмоций жизненно оправданные связи – инварианты, на которых построено произведение.

Преодолев это первое впечатление, учащиеся, работая в небольших группах, по вопросам, предложенным учителем, в хаосе постмодернистских приемов сумели обнаружить систему отношений персонажей, общую со стихотворением Такубоку, выведенным Битовым в эпиграф. Обнаруженная связь – это уважительное отношение к своему роду, семье, родителям. Для нас сегодня, думаю, уместно пользоваться формулой, чти отца и мать своих... Ребята взяли на себя ответственность назвать эти связи главными для своей жизни. Они подтвердили, что это и есть те инварианты, на которых построено изучаемое произведение.

### Литература

1. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения// Н. Б Гвишиани.- М.: Изд-во ЛКИ, 2017. – 280с.
2. Клейникова Т.П. Детский негативизм: признаки и причины его появления// Т. П. Клейникова Научный диалог. – 2013. - №8 (20) – С. 131-139
3. Лихачев, Д. С. О филологии / Д.С. Лихачев о филологии // philologos.narod.ru

## **Арт-педагогические технологии как средство развития творческого потенциала личности**

В наши дни в ситуации динамично меняющегося мира актуализируется необходимость постоянного личностного и профессионального развития, совершенствования творческого потенциала человека. Широкие возможности творческой самореализации личности предоставляет освоение ею различных областей культуры, в том числе искусства и образования. Одним из инновационных направлений в образовательном процессе стала арт-педагогика. Обратимся к этимологии данного термина. В английском языке art означает визуальное искусство, в русском же языке «арт» трактуется как «искусство» в целом. Можно считать, что арт-педагогика – это современное понятие, аналогичное русско-язычному термину «педагогика искусства». Понятие «педагогика искусства» относится прежде всего к художественному образованию: обучению, воспитанию и развитию ребенка (в целом личности) в процессе освоения определенного вида искусства, совершенствования в художественной деятельности (художественно-изобразительной, литературной, музыкальной, театральной, хореографической и др.), чаще в сфере внеурочной деятельности и системе дополнительного образования.

Ныне понятие «арт-педагогика» распространено в большей мере, чем «педагогика искусства». На наш взгляд, это связано с англоязычной основой термина «арт-педагогика» (свойственной современной тенденции англоязычных заимствований в науке и социальной жизни), краткостью («арт» вместо слов «искусство», «художественный»), звуковой броскостью и широким кругом современных ассоциаций слова «арт» (от традиционных «артист», «артистизм», к сравнительно новым: соц-арт, поп-арт, оп-арт, арт-рок; арт-объект, арт-каталог, арт-группа, арт-директор, арт-менеджер и др.).

Устоявшегося определения арт-педагогике еще нет. Приведем определение Н.Ю. Сергеевой, данное в статье 2008 года: «арт-педагогика – современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач» [1, с. 27].

Можно предложить следующее определение: арт-педагогика – направление педагогики, в котором прежде всего решаются задачи обучения, воспитания и развития ребенка (в целом личности) в пространстве искусства и культуры, более глубокого познания и осознания явлений, фактов, текстов культуры во взаимодействии (диалоге) ее элементов, с использованием разнообразных средств искусства, с пробуждением творческого потенциала обучающегося и вовлечением его в художественную деятельность.

В сфере арт-педагогике стоит включить и педагогику художественного образования, и арт-терапию, однако арт-педагогика представляет собой более широкое поле (нежели арт-терапия и педагогика художественного образования), так как арт-педагогические технологии могут включаться в изучение различных учебных и научных дисциплин, она представляет собой межпредметную область, объединяющую педагогику, искусство, психологию и другие науки.

В арт-педагогике целенаправленно не ставятся задачи собственно художественного образования, как и не ставятся задачи коррекционной терапии. Эти задачи здесь имеют вспомогательный характер и реализуются среди всех обучающихся, независимо от их

уровня художественных способностей и состояния здоровья (хотя воздействие искусства несомненно оказывает здоровьесберегающий и психо-коррекционный положительный эффект, способствует гармонизации эмоционального состояния и духовного мира человека, что многократно доказано в науке).

На уроках в общеобразовательной школе идеи взаимодействия искусств зародились еще в 1970-е гг. в концепции Д.Б. Кабалевского, включающей в ряд школьных уроков музыки межпредметные связи с произведениями живописи и литературы и соответствующими уроками. Затем в 1990-е гг. развились полихудожественные концепции преподавания изобразительного искусства Б.П. Юсова, литературы В.Г. Маранцмана, продолженные их последователями (М.П. Воюшиной, Е.К. Маранцман и др.).

Активно развиваясь в XXI веке, арт-педагогика применяется более объемно, в значительной мере она направлена на включение искусства в широкий образовательный контекст, в уроки (или занятия во внеурочной деятельности и системе дополнительного образования) не только связанные с искусством, но и собственно с наукой (с изучением математики, истории, географии, родного или иностранного языка и др.), с деятельностью педагога.

Естественно, в арт-педагогике выработались свойственные ей арт-педагогические технологии. Автор данной статьи предлагает классифицировать их, исходя из модальности, как мономодальные, интермодальные и полимодальные. Мономодальные арт-технологии основываются на одном виде искусства (изобразительного, музыкального, танцевального и др.), который опирается преимущественно на один вид ощущений: зрительных, слуховых, тактильно-двигательных (проприоцептивных) и т.д.. Хотя, надо учитывать, что в восприятии целостности произведения искусства возникает взаимодействие ощущений: слушая музыку, мы можем представлять зримые картины: читая произведение литературы, мы в своем воображении создаем образы, ситуации по ходу развития литературного сюжета и т.д..

Интермодальные и полимодальные же технологии арт-педагогике связаны напрямую с взаимодействием различных ощущений в восприятии разных видов искусства, переплетающихся в методике занятия, включающего различные арт-технологии, творческую деятельность, методики разных дисциплин.

Интермодальные и полимодальные арт-технологии являются полихудожественными. Арт-педагогические полихудожественные технологии – это система действий и методов педагога, основанная на взаимодействии видов искусства, их художественных текстов (произведений), языков (элементов системы средств выразительности), на переносе представлений в восприятии и собственной художественной практике в целях эффективного развития обучающихся в образовательном процессе.

Интермодальные арт-технологии – это технологии «перевода» языка одного вида искусства на другой. Полимодальные арт-педагогические технологии синтезируют языки нескольких видов искусства в ходе занятия.

Одна из классификаций арт-технологий предложена Т.А. Барышевой: технологии художественной герменевтики (репликации, парафразы, иллюстрации), художественное моделирование (линео- и формограммы, цветограммы, пластикограммы, драматизация, метод сценарной разработки), ассоциация и ассоциирование, стилизация, художественные трансформации (перекодирование, гротеск, инверсия, бионика, технологии художественного воображения: деформация, гиперболизация и др.), художественное экспериментирование, эмоционально-экспрессивные технологии (подробнее характеристику каждой технологии и их разновидностей см. в статье [2]).

В Институте детства РГПУ им. А.И. Герцена арт-педагогические идеи развивались еще с конца 1980-х годов. На кафедре эстетического воспитания помимо освоения мономодальных технологий (изобразительного, музыкального искусства, риторики)

студенты познакомились с полихудожественными технологиями, учились применять произведения и языки искусства на уроках, которые будет вести именно учитель начальных классов: литературы, окружающего мира, технологии, реже - математики [3]. В 2010-е гг. методисты РГПУ им А.И. Герцена создали учебно-методический комплекс (УМК) «Диалог» (а в 2020-е – УМК «Школа диалога») для начальной школы, где арт-педагогические идеи лежали в основе широкого спектра диалогов (искусств, национальных культур, эпох, учебных предметов и др.) [4]. Идеи арт-педагогики пронизывают образовательные магистерские программы Института детства РГПУ им. А.И. Герцена «Развитие креативности ребенка в полихудожественной среде» и «Развитие креативности ребенка в образовании» (директор программ – доктор психологических наук, профессор Т.А. Барышева).

Учебные планы за эти годы многократно менялись. В современной программе бакалавриата профиля «Начальное образование» в РГПУ им. А.И. Герцена арт-педагогические идеи в наибольшей степени реализуются в дисциплине «Арт-технологии в дополнительном образовании». В изучении данного курса студенты осваивают как мономодальные арт-технологии (основанные на изобразительной, музыкальной, или театральной деятельности), так и интермодальные и полимодальные арт-технологии.

Чрезвычайно востребована в методике различных дисциплин (литература, музыка, ИЗО, технология и др.) полихудожественная технология «Диалог искусств» [5], в меньшей мере – технологии художественного моделирования (цветового, графического, пластического, геометрического и др.) [6]. Освоение данных арт-технологий раскрывает студентам новые возможности включения искусства в учебный процесс, способствует развитию в человеке художественно-познавательного интереса, его креативности, творческой самореализации, тем самым духовному росту.

Применение разнообразных арт-технологий создает на занятии позитивную творческую атмосферу, играет личностно- и культуросозидающую роль в воспитании как молодого человека (студента), так и ребенка. Поэтому чрезвычайно важно осваивать подобные технологии будущему педагогу. Необходимо воспитывать в личности эстетический вкус, культурный кругозор, умение отобрать достойный художественный материал и соответствующие методы и технологии для включения в урок. В современную постмодернистскую эпоху со свойственными ей тенденциями многообразия, а порой и вандализма по отношению к культурному наследию, необходимо противостоять деструктивным процессам и воспитывать в будущем специалисте-педагоге умение ориентироваться в сфере искусства и создавать в своей деятельности культурную среду, способствующую духовно-нравственному восхождению себя и своего воспитанника.

## Литература

1. Сергеева Н. Ю. «Содержание понятия арт-педагогика» // Известия ВГПУ, 2008. - № 1 (25). - С. 23-28.
2. Барышева Т.А. Арт-факторы и арт-технологии развития креативности // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего. Санкт-Петербург: изд. ВВМ, 2019. С. 117-130.
3. Афанасьева А.Б. О программе интегрированных уроков «Литература в союзе искусств» // Детство и "открытое общество". Философские и культурологические аспекты. тезисы докладов и сообщений VI Международной конференции «Ребенок в современном мире». Санкт-Петербург: изд. ВВМ, 1999. С. 167-170.
4. Бордовский Г.А., Воюшина М.П., Суворова Е.П. Концепция образовательной системы «Диалог» для начального и основного этапов общего образования. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 56 с.



5. Афанасьева А.Б. Диалог искусств как арт-технология в музыкальном образовании // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Ульяновск: изд. «Зебра», 2022. С. 131-136.
6. Афанасьева А.Б. Художественно-моделирующие технологии в методике музыкального воспитания // Современное дошкольное и начальное образование: пути развития. Герценовские чтения: Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. С. 251-254.

## **Актуальные вопросы цифрового образования в школе**

Развитие и совершенствование технологий, воздействуя на ментальность человека, подростка, ребенка, изменяют современное общество. Гаджеты представляют собой цифровые инструменты жизнепрживания: компьютер, планшет и мобильный телефон стали естественной частью нашей жизни, и в особенности, в жизни детей и подростков, начиная с самого раннего возраста. В данной статье авторы рассматривают актуальные вопросы цифрового образования в школе с двух сторон: взгляд учителя и взгляд ученика.

Обратившись к определению, обозначим, что цифровая педагогика - это педагогический процесс, включающий в себя различные цифровые технологии и вследствие этого обеспечивающий более высокое качество образовательных услуг. Цель педагогики – это формирование у учащихся необходимых знаний и навыков, а целью современной педагогики являются знания и навыки, необходимые в быстро меняющемся цифровом обществе.

Сегодня почти каждый урок в учебных заведениях включает интерактивные элементы: презентации, видеопозаказы, тесты с автопроверкой. Все это стало возможным благодаря цифровизации образовательного процесса.

Цифровизация образования — это использование приложений, обучающих и экспертных программ, демонстрация видеоуроков и других цифровых средств обучения в школах, вузах, на дистанционных курсах. Например, когда ученики выполняют задания не в тетради, а с помощью платформы-носителя урока в интернете. Цифровые технологии касаются и организации обучения: например, учителя используют электронные дневники, а не классные бумажные журналы.

Необходимо заметить, что цифровая педагогика в России прошла несколько этапов:

Первый этап - середина 1980-х - начало 1990-х г.г.

В школах и университетах стали появляться первые компьютеры [7, с.72]. Поэтому стало необходимо развивать компьютерную грамотность. Но сначала технику использовали только во время уроков информатики, на факультетах программирования.

Второй этап - 2000-е - середина 2010-х г.г.

Компьютеры и другую технику стали внедрять для изучения всех дисциплин, даже не связанных с информационными технологиями. Например, на занятиях по математике — использовать интерактивные доски, в качестве домашних заданий по литературе применялись тесты.

Третий этап – с середины 2010-х – по настоящее время.

Информационные технологии повсеместно проникли в учебный процесс. Так, бумажные учебники заменяются онлайн-платформами, постепенно отказываются от бумажных журналов и дневников — используют электронные.

Цифровая педагогика ставит вектор на активное обучение, то есть не на простое принятие знаний от преподавателя, а на совершение учащимся комплекса активных действий, в результате которых приобретаются нужные знания и навыки. Трансформация учебного процесса спродуцировала организацию онлайн-курсов; стало предпочтительнее обучаться в Интернете. Комфорт выбора локации и времени для учебы со смартфона сегодня находится в приоритете.

При классическом обучении практически нельзя «настроить» образовательный процесс персонально для каждого ученика. Поэтому в классе или группе появляются отстающие. Цифровые технологии в образовании позволяют скорректировать программу по способностям и скорости выполнения заданий для каждого ученика индивидуально [5, с. 21]. К примеру, если есть платформа с записью уроков, можно в любой момент вернуться к сложной теме и изучить ее еще раз.

Цифровая педагогика дает возможность учащимся и студентам научиться получать знания самостоятельно. Поиск информации, анализ, структуризация, выделение главного, - происходит самостоятельно. Такой подход не просто помогает получить знания, но и развивает когнитивные способности, критическое мышление, самостоятельность, дисциплину, развивает навыки работы с информацией [2, с 15]. Также это способствует позитивному отношению к образованию и самообразованию.

Цифровая педагогика нацелена на то, что материал подается в более интересном и удобном формате, его легче освоить, чем при традиционном подходе [3, с. 55]. Например, ученик охотнее изучит презентацию с графиками, рисунками, короткими описаниями, чем прочитает параграф из учебника. Согласно опросу, 68 % учащихся ответили, что электронные учебники – это очень удобно и доступно. Ими можно пользоваться не только в классе, но и дома и даже на отдыхе.

Цифровые технологии в образовании открывают новые возможности для обучения [1, с. 7]. Так, если раньше строение солнечной системы можно было показать только на макетах или картинках, то сейчас есть подробные видео, где наглядно показаны даже мелкие детали.

Также упростилась экспертиза: есть специальные платформы, на которых можно выполнить задания с автоматической проверкой. Преподавателю не нужно подсчитывать результаты вручную: как только ученик выполнит работу, в личном кабинете учителя появится отчет, а у ученика – оценка. Например, платформа «Я Класс» помогает формировать задания по шаблону [3, с. 101]. Можно активировать автоматическую проверку, и учителю лично не придется просматривать тесты.

При применении цифровых технологий не нужно приобретать учебники, тетради, дополнительные пособия, канцелярские принадлежности. Весь учебный материал есть на одной платформе, здесь же ученики выполняют домашние задания.

Таким образом, положительные черты цифровой педагогики это:

1. Индивидуальное образование.
2. Развитие навыка самообучения.
3. Высокая мотивация к учебе.
4. Возможность объяснить сложные вещи.
5. Простая проверка знания.
6. Выгодный формат.

Однако внедрение цифровых инструментов может привести к отрицательным последствиям. Одним из недостатков является недостаточная социализация личности. Особенно это касается школьников. Социализация — это сложный многосторонний процесс обучения, благодаря которому человек, как биологическое существо, становится членом определенного общества и представителем определенной культуры [6, с. 108]. Это процесс становления индивидуумом, каким нас хочет видеть социальная среда.

Компьютеризация образования, процесс внедрения современных информационных технологий в систему образования могут стать причиной того, что дети и подростки станут меньше общаться, взаимодействовать друг с другом [8, с. 152]. В результате они станут менее социализированными. Не исключены и проблемы с физическим состоянием детей. Длительное пребывание у экрана компьютера, недостаток движений, постоянная работа с клавиатурой, — все это приводит к ухудшению здоровья. Так, снижается зрение, неправильно развивается опорно-двигательный аппарат, ухудшается мелкая моторика. Наконец, может пострадать педагогика как научное

явление. Учитель может потерять ряд своих функций. В цифровой системе работа учителя подразумевает лишь помощь [4, с 120]. Педагог задает направление, по которому развиваются ученики. Школьники будут обращаться к нему лишь в спорных ситуациях. Учителей частично «заменяет» компьютерные программы, а ученики станут больше заниматься самостоятельно.

В заключении нужно отметить, что наука педагогика никогда не стояла на одном месте, и появление в ней новых форматов обучения закономерно [9]. Цифровые технологии определённо займут свое место в образовательном процессе как заботы государства, будут применяться в совокупности с традиционными формами обучения благодаря своей разносторонней и всеобъемлющей специфике.

## Литература

1. А. В. Авдеева, М. В. Богданова // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. — 2020. — С. 5—10.
2. Бибеева О. А., Ласикова Л. А., Приходько Н. В. География. Современные образовательные технологии. Опыт работы. Разработки уроков; Учитель - М., 2016. - 128 с.
3. Дистанционные образовательные технологии. Проектирование и реализация учебных курсов; БХВ-Петербург - М., 2010. - 336 с.
4. Беляев, Г. Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования / Г. Ю. Беляев // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1.— № 4 (69). — С. 109—123.
5. Веракса, Н. Е. Проблема средств в цифровом обучении / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса // Педагогика. — 2020. — № 4. — С. 19—26.
6. Иваненко С. П., Банщиков А. В. Проблемы социализации молодежи в современном информационном мире тинэйджера / К. В. Султанов // Философия человека в историческом контексте. — 2019 — № 18. — С. 108-111.
8. Пуя Ю. В. Виртуальная реальность и манипулирование сознанием тинэйджера / К. В. Султанов // Философия человека в историческом контексте. — 2019 — № 18. — С. 72-76.
9. Семерник С. З. Современный человек перед лицом будущего: перспективы и риски / К. В. Султанов // Философия человека в историческом контексте. — 2019 — № 18. — С. 149-152
10. Андреева Н. П. Современные требования профессиональной компетентности бакалавра педагогического вуза художественного профиля подготовки (file:///d:/users/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F/Downloads/RJEP\_v12\_4-2\_2021int.pdf) / УДК 378 Russian Journal of Education and Psychology. Том 12, № 4-2, 2021. Красноярск, 2021. 434 с. С. 274-278. (Russian Journal of Education and Psychology. 2021.

## **Эволюция образования: связь между образованием и самообразованием индустриального и постиндустриального общества. инновации подходов к обучению.**

*«Мы должны не только быть образованными,  
но и постоянно повышать уровень своих знаний,  
создавать себя заново».*

*Стивен Кови*

Образование играет ключевую роль в формировании и развитии общества, отражая его ценности, потребности и технологические достижения. Эволюция образования от индустриального к постиндустриальному обществу свидетельствует о необходимости постоянного изменения подходов к обучению, адаптации к новым вызовам и возможностям. Данная статья рассмотрит связь между образованием индустриального и постиндустриального обществ, а также инновации в подходах к обучению.

Эволюция образования в постиндустриальном обществе знаменует собой переход от традиционной модели обучения к более гибким и инновационным подходам. С появлением информационных технологий, глобализации экономики и увеличению скорости и объема обмена информацией образовательные системы должны стать более гибкими, децентрализованными и ориентированными на развитие индивидуальных способностей.

Важным аспектом становится не только формальное образование, но и самообразование как ключевой элемент развития личности в постиндустриальном обществе. В условиях постиндустриальной экономики акцент сместился с навыков на умения, связанные с креативностью, инновациями, саморазвитием и самореализацией. Образование в постиндустриальном обществе ориентировано на развитие личности, формирование универсальных компетенций и навыков, необходимых для успешного функционирования в современном мире.

Образование в индустриальном обществе было ориентировано на производство кадров для промышленности и на приобретение технических навыков [2, с. 153]. Процессы обучения и самообразования в значительной степени контролировались государством и организациями, а также были ориентированы на определенные профессиональные стандарты. Обучение складывалось в основном из передачи знаний и навыков от учителя к ученику, в пределах учебного заведения. Важными принципами обучения были дисциплина, стандартизация и промышленная эффективность. В постиндустриальном же обществе ситуация существенно изменилась. Информационная революция и развитие технологий привели к доступности информации из различных источников, что стимулирует самообразование и самосовершенствование личности. Стремительные изменения в трудовой сфере также требуют от образовательных учреждений новых подходов к обучению, направленных на развитие ключевых навыков, креативности и самостоятельности. От образования теперь требуется не просто усвоение знаний, а умение критически мыслить, адаптироваться к постоянно меняющейся среде и продолжать обучение на протяжении всей жизни. Самообразование становится ключевым

элементом в постиндустриальном мире. Человек, способный самостоятельно обучаться и адаптироваться, будет более успешным и конкурентоспособным.

Инновационные подходы к обучению в условиях быстро меняющегося мира играют ключевую роль в развитии образования как в индустриальном, так и в постиндустриальном обществе. Традиционная школьная программа, основанная на передаче знаний учителем ученикам, уступает место активным методам обучения, включающим интерактивные формы работы, проектные задания, самостоятельное изучение материала. Исследования показывают, что использование технологий в образовании способствует более эффективному усвоению материала и развитию цифровой грамотности.

**Инновации в образовании и самообразовании** постиндустриального общества, включают:

1. Дистанционное обучение и онлайн-курсы: развитие интернета позволило создать множество платформ и ресурсов для дистанционного обучения, что дает возможность получить образование из любой точки мира;
2. Гибкие формы обучения: возможность выбора индивидуальных траекторий обучения, адаптированных под конкретные потребности и возможности студента;
3. Интерактивные технологии в обучении: использование интерактивных досок, мобильных приложений, виртуальной и дополненной реальности для более эффективного и интересного обучения;
4. Образовательные игры: использование игровых элементов в образовательном процессе для повышения мотивации и усвоения знаний;
5. Мультимедийные ресурсы: доступ к большому количеству образовательных видео, аудио и текстовых материалов, которые делают процесс обучения более разнообразным и доступным;
6. Персонализированное обучение: использование технологий и данных для создания индивидуализированных учебных планов и программ, учитывающих специфические потребности каждого ученика;
7. Сетевое обучение: активное использование социальных сетей и онлайн-коммуникации для обмена знаниями, опытом и совместного обучения.

**К дистанционному обучению можно отнести:**

1. платформу «Coursera» – которая предоставляет возможность прохождения курсов от ведущих университетов мира онлайн, что позволяет людям из разных стран получить качественное образование;
2. Сириус.Курсы — это онлайн-школа Образовательного центра «Сириус». Здесь каждый может выбрать один или несколько бесплатных курсов и проходить их в собственном темпе. В онлайн-школе доступны курсы по 7 направлениям: математика, программирование, физика, химия, биология, искусственный интеллект и лингвистика. Изучать разные предметы на Сириус.Курсах можно комплексно. Материалы курсов объединены методической концепцией и дополняют друг друга.

**К персонализированному обучению может относиться** метод обратной связи (feedback), который активно внедряется в современные образовательные практики. Согласно исследованиям Джона Хатти (John Hattie), обратная связь является одним из наиболее эффективных методов повышения результативности обучения. Студентам предоставляются возможности для обучения на практике, а затем получение обратной связи по результатам их деятельности. Очень высокий рейтинг имеет такой фактор влияния, как обратная связь. «После изучения обратной связи, направленной от ученика к учителю (например, попытка получить помощь от учителя) и от учителя к ученику

(например, более подробное комментирование тестов, поощрение обратной связи в классе), я осознал, что самое важное в процессе преподавания – создать в классе ситуацию, позволяющую педагогу получать как можно больше обратной связи по поводу своей работы...» [5, с. 29]. Этот подход не только способствует развитию практических навыков, но также помогает студентам отслеживать свой прогресс и корректировать свои знания и умения.

Таким образом, эволюция образования в постиндустриальном обществе требует пересмотра традиционных подходов к обучению. Самообразование приобретает все большее значение и становится ключевым фактором успешного становления в современном мире. Большую роль в формировании новой образовательной парадигмы, играют инновации в подходах к обучению, включая индивидуализацию, использование технологий и развитие универсальных навыков, способствуя развитию гибких, креативных и компетентных специалистов. Время образования стало непрерывным и динамичным процессом, где каждый может стать архитектором своего образовательного пути.

## Литература

1. Багдасарьян Н.Г., Воинова А.А. Классовые концепции социальной стратификации: вызовы постиндустриального общества. Гуманитарный вестник, 2015, вып. 1.
2. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 1-е изд. 2010, 2-е изд. 2011
3. Поздеева С.И. Рецензия на книгу "Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников" / Джон А. С. Хэтти; под ред. В. К. Загвоздкина, Е.А. Хармаевой. М. : национальное образование, 2017. 496 с. (Антология образования) // Вестник ТГПУ. 2020. №1 (207)
4. Попова Е.И., Баландин А.А., Дедюхин Д.Д. "ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ" Образование и право, № 7, 2020, с. 203-209.
5. Хэтти, Джон А. С. Видимое обучение [Текст] : синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон Хэтти ; [перевод - Н. В. Селиванова]. - Москва : Национальное образование, 2017, - 495 с.

## **Практико-ориентированность курса ОБЖ как фактор безопасности жизнедеятельности старшеклассников**

Современная концепция формирования культуры безопасности жизнедеятельности актуализирует вопросы развития таких качеств личности подрастающего поколения, которые помогли бы принимать подростку безопасные решения в быту, в дорожной обстановке, на природе, в местах массового скопления людей и т.д. ФГОС ООО последнего поколения также выражаются в требованиях к охране и укреплению физического, психологического и социального здоровья обучающихся, так как совершенствование системы подготовки населения в области защиты от угроз различного характера, разработка и внедрение современных методик и технических средств обучения являются одним из приоритетных направлений государственной политики в области обеспечения безопасности населения. Данные задачи закреплены в поручении президента Российской Федерации и формируют основы политики государства в области обеспечения безопасности населения Российской Федерации. Выполнение поставленных задач невозможно без формирования личности человека, умеющего выявлять возможные угрозы, анализировать их и принимать меры по избеганию опасных ситуаций в повседневной жизни.

Базовые навыки безопасного поведения формируются в семье, но при этом современный старшеклассник большое количество времени проводит в стенах образовательного учреждения и наделяется им необходимыми инструментами для безопасного поведения в различных жизненных ситуациях несомненно входит в компетенцию образовательной организации. Исследованием проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения занимались такие ученые, как А.Б. Бгаушев, Н.В. Карягина, Ю.А. Иокимиди [1], П.А. Кисляков [2], Е.И. Кривых [3], М.В. Мезникова [4], А.А. Михайлов [5], М.Ю. Пимкин, А.О. Улабышева [6], А.Ю. Соболев [7], Л.А. Сорокина [8], которые положили начало новой области научных знаний, объясняющей на методологической основе теорию и практику обеспечения защиты людей от существующих опасных и вредных факторов среды обитания.

Анализ научных трудов, посвященных проблеме безопасности старшеклассников, позволил сделать вывод, что большинство из них направлены, прежде всего, на решение проблемы повышения квалификации преподавателей ОБЖ, обновление содержания курса ОБЖ, становление личности старшеклассника в процессе освоения основ безопасной жизнедеятельности.

Однако количество погибших детей в РФ, в том числе детей старшего школьного возраста, каждый год возрастает. Так в 2023 году только в ДТП насмерть сбито 100 детей, из которых больше трети погибли по собственной вине.

Таким образом, целью нашего исследования является обоснование актуальности практико-ориентированного курса ОБЖ как фактора, способствующего обеспечению безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Формирование безопасности жизнедеятельности у старшеклассников как процесс содержит в себе следующие виды деятельности на уроках ОБЖ в условиях его практико-ориентированности: получение теоретических знаний о сущности



понятий «опасность», «безопасность», «опасная ситуация», «безопасность жизнедеятельности» и пр.; практическое освоение методов избегания или преодоления опасной ситуации; формирование стойкой мотивации к соблюдению правил безопасного поведения и отработка навыков по предотвращению опасной ситуации и безопасному для физического или психологического здоровья выходу из нее. Безопасный выход из опасной ситуации формируется, как правило, у взрослых людей благодаря приобретенному жизненному опыту. Однако целью нашего исследования является избегание трагического опыта у обучающихся старшего школьного возраста. Для этого мы предположили, что именно преобладание практико-ориентированности в содержании курса ОБЖ будет способствовать более эффективному формированию у них безопасности жизнедеятельности.

Анализ научной литературы по аспекту практико-ориентированности обучения в школе показал, что в структуру практико-ориентированных занятий включается урочная и внеурочная деятельность учащихся. В урочной деятельности реализуются теоретические методы решения ситуационных задач из области безопасности жизнедеятельности. Во внеурочной деятельности реализуются мероприятия, проводимые совместно с различными структурами, имеющими отношение к предотвращению чрезвычайных ситуаций: МЧС, МВД, ГИБДД, ГПС и др.

В процессе исследования нами определены также два направления изучения практико-ориентированного курса ОБЖ: урочная и внеурочная деятельность старшеклассников. *Новизной* предлагаемой нами модели обучения является разумное сочетание однотипных простых задач, отрабатывающих определенные навыки безопасного поведения с разнообразными сложными задачами, имитирующими угрозу безопасности жизнедеятельности с неявным способом ее предотвращения. Такое сочетание простых и сложных задач предотвращает «замыливание взгляда» у учащихся, мотивирует их на развитие готовности к предотвращению опасных ситуаций, оказанию при необходимости первой помощи людям, попавшим в опасную ситуацию, формирует у них четкую последовательность действий при возникновении любой опасной ситуации.

Основой реализации содержания практико-ориентированного курса ОБЖ стала идея использования ассиметричных инновационных педагогических технологий, которые способствовали взрослению интеллекта обучающихся, формированию ценностных смыслов обеспечения собственной безопасности. Так в ходе изучения курса ОБЖ сотрудники ГПС и МЧС провели со старшеклассниками приближенные к реальным условиям тренинги, имитирующие ДТП, ситуацию обрушения здания при землетрясении, возникновении пожара в местах скопления людей (торговый центр, кинотеатр), на которых были отработаны приемы оказания первой помощи пострадавшим, способы организации коммуникации среди людей, поддавшихся панике, основах проведения спасательных работ.

Такие практико-ориентированные уроки во внеурочной деятельности были направлены в первую очередь на овладение старшеклассниками практическими навыками предотвращения опасных ситуаций, повышении уровня самостоятельных действий. При этом нами отмечено, что поведение старшеклассников в процессе таких тренингов опиралось на эмоционально окрашенные, остающиеся надолго в памяти, ценностные, лично и общественно значимые события. Помимо тренингов в процессе внеурочного изучения курса ОБЖ проводились такие мероприятия, как спортивные и культурно-массовые, массовые празднества, волонтерские акции, вахты памяти, экскурсионные поездки, походы на природу, встречи с героями-спасателями, врачами скорой помощи, полицейскими, сотрудниками МЧС, другими уважаемыми людьми. Такие мероприятия в сочетании в практических тренингах дали возможность изменить взгляд на учебно-воспитательный процесс с обыденной точки зрения (регламентированной устоявшимися требованиями) на событийно

запоминающуюся, отрицающую повседневность как будничность. Такой воспитательный процесс стал в глазах старшеклассников социально значимым, наполненным ценностными смыслами, рождающими уверенность в своей собственной безопасности, значимости и своеобразии.

Отметим также, что важным условием формирования безопасности жизнедеятельности должна быть сопричастность старшеклассников к проблемам безопасности физического здоровья, психологического здоровья, социально психологической безопасности. Из этого следует, что преподаватели ОБЖ не должны довольствоваться регламентированным распорядком образовательного учреждения. Они скорее должны быть организаторами внесистемных событий, таких, как: непосредственный обмен старшеклассниками впечатлениями о происходящих вокруг них событиях в мире; доверительные беседы о внутренних переживаниях; диспуты об истинных и мнимых нравственных и духовных ценностях; размышления о своем месте в мире, об общечеловеческой культуре, своей значимости и ответственности в будущих жизненных шагах и действиях в условиях безопасности жизнедеятельности.

В ходе исследования нами были выделены следующие критерии эффективности формирования безопасности жизнедеятельности у старшеклассников:

- мотивационно-ценностный - целостное восприятие окружающего мира, осознанное отношения к опасностям;
- когнитивно-содержательный – наличие знаний о безопасности физического здоровья, психологического здоровья, социально-психологической безопасности, способах предотвращения опасных ситуаций, способах оказания первой помощи себе и людям в случае возникновения угрозы жизни или здоровью;
- ориентационно-деятельностный - готовность действовать в потенциально опасной ситуации, адекватное оценивание своих действий;
- аналитико-рефлексивный – рефлексия и самоанализ сформированности безопасности жизнедеятельности.

В соответствии с данными критериями нами были определены соответствующие им уровни сформированности безопасности жизнедеятельности старшеклассников: неопределенный, частичный, конструктивный, комплексный.

*Неопределенный уровень* характеризуется тем, что старшеклассники проявляют равнодушие к процессу тренировки навыков безопасного поведения, не осознают в полной мере последствий того или иного вида опасности. Так старшеклассники не могут аргументировано объяснить, почему следует избегать опасных ситуаций, какими могут быть последствия опасного поведения, не обладают сформированной мотивацией к безопасному поведению, они излишне доверчивы к незнакомым людям и ситуациям. Как правило на данном уровне сформированности основ культуры безопасного поведения старшеклассники не в состоянии припомнить правильные действия, которых входят в состав того или иного навыка по обеспечению собственной безопасности или безопасности находящихся рядом окружающих.

*Частичный уровень* проявляется в том, что старшеклассники могут не только перечислить несколько потенциально опасных ситуаций, которые могут с ними произойти, но и в состоянии аргументировано их охарактеризовать. В процессе присвоения основ безопасности жизнедеятельности у старшеклассников могут проявляться положительные эмоции, им нравится обучаться навыкам безопасного поведения. Они начинают осознавать последствия опасных ситуаций, могут аргументировано объяснить, почему следует избегать те или иные опасные ситуации, чем они могут грозить для здоровья и безопасности других людей. Практические навыки сформированы слабо, но при напоминании, могут продемонстрировать навык с целью избегания последствий опасной ситуации.

*Конструктивный уровень* сформированности безопасности жизнедеятельности у старшеклассников характеризуется тем, что они могут классифицировать как

природные опасности, так и опасности, возникающие на улице, в быту, при общении с подозрительными или просто незнакомыми людьми. Школьники в состоянии самостоятельно и без подсказок рассказать о культуре безопасного поведения в различных местах, способах предотвращения опасных ситуаций. У старшеклассников в процессе присвоения основ культуры безопасного поведения часто проявляются положительные эмоции, у них формируется уверенность в себе и своих знаниях из области культуры безопасного поведения, они позитивно настроены на процесс присвоения данной культуры, осознают последствия опасности и опасного поведения.

*Комплексный уровень* сформированности характеризуется тем, что старшеклассники уверенно перечисляют и характеризуют не менее десяти видов опасных ситуаций в повседневной жизни и природной среде, которые они могут классифицировать как безопасность физического здоровья, психологическая безопасность, образовательная безопасность и пр. Старшеклассники аргументированно, могут охарактеризовать выбор разумных способов предотвращения опасной ситуации, владеют практическими навыками безопасного поведения и навыками выхода из опасной ситуации, демонстрируют уверенную мотивацию к присвоению основ культуры безопасного поведения, осознают и объясняют потенциальные опасности, которые могут встретиться им на проезжей части, в повседневной жизни, в природной среде, в производственной среде, при возникновении опасной ситуации техногенного или террористического характера и т.д. Данный уровень сформированности безопасности жизнедеятельности предполагает также, что старшеклассники могут подробно объяснить, почему следует избегать опасные для физического или психического здоровья ситуации, самостоятельно и осознанно мотивируют себя на изучение основ культуры безопасного поведения, реализуют свои знания из области основ культуры по обеспечению безопасности не только себя, но и окружающих людей и природной среды.

В ходе диагностики уровня сформированности безопасности жизнедеятельности нами изучалась не только направленность личности на присвоение основ культуры безопасного поведения, но также позиция, отражающая желание старшеклассников жить в безопасном мире, заботиться о собственной безопасности и безопасности окружающих людей.

Таким образом практико-ориентированный курс ОБЖ включает в себя разнонаправленные мероприятия взаимодополняющего характера, когда каждая группа мероприятий решает задачи не только учебно-познавательного и воспитывающего характера, но и характера социально-ориентированного образования.

## Литература

1. Бгаушев А.Б., Н.В. Карягина, Ю.А. Иокимиди. Методические основы интеграции предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Физическая культура» в общеобразовательной школе. Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5: 215–218.
2. Кисляков П.А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность: учебное пособие для вузов. Москва, 2023.
3. Кривых Е.И. Формы и методы формирования КБЖ у школьников в ходе внеурочной деятельности: опыт МЧС России. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в образовательной среде: приоритеты, проблемы, решения: сборник материалов по итогам Международной научной конференции. 2018.
4. Мезникова М.В. Проблемы формирования культуры безопасного поведения на

занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Инновации природообустройства и защиты окружающей среды: Материалы I Национальной научно–практической конференции с международным участием. Саратов, 2019. С. 294–297.

5. Михайлов А.А. Методическая система подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельности») в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств. Диссертация ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2019.

6. Пимкин М.Ю., Улабышева А.О. Школьный курс ОБЖ как базовый элемент в процессе формирования культуры безопасного поведения обучающихся на дороге. А.О. Улабышева. Наука и образование. 2021. Т. 4. №4.

7. Соболев А.Ю. Методика формирования системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера средствами ментальных карт в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс). Диссертация ... кандидата педагогических наук. СПб, 2019.

8. Сорокина Л.А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2010.

## **Проблема развития коммуникативной рефлексии у младших школьников**

Новые стандарты начального образования (ФГОС НОО) нацеливают педагога на формирование личности выпускника. Достичь этой цели возможно только в процессе целенаправленной социализации учащихся и их интеграции в единое сообщество (коллектив). И здесь огромную роль играют коммуникативные умения и способности.

Коммуникативными способностями являются умения и навыки человека, активизирующиеся при его взаимодействии с другими людьми и оказывающие влияние на успешность этого взаимодействия.

Коммуникативные способности — это индивидуальные способности личности, обеспечивающие взаимодействие между людьми в процессе общения, умение найти правильный контакт с другими, а также установление оптимального взаимоотношения с ними.

Решение всего спектра жизненных задач, как то реализация себя в профессии, в семье, в обществе, невозможна без развитых коммуникативных способностей.

Задачей коммуникативного развития у младших школьников, является не только формирование навыка формулировки мысли и осознания услышанного, но и умение инициативного высказывания, налаживание взаимодействия, установка контакта с окружающими людьми.

От результата сформированности общения младшего школьника зависит его результат обучаемости, при этом процесс обучения оказывает воздействие на коммуникативную активность.

Одним из первых проблемой значимости коммуникативных способностей в становлении личности занимался Л.С.Выгодский.

Отечественная психологическая наука во второй половине XX века перешла к изучению взаимодействия обучения, воспитания и коммуникативных способностей (О. М. Казанцева, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов).

Существенное влияние на развитие теорий и направлений оказали смежные методики, в их числе теория речевого общения в психологии (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов) и теория коммуникации или речевой деятельности в лингвистике и психолингвистике (А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович).

Огромное значение для проработки этой проблемы внесли педагоги- методисты, развивавшие и развивающие методику обучения филологии в начальной школе (Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, Г.С. Щеголева и многие другие).

#### **Базовые группы коммуникативных умений:**

- умения межличностной коммуникации;
- умения восприятия и понимания друг друга; – умения межличностного взаимодействия;
- умение передавать информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать диалог.

#### **Дополнительные умения:**

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;
- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;
- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

Структура коммуникативных способностей включает в себя:

- социальную перцепцию (восприятие и оценка себя и окружающих);
- гностические умения и рефлексии (понимание, структурирование и передача полученной информации);
- познавательные способности (память, мышление и внимание);
- интеракционные умения (представлять себя перед другими и подстраиваться под оппонента);
- волевые качества;
- восприятие и интерпретация вербальных и невербальных сигналов;
- умение понимать подтекст и контекст;
- способность использовать знаковые системы для решения коммуникативных задач.

Процесс развития коммуникации не осуществляется без коммуникативной рефлексии, которая является видом и составляющей общего понятия рефлексия и направлена на то, чтобы понять и осознать свои действия в процессе коммуникации.

Под коммуникативной рефлексией понимают процесс ситуационного анализа, направленный на исследование, осмысление и переосмысление информации и ее интерпретацию, которая осуществляется в результате совместно-распределительной деятельности в момент возникновения затруднения.

К настоящему времени накоплены теоретико-практические исследования, раскрывающие различные аспекты рефлексии: рефлексия как осознание (Н.И. Гуткина, И.Н. Семенов, Е.В. Смирнова, Б.С. Волков и др.); рефлексия как когнитивный акт (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов и др.); соотношение рефлексии и творчества (Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов и др.); связь рефлексии и общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.); рефлексия в структуре личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова и др.).

Важно отметить, что полученные теоретико-практические данные позволяют рассматривать рефлексия как феномен динамический, который начинает складываться в детском возрасте и при условии обучения и воспитания.

В образовательном процессе можно выделить три сферы существования рефлексии: мышление, коммуникация и самосознание. В первых двух сферах механизм развития рефлексии у детей – формирование в специально созданной среде, а в сфере «самосознание» – это механизм «взращивания», так как взрослый лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии.

Несмотря на то, что в экспериментальных исследованиях доказана возможность развития рефлексии у младших школьников как центрального психологического новообразования возраста, в настоящее время методических разработок явно не достаточно, имеются лишь единичные методические рекомендации по развитию рефлексии у детей младшего школьного возраста средствами художественной литературы (Е.К. Маранцман и др.).

#### **Наше исследование:**

Цель исследования: определение психолого-педагогических условий по формированию рефлексии младших школьников средствами художественной литературы во внеурочной деятельности.

Объект исследования: образовательный процесс внеурочной деятельности в начальной школе.

Предмет исследования: развитие рефлексии младших школьников средствами художественной литературы во внеурочной деятельности

#### **Задачи исследования:**

1. Выполнить анализ и обобщение научной информации для раскрытия феномена рефлексии и особенностей ее развития в младшем школьном возрасте;
2. Выявить и обосновать критерии и уровни, характеризующие развитие коммуникативной рефлексии у детей младшего школьного возраста, отобрать диагностические методики, позволяющих наблюдать ее динамику;

3. Уточнить возможности художественной литературы и содержание заданий для развития коммуникативной рефлексии у детей младшего школьного возраста;

4. Разработать и апробировать на практике специальную программу, обеспечивающей развитие коммуникативных рефлексивных способностей детей младшего школьного возраста средствами художественной литературы.

Условия исследования:

Опытно-поисковая работа будет проводиться на базе ГБОУ СОШ № 104 г. Санкт-Петербурга с участием 50 обучающихся из двух 3-х классов.

Развивающая программа будет разработана на основе книжной полки платформы Сбербанка «Вклад в будущее», рекомендованной для развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.



## Проблема коррекции личностной тревожности младших школьников

**Введение.** Несмотря на обширность феномена тревожности у детей младшего школьного возраста и ее достаточной изученности, она сохраняет свое значение для современности. Жизнь исходно травматична и еще никому не удавалось прожить ее без психических травм. Однако стоит заметить, что коллективная травматизация растет, возможно за счет того, что мир развивается именно таким образом: перестраивается экономика, культура, образование. Так, раньше люди подвергались психическим травмам изредка и в каком-то локальном месте, то сейчас, в силу развития средств массовой информации, мы все становимся свидетелями и участниками различных психических травм практически ежедневно.

То есть травмы становятся обычным явлением жизни, в которой развиваются дети. Тревожность, с одной стороны, представляет собой одну из первостепенных проблем современной цивилизации, основную характеристику современного социума и последствий травм. При этом общество развивается таким образом, что педагогическая деятельность не становится более спокойной, особенно это значимо в условиях начальной ступени образования, где ответственность педагога за жизнь и здоровье детей крайне высока. "На момент травмы [ребенок] полностью беспомощен. Будучи не в силах защитить себя, он зовет на помощь, но никто не приходит... Воспоминания об этом опыте пронизывают все последующие отношения...[Herman, 1992, p.137]

Д. Калшед, вслед за Фрейдом, использует слово "травма" для обозначения всякого переживания, которое вызывает непереносимые душевные страдания или тревогу у ребёнка. Отличительной чертой травмы является переживание невыразимого ужаса перед угрозой растворения "связного Я". Вопрос тревожности в психологии на протяжении многих лет не теряет своей актуальности, поскольку тревожность многогранна и зависит от большого числа факторов. [39, 40]

Изучением детской тревожности занималось множество ученых, многие из которых, так или иначе, затрагивали эту тему в своих работах. Среди зарубежных исследователей, занимавшихся проблемой тревожности можно выделить такие имена, как: З. Фрейд, К. Хорни, А. Фрейд, Дж. Тейлор, Р. Мэй, Р. Кэттел, Ч. Спилбергер и другие. В отечественной психологии наиболее известны работы В.Р. Кисловской, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханина, И.А. Мусиной, В.М. Астапова, Г. Ш. Габдреевой, В.А. Ананьева. В современной психологии тревожность рассматривается как:

- «переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности. Тревожность - устойчивой личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» [1];

- свойство личности, предшествующее к возникновению состояния тревоги и восприятию различных безопасных ситуаций как угрожающих[2];

- состояние напряженности [4].

Личностная тревожность - это готовность (установка) человека к переживанию страха и волнений по поводу широкого круга субъективно значимых явлений. Данный вид тревожности предполагает собой базисную черту личности, которая формируется и закрепляется еще с раннего детства. В генезе личностной тревожности лежит недостающая сформированность или нарушение механизма психологического самоуправления, отмечает Г.Ш. Габдреева. Она имеет собственную побудительную силу и

константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений. Возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. До подросткового возраста тревожность является производной широкого круга семейных нарушений. Механизм закрепления и усиления тревожности представляется как «замкнутый психологический круг», ведущий к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.[3]

Тревожность младших школьников определяется чрезмерным беспокойством, чувством беспомощности, повышенными требованиями к себе, самокритичностью, низкой самооценкой, выраженной потребностью в поощрении и одобрении взрослых..[5] В отечественной психологии тревожность также с давних пор рассматривалась как проявление неблагополучия, вызванное нервнопсихическими и серьезными соматическими заболеваниями, либо представляющее собой последствие перенесенной психической травмы [46].

На настоящий период одной из актуальных проблем, стоящих перед педагогом-психологом, является проблема адекватной постановки заключения об уровне как общего развития личности, так и развития отдельных личностных свойств и состояний. В связи с этим немаловажное практическое значение приобретает проблема исследования и диагностики тревожности. [6] В том случае, если складывается неблагоприятная ситуация для развития ребенка: например, его окружают взрослые люди, подверженные чувству страха и тревоги, или ребенок самостоятельно переживает травмирующий его витальный опыт, тревога трансформируется в тревожность и становится стабильной чертой характера личности. Этот процесс обычно протекает в возрасте 5–7 лет, в так называемом старшем дошкольном возрасте. [11,12]. «Ближе к 7 и особенно к 8 годам... можно уже говорить о развитии тревожности как об определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам. [11,12].

В целом большинство исследователей придерживаются подобных взглядов, считая, что причина личностной тревожности может находиться в нарушениях детско-родительских отношений, в системе отношений «мать – ребенок». Авторы активно разрабатывали теории, стараясь обнаружить причинно-следственные связи (А.И. Захаров [11,12], А.С. Спиваковская [21], Дж. Боулби [9], К. Хорни [23]). Если в раннем детстве ребенок испытывает неуверенность в том, что объект привязанности доступен ему, то согласно Дж. Боулби, формируется тревожное и неопределенное поведение привязанности. Дети, которые считают мир ненадежным, недоступным, враждебным или угрожающим, позже могут испытывать сильную тревожность и формировать поведенческие модели избегания. В данном случае мы имеем дело с травмой привязанности или с травмой развития. По классификации психических травм Заширинской О.В. - это интерперсональные психические травмы, возникающие в результате отношений между людьми (психотравмы межличностных отношений). Психические травмы развития: психотравма привязанности; психотравма детско-родительских отношений; психотравма детского развития (нет условий для нормального психического развития); [24, 25].

Результаты исследований указывают на то, что существует взаимосвязь между паттернами дезорганизованной привязанности у детей и непроработанными травмами их родителей (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Перенесенная в детстве психическая травма влияет на развитие личности, снижая ее познавательную активность, блокирует и искажает эмоциональную включенность в личные и деловые контакты. При психотравматических рецидивах у детей снижается уверенность в себе, чувство принадлежности и одновременно личностной автономии как возможности сохранения

самоидентичности. При установлении межличностной коммуникации с новыми людьми обнаруживаются проявления травматической реконструкции, при которой окружающие люди и ситуации частично продолжают напоминать ребенку о ранее пережитых событиях. Заширинская .Неспособность регулировать свои эмоции связана с субъективным переживанием чувства опасности и утраты самоуважения. Длительные ситуации злоупотребления детским доверием и нарушения привязанности к самым близким людям обуславливают снижение критичности мышления и несформированность социальных метанавыков [Заширинская, 2015; Заширинская, Чернякова, 2020]. [26].

А.И. Захаров считает, что тревога зарождается еще в раннем детском возрасте и отражает «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем – другие взрослые и сверстники)» понимание тревожности как переживания эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности (А. М. Прихожан), понимание тревожности как свойства человека приводит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. [47, 48]. Таким образом, согласно исследованиям А.И.Захарова, страх «в некоторых случаях представляет собой своеобразный клапан для выхода лежащей под ним тревоги» [11,12]. По этой причине дети с высоким уровнем тревожности подвергаются каким-либо страхам.

Во всех возрастах как: дошкольный, младший школьный, подростковый, юношеский. В.Р. Кисловская делает вывод о том, что «тревожность в очень значительной мере является функцией социального общения».[35] А.М. Прихожан полагает, что высокая тревожность проявляет в основном отрицательное, дезорганизующее воздействие на результаты учебной деятельности детей любого возраста, и в частности младшего школьного [17]. Чаще всего тревожность формируется в то время, когда ребенок находится в ситуации конфликта, вызванного:

- отрицательными условиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;
- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями, школой, сверстниками (Кочубей Б. И., Новикова Е. В.) [32, с. 119].

Стиль общения, коммуникативные стратегии зависят от особенностей родительского воспитания, начиная с ранних этапов онтогенеза [Смирнова и др., 2008].

Последствиями тревожных переживаний могут стать апатия, вялость, безынициативность. Конфликт между потребностями ребенка и невозможностью их удовлетворения разрешается за счет отказа от любых стремлений. Постоянное ущемление интересов ведет к потере ребенком всяких интересов, неудовлетворение основных потребностей — к снижению интенсивности этих потребностей. Итогом длительного переживания тревоги для ребенка порой становится заболевание.[33]

Выявлено множество причин детской тревожности. В настоящее время общепризнанно мнение, что тревожность формируется чаще всего на «органически неполноценной почве, обуславливающей легкость возникновения нарушений функционирования мозга под влиянием психогенных воздействий, а также затрудненность переработки и нормального отреагирования психотравмирующих переживаний. Это особенно характерно для детского возраста, когда устойчивая тревожность, невротоподобность может возникать как проявление возрастной несформированности анатомо-функциональных систем мозга».[36] Чаще всего она формируется у детей, имеющих некоторые нарушения функционирования центральной нервной системы. Тогда под влиянием психогенных воздействий и сложности переработки психотравмирующих переживаний возникает длительное эмоциональное напряжение, составляющее основу тревожности. [33]

В ряде диссертационных работ - Н.Т. Колесниковой и Е.В. Хохловой рассматривается влияние стиля семейного воспитания на эмоциональное расстройство и

социальную адаптированность детей. Авторами показано, как различные типы семейного воспитания способствуют формированию низкого уровня социальной адаптированности и высокого уровня напряжения у детей. [49] В диссертационных исследованиях Н.Ф. Головановой [50], О.В. Федоскиной [51], рассматриваются проблемы социализации и социокультурного образования детей, в том числе начального звена школы.

Во многих работах, рассматривающих появление и развитие тревожности, осуществляется психодинамический подход. Авторы, разделяющие этот подход, отталкиваются от того, что индивидуальные особенности высшей нервной деятельности ребенка, появляются в дошкольном возрасте уже довольно четко, в их основе лежат свойства нервных процессов возбуждения и торможения и их различных сочетаний. Свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) довольно отчетливо выражаются во внешнем поведении, отмечает А.И. Захаров. [11,12] Одним из факторов, влияющих на её разрастание, являются особенности родительского отношения к ребёнку: строгое, жестокое обращение, стили воспитания, позиция родителей по отношению к ребёнку, отсутствие эмоционального контакта с ребёнком, ограниченность в общении с ним, незнание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. В качестве внешнего источника тревожности большинство ученых рассматривают детско-родительские и внутрисемейные отношения, нарушение которых приводит детей к постоянным микротравмам. [33]

В целом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку, как указывалось выше, не имеет под собой личностных предпосылок. Следующим нестабильным периодом в школьной жизни ребенка является момент перехода в среднюю школу, который сопровождается изменением системы школьных требований, требует адаптационных усилий, и, соответственно, ведет к повышению уровня школьной тревожности (Битянова М. Р., 1999). В дальнейшем социально-педагогическая ситуация становится привычной вплоть до девятого класса — периода выпускных экзаменов. Поэтому психологическая коррекция наиболее эффективна на ранних стадиях формирования психосоматического комплекса. И, напротив, чем больше событий сложилось в жизни человека, тем дольше и сложнее приходится распутывать их взаимосвязь и взаимовлияние. [37]

Смягчающим фактором проблемы детской тревожности является то, что в данном возрасте она достаточно легко поддается коррекции, поскольку еще не является устойчивым личностным образованием. При помощи благоприятных социальных и психолого-педагогических условий эта проблема легко обратима. К данным условиям относится и работа по созданию специальных коррекционных программ, которых на данный момент не хватает. [38] Такой программой будет "Потенциал Арт-терапии в коррекции личностной тревожности младших школьников".

Поднимается проблема повышенной тревожности младших школьников, подчеркивается важность и актуальность ее решения в условиях коллективной травматизации.

**Объектом исследования** является психо-коррекционная работа с травмой развития в младшем школьном возрасте

**Предмет исследования:** психо-коррекционная работа с травмой развития младших школьников в условиях общеобразовательной школы

**Цель исследования:** коррекция личностной тревожности младших школьников в условиях общеобразовательной школы методами арт -терапии.

**Основными задачами работы являются:**

1. Провести анализ теоретических подходов к пониманию психической травмы. В том числе детской травмы.
2. Изучить феномен тревожности и личностной тревожности в детском возрасте, в частности в младшем школьном возрасте.

3. Изучить феномен тревожности и личностной тревожности при психической травме развития.
5. Изучить травму привязанности, как вид травмы развития.
6. Изучить взаимосвязь тревожности, травмы привязанности и самооценки младшего школьника.
7. Изучить влияние методов Арт-терапии в коррекции личностной тревожности младших школьников.
8. Провести коррекционное мероприятие в формате групповой Арт-терапии, для детей с высоким показателем личностной тревожности.

**Гипотезы исследования: мы предполагаем, что:**

1. Наличие травмы нарушения привязанности между родителем и ребенком влияет на личностную тревожность ребенка, проявляющаяся активно в младшем школьном возрасте.
2. Наличие и степень травмы развития влияет на личностную тревожность ребенка младшего школьного возраста.
3. Риск проявления личностной тревожности в младшем школьном возрасте возрастает в данном возрастном периоде.
4. Адаптация ребенка к роли младшего школьника зависит от уровня личностной тревожности.
5. Адаптация ребенка к роли младшего школьника зависит от коррекции и профилактики его психического состояния, включая проработку детских травм и повышение самооценки.
6. Коррекция личностной тревожности включает в себя коррекцию травмы развития и травмы привязанности.
7. Коррекция личностной тревожности производится методами арт-терапии, которая включает способы выражения травматического события посредством творческой продукции с приобретением нового опыта с другими, что дает возможность сделать гибче тип привязанности на надёжный.

В диагностический комплекс входят следующие блоки:

- 1 блок - изучение тревожности у младших школьников.
- 2 блок - изучение опыта работы педагога-психолога школы с проблемой тревожности у младших школьников разных классов.
- 3 блок - изучение потребностей учителей начальных классов и родителей воспитанников в психокоррекционной работы с тревожностью младших школьников.

В целом коррекционно-развивающая работа, направленная на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста будет эффективна, если:

содержание программы коррекции снижения уровня тревожности младших школьников будет подобрано с учетом психологических и возрастных особенности детей, а также их общей ситуации травмы развития. Работа предполагает бережный подход в парадигме психотравматологии.

Наиболее эффективным способом психологической помощи по снижению тревожности у ребенка является гармонизация детско-родительских отношений. Во-вторых, актуальность данной работы поддерживается практической направленностью, кроме того, что будут исследованы: тревожность, детская травма развития, привязанность, самооценка, будут проведены индивидуальные и групповые арт-терапевтические занятия с детьми, чей уровень тревожности будет высоким. Арт-терапия заслуженно признается одной из самых результативных форм психологической помощи в работе с детьми за счет компонента творчества и зарождения коммуникации между психологом и ребенком посредством рисунка. Этот метод построен на использовании искусства как символической деятельности и достаточно воодушевленно его встречают дети, даже самые психологически травмированные находят в себе силы и смелость выразить свои

болезненные эмоции. Искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию, помогает отреагировать чувства, связанные с перенесенной травмой (Изотова М.Х., 2006). Дополнительные индивидуальные и групповые занятия с детьми позволяют закрепить полученный позитивный опыт взаимодействия и взаимопонимания с другими взрослыми и детьми, и расширить социальную компетентность ребенка, снизить уровень его эмоционального напряжения. В данном случае коррекция личностной тревожности младших школьников будет проходить в условиях общеобразовательной школы методами Арт-терапии.

В целом практико-ориентированная работа предполагает достаточно ценностный и далеко идущий ориентир: ребенок, чья тревожность была скорректирована, в данном случае методами Арт-терапии, станет тем взрослым, менее подверженным стрессу и развитию тревожности, и тем самым человеком, менее уязвимым для жизни и неопределенности, способным продолжить потомство менее подверженное влиянию тревоги и тревожным расстройствам. А это позволит снизить уровень коллективной тревожности в будущем, и возможно приведет к снижению коллективной травматизации.

## Литература

1. Попова Т.А., Сулейманова С. Взаимосвязь детско-родительских отношений и тревожности дошкольника / Т.А. Попова, С. Сулейманова // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11-5. С. 1145-1148.
2. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kakpsihologicheskiiy-fenomen> (дата обращения: 26.11.2018)
3. Казмирова Н.В. Роль семьи в воспитании современных дошкольников / Н.В. Казмирова // *Воспитатель ДОУ*. 2014. № 10. С. 29.
4. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Л.К. Фомина // *Молодой ученый*. 2014. № 2. С. 704-707.
5. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // *Вопр. Психологии*. 1982. № 3.
6. Дмитриева С.Н., Влияние тревожности на успеваемость подростков. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-trevozhnosti-na-uspevaemost-podrostkov/viewer>
7. Андреева Т.В. Семейная психология : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2019. – 246 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – М. : Просвещение, 1968.
9. Боулби Дж. Привязанность / под ред. Г.В. Бурменской. – М., 2003.
10. Галич Т.В. Проблема влияния детско-родительских отношений на тревожность ребенка // *Вопросы студенческой науки*. – 2022. – Вып. № 7.
11. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – СПб. : Апрель-Пресс, 2000. – 448 с.
12. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: книга для воспитателей детского сада и родителей. М.: Просвещение, 1993. 191 с.
13. Камзина О.А. Взаимосвязь родительской тревожности и родительской компетентности, обусловленной социальными ожиданиями // *Социальные явления*. – 2016. – № 4. – С. 55–60.
14. Киселева Н.С., Слотина Т.В. Детско-родительские взаимоотношения и компоненты социальной уверенности детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // *Комплексные исследования детства*. – 2020. – № 2. – С. 80–89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskievzaimootnosheniya-i-komponenty-sotsialnoy-uverenosti-detey-mladshegoshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 28.03.23).

15. Мэй Р. Проблема тревоги / пер. с англ. А.Г. Гладкова ; под ред. С. Пьянковой, Т. Багдаевой. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 432 с.
16. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Тревожность у детей: причины и особенности ее проявления [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. № 5. – 476 с. – URL: <https://scienceeducation.ru/pdf/2014/5/281.pdf> (дата обращения: 28.03.23).
17. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб. : Питер, 2000. – 192 с.
18. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: проблемы психологического развития ребенка. Изд-во АПН РСФСР, 1956.
19. Бурменская Г. В. Проблемы онто- и филогенеза привязанности к матери в теории Джона Боулби // Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003.
20. Смолярчук И.В. Влияние нарушенных детско-родительских отношений на проявление тревожности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2018. – № 5. – С. 19.
21. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М. : МГУ, 1988. – 200 с.
22. Толмачев Д.А., Казакова Т.А., Кудрявцева А.Л. Тревожность как критерий оценки здоровья молодежи // Наука, образование, культура. – [Б. г.], [Б. н.]. – С. 104–106.
23. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. – СПб. : Питер, 2019. – 304 с.
24. Заширинская О. В. Социально-коммуникативные последствия психических травм в контексте детско-родительских отношений // Система социальной защиты населения в условиях изменяющегося общества: сохранение и развитие человеческого потенциала: материалы XX окружных научных социальных чтений. Сургут, 2015. С. 33–38
25. Заширинская О. В., Тамбовцева Ю. В. Особенности отношения к себе и другим у человека с психической травмой // Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде: сборник научных трудов / под ред. О.В.Заширинской. СПб.: АНО «София», 2020. С. 22–31.
26. Заширинская О. В., Чернякова Т. А. Теория привязанности в контексте психотравматизации ребенка // Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде: сборник научных трудов / под ред. О.В.Заширинской. СПб.: АНО «София», 2020. С. 32–51.
27. Кисловская В.Р. Школьники в среде сверстников и взрослых. Алма-Ата: Мектеп, 1975. 39 с.
28. Смирнова Е.О. Межличностные отношения до- школьников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 160 с
29. Смирнова Е. О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3–14.
30. Смирнова Е. О., Хохлачева И. В. Особенности отношения родителей к ребенку с трудностями в общении // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 24–34
31. Счастливая Т.Н. Особенности взаимосвязи нравственной нормативности и отношений межличностной значимости у детей младшего школьного возраста / Т.Н. Счастливая, Н.А. Байковская // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013. №2. С. 5–9.
32. Кочубей Б.Н. и Новикова Е.В. "Эмоциональная устойчивость школьника", 1998
33. Мазурова Н.В., Трофимова Ю.А. , "Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания" – Вопросы современной педиатрии - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-trevozhnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-stilya-semeynogo-vospitaniya/viewer>

34. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Илл. Рук-во. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. 2003. 160 с.
35. Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане). Автореф. дис ... канд. психол. наук. М. 1972. 24 с.
36. Детская и подростковая психиатрия. Клин. лекц. для профессионалов. Под ред. Ю. С. Шевченко. М.: МИА. 2011. 928 с
37. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе, 1998
38. Андреева М.Г., Психолого-педагогическая коррекция страхов у младших школьников, ВКР, 2023
39. Калшед Д. Травма и душа: Духовно-психологический подход к человеческому развитию и его прерыванию / пер. с англ. Н. А. Серебренникова. М.: Когито-центр, 2017. 488 с.
40. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа / пер. с англ. В. Агаркова, С. Кравец. М.: Академический Проект, 2001. 368 с.
41. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. М.: Астрель, 2008. 160 с.
42. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: АСТ, 2008. 608 с.
43. Фрейд З. Я и Оно. М.: Эксмо-Пресс, 2016. 864 с.
44. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1997. 483 с.
45. Джудит Герман ?
46. Краткий психологический словарь. М., 1985
47. Немов Р.С. Психология. Книга 1 Общие основы психологии: учебник.— М.: Владос, 2013 — 687 с
48. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений: В 3 Кн. – 4-е изд. М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.
49. Кузьмишина, Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. - 2014. - №1. – С. 16–25
50. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0481/3\\_0481-1.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/3/0481/3_0481-1.shtml#book_page_top) (дата обращения: 13.06.2018).
51. Федоскина О.В. Педагогические средства социокультурного развития младших школьников в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2004.
52. Изотова М.Х. Применение арт-терапии в реабилитации детей, пострадавших в теракте. // Дети Беслана: диагностика и реабилитация жертв террористического акта. Под ред. Л.М. Шипицыной, СПб.. 2006.



## **Кинолекторий «Моя Родина» как средство патриотического воспитания кадет**

Нравственно-патриотическое воспитание в наше время приобретает особую важность, так как традиции российской педагогики, которые уходят корнями в историю народа, требуют адаптации к сегодняшнему дню. Приоритетом воспитательной политики становятся чувство ответственности кадет за судьбу Отчизны, готовность к её защите.

Реалии нашего времени привели к тому, что возникла необходимость качественного улучшения нравственно - патриотического воспитания в образовательных организациях, в том числе довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации. Подрастающее поколение должно быть способно к самостоятельному анализу реальных жизненных ситуаций, к активной общественной деятельности, принятию ответственных решений как в повседневной жизни, так и в экстремальных условиях. Будущим офицерам необходимо обладать личным достоинством и ответственностью, повышенной выносливостью к возрастающей интенсивности условий службы. Поэтому одной из важнейших задач является формирование истинного патриота страны, знающего не только свои права, но и обязанности, обладающего нравственно-ориентированными ценностями, активной гражданской позицией, готового верно служить Отечеству. Патриотизм выражается в любви и преданности своей родной земле и своему народу, его истории и культуре. Нравственно-патриотическое воспитание школьников призвано придать новый импульс духовному оздоровлению нашего общества, формированию в подрастающем поколении гражданской ответственности, духовности.

По словам В. А. Сухомлинского, детство — каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. [9, стр. 560]

В связи с реализацией государственной программы по патриотическому воспитанию молодежи возрастает роль и значение внеурочной деятельности, проводимой в образовательном учреждении.

Пять лет в Кронштадтском морском кадетском военном корпусе реализуется программа внеурочной деятельности «Кинолекторий «Моя Родина»», которая носит не только воспитательный, развивающий, но и обучающий характер. Воспитательные мероприятия, проводимые в ходе этой программы, отличаются мобильностью, динамичностью, носят добровольный характер занятий, на которых приобретается опыт коллективного взаимодействия.

Внеурочные занятия в рамках «Кинолектория» призваны обеспечить развитие у кадет по-настоящему заинтересованного отношения к военной службе, готовности к достойному выполнению воинского долга по защите Отечества. Данная программа относится к духовно-нравственному направлению. Ее реализация способствует развитию интереса кадет к прошлому и настоящему родной страны, осознанию своей гражданской и социальной идентичности в широком спектре, включающем этнонациональные, культурно-религиозные и иные составляющие, развитию исторической памяти и воспитанию патриотизма, гражданственности.

Программа интегрирована с предметными программами, является дополнением программ предметов литературы и истории, включает мероприятия по усилению противодействия искажения истории Отечества, воспитания любви к Родине.

Кино – один из самых популярных видов искусства, многообразие жанров и сюжетов которого позволяет решать как образовательные, так и воспитательные задачи. Формат школьного кинолектория является очень важным в процессе формирования культуры зрителя, расширения представлений о высоких нравственных ориентирах, а также умения увидеть воплощение авторского замысла многих литературных произведений через кинообразы.

Кинолекторий подразумевает коллективный просмотр и обсуждение фильмов на разные темы. Высокий образовательный потенциал этой формы работы раскрывается через следующие психологические механизмы восприятия:

- 1) механизм проекции (фильм становится чистым листом, на который зритель – кадет может спроецировать свои отношения, переживания, мысли и чувства);
- 2) механизм идентификации (обучающиеся выбирают того киногероя, который наиболее близок им в настоящий момент по характеру, способам поведения, решаемой ситуации; образ мыслей, чувства, черты характера, решения становятся как бы общими — либо спроецированными на героя, либо заимствованными у него).

Поэтому от выбора фильма и психологического настроения обучающихся будет определяться и сила педагогического воздействия, образовательный эффект.

Основная образовательная цель кинолектория – вызвать эмоциональный отклик, стимулировать обучающихся к рефлексии. Для кадет разных возрастных групп создается свой каталог рекомендуемых фильмов, но основным этапом работы в каждой группе становится предварительная подготовка и мотивация.

Подборка фильмов должна быть тематической и направленной на усиление патриотического, правового и трудового воспитания, пропаганду и внедрение здорового образа жизни, на совершенствование нравственного воспитания подрастающего поколения, так как в настоящее время все более возрастает роль нравственных начал и расширяется сфера действия морального фактора.

В технологии просмотра кинофильма выделяют четыре этапа: 1- этюд (беседа перед фильмом), 2 - коллективный просмотр, 3 – экспликация, 4 - рефлексия.

Этап этюда предполагает краткое представление фильма преподавателем (режиссер, страна, год выпуска на экраны, награды). Во время проведения этого этапа педагог может использовать стихотворения, афоризмы, отзывы. Внимание кадет акцентируется на социальных проблемах, освещаемых режиссером в картине. Так преподаватель «вводит» детей в фильм, создает необходимый настрой, социально-психологическую установку.

Второй этап (коллективный просмотр) фильма формирует общее эмоционально-психологическое состояние класса; позволяет выйти на точки соприкосновения в обсуждении, анализе, выработке правильного взгляда на этические и нравственные нормы.

Этап экспликации (это самый сложный и одновременно самый важный этап занятия) включает в себя усиление переживаний через формулирование вопросов о проблематике фильма (здесь на первый план выходит не художественный, а

педагогический акцент). Непременным условием третьего этапа является возможность каждого участника высказать свое мнение, поделиться впечатлениями, задать вопрос. Целесообразно начать обсуждение с приема «Я чувствую», во время проведения которого кадеты одной фразой передают свои первые ощущения от просмотра фильма. Ответ должен начинаться со слов «После просмотра фильма я чувствую...». Когда выявлен эмоциональный спектр реакций детей, можно переходить на более глубокий уровень обсуждения увиденного на экране. Варианты обсуждения фильма разнообразны:

- первые впечатления, которые можно не только вербализовать, но и визуализировать, зафиксировав письменно чувства, переживания, возникшие после просмотра (прием «Дерево чувств»);
- коллективный комментарий (совместный поиск ответа на вопрос: почему именно эти чувства вызваны фильмом?);
- творческие задания:
  - задание «Стоп-кадр», цель которого - выбрать сцену из фильма, отражающую его главную (педагогическую) мысль, идею, и дать ей название (вербализация смысла);
  - задание «Киноафиша» - это групповое рисование (коллаж) афиши по следам просмотренного фильма с последующими презентацией и комментариями;
  - задание «Кинокритика» предполагает аналитический отчет о фильме в виде небольшой статьи;
  - задание «Сам себе режиссер» предоставляет возможность кадетам предложить свой вариант трактовки роли.

Заключительный этап – рефлексия, реализуя который нужно создать условия для живого и непринужденного обмена жизненным опытом между представителями разных поколений (воспитатель – преподаватель – психолог – кадет), пройти путь поиска ответов на вопросы, волнующие подростка, спрогнозировать и предупредить типичные ошибки взросления, примерив на себя линию поведения героев и антигероев киносюжета.

Хорошо зарекомендовавшим себя видом деятельности, который помогает нацелить кадет на соответствующий просмотр и последующий анализ фильма, является написание рецензии (отзыва) на киноленту, а также конкурс на лучшую рецензию. Написание такой работы развивает внимание во время кинопросмотра, делает его целенаправленным, позволяя перейти от просто эмоционального восприятия фильма к аналитическому восприятию увиденного на экране.

В результате полной реализации программы кинолектория, рассчитанной на два года, была отмечена положительная роль в воспитании таких качеств, как:

- развитие творческих способностей;
- осознание ответственности за судьбу страны, формирование гордости за сопричастность к деяниям предыдущих поколений;
- способность к самореализации в пространстве российского государства, формирование активной жизненной позиции; знание и соблюдение норм правового государства;
- осознание обучающимися высших ценностей, идеалов, ориентиров, способность руководствоваться ими в практической деятельности.

Таким образом, программа внеурочной деятельности «Кинолекторий «Моя Родина» — это организация педагогом различных видов деятельности обучающихся после занятий, обеспечивающих необходимые условия для овладения ими навыками и

умениями теоретической и практической работы по более глубокому усвоению и активному восприятию исторического опыта и окружающей действительности.

Сегодня с уверенностью можно сказать, что в нашем кадетском корпусе сохранены лучшие и созданы новые традиции, способствующие воспитанию будущего защитника своего Отечества.

Мы помним слова выдающегося отечественного историка и патриота Родины Н. М. Карамзина, который учил: «... патриотизм не должен ослеплять нас, любовь к Отечеству есть действие рассудка, а не слепая страсть, и она всегда должна выражаться в конкретных действиях на благо Родины». [7, стр. 282]

## Литература

1. Воспитание: цели, средства, перспектива [Текст] /О.С. Газман. - М.: Новое педагогическое мышление, 1989. - 221с.
2. Внеклассные мероприятия [Текст] / сост. О.Е. Жиренко. – М.: Вако, 2007.
3. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк и др. - М.: Вестник образования, 2009. - №17. - 9 - 13с.
4. Концепция патриотического воспитания граждан РФ [Текст] /Воспитание школьников, 2005. - №1. – 147с.
6. Концепция духовно – нравственного воспитания российских школьников  
1. [Текст] – М.: Просвещение, 2009. – 35с.
7. О воспитательном компоненте Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [Текст] М.: Воспитание школьников, 2009. - №8 – 10 -16с.
8. О любви к отечеству и народной гордости /Н.М. Карамзин, Избранные сочинения в двух томах, - Москва — Ленинград: Художественная литература, 1964 – т.2 – 282 с.
9. Проект программы гражданского и патриотического воспитания [Текст] / В.М. Лизинский – М.: Научно – методический журнал зам. директора по воспитательной работе, 2006. - №3. – 40с.
10. О воспитании. / В. А. Сухомлинский— М.: Политиздат, 1991. — 560 с.

## 2. Интернет-ресурсы

1. Внеурочная деятельность в школе (Электронный ресурс)  
[konf://www.ipkps.bsu.edu.ru](http://www.ipkps.bsu.edu.ru)
3. 100 фильмов для школ – список Минкультуры. <http://www.mkrf.ru/>
4. Сто лучших фильмов, которые стоит посмотреть за свою жизнь. <http://3trend.ru/100-filmov-kotorye-stoit-posmotret-za-svoyu-zhizn/>
5. История России: исторический кинолабиринт.  
<https://histrf.ru/lyboznatelnim/historical-cinemaze>
6. Горбунова А.М. Из опыта внеклассной работы. Школьный кино клуб.  
<https://histrf.ru/uchitelyam/.../iz-opyta-vnieklassnoi-raboty-shkol-nyi-kinoklub>
7. Горбунова А.М. Организация работы кино клуба в школе. Некоторые практические рекомендации. <https://histrf.ru/biblioteka/b/orghanizatsiia-raboty-kinokluba-v-shkolie-niekotoryie-praktichieskiie-riekomiendatsii>

## **Организация проектной деятельности учащихся на уроках истории в основной школе.**

Становление современного гражданского общества во многом зависит от того, какое воспитание и образование получит юное поколение. Особенно, важен период формирования личности в школьные годы. Социальные запросы диктуют новые цели образования. В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт одним из приоритетных направлений выделяет обеспечение достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов. Проблема заключается в важности выбора способов организации проектной деятельности и недостаточности нормативно правовой базы при поиске и использовании различных источников в сети интернет в школе. Допустимо использовать только достоверные источники при подготовке проектов, презентаций.

Уроки истории являются основой школьного гуманитарного образования учащихся. На сегодняшний день, современный мир просто утопает в различной информации, предоставляя массу различных исторических фактов из самых разнообразных источников. Однако не всегда даже учитель способен определить достоверность этих источников, а что уж говорить об учениках. В современной геополитической ситуации мы можем наблюдать, как зарубежные средства массовой информации пытаются оперировать историческими фактами в своих целях, используя это против России и ставя под сомнения достоверность этих самых фактов или отвергая их вовсе. Известно, что история - наука, наиболее подверженная политизации. Ученики, имея постоянный открытый доступ к информации, подвержены риску получить недостоверную историческую информацию и, тем самым, могут легко поддаться этому негативному влиянию. Поэтому, именно на плечи учителя истории и обществознания ложится ответственность за реальную и достоверную информацию.

Потребности и мотивы изучения истории, система ценностей школьников, эмоциональные переживания по вопросам исторического прошлого – все это составляет потребностно-мотивационный компонент проектной деятельности. Узнать историю своей семьи, села, города, края, осмыслить и прочувствовать свою роль в истории возможно путем реализации проектов, основанных на материале региональной истории и краеведческого материала. Итогом проекта становится продукт, применяемый в дальнейшем школьниками в самостоятельной жизни и значимый для его ближнего окружения, социума. Примером могут стать проекты, посвященные изучению истории семьи, например: «Откуда родом мои предки?». Краеведческий материал – это кладезь. Это та история, которая рядом, ее можно увидеть своими глазами, в прямом смысле потрогать руками, поговорить с настоящими героями, понять, что история это не нечто далекое и недоступное, и поэтому непонятное, а, наоборот, ясное, близкое; и стать героем истории своего региона совершенно реально. В проектной деятельности дети «открывают» знания самостоятельно, они становятся маленькими учеными, делающими свое собственное открытие.

Огромный потенциал проектной деятельности заключается в формировании метапредметных умений школьников. ФГОС представляет регулятивные, познавательные и коммуникативные действия как метапредметные результаты способствующие освоению основными компетенциями, которые составляют основу учебных умений. Формируемые учебные умения в рамках одного учебного предмета в последствии могут применяться на

других предметах и применяются в повседневной жизни. Реализация проекта дает возможность овладения учащимися умений постановки цели и задач при решении лично или социально-значимой проблемы, планирование самостоятельной деятельности, отбор, анализ и систематизация материала и др.

Предметное содержание курсов всеобщей истории, истории России и региональной истории обеспечивает содержательный компонент проектной деятельности. Интегрирование курсов всеобщей истории, истории России и истории региона позволяет более полно и всесторонне реализовать содержательный аспект предмета. Такой подход в обучении обеспечивает возможность для школьников сопоставлять исторические явления и процессы на различных уровнях; объяснять происходящее с точки зрения «часть – целое», «общее – особенное»; рассматривать историю Санкт-Петербурга, своего края, города, села, своей семьи на фоне исторических процессов, происходящих в стране и в мире. Таким образом, локальная история вписывается в контекст российской и мировой истории. Осуществление основных учебных действий во время реализации проекта, его выполнение и презентация результатов составляют операционно-деятельностный компонент проектной деятельности. Проектная деятельность на уроках истории позволяет школьникам успешно освоить различные умения: отбор и анализ исторических источников, историографических ситуаций, применение исторических карт и хронологии, отображение полученных результатов в различной знаковой форме, решение личностной или социально-значимой проблемы, оценка своей деятельности. Продуктом проекта на уроках истории могут стать буклеты для музея; виртуальная или реальная экскурсия по музею; фильм по истории города, села, школы, семьи; макет; страницы учебника истории России; страница сайта в интернете; доклад на научно-практической конференции школьников и др. Уровень достижения личностных, метапредметных и предметных результатов с учетом формирования у школьников ценностно-мировоззренческой, социально-коммуникативной и историко-познавательной компетенции, а также презентация и рефлексия по поводу выполнения проекта составляют рефлексивно-оценочный компонент проектной деятельности. Охарактеризовав основные компоненты проектной деятельности можно заключить, что этот вид работы на уроках истории обеспечивает возможность использовать полученные знания и умения не только на других школьных предметах, но и в повседневной жизни, позволяет в комплексе решать новые задачи, обозначенные в образовательном стандарте [2, С. 84-85]. Практический вариант применения технологии проектной деятельности в школе рассмотрим на примере учебного проекта по истории «Путешествие в прошлое: по старым улочкам Санкт-Петербурга». Проект рекомендуется проводить в 6-7 классе. Средства: учебники по Истории Санкт-Петербурга и истории Ленинградской области, экспонаты краеведческого музея города Санкт-Петербурга, сайт музея, Детская библиотека истории культуры Петербурга и другие городские и районные библиотеки. Тип проекта: интегрированный (история России с привлечением регионального материала), долгосрочный (до месяца).

Для выполнения проекта школьникам необходимо ответить на ряд вопросов, обеспечивающих мотивационную среду понимания практической значимости результатов их работы, например: В чем заключается важность понимания соотношения мировых событий, истории страны и истории малой родины? Как понимание истории страны, мировых и региональных событий может помочь в понимании и объяснении современных событий? Каким был Санкт-Петербург в конце XIX – начале XX в.? В чем заключалось экономическое чудо России и города в начале XX в.? Какие трудности приходилось преодолевать первым жителям города? Как протекала повседневная, духовная жизнь горожан? Какие источники можно привлечь для реализации проекта по истории нашего города?

Для реализации проекта формируются группы по личной заинтересованности учащихся к сюжетам истории нашего города, которые в дальнейшем осуществляют работу по поиску, анализу, обработке и систематизации исторического материала. Очень

важно, чтобы темы, затрагивающие «дела давно минувших дел» были интересны ученикам и связаны с новейшей историей родного края.

Продуктом проекта могут стать: разработка и проведение экскурсии (или виртуальной экскурсии) в краеведческом музее об основании города Санкт-Петербурга для одноклассников или младших школьников; буклет для музея «Прогулки по старым улочкам Санкт-Петербурга»; разработка маршрута по знаковым историческим местам города; семейный альбом с историческими сюжетами города.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике, способствует изменению позиции учителя: из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих обучающихся. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу обучающихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сроки, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения.

Проектная деятельность является уникальным инструментом развития личности обучающихся, действенным фактором образовательного процесса, способствующим развитию педагога и ребенка, формирующим высокий уровень общественной культуры и образования. Общеизвестно, что нельзя человека научить на всю жизнь, его надо научить учиться всю жизнь. Этому и способствует проектная и учебно-исследовательская деятельность, которая нацелена на формирование у школьников основных ключевых компетентностей.

## Литература

1. Авсеенко, В. Г. История города С.-Петербурга в лицах и картинках. 1703-1903. Исторический очерк / В.Г. Авсеенко. - М.: Сотис-Мед, 1993. - 239 с.
2. Бехтенова Е.Ф. «Технология проектной деятельности на уроках истории как основа формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников, Siberian pedagogical journal. - № 2 / 2019, Новосибирск.
3. Иванова С. В. Проектная деятельность в образовании и работе с молодежью // Сборник материалов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – Моя Россия» 2015 г. – М., 2015. – С. 41–43.
4. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в общеобразовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М., 2003. – 112 с.
5. Сидорова, В. И. Музеи Ленинграда. Справочник / В.И. Сидорова. - М.: Лениздат, 1982. - 128 с.
6. Стрелова О. Ю. Разработка регионального компонента общего образования в условиях ФГОС: концепция развития региональной информационно-образовательной среды // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 8. – С. 28–35.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
8. Шуйский, В. К. Имперские дворцы Санкт-Петербурга / В.К. Шуйский. - Москва: 2006. - 320 с.
9. Шумилов, Н. Д. В дни блокады / Н.Д. Шумилов. - М.: Мысль, 1977. - 302 с.
10. Хоруженко, Е. Г. Проектная деятельность на уроках истории / Е. Г. Хоруженко. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики

: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). — Самара : ООО "Издательство АСГАРД", 2017. — С. 105-108



## **Особенности коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта подростков из опекунских семей**

Жизненная ситуация детей и подростков, оказавшихся под опекой кровных родственников, сопряжена с рядом трагических событий в семье. В результате детисироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, вне зависимости от причины их утраты переживают горе, которое сказывается не только на их психоэмоциональном состоянии, но и на когнитивной, поведенческой сферах. Опекуны обычно обращаются за психолого-педагогической помощью с жалобами на конфликтное поведение опекаемых в семье, на трудности, возникающие в общении с учителями [3, 6]. В связи с этим, возникает необходимость выявления особенностей коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта у подростков, находящихся под опекой, что стало целью данной работы.

В современной зарубежной психологии анализируются взаимосвязи, установленные между функционированием семьи, эмоциональным интеллектом и воспринимаемой межличностной поддержкой в подростковом возрасте [7], делается акцент на изучение эмоционального интеллекта и стилей совладания у приемных родителей и биологических [8, 9]. По сравнению с биологическими родителями, приемные родители демонстрируют значительно более высокий уровень эмоционального интеллекта, чаще используют стили совладания, ориентированные на решение задач, и реже применяют эмоциональные стратегии совладания и избегания, чтобы справиться со стрессом.

В отечественной психологии проблемы коммуникативных способностей [2] и эмоционального интеллекта [4], в целом, изучаются широко. В настоящее время большинство работ посвящено изучению эмоционального интеллекта уже состоявшейся, зрелой личности, либо личности юношеского возраста. Однако недостаточно исследований данных феноменов у подростков из опекунских семей. Известно, что эмоциональная сфера в подростковом возрасте характеризуется рядом особенностей, которые связаны с факторами биологической зрелости, психологическими особенностями, характерными для данного возраста, а также с проявлениями эмоциональной неустойчивости [4, 5]. Кроме того, особенности жизненной ситуации опеки накладывают свои отпечатки на данные сферы личности подростка. В семье закладываются основы эмоционального отношения к себе и другим людям, паттерны выражения эмоций, способность к эмпатии, а отсутствие родительского звена влияют на развитие ребенка в поведенческой, интеллектуальной и эмоциональной сфере [1].

Для достижения поставленной сферы применялись следующие методики:

- методика В. Синявского и Б. А. Федоришина КОС (коммуникативные и организаторские способности);
- методика Н. Холла «Определение уровня эмоционального интеллекта».

В исследовании участвовало 60 человек: из них 30 подростков, которые воспитываются в опекунских семьях, из них 18 мальчиков, 12 девочек. Группу сравнения составили 30 подростков, которые воспитываются в биологических семьях из них 16 девочек и 14 мальчиков, в возрасте 14-15 лет. Исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Мурманска.

На первом этапе исследования был проведен сравнительный анализ результатов уровня коммуникативных способностей у подростков из опекунских и биологических семей (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня коммуникативных способностей подростков из опекунских и биологических семей (%)

Группы подростков	Уровни коммуникативных способностей			
	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Из опекунских семей	13	13	7	67
Из биологических семей	27	20	33	20

Большая часть подростков, воспитывающихся в опекунских семьях, имеют нестабильное эмоциональное состояние, подвержены тревоге, переживаниям в случае неудач в общении, неуверенны в себе и раздражительны. Подростки не стремятся к новым контрактам и общению, испытывают в этом трудности, предпочитают уединение. Причиной такого мотива может быть негативный опыт общения, низкий статус подростка, сложные внутрисемейные отношения. Подростки со средним уровнем коммуникативных способностей стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, но в то же время не испытывают потребности быть открытыми со всеми, тем самым подстраиваются под ожидания группы. Подростки с высоким уровнем коммуникативных способностей стремятся устанавливать контакты, быстро ориентируются в новой компании и находят друзей.

На втором этапе был проведен сравнительный анализ особенностей эмоционального интеллекта у подростков из указанных групп (Таблица 2 и 3).

Таблица 2

Уровень эмоционального интеллекта подростков, воспитывающихся в опекунских семьях (%)

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Отсутствие результата
Интегральный показатель	0	0	100	0
Эмоциональная осведомленность	0	27	53	20
Управление своими эмоциями	0	0	100	0
Самотивация	0	13	80	7
Эмпатия	0	27	60	13
Распознавание эмоций других людей	0	13	73	13

Таблица 3

Уровень эмоционального интеллекта подростков, воспитывающихся в биологических семьях (%)

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Отсутствие результата
Интегральный показатель	0	53	47	0
Эмоциональная осведомленность	0	40	47	13
Управление своими эмоциями	13	27	60	0
Самотивация	7	53	40	0
Эмпатия	7	60	27	6
Распознавание эмоций других людей	7	40	33	7

Подростки из опекунских семей имеют низкий интегральный уровень эмоционального интеллекта (100%), что проявляется в низкой способности чувствовать, понимать и принимать во внимание чувства и мысли других людей. Данный факт

свидетельствует о низком уровне осознанности своих эмоций, отсутствия анализа своих чувств, высокой ситуативной обусловленности.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта по-прежнему отсутствует в обеих группах. Подростки со средним уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают эмоции других и довольно успешно управляют своими эмоциями, но могут делать это еще лучше.

По шкале «Эмоциональная осведомленность» 27% подростков из опекунских семей показали средний уровень, низкий уровень показали 53%, не показали результат 20%. Подростки из биологических семей продемонстрировали средний уровень эмоциональной осведомленности в 40% случаев, 47% показали низкий уровень знаний об эмоциях, отсутствие результата показали 13% респондентов. Показатели, которые определяют средний уровень, означают, что есть знания об эмоциях, но нет четкого разделения эмоциональных составляющих, что вызывает трудности в их определении. Низкий уровень и отсутствие результата означает, что сознание эмоций происходит с трудом. Об эмоциональных состояниях знают мало. Часто не могут выразить свои чувства и понять какие чувства испытывает собеседник.

По шкале «Управление своими эмоциями» все подростки, воспитывающиеся в опекунских семьях, показали низкий уровень 100%. У подростков из второй группы результаты разделились: высокий уровень управления своими эмоциями имеют 13%, средний уровень – 27% и низкий уровень – 60% респондентов. Подростки с высоким и средним уровнем управления своими эмоциями умеют контролировать свои эмоции, действуют рационально и эффективно решают возникающие проблемы общения. Испытуемых с низким уровнем характеризует то, что человеку трудно понять свои эмоции, вызвать положительные эмоции и удержать отрицательные.

Большая часть подростков из опекунских семей (80%) имеют низкий уровень самомотивации, 13% имеют средний уровень, у 7% результат отсутствует. Можно сказать, что подростки не способны к мотивированию себя для достижения поставленной цели. Высоким уровнем самомотивации обладает 7% группы подростков из биологических семей, показали средний уровень самомотивации – 53%, показали низкий результат – 40%. Высокий и средний уровень самомотивации характеризует способность направлять свои эмоции на пользу делу, уметь создавать у себя необходимый для эффективного выполнения деятельности эмоциональный настрой. Проявляют настойчивость в стремлении к достижению целей, несмотря на препятствия и неудачи.

Низкий уровень эмпатии показали 60% подростков, воспитывающихся в опекунских семьях, средний уровень развития эмпатии показали 27%, отсутствие результата по данной шкале показали 13%. В группе подростков из биологических семей высокий уровень эмпатии показали 7%, имеют средний уровень 60% и низким уровнем обладают 27%, у 6% отсутствует результат.

Низкий уровень эмпатии и отсутствие результата свидетельствует о неспособности понять внутреннее состояние другого человека, приобщиться к его эмоциональной жизни, разделив его переживания. Это затрудняет общение с окружающими людьми и способствует конфликтным ситуациям. При среднем уровне эмпатии подростки равнодушны к мыслям и чувствам других, но в редких случаях могут проявить сопереживание. Небольшому проценту подростков с высоким уровнем эмпатии присуще чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушие, они обладают эмоциональной отзывчивостью.

По шкале «Распознавание эмоций других людей» 73% испытуемых показали низкий уровень, средний уровень показали 13%, отсутствие результата показали 13%. Большая часть подростков из опекунских семей испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний окружающих. Из группы подростков, воспитывающихся в биологических семьях, показали высокий уровень распознавания эмоций окружающих людей 7%, показали средний результат 40%, имеют низкий уровень 33%, и не показали

результат 7%. Способность к распознаванию эмоций означает, что подросток может установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение, понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Полученные эмпирические результаты позволят констатировать, что большая часть подростков, воспитывающихся в опекунских семьях, имеют трудности в построении новых контактов и в общении, плохо осознают, понимают и интерпретируют свои эмоции и эмоции других людей, у них низкий уровень эмпатии.

## Литература

1. Альбицкая, Ю. В. Особенности развития эмоционального интеллекта подростков - сирот / Ю. В. Альбицкая // Психологическая наука и новые вызовы современности : сборник научных трудов / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 8-12.
2. Бабудоржиева, Э. Д. Исследование проблемы коммуникативных и организаторских способностей в психологии / Э. Д. Бабудоржиева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 41-45.
3. Психология опекунской семьи в русле ситуационного подхода / Е. Ю. Коржова, Е. Н. Волкова, С. А. Векилова, И. Б. Терешкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 134-145.
4. Санаев, А. К. Особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / А. К. Санаев, П. Н. Устин, А. Шарафитдинов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 4
5. Снегирева, Е. С. Особенности эмоционального интеллекта детей из приемных семей / Е. С. Снегирева, В. Н. Сазонова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(285). – С. 250-253.
6. Тузова, О. Н. Роль Уполномоченного по правам ребенка в защите прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях / О. Н. Тузова, Д. Н. Степанова // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 310-319. – DOI 10.17759/psylaw.2019090322.
7. Barragán Martín AB, Molero Jurado MDM, Pérez-Fuentes MDC, Oropesa Ruiz NF, Martos Martínez Á, Simón Márquez MDM, Gázquez Linares JJ. Interpersonal Support, Emotional Intelligence and Family Function in Adolescence. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 May 12;18(10):5145. doi: 10.3390/ijerph18105145. PMID: 34066285; PMCID: PMC8152060.
8. Rogowska, A. M., Zmaczyńska-Witek, B., Łatka, I., & Kardasz, Z. (2022). Emotional intelligence and coping with stress in foster parents. *Family Forum*, 11, 165–190. <https://doi.org/10.25167/FF/4504>
9. Cooley, M.E., Thompson, H.M. & Newell, E. Examining the Influence of Social Support on the Relationship Between Child Behavior Problems and Foster Parent Satisfaction and Challenges. *Child Youth Care Forum* 48, 289–303 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9478-6>

## **Уроки физики – как средство формирования инженерного мышления**

В настоящее время мир вокруг нас изменяется очень быстро, а безопасность и благополучие экономики государства во многом определяют люди инженерных профессий, создавая и совершенствуя отечественные технологии. Социальный заказ государства – воспитание перспективных инженерных кадров.

Самарская область в качестве одного из пилотных регионов внедряет Региональный стандарт кадрового обеспечения. Ключевым элементом данного стандарта является профессиональная ориентация, подготовка научных и инженерных кадров для высокотехнологичных производств.

Возрастающая сложность технического производства, требует усилить внимание на творческие, профессиональные и интеллектуальные способности технологических кадров, инженеров в том числе. Однако предпочтения абитуриентов в последние 10-15 лет связаны, прежде всего, с экономическим и гуманитарным направлениями.

Таким образом, мы понимаем, что современному обществу нужны профессионалы, готовые работать в условиях развития современных технологических процессов. Для подготовки таких профессионалов должны меняться и подходы к образовательной деятельности в школе.

Чтобы технологическое направление стало привлекательным для будущих абитуриентов на различных этапах школьного образования необходимо прививать любовь к науке и технике, показывать значимость технических профессий в современном мире, т.е. сформировать познавательный интерес к деятельности, направленный на изучение и освоение закономерностей техники и технологии, воспитать человека, способного решать конкретные производственные задачи, дающие наиболее экономичный, эффективный и качественный результат. Школа должна сформировать у выпускника мировоззренческую культуру специалиста, интегрально формирующуюся за счет всестороннего совокупного математического, естественнонаучного, технического и гуманитарного образования, осознания исторического опыта, в том числе в области науки, техники и инженерной деятельности. Это становится возможным при наличии ранней профильной подготовки (в нашем учебном заведении она начинается с 8 класса) и на уровне среднего общего образования (10-11 класс) при выборе технологического профиля. На протяжении всех четырех лет профильным предметом является физика.

Особое значение физики в том, что, во-первых, она описывает и объясняет явления природы, что позволяет формировать научную картину мира современного человека. Во-вторых, физика определяет технологическое развитие человечества.

Таким образом, физика является основой в обучении научных и инженерных кадров, поскольку именно физика позволяет сформировать инженерное мышление и готовность изменять действительность.

Научные и инженерные профессии требуют особых навыков и мышления. Инженерное мышление – это специальное, профессиональное мышление, направленное на разработку, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной, надежной, безопасной и эстетичной техники, на разработку и внедрение прогрессивной технологии, на повышение качества продукции и уровня организации производства.

В работах [1-4] был проведен анализ литературных источников, который продемонстрировал наличие значительного количества определений понятия «инженерное мышление». Наиболее полным из них, нам представляется определение Усольцева А.П., Шамало Т.Н., которые выдвинули собственное определение: «инженерное мышление – мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное». Мы рассмотрели такие компоненты школьного инженерного образования, как «конструктивность», научно-теоретический аспект, социально-позитивный.

В результате анализа и обоснования включения выше указанных компонентов в определение понятия «инженерное мышление» нами не только раскрыты основания их включения, но и указаны пути их достижения. Кроме того, опираясь на наши ранние работы и содержание федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования, аргументировано взаимное влияние процессов формирования планируемых образовательных результатов и инженерного мышления на примере учебного предмета «Физика».

В качестве условия изменения качества воспитательного процесса нами была определена модель интеграции ресурсов образовательного учреждения: организационные, информационные, кадровые и материально-технические. В силу того, что процесс введения в мир научных и инженерных профессий, процесс формирования инженерного мышления являются мультифакторными, необходимо применять и различные способы воздействия на субъекты образовательной деятельности. Необходимо применять как уже давно зарекомендовавшие себя формы (как постоянного, так и сменного состава детей) такие как учебные занятия, объединения дополнительного образования, внеучебные формы организации деятельности, так и новые: проектная деятельность, временные творческие группы, занятия по внеурочной деятельности. Другими словами необходима интеграция урочной, внеурочной и внеучебной деятельности обучающихся. При этом необходимо отметить, что деятельность будет тем успешнее, чем выше вовлеченность и заинтересованность всех участников образовательных отношений (обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогов, администрации образовательного учреждения, представителей внешней социальной среды).

Ведущей идеей представляемого инновационного опыта является модель интеграции ресурсов образовательного учреждения (под ними в первую очередь подразумеваем организационные, информационные, кадровые и материально-технические). В силу того, что процесс введения в мир научных и инженерных профессий, процесс формирования инженерного мышления являются мультифакторными, то необходимо применять и различные способы воздействия на субъекты образовательной деятельности. При этом необходимо отметить, что деятельность будет тем успешнее, чем выше вовлеченность и заинтересованность всех участников образовательных отношений (обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогов, администрации образовательного учреждения, представителей внешней социальной среды).

Противоречия между необходимостью развития инженерного мышления обучающихся для подготовка научных и инженерных кадров для высокотехнологичных производств и отсутствием среды воспитания научной и инженерной элиты.

Новое средство обучения и воспитания – создание в академии среды с привлечением всех, кто влияет на технологическое образование (работодатель, учащийся, родители, ВУЗы) с эффективным использованием современных образовательных технологий даст начало подготовки научных и инженерных кадров для высокотехнологичных производств Самарской области.

Новые условия образовательной деятельности – инструмент, который помогает профессиональной ориентаций и профессиональному самоопределению обучающихся 7-

11 классов это использование СОТ, что позволяет повышать эффективность урочной и внеурочной деятельности.

Особенностей организации образовательного процесса в Академии является создание с одной стороны единой личностно-ориентированной образовательной системы, с другой системно-деятельного подхода, что позволяет повышать мотивацию к обучению и развитие познавательной активности обучающихся.

Широко используется технология проблемного изучения, которая в свою очередь реализуется через технологию создания учебных ситуаций. Проблемное обучение позволяет включать элементы других технологий, например, эвристическое обучение физике, технологию разноуровневого обучения, исследовательскую, проектную, ИКТ и здоровьесберегающую технологию.

Технология разноуровневого обучения позволяет обеспечить каждому учащемуся условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных интересов в процессе освоения материала.

Проектная технология – развитие у учащихся коммуникативных, исследовательских навыков, умений работать с информацией, формулировать проблемы и находить пути их решения; развитие критического мышления.

Исследовательская технология позволяет формировать готовность и способность самостоятельно осваивать новые способы деятельности, обучение умению и навыкам исследовательского поиска.

ИКТ – развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся.

Здоровьесберегающая технология обеспечивает учащимся возможность сохранения здоровья за период обучения, позволяет формировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать их в повседневной жизни.

Использование различных технологий позволяет развивать познавательную активность обучающихся, повышать мотивацию к обучению, увереннее применять полученные знания по физике в повседневной жизни, формировать УУД и метапредметные результаты образования и при этом решать вопросы профессиональной ориентаций и профессиональному самоопределению обучающихся 7-11 классов.

Предложенная модель ориентирована на классы физико-математического направления. В нашей Академии уже в 8 классе обучающиеся выбирают профиль обучения

Трудоёмкость и риски: Отсутствуют разработки готовых уроков, поэтому требуется дополнительное время для подбора или разработки учебных ситуаций, создание проблемных ситуации (например, сопоставление научных и житейских толкований отдельных природных явлений), составление или подбор разноуровневых заданий, использовать эмоциональные паузы, применять приемы здоровьесбережения (смена видов деятельности, чередование различных форм работы детей), разработка заданий для интерактивной доске и т.д.

Преподавателю необходимо овладеть современными образовательными технологиями, которые позволят разрабатывать уроки с использованием активных методов обучения, вовлекать в проектную и исследовательскую работу обучающихся.

Наиболее эффективно использование представленного опыта в классах физико-математической направленности.

## Литература

1. Завершинская И.А. Морозов И.А. «Инженерное мышление как основа будущей Профессиональной деятельности» // НАУКА. ТВОРЧЕСТВО. Сборник научных статей XV Международной научной конференции СГОАН. 17 мая 2019/ отв. ред. О.В. Фролов – Самара: изд. ГБНОУ СО «Академия для одарённых детей (Наяновой)» – 112 с
2. Завершинская И.А. Морозов И.А. «Роль инженерного мышления в формировании будущей профессиональной деятельности» // ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГОДА 2019 : сборник статей первого тура Международного научно-методического конкурса (15 октября 2019 г.). В 2-х частях. Часть 1. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2019. – 269 с.
3. Завершинская И.А. Морозов И.А. «Эффективные подходы к организации образовательной деятельности с одаренными детьми» // Наука и образование: сохраняя прошлое, Создаём будущее: сборник статей XXV Международной научно-практической конференции. В 2 ч, Ч4 – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2019.
4. Завершинская И.А. Морозов И.А. «Формирование инженерного мышления обучающихся средствами учебного предмета «Физика» в контексте реализации ФГОС» // Региональная научно-практическая конференция «Школьное инженерное образование: возможности, потенциал и перспективы» Центр развития образования г.о. Самара. Методический кабинет учителя физики <http://fizikum.blogspot.com/search?updated-max=2017-10-26T22:38:00-07:00&max-results=7&start=21&by-date=false>



## Роль внешней среды в мотивации современного школьника или городское пространство в образовательном процессе

«Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться».

В. А. Сухомлинский

Город последовательно, уверенно и настойчиво осваивает новое пространство. Согласно мировой статистике, 56 % населения живёт в городе, а к 2025 году доля городского населения возрастёт до 60 %. В России этот барьер уже пройден и составляет 74,8 %.

Город со всеми его составляющими можно назвать самой удивительной человеческой выдумкой, «социальной лабораторией», в которой «человечество впервые возвысилось до интеллектуальной жизни» [3]. С позиции педагогики город рассматривается во многих ракурсах, преимущественно с использованием понятий «образовательное пространство», «образовательная среда».

Педагогический потенциал города тем значительнее, чем полнее осуществляется реализация его возможностей через содержание, формы и методы образовательной деятельности, событийности.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования сегодня рассматриваются как возможность перехода на более высокий уровень образования за счёт обеспечения его непрерывности как по вертикали (соответствие и взаимосвязь содержания, образования и методов работы специфическим особенностям обучающихся на разных возрастных этапах развития), так и по горизонтали (интеграция разных типов образования, обеспечивающая необходимый уровень и широту образовательной подготовки на определённом этапе развития ребёнка) [6].

Интерес к образовательному пространству в контексте города отвечает современным тенденциям становления «образовательного общества». Л. Л. Литвиненко утверждает, что «образование перестаёт быть прерогативой только формальных институтов», оно «перетекает» из них в социокультурную среду: вместе с «экспансией» образования в общество образовательный статус приобретают формы образования, ранее «растворённые» в различных сферах социальной жизни [7].

И здесь уместно отметить, что при интеграции появляется возможность выхода за рамки одной учебной дисциплины, наглядно, в действии показать, как всё в мире взаимосвязано, и одновременно **усилить мотивацию** изучения предметов.

Интеграция в педагогике – продукт сложных дидактических трансформаций, впитавший в себя научные, культурные достижения и опыт развития образования.

Интегрирование формирует целостную картину мира, учит видеть явления в их взаимосвязи и противоречивости одновременно. Личность, охватывающая больший круг разнообразных явлений, подступает всё ближе к истине, при этом увеличивая область непознанного. Быстрый научный прогресс влечёт за собой количественное увеличение необходимой информации, что становится проблемой всех дисциплин. Поток теоретических знаний настолько велик, что после получения

информации учащиеся не могут воспроизвести материал, не говоря уже об использовании этих знаний на практике. Большой проблемой стало **отсутствие мотивации** у обучающихся к образовательной деятельности.

Накопленный научный материал позволяет утверждать, что мотивация – это личностное образование. Именно мотивы обеспечивают личности активную сущность, тесно связаны с её индивидуальными особенностями, структурными образованиями: характер, эмоции, способности, психические процессы, когнитивная деятельность и др. Мотивация в учебной деятельности выполняет несколько функций: побуждает; направляет и организует; придаёт личностный *смысл и значимость*. Единство всех трёх функций обеспечивает регулирующую роль мотивации и имеет центральное значение для характера мотивационной сферы!

Занимаясь вопросом заинтересованности обучающихся получением знаний и в целом образовательной деятельностью, вопрос мотивации определен одним из основных для нас. Все дети от природы любознательны, способны творить, каждый из них желает быть лучшей версией самих себя. «Сплотив» свои умения, знания, методы, методики, образовательные технологии, творческий потенциал, с выходом на путь интеграции. Объединились различные учебные предметы, сферы жизни и производства, организации.

Сформулируем *цели и задачи* объединения:

- мотивация учеников в образовательном процессе через непривычные формы и приёмы обучения и использования внешкольных пространств;
- популяризация науки, культуры, искусств и ценности образования в современном обществе;
- интеграция в одном занятии нескольких учебных предметов через общую практико-ориентированную тему, организация работы участников с опорой на исследовательскую деятельность;
- обеспечение благоприятных условий коммуникации между учащимися разных возрастов, педагогами и сотрудниками внешних площадок;
- повышение социальных навыков учащихся через посещение различных общественных мест и организаций;
- создание условий для практического закрепления и применения полученных знаний в жизни.

Интеграция с выходом во внешнее образовательное пространство требует особой подготовки и соблюдение этапов **интегрированного занятия**: поиск партнеров ⇨ обсуждение объединяющей темы урока ⇨ планирование организации этапов урока, формы реализации, целей межпредных связей ⇨ вовлечение партнера, определение практической пользы для участников, анализ проведенного урока, анализ рефлексии участников ⇨ реализация, анализ, работа над ошибками, обсуждение.

Все начинается с объединения, организации рабочей группы, выбора площадки. Это этап творческого и идейного объединения коллег, организаций, внешних городских площадок.

Выбирая внешнюю площадку для сотрудничества, в первую очередь нужно оценить её практическую ценность и пользу для учащихся, изучить особенности области её деятельности, именно это позволит более точно и эффективно определить общую тему занятия и роль партнёра в планируемом занятии.

Важным и идейным становится этап определения темы, выбор возраста обучающихся, в котором целесообразно представить интегрированное занятие. Как правило, это разновозрастные группы.

Значимое условие осуществления данного проекта – готовность коллег принять участие в организации занятия, пойти на определённый риск ради достижения общей цели.

Сама тема не должна быть узкой и ограниченной одним предметом. Она должна вызывать интерес у учащихся, мотивировать к участию, строить догадки, заинтересовывать. В названиях наших интеграционных занятиях отражается сфера деятельности партнёра. Важным этапом, после корректировки темы, становится отбор тематического материала.

За общие правила организации занятия взяты следующие критерии.

1. Формат проведения – квест.
2. Единое время для работы с детьми на маршруте – 15–20 мин.
3. Не менее чем три смены вида деятельности в работе каждой мастерской.
4. Один маршрутный лист и единые критерии оценивания.
5. Обратная связь от участников и их родителей, в т. ч. в социальных сетях и мессенджерах, демонстрация видеоролика занятия.

Интегрированные занятия конструируются в следующих формах: урок-путешествие; урок-экспедиция; урок-исследование; урок-экскурсия; проблемный урок; урок-практикум; урок-игра; урок-конференция и др.

Отмечается высокая мотивация и заинтересованность внешних партнеров в организации урока. Высшие учебные заведения, музеи, представители бизнеса с вниманием отнеслись к предложению провести урок совместно, показали готовность предоставить площадки, специалистов и принять активное участие в самом уроке.

Важнейшим элементом нашего проекта - вовлечение партнёра в процесс занятия, демонстрация практической значимости полученных знаний и вовлечение детей в различные сферы жизни общества через представительство своей организации. Совместно с учителями в занятиях участвовали преподаватели университета, директора золотодобывающей компании, лаборанты, экскурсоводы, что вызывало у участников урока повышенный интерес.

Приступая к реализации интегрированного занятия, необходимо уйти от привычного начала. Помогает фантазия: организаторов, педагогов-участников и партнёров. Нужно определить, зачем урок нужен детям и нам – их учителям и партнёрам.

Важным этапом занятия является закрепление полученных знаний в практической и исследовательской деятельности детей. Именно практическая реализация знаний повышает заинтересованность и мотивацию детей.

Получение «обратной связи» проходит в два этапа. Первый - по окончании урока. Второй этап организовывается через несколько дней после проведения урока.

От урока к уроку количество желающих поучаствовать в уроке возрастала с каждым занятием. Отмечается заинтересованность в организации и проведении уроков как родителей, так и партнёрами. Такие занятия перерастают в циклы занятий.

Родительский пример является одним из важных аспектов воспитания и **мотивации** ребёнка.

Для нас, учителей, важным является этап собственной рефлексии, результаты которой важно учитывать в организации и проведении последующих уроков, чтобы достигать новых вершин успешности всех участников образовательного процесса.

Наш опыт демонстрирует возможность интеграции различных образовательных предметов и сфер жизни.

Главная цель состоит в том, чтобы показать, что образование – это целостная, взаимосвязанная и взаимовлияющая система, каждый аспект которой отражается друг в друге. Можно приводить различные примеры интегрирования дисциплин, здесь всё зависит от творческого потенциала и профессионализма участников.

Таким образом, интегрированное занятие в любой форме его проведения занимает своё достойное место в преподавательской деятельности и в процессе обучения. На интегрированном занятии наиболее эффективно и продуктивно реализуются компетенции, знания, умения и навыки. Интегрированное занятие

запомнится учащимся своей нетрадиционностью и новизной. Как следствие, фиксируется повышение качества приобретённых знаний, улучшение успеваемости обучающихся, участвовавших в интегрированном уроке. Важно отметить, что среда интеграционных занятий вне школьных стен положительно повлияла на всех участников, выстроила выгодное взаимодействие для учащихся (через интерес), для педагогов (через взаимодействие), для родителей (через контакт с ребёнком и учителем).

Интегрированное занятие, как и любое другое занятие, ставит перед собой прежде всего образовательные цели. Но с выявленными проблемами в образовании (нежелание учиться, перегруженность курсов, изменившиеся ценности, отсутствием мотивации, ориентация на новые ФГОС) необходимо стараться проводить занятия в абсолютно новом ключе.

И тогда не получится так, как писал советский педагог Ш. А. Амонашвили: «Урок предан не детям, а законам формальной дидактики, он – основная форма организации процесса обучения, а не основная форма организации жизни самих детей» [9].

## Литература

1. Шендрик И. К. Проектирование образовательного пространства для взрослого человека. Ч. 1: Теоретико-методические предпосылки / И. К. Шендрик // Образование и наука. 2004. № 5.
2. Парк Р. Э. Город как социальная лаборатория / Р. Э. Парк // Социологическое обозрение. 2002. № 3. С. 3–12.
3. Гоголев Н. В. Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования / Н. В. Гоголев // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 1-2. С. 230–237.
4. Литвиненко Л. Л. Непрерывное образование в обществе знаний / Л. Л. Литвиненко // Образование. Наука. Инновации. 2012. № 2 (22). С. 70–74.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. М.: Смысл, 1999. С. 186.
6. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 169.

## РАЗДЕЛ IV. Проблемные пространства детства

Абрамова М.А., Гончарова Г.С.

Новосибирск

### Сохранение ребенка как ценности и динамика изменений структуры семьи в современной России

Сохранность ребенка как ценности в России и потенциальная потребность семей в рождении детей имеют непосредственную взаимосвязь. В данном контексте мы оставим за скобками проблему потребности и возможностей (здоровья, материальных и т.д.) рождения детей в семьях, поскольку это отдельная и самостоятельная тема для изучения. Ограничимся лишь анализом статистических данных свидетельствующих о динамике изменения численности семейных ячеек различного типа в России с 2002 по 2020 гг.

Отметим, что понятие «семья» для анализа в социологии является проблематичным, поскольку требует при описании ограничения уровней родственных связей включенных в структуру семьи. Поэтому для проведения количественных измерений все же принято использовать более стабильный термин «семейная ячейка», хотя мы понимаем, что и в данном случае исследовательский инструментарий можно применять лишь с определенной долей условности.

Итак, в рамках нашего исследования была поставлена *задача*: выявить тенденции изменения структуры семьи в России с 2002 по 2020 гг.. Задача достаточно сложная, поскольку требовала в первую очередь анализа динамики структуры семьи за этот период в региональном аспекте.

Для решения ее на первом этапе исследования была проанализирована динамика естественного прироста по регионам России [см. 1]. В результате выявлены 39 регионов, где динамика естественного прироста была относительно стабильной и отрицательные тенденции начали проявляться в последние 6-7 лет, либо сохраняется положительный прирост населения. Данные регионы были сгруппированы по году перехода к отрицательной динамике с 2017 по 2022 гг. И уже в 6 группах регионов семейные ячейки рассматривались в согласии с их составом, который на основе выделения в переписи домохозяйств представлен в виде четырех элементарных множеств (условно неделимых): брачные пары без детей, брачные пары с детьми, матери с детьми, отцы с детьми. Под условно неделимыми семейными ячейками понимается, что супруги живут вместе, также как и дети с родителями или родителем (отец или мать) на момент проведения переписи. Результаты представлены в таблице 1. Более детальное описание по регионам в группах можно найти в статье М. А. Абрамовой, Г. С. Гончаровой [2].

Таблица 1

Темпы изменения численности структуры семейных ячеек\*  
в среднем по группам субъектов РФ (сводная таблица) [4-9]

№	Годы	Естестве	Все семейные ячейки*
---	------	----------	----------------------

группы (кол-во)	перехода естественного прироста от (+) к (-)	ннй прирост, % (для группы)	Все семейные ячейки		Брачные пары без детей		Брачные пары с детьми		Матери с детьми		Отцы с детьми	
			в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.
			Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.
1(12)	2017	-0,7	-3,7	-15,4	10,2	-10,9	-13,5	-25,3	1,0	-9,5	-4,0	43,9
2(6)	2018	-0,5	-4,5	-16,1	10,7	-15,8	-14,4	-25,8	-1,5	-5,1	-3,9	41,3
3(4)	2019	-0,3	-3,0	-11,8	4,8	-12,0	-12,6	-22,4	5,1	-3,7	11,5	53,8
4(3)	2020	-1,1	5,5	-18,6	10,0	-20,5	-1,6	-30,7	12,3	-7,7	16,2	46,2
5(3)	2021	-1,2	4,5	-27,9	17,9	-27,8	-4,3	-35,3	11,4	-19,2	2,0	31,5
6(11)	<b>В 2022 остался (+)</b>	5,0	5,6	-6,4	26,5	-3,4	-1,5	-11,8	6,0	-3,9	-0,7	61,6

**Семейные ячейки с детьми младше 18 лет\***

№ группы (кол-во)	Годы перехода естественного прироста от (+) к (-)	Естественный прирост, % (для группы)	Все семейные ячейки		Брачные пары с детьми		Матери с детьми		Отцы с детьми	
			в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.	в 2010 г.	в 2020 г.
			Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.	Г. в % к 2002 г.	Г. в % к 2010 г.
1(12)	2017	-0,7	-19,6	-9,3	-22,3	-17,8	-12,5	-5,7	-17,9	75,4
2(6)	2018	-0,5	-19,6	-9,8	-21,4	-21,8	-14,7	-1,8	-18,5	61,3
3(4)	2019	-0,3	-17,8	0,5	-22,3	-15,2	-9,6	3,5	3,5	84,6
4(3)	2020	-1,1	-9,2	-11,4	-13,6	-31,2	-1,0	-7,2	-1,7	72,3
5(3)	2021	-1,2	-10,7	-23,4	-13,4	-33,0	-2,3	-17,3	-16,5	65,4
6(11)	<b>В 2022 остался (+)</b>	5,0	-6,9	-4,8	-7,8	-12,2	-4,5	-4,6	-12,3	85,3

\* Для каждой из групп приведены темпы изменения структуры в среднем за этот период времени.

Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что при общей тенденции в регионах к снижению числа семейных ячеек в целом, в 6 группе регионов, сохранивших положительную динамику естественного прироста населения, данная тенденция менее выражена. И если в 2010 году по отношению к 2002 г. во всех группах произошло увеличение количества семей без детей, то к 2020 г. эта тенденция уже перестала существовать. Наоборот происходит постепенное сокращение доли бездетных семей. Повлияло ли на этот факт изменение социально-экономических условий, улучшение здравоохранения, миграционные процессы или стала расти мотивация к рождению детей, а может просто увеличилось количество пар не регистрирующих свои отношения, что также может дать снижение количество зарегистрированных семей без детей – ответить сложно, поскольку требует рассмотрения каждого региона в отдельности. Пока лишь можно однозначно ответить, что в целом количество семей с детьми продолжает сокращаться и даже в тех регионах, где сохраняется положительный естественный прирост населения.

Также можно отметить, что при сокращении доли семей, где один родитель – мама, формируется тенденция к росту числа семей, где только отец воспитывает ребенка. О чем это может свидетельствовать? Возможно, о росте мотивации у отцов при разводах оставлять себе детей, возможно такой эффект дают юридические нормы, которые позволяют отцу уходить как и жене в декретный отпуск при незарегистрированных отношениях.

Таким образом, в целом можно отметить, что Россия имеет общие со многими странами тенденции к депопуляции населения, но при этом в стране сохраняются регионы, имеющие положительную динамику роста численности населения. Если же рассматривать проблему сохранности ребенка как ценности в семейном союзе, то она требует еще достаточно длительного решения и не только идеологическими, но скорее социально-экономическими способами. Хотя если останавливаться на выводах сделанных Е. М. Андреевым и С. В. Захаровым по результатам микропереписи 2015 г. где были зафиксированы ответы россиянок различных образовательных категорий о том, что «положительные сдвиги в показателях рождаемости в период действия активной пронаталистской политики едва просматриваются, и если они и имеются, то касаются в основном женщин с низким образовательным статусом» [3], то речь в стране должна идти о комплексном подходе к решению проблемы не столько рождаемости, сколько осознанного Родительства.

## Литература

1. Абрамова, М. А., Гончарова, Г. С. Сохранность демографического потенциала регионов России. *Respublica Literaria*. 2023. Т. 4. No 2. С. 35-47. DOI: 10.47850/RL.2023.4.2.35-47
2. Абрамова, М. А., Гончарова, Г. С. Влияние динамики изменения количества семей на сохранность демографического потенциала России. *Respublica Literaria*. 2023. Т. 4. No 3. С. 104-121. DOI: 10.47850/RL.2023.4.3.104-121
3. Андреев Е.М., Захаров С.В. Микроперепись - 2015 ставит под сомнение результативность мер по стимулированию рождаемости. *Демоскоп Weekly*. 2017. № 711-712. С. 20. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2017/0711/tema01.php>
4. Демографический ежегодник России. 2017: стат. сб. Росстат. (2017). М. [Электронный ресурс]. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/demo17.pdf> (дата обращения: 10.02.2024).
5. Демографический ежегодник России. 2019: стат. сб. Росстат. (2019). М. [Электронный ресурс]. Федеральная служба государственной статистики. URL: [https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Dem\\_ejegod-2019.pdf](https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Dem_ejegod-2019.pdf) (дата обращения: 10.02.2024).
6. Демографический ежегодник России. 2021: стат. сб. Росстат. (2021). М. [Электронный ресурс]. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/dem21.pdf> (дата обращения: 10.02.2024).
7. Оценка численности постоянного населения на 1 января 2023 г. и в среднем за 2022 г. и компоненты ее изменения (с учетом итогов Всероссийской переписи населения 2020 г.) [Электронный ресурс]. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 10.02.2024).
8. Estimation of the permanent population as of January 1, 2023 and the Предположительная численность населения Российской Федерации до 2035 года: стат. бюлл. (2020). М. Росстат. [Электронный ресурс]. Федеральная служба государственной

статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13285> (дата обращения: 10.02.2024).

9. Российский статистический ежегодник. 2020: стат. сб. Росстат. (2020). М. С. 97. [Электронный ресурс]. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994> (дата обращения: 10.02.2024).



## Детский рисунок: освоение мира

Рисование представляет собой особую форму человеческой активности. Исторически рисунок стал первым способом целенаправленного сохранения информации за пределами индивидуальной человеческой памяти. Для современного ребенка рисование составляет важнейший способ освоения мира.

Всякий рукотворный рисунок (если не считать «рисунками» результат применения технических средств для получения изображений) представляет собой результат определенного сложного двигательного акта. Это совокупность следов, оставленных рисующим субъектом на изобразительной поверхности. Детский рисунок не составляет тут исключения. Он реализует единство моторного и зрительного пространства – то, что для взрослого субъекта представляет собой нечто само собой разумеющееся, для ребенка пока еще только требует освоения; и в этом состоит его значение. Но не только.

Ребенок, когда создает рисунок, получает уникальный опыт того, что являет собой одну из сущностных характеристик человека – он получает возможность творить некоторую вторую реальность, опираясь, конечно, на реальность исходную, действительную. Он научается самостоятельно конструировать образы, которые потом – уже без него самого – будут существовать самостоятельно в материальной мире. Способность творить новую реальность есть одна из квалифицирующих черт человека разумного. И освоение этой способности представляет собой непреходящий шаг когнитивного и личностного развития. Этим, собственно, и определяется непреходящая значимость детского рисунка.

Известно, что у изобразительного искусства имеется ряд взаимосвязанных функций; причем единого, общепризнанного перечня таких функций не существует – разные авторы предлагают различные подобные перечни, каждый – в соответствии со своими собственными взглядами [1, 3, 6]. Эти функции совместно образуют иерархическую систему. Знание этой иерархии необходимо нам для оценки той роли, которую играет в человеческой культуре именно детский рисунок. Исторически сложилось так, что некоторые из этих функций первоначально занимали высшую позицию в данной иерархии, а затем уступили ее. Такие функции не исчезли вовсе, а оказались в основном переданы в какую-либо другую сферу человеческой деятельности, в большей или меньшей степени связанную с изобразительным искусством. Так, например, сакральная функция, которая первоначально была в изобразительном искусстве главнейшей, ныне перешла к обособившейся от светского искусства иконописи, оставшись и в светской живописи и графике, но уже на правах второстепенной. Точно так же прежде весьма видную роль играла коммуникативная функция изобразительного искусства; но с изобретением письменности функция визуальной коммуникации в основном перешла к письменной речи. То же самое произошло и с информационной функцией живописи и графики. Миметическая (связанная с подражанием реальности) функция перешла к фотографии. Ныне самые значимые функции изобразительного искусства – эстетическая (связанная с передачей определенной эстетической эмоции от

художника к зрителю) и индивидуализирующая функция (связанная с самовыражением художника, проявлением его неповторимой творческой индивидуальности).

Каковы же, в связи с такими функциональными отношениями в изобразительном искусстве в целом, ныне существующие функции детского рисунка?

Разумеется, действующая в настоящее время иерархическая система функций изобразительного искусства приобретает определенную связь и с функциями детского рисунка, и чем старше становится ребенок, тем эта связь проявляется более явственно. Так, в детском рисунке может (в своеобразной форме, конечно) проявляться сакральная функция – в том ее понимании, которое доступно сознанию юного рисующего субъекта. Но до этого ребенку сначала нужно еще дорасти, ибо исполнение сакральной функции рисунка предполагает уже переход, согласно концепции Ж. Пиаже, от стадии конкретных операций к стадии формальных операций, что совершается только к подростковому возрасту. Реализуется здесь и коммуникативная функция – когда рисунок адресуется какому-то конкретному человеку (например, одному из родителей); но прежде чем приобрести такую способность, рисунок должен уже пройти первоначальные стадии своего развития. Что касается миметической функции, то для ее реального проявления ребенку требуется овладение изобразительными навыками на достаточно высоком уровне, что также проявляется далеко не сразу. Информационная функция детского рисунка реализуется главным образом благодаря тому, что в нем оказывается запечатлен духовный мир ребенка в определенном возрасте, а далее это отображение остается доступным для восприятия и родственников, и воспитателей, и самого ребенка – в том числе и тогда, когда он повзрослеет. Достигнув определенной стадии зрелости, детский рисунок приобретает и эстетическую, и индивидуализирующую функции. Однако таким родством со «взрослыми» функциями изобразительного искусства функционал самого детского рисунка не исчерпывается.

Основная функция детского рисунка уже обозначена в начале этой статьи. Эта функция связана с овладением единством моторного и зрительного пространства, одновременно со способностью к конструированию образов.

Детский рисунок имеет ряд отличительных признаков, отображающих стадию развития мышления в рассматриваемом возрасте. Еще в работах Ж. Пиаже [5] было показано, что детям от 3 до 6 лет свойственен эгоцентризм, то есть сосредоточенность на своей (в физическом смысле) точке зрения на окружающий мир. У детей этого возраста описано эгоцентрическое мышление, а также эгоцентрическая речь, обращенная главным образом не к окружающим, а к себе самому. Как отмечает Т. И. Пашукова, «между тремя и шестью годами ребенок взаимодействует с объектами, пользуясь ранее сложившимися у себя структурами, и не предполагает, что у других людей они бывают иные и что другие могут видеть предметы иначе, если находятся в ином месте или по-иному понимают их суть» [4, с. 107]. Детский рисунок представляет собой в своем роде овеществленную мысль, один из первых опытов опредмечивания мысли в человеческой биографии; и он первоначально также главным образом эгоцентричен. Он эгоцентричен и потому, что ребенок адресует его прежде всего самому себе, как и эгоцентрическую речь; он эгоцентричен и в силу того обстоятельства, что отображает собственную позицию ребенка, представляет прежде всего не отображение реальности, какой бы она ни была, а своего рода готовый когнитивный конструкт, выстроенный в результате контакта с этой реальностью. Попытки рисовать непосредственно с натуры появляются много позднее.

А поскольку когнитивные возможности ребенка в этом возрасте еще весьма несовершенны, то и изображения первоначально носят ряд характерных черт, соответствующих первоначальному уровню этих возможностей. Так, если первый объект,

который ребенок, как правило, пытается изобразить – человек, то форма, которую чаще всего приобретает данное изображение – так называемый «головоног», то есть округлой формы голова, к которой непосредственно присоединяются конечности; изображение туловища появляется, как правило, позднее [2]. В более зрелых изображениях часты случаи прозрачности, когда, например, рука, скрытая за туловищем, просвечивает через него, или когда у изображенного всадника на лошади видны обе ноги, хотя одна из них должна быть скрыта за туловищем лошади. Иначе говоря, ребенок рисует не то, что он «видит», а то, что он «знает», реализуя таким образом свою эгоцентрическую позицию по отношению к миру. А поскольку ребенок знает (и может удержать в своем актуальном сознании) пока немного, то отсюда и характерные деформированные черты изображений. Например, это присоединение пальцев непосредственно к туловищу (пальцы часто появляются в изображениях человеческой фигуры раньше появления всей руки), или отсутствующее изображение кисти руки (ладони) при наличии пальцев, присоединенных прямо к предплечью, или неверное расположение верхней конечности, когда она присоединяется к середине туловища, а не к плечевому поясу. Подобных типичных примеров можно привести немало.

Таким образом, в детском изобразительном творчестве до определенного момента самодовлеющей остается когнитивная функция, то есть функция познания и освоения зрительного и моторного пространства (и одновременно функция познания и развития собственных возможностей по моторному освоению мира). Рисунок в таком освоении приобретает своеобразные посреднические функции: он есть то, что отображает этап освоения единого моторного и зрительного пространства, и при этом он сам, в свою очередь, доступен для дальнейшего восприятия. И эти функции остаются самодовлеющими столько, сколько в мышлении ребенка сохраняется его первоначальный познавательный эгоцентризм.

## Литература

1. Вальковский А.В. Актуальное искусство как социокультурный феномен: сущность и социальные функции. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Волгоград: 2014. – 27 с.
2. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с,
3. Коротов Б.Е. Социальные функции искусства в истории его развития // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. – 2010. – № 4. – С. 63–65.
4. Пашукова Т.И. Концептуальные отличия в понимании эгоцентризма детского мышления и речи Ж. Пиаже и Л.С. Выготским // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. –2016. – № 1 (763). – С. 104–118.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
6. **Фейнберг Е.Л. Кибернетика, логика, искусство.** – М.: Радио и связь. 1981. – 144 с.

## **Влияние здорового образа жизни на формирование счастливого детства**

В современных реалиях все более остро встает вопрос увеличения продолжительности жизни, повышения ее качества и общего оздоровления нации. Для реализации мер, направленных на укрепление здоровья подрастающего поколения, что в свою очередь входит в число основных приоритетов национальной политики Российской Федерации, необходимо обратить внимание на формирование здорового образа жизни и гармоничное воспитание здорового, физически крепкого молодого поколения. Одна из основных составляющих здоровья — здоровый образ жизни (ЗОЖ).

В понятие ЗОЖ входят все положительные стороны деятельности людей: удовлетворённость трудом, активная жизненная позиция, социальный оптимизм, высокая физическая активность, устроенность быта, отсутствие вредных привычек, высокая медицинская активность.

В связи с переходом политики здравоохранения в России от рассмотрения граждан как пассивных потребителей медицинских услуг к осознанию ими собственной активной позиции в сохранении здоровья, возрастает значимость личной ответственности населения за свое здоровье, а также принятия мер в отношении его сохранения и укрепления [1, С. 131].

Современная система государственной политики в области охраны здоровья граждан направлена на то, чтобы сместить акценты системы здравоохранения от лечения к профилактике [2, С. 9]

Однако, проведённые в последние годы исследования свидетельствуют о неуклонном ухудшении состояния здоровья детей и молодёжи России. Одной из основных причин такого положения является то, что у подрастающего поколения не сформирована устойчивая мотивация на здоровый образ жизни и нет ясного понимания, как следует заботиться о своём здоровье. Известно, что мотивация здоровья – это побуждение к действиям, которые имеют своей целью поддержание здоровья или его улучшение [2, С. 26]. Однако подобные действия редко стоят на первом месте у подрастающего поколения. Зачастую у детей и подростков не сформированы механизмы формирования ЗОЖ, к которым относят не только способность положительно влиять на проблемы, связанные со здоровьем, но и ответственно делать выбор собственного поведения. Молодёжь не всегда может противостоять негативному влиянию со стороны окружающей среды. Развитие информационных технологий, ускорение темпов жизни также повышают требования к её физической и психической выносливости, её адаптационным способностям.

Пропаганда ЗОЖ является важной функцией и задачей всех органов и учреждений здравоохранения, санитарного просвещения, образования, социальной защиты.

Комплекс санитарно-просветительных мероприятий, имеющих своей целью сообщение углубленных санитарно-гигиенических знаний, умений дифференцированным группам (контингентам) населения, объединенным по профессиональному, возрастному или другому конкретному признаку, называется гигиеническим обучением и воспитанием.

Санитарное просвещение является неразрывной частью здравоохранения, так как может приводить к изменению убеждений и отношений, облегчать приобретение навыков и влиять на поведение и стиль жизни.

Важнейшим элементом формирования ЗОЖ является медицинская активность. Являясь областью гигиенического, медицинского обучения, воспитания, образования,

медицинской информированности, психологической установки в отношении здоровья, медицинская активность зависит от общего уровня развития, образования, доступности медицинской помощи, условий жизни и др. Высокая медицинская активность в жизни является потребностью и необходимостью на весь период жизни современных гармонично сформированных и образованных людей, способствует сохранению и укреплению здоровья.

Отношение к своему здоровью определяется социальной средой, в которой формируется личность человека. Источниками информации о принципах здорового образа жизни могут быть средства массовой информации (телевидение, радио, газеты, журналы), специальная литература, Интернет, медицинские работники.

Но все же ключевую роль в приобщении к здоровой жизнедеятельности играет семья ребёнка и образовательные организации. В этой связи возрастает роль родителей в здоровьесбережении детей, мотивации к здоровому образу жизни и повышению медицинской активности [5, С. 194]. В данном случае важно не только на собственном примере показывать детям, как соблюдаются основные правила ЗОЖ, какое отношение родителей к, например, регулярному посещению профосмотров, но и формировать соответствующий режим дня для ребенка, где будет уделено достаточно времени подвижным играм, гигиеническим процедурам, знакомству с необходимой информацией по темам здоровья и ЗОЖ и тд. Включение подобных мероприятий на регулярной основе помогает формировать здоровые поведенческие привычки, что в дальнейшем сможет благотворно влиять на общее состояние здоровья, работоспособность, вовлеченность в процесс в различных сферах жизни.

Здоровый образ жизни сегодня представляет собой весьма распространенное явление, которое давно и вполне успешно внедряется в массовое сознание. Ведение здорового образа жизни уже не является новомодным течением, а представляет собой укоренившуюся тенденцию. Однако, стоит внимательно относиться к рекомендациям по соблюдению ЗОЖ, критически оценивать активно появляющуюся информацию по данной тематике, а также регулярно консультироваться с врачом относительно любых вопросов, касающихся физического и психического здоровья.

### Литература:

1. Короленко А.В. Медицинская активность как фактор здоровья населения (на примере вологодской области) // Парадигмы и модели демографического развития: сборник статей XII Уральского демографического форума, Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения РАН, 2021. – Т. 2. – С. 131-140.
2. Основы здорового образа жизни: учебное пособие для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического, фармацевтического и медико-профилактического факультетов / В.В. Пильщикова, В.М. Бондина, Д.А. Губарева [и др.]. – Краснодар: ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России, 2015. – 151 с.
3. Пую Д.А. Как превратить поход к врачу в праздник для ребенка? / Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства: сборник научных трудов. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 389-391.
4. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека // Научное мнение. – 2020. – № 6. – С. 52-58.
5. Щетинина С.Ю. Медицинская активность как компонент здорового образа жизни //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – Новосибирск: ООО «Капитал». – 2020. – № 5-3(44). – С. 194-197.

## **Развитие абнотивных компетенций и компетенций среднего образования как значимых характеристик воспитателя современного учреждения дошкольного образования**

Солдатова О.В., учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы

Основными целевыми ориентирами оптимизации системы образования в Республике Беларусь и Российской Федерации выступают повышение уровня подготовки и профессионального мастерства специалистов дошкольного образования, совершенствование их профессиональных компетенций, профессиональное и личностное развитие педагогических работников. К воспитателю дошкольного образования предъявляются все новые и новые требования: обеспечение здоровьесберегающего подхода в учреждениях дошкольного образования и организация здоровьесберегающей образовательной среды, построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, внедрение инновационных форм, методик, образовательных технологий, направленных на становление у воспитанников субъектной позиции, творческой активности и инициативности и т. д.

В целях решения вышеобозначенных задач особую значимость и актуальность приобретает разработка содержательного, методического и организационного аспектов повышения профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования.

В ходе теоретического и эмпирического исследования, нами было выявлено, что структурно компетентность воспитателей, соориентированных на создание здоровьесберегающей индивидуализированной творческой образовательной среды учреждения дошкольного образования, может быть представлена группами **абнотивных** («...абнотивность – комплексная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способность заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала...» [1, С. 45]) **компетенций и компетенций среднего образования.**

Абнотивные компетенции и компетенции среднего образования, в свою очередь, рассматриваются нами не как отдельные самостоятельные группы компетенций, а как взаимосвязанные, имеющие общие плоскости пересечения и представленные следующими подгруппами:

**1. Мотивационно-когнитивные компетенции,** выражающиеся в наличии потребностей у воспитателя в приобретении психолого-педагогических знаний о принципах создания здоровьесберегающей индивидуализированной творческой образовательной среды, в наличии потребности в саморазвитии и самосовершенствовании и т. д.

2. **Креативные компетенции** (наличие способности проявлять инициативу, творческая активность; мотивация личностного роста, стремление к самоактуализации, эмпатийность и т. д.).

3. **Фасилитаторские компетенции**, отражающие способность быть искренним, открытым по отношению к себе и другим, знание и применение рациональных методов, приемов, тактик, оказывающих психолого-педагогическую поддержку и иницилирующих развитие активности ребенка.

4. Компетенции **рефлексивно-перцептивного порядка**, включающие *рефлексивно-аналитические способности* педагога и уровень развитости *компетенций общения*.

5. **Проектно-конструктивные компетенции** (умение проектировать и разрабатывать методическое и предметно-пространственное оснащение занятий и организованных видов детской деятельности в соответствии с принципом поступательного развертывания творческой активности, инициативности ребенка; варьирование тактиками педагогической поддержки в межличностном взаимодействии и др.).

Развитие вышеназванных компетенций становится возможным в особым образом структурированном процессе, включающем этапы, составляющие и компоненты.

В качестве оптимальных компонентов процесса формирования компетентности воспитателей в области создания творческой индивидуализированной образовательной среды УДО нами были выделены *теоретический и практический* (методический и психолого-педагогический).

Реализация *теоретического компонента* осуществлялась в рамках авторского семинара «Подготовка воспитателей к развитию творческой активности детей 5–6 лет в образовательной среде учреждения дошкольного образования» и представляла собой процесс формирования педагогического мышления, педагогических установок педагогов посредством ознакомления с инновационными тенденциями в педагогической науке.

Содержание *практического компонента* названного выше процесса включало организацию работы по двум направлениям: *методическому и психолого-педагогическому*. Работа в рамках *методического блока* представляла собой ознакомление воспитателей дошкольного образования с организационными принципами развития творческой активности детей 5–6 лет, а также отработку проектировочных умений и навыков по моделированию и проектированию вышеназванного процесса.

*Психолого-педагогический блок* включал в себя работу по формированию активной позиции самопознания и самореализации, самоактуализации; профилактике стереотипизации в педагогической деятельности, педагогическом мышлении; актуализации процессов эмпатии, рефлексии и т. д.

Реализация практического компонента осуществлялась как на занятиях авторского семинара, так и в процессе организации коллективно-распределенной деятельности между субъектами взаимодействия на занятиях в рамках образовательных областей «Ребенок и общество», «Ребенок и природа».

Эффективность процесса формирования компетентности педагогов в области создания здоровьесберегающей творческой образовательной среды обеспечивалась: 1) *наиболее оптимальными способами интерактивного взаимодействия в рамках авторского семинара* (индивидуальный, парный, коллективный, планетарный); 2) *упорядочением, систематизацией и спецификой реализации отобранных нами наиболее эффективных методов с опорой на классификацию методов продуктивного обучения А.В. Хуторского [2]:* а) когнитивные методы (метод эмпатии, метод символического видения, метод обсуждения и разрешения проблем «ПОПС-формула», дидактический синквейн, тематическое сообщение по опорным словам с элементами изложения и т. д.); б) креативные методы (метод произвольно выбранных слов, метод «Если бы...», метод образной картины, метод упражнений на активизацию творческого потенциала (упражнение «40 слов» (К. Мауэ)); в) оргдеятельностные методы (метод моделирования

педагогической деятельности, метод «физических действий» К.А. Станиславского, метод «Анализ педагогических ситуаций в технике «обратной связи», тренинговые игры и упражнения и т. д.). Специфику реализации некоторых методов проиллюстрируем ниже на примере занятия.

Результативность процесса формирования профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования обеспечивалась также логикой продвижения от незнания к знанию, от неумения к умелости. Этапы процесса формирования профессиональных компетенций представляли собой продвижение по схеме: «понимаю (*отражение усвоенных и запоминание каких-либо научных фактов, явлений*) – осмысливаю (*интерпретация фактов, рождение собственного смысла*) – присваиваю (*интериоризирую*) / проявляю (*экстериоризирую*) (*переход извне вовнутрь, появление новых психических функций, нового индивидуального сознания с последующим внешним выражением*)». Процесс интериоризации и экстериоризации нового знания и нового отношения осуществлялся не только в рамках занятий авторского семинара, но и имел свое продолжение в процессе выполнения заданий воспитателями в рамках самообразования, и, в последующем, – на занятиях в рамках образовательных областей «Ребенок и природа», «Ребенок и общество». Логика реализации названных выше этапов приведем на примере занятия в рамках авторского семинара.

**Тема: Особенности восприятия дошкольниками средовых воздействий.**

*Базисные компетенции по теме:* знать своеобразие процесса восприятия как формы чувственного познания действительности, как определенного этапа формирования творческого воображения; понимать роль перцепции в организации образовательной среды, содействующей развитию творческой активности детей; иметь представления о закономерностях и механизмах восприятия субъектами друг друга в процессе общения; быть способным к организации образовательной среды с учетом особенностей восприятия среды; быть способным к эмоциональному отклику (эмпатийность); осознавать значимость организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия.

#### **Блок «Понимаю»**

*Лекция по опорным словам с элементами изложения*

*Цель:* Обеспечение успешного восприятия методологических, концептуальных оснований изучаемой проблемы, активизация познавательной сферы (психических процессов), актуализация рефлексии.

*Порядок реализации метода.* Ведущий семинара излагает материал, при этом на доске (интерактивной, обычной и т. д.) появляются опорные слова или сочетания слов (опорные сигналы). Логическая цепочка опорных сигналов может быть представлена следующим образом: *восприятие → зрительное восприятие образовательной среды детьми → восприятие информации со сложной структурной организацией и воображение → восприятие детьми средств невербальной коммуникации → восприятие и темперамент → восприятие и характер деятельности → противопоставление «центр–периферия».*

По окончании, слушателям предлагается написать мини-изложение по данным опорным словам. Затем осуществляется уточнение понимания того или иного утверждения, постановка вопросов, внесение правок в свою работу, выбор наиболее удачных вариантов изложения.

#### **Блок «Осмысливаю»**

*Дидактический синквейн.*

*Цель:* Развитие аналитико-рефлексивных способностей, актуализация творческого мышления.

*Порядок реализации метода.* По результатам изучения темы педагогам предлагается составить дидактический синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма.



Содержание строк синквейна:

*Первая строка* – тема синквейна, включает в себе одно слово – обычно существительное или местоимение, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

*Вторая строка* – два слова – чаще всего прилагательные или причастия, дающие описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

*Третья строка* – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

*Четвертая строка* – фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

*Пятая строка* – одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.

**Блок «Присваиваю (интериоризирую)/проявляю (экстериоризирую)»**

*Метод эмпатии.*

*Упражнение «Перетягивание каната».*

*Цель:* Развитие и совершенствование эмпатических способностей субъектов, развитие навыков перцепции эмоционального состояния другого.

*Порядок реализации метода.* Участники взаимодействия в парах имитируют перетягивание каната. Основное внимание уделяется сопряженности действий партнеров при перетягивании «каната», а не факту одержать победу над соперником. Обязательным является слежение за действиями противника, так как необходимо предугадывать его возможные ходы, быстро реагировать на них. Главное условие – «канат» должен все время находиться в натянутом состоянии.

Также на данном этапе занятия целесообразным является обращение к методу моделирования педагогической деятельности (Игра «Геометрия для немых») с целью демонстрации значения организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия [3, С. 313-315].

#### ***Задание для самообразования***

*Упражнение «40 слов» (К. Мауэ).*

*Цель:* Порождение нового опыта, активизация творческих способностей.

*Порядок реализации метода.* Участникам педагогического взаимодействия предлагается выполнить внеаудиторно (дома) следующее задание: собрать по одному любому (любимому) слову у своих знакомых, родственников, коллег, и даже незнакомых людей (всего этих слов должно быть сорок) и написать текст, который будет содержать все эти слова и отражать содержание по проблеме восприятия дошкольниками средовых воздействий [4].

Эффективность предлагаемого процесса развития абнотивных компетенций и компетенций средообразования как значимых характеристик воспитателя современного учреждения дошкольного образования была доказана в опытно-экспериментальной работе.

## **Литература**

1. Креативность как ключевая компетентность педагога : моногр. / под ред. М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. – Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
2. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников : Методика продуктивного обучения : пособие / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

4. Солдатова, О. В. Организация творческой образовательной среды в учреждениях дошкольного образования : пособие / О. В. Солдатова, Л. М. Тарантей. – Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2017. – 92 с.

## **Формирование у детей целостной и ценностной картины мира как главный фактор становления их счастливой судьбы**

Нравственность, воспитываемая у детей и подростков через формирование ценностей и нравственных качеств характера, рассматривается в современной науке как «одна из основных форм нормативной регуляции действий человека, которая основывается на силе устоявшегося и общепринятого порядка, привычек и совокупного воздействия на личность окружающих её людей; нормы нравственности фиксируются системой ценностей, идеалов, представлений о добре и зле, о долге и назначении человека, принятых в данном обществе» [12, С.306]. Исследователь В.С. Безрукова в работе «Духовность и нравственность в свете теории воспитания» [1] отмечает, что «духовность – это способность человека являть дух, принимать ту или иную мировоззренческую концепцию своего существования и ею руководствоваться» [1, С.10], а «нравственность – это личностные качества, закрепляющие духовность как реально действующую силу» [1, С.11].

Ведёт ли нравственность человека к счастливому проживанию им жизненного пути? Этот вопрос волновал человечество на протяжении как столетий, так и тысячелетий, и плеяда великих философских умов, выдающихся деятелей культуры и искусства давала на него неоднозначные ответы. Педагогу любой эпохи необходимо, конечно же, быть уверенным в том, что он не напрасно засеивает в душах юных людей ростки добра и нравственности (а это традиционно предписывалось наукой – сначала философией, а затем сформировавшейся в её лоне педагогикой), что его ученики будут пользоваться нравственностью как мощным инструментом либо ориентиром для достижения социально и личностно значимых жизненных целей. Но вот будут ли они при этом счастливы?

Философия языческого античного времени оставила нам различные взгляды на соотношение нравственности и счастья. Обратимся к некоторым мудрецам древности. Так, основатель «философии удовольствия» Эпикур утверждал, что стремление к удовольствиям, которые понимались им как благородное спокойствие, умение радоваться жизни и довольствоваться малым, – это и есть цель жизни. Интересна мысль Эпикура о соединении нравственного и приятного: «Нельзя жить приятно, не живя разумно, нравственно и справедливо...» [7, С.124]. Мистик, теоретик музыки и создатель религиозно-философской школы пифагорейцев Пифагор Самосский считал: внутренний мир человека (думается, что имеется в виду мир нравственно-психологический) – источник его счастья: «Не гоняйся за счастьем: оно всегда находится в тебе самом» [7, С.152]. Ещё более очевидную связь совершенного, нравственного облика человека и счастья постулировал борец с тиранией, мужественный Сократ: «Совершеннейшим из людей можно считать того человека, который стремится к совершенству; счастливейшим же из людей можно считать того, кто сознаёт, что он уже достигает своей цели» [7, С.153].

Традиционное для русских людей православное миропонимание, безусловно, никогда не ориентировалось на достижение земного благополучия как на главный смысл человеческой жизни (данное житейское благополучие, отсутствие невзгод, и рассматривается обычным, не углублённым в религиозные постулаты, сознанием в качестве счастья). Смысл жизни на Земле – спасение души, а «спасение человека есть борьба, или необходимо соединено с борьбой и страданием... Счастье в обычном, пошлом понимании его – весьма опасная препона для человеческого совершенствования. Напротив, благо страдания есть единственно довлеющий путь для спасения человека в

мире совести» [5, С.717]. Что же касается нравственности, то главный принцип христианской этики гласит: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный».

Православное миропонимание по-особому относится к понятию «счастье»: само слово «*счастье*» означает быть *частью*, в православном миропонимании – быть не самим собой, а быть непосредственно причастным к Богу. Речь идёт о том, чтобы постоянно находиться в состоянии покоя, в котором человек может слышать голос Бога. Всё гармоничное и трепетное в мире – природа, настоящее созидательное искусство, великие чувства, одухотворённая красота – также являет для человека Божье присутствие. Причём, по мнению многих современных священнослужителей, счастье человек обретает лишь тогда, когда понимает, что его жизнь на Земле – это не стечение каких-то странных случайностей, а великий дар Божий. И тогда человек, проживая свою жизнь как самое настоящее чудо, может радоваться глубокому общению с Богом; Бог для верующего в него человека, по тексту Евангелия, – путь, истина и жизнь, а по сути – счастье. Очевидной становится мысль: для того чтобы в жизни родившегося на Земле человека присутствовало Божественное счастье, он должен обладать особыми нравственными характеристиками – формирование у детей данных характеристик (по мнению И.А. Ильина, это формирование духовного национального характера) – задача православного воспитания, православной практической педагогики.

Православный философ И.А. Ильин, видя основную задачу воспитания человека в заживлении сердца, давал в своих работах практические советы, как приобщить ребёнка к Божественному счастью. Удивительная красота мира с тонким, нежным сочетанием красок и мелодий, гармоничные явления природы, задушевные русские народные песни, колыбельные, свадебные и хороводные, поток «мужественной, братски-товарищеской любви от отца и женственно-ласковой, религиозно-совестной любви от матери» [14, С.420-421], – всё это открывается юному человеку в процессе воспитания, так как «воспитать» – «значит сделать из ребёнка не преуспевающего человекоугодника, а духовно зрячего, сердечного и цельного человека с крепким характером» [14, С. 421]. «Характер», «нрав», «нравственность» – все эти понятия из одного смыслового ряда.

За три века до И.А. Ильина как раз об этом высказался выдающийся французский писатель и философ-моралист Франсуа де Ларошфуко: «Счастье и несчастье человека не меньше зависят от его нрава, чем от судьбы» [8, С. 15]. Также, если мы возьмём за основу божественную природу счастья, как утверждается в отечественной религиозной традиции, а древнерусское слово «*правда*» будем рассматривать напрямую связанным с идеями правильности, правоты, праведности и справедливости (что является, на наш взгляд, равноценным идее нравственности), то прямое логическое соединение счастья (Бога) и нравственности (правды) мы услышим через века в знаменитом победоносном изречении нашего Святого князя Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде!». Иными словами: даже физически сильная непопорочность, безнравственность – вне Божественного счастья.

По мнению Ж.-Ф. Лиотара, в современном мире по причине постмодернистской разобщённости людей этика перестаёт быть универсальным понятием, так как у каждой идеологии – свои этические принципы, а идеологий может быть огромное количество. К сожалению, данный факт констатирует: моральный релятивизм, преобладающий в умах и душах большей части современных людей в России, приводит их и к совершенно произвольному, не вытекающему из многовековой отечественной духовной и нравственно-философской традиции, деструктивному пониманию смысла жизни, а также счастья. Например, это идея «*чайлдфри*», в которой человеческое счастье связывается с сознательным отказом от деторождения и материнства. Мы говорим сейчас о людях, переживающих возраст зрелости. Однако, что печально, данная чужеродная, оторванная от корней, то есть от отечественного менталитета, «философия счастья» активно навязывается детям, подросткам, молодёжи. Россия – не западная цивилизация с преобладанием индивидуализма над коллективизмом, в которой, например, прагматичный

поиск комфортного земного устроения жизни в обществе потребления (подчас в ущерб крепкой семейственности и дружеским узам) – основная забота каждого отдельного человека и социума в целом на протяжении столетий. Счастье и сила человека русской культуры – прежде всего в следовании «правде», в духовности и нравственном совершенствовании, в пестовании и закаливании своего «нрава», характера, в горячей любви к своей семье, Родине, Богу, в соборном единении народа в лоне вековых культурно-патриотических ценностей. На этом крепком фоне созидания каждым человеком нравственности в своей душе и земное устроение, жизненный комфорт становятся заслуженной радостью, достигаемой душевным и волевым трудом (но изначально комфорт не является главной целью жизни).

С точки зрения современной философии, если не углубляться в православную ветвь философского знания, нравственность не гарантирует ни счастья, ни несчастья – негодяй может быть счастлив, порядочный может быть несчастлив. Однако, на наш взгляд, современная психология с теорией психологического здоровья даёт более глубокий ответ на интересующий нас вопрос, если иметь в виду, что здоровье человека – это одна из главных составляющих его счастья (и житейского, и Божественного, о котором писал И.А. Ильин).

Мы согласны с мыслью немецкого теолога, философа и врача Альберта Швейцера о том, что счастье включает в себя хорошее здоровье и плохую память на неприятные жизненные события, то есть спокойное отношение к тому, что уже произошло. Ядром же здоровья человека мы считаем здоровье психологическое, рассматриваемое в современной науке как способность человека к адекватному восприятию и взаимодействию с реальностью в качестве полноценного, обладающего самоконтролем субъекта, как «способность к эффективной самоорганизации, обеспечивающей устойчивость и адекватную адаптацию в социальной среде» [6, С.45]. Психологическое здоровье включает в себя умение регулярно находить личностный ресурс для преодоления трудностей, возникающих в различных сферах жизни, адекватную или завышенную в разумных пределах самооценку, преобладающий позитивный фон настроения; для его характеристики ключевыми словами являются «гармония», «баланс», «ресурсность». (Термин «психологическое здоровье» был введён в научный оборот исследователем И.В. Дубровиной). Психологическое здоровье или нездоровье человека влияет на качество его физического здоровья и на ситуативное физическое состояние.

Рассматривая проблему счастья с позиций психологического здоровья, мы обязательно выходим на тему неотделимого от него здоровья нравственного; понимать эту взаимосвязь человек часто начинает уже в детстве (безусловно, без знания каких-либо психологических терминов), когда, например, задумывается над словами детской песни: «поделись улыбкою своей, и она к тебе не раз ещё вернётся». Светлый фон настроения, психологическая уравновешенность, радость порождают дружелюбие, отзывчивость, доброту, делают мир гармоничней (и внутренний мир человека, и окружающий мир). В нём становится больше счастья.

Отсутствие же какого-либо особо значимого нравственного качества ведёт к потере как психологического, так впоследствии и полноценного физического здоровья, а значит – лишает человека возможности созидать гармонию в своей душе и в мире, что в итоге приводит, на наш взгляд, к невозможности становления счастливой человеческой судьбы. Вот как об этом говорит исследователь Т.А. Берсенева на примере утраты многими нашими современниками (к сожалению, уже с детско-подросткового возраста) важнейшего для отечественного менталитета национального качества «целомудрие», анализируя данное качество как «целостность человека в нравственной высоте и духовном совершенстве» [2, С. 46], как генетическую основу семейного благополучия и счастья, передающуюся из рода в род, и как основу «крепости не только семейных устоев, но и благополучия нации и государства» [3, С.165]: «Невидимое беззаконие в сфере интимной жизни людей сегодня оборачивается видимым беззаконием в обществе: здоровых детей

практически не рождается, гинекологические и урологические заболевания преследуют женщин и мужчин, фрустрация, отчуждённость, озлобленность, криминальная ситуация, суицид» [3, С. 165]. Как подчёркивает Н.Е. Рудова в книге «Пути женского служения» [9], чтобы детям и подросткам, которых ведут по жизни родители и педагоги, «не поддаться соблазну ценою в жизнь и не встать на путь беспечности, а затем и бесчинства, – им необходимо ориентироваться в жизненных ценностях, осознавать суть понятий чести, достоинства и целомудрия» [9, С.161], ибо «распутство и блуд – тот путь, к которому склоняет яркими соблазнами современный мир, оценивая жизнь в денежном эквиваленте» [9, С.161]. Исходя из сказанного выше, сделаем вывод, что лишённый целомудрия человек не может быть по-настоящему счастлив на протяжении своего жизненного пути, как, например, не может быть истинно, в долгосрочной перспективе, счастлив наркоман, испытывающий взрыв положительных эмоций от получения очередной наркотической дозы.

А.Г. Асмолов, автор рабочей группы по созданию ФГОС дошкольного и начального образования, подчёркивал, что дети нуждаются не в бессистемной и хаотичной картине мира, которая лишена глубоких ментальных ценностей (о чём в предыдущие три десятилетия, к большому сожалению, усиленно заботились средства массовой информации и рынок, выдавая детям подчас психологически опасные и нравственно ущербные образцы книжной и мультипликационной продукции, снабжая её яркой рекламой), – детям, словно воздух, необходима особая, целостная и ценностная картина мира. Как считают современные исследователи, данная картина мира становится основой для воспитания у детей нравственных качеств характера; в ней каждый ребёнок может черпать ресурсы для здоровья и развития, и, на наш взгляд, – для строительства своей счастливой человеческой судьбы.

В учебной книге «Детский мир и хрестоматия», которая адресована юным читателям, основатель российской педагогической науки К.Д. Ушинский демонстрирует, через какое содержание необходимо формировать у детей именно целостную и ценностную картину мира. Глубоко разбираясь в психологии детей дошкольного и младшего школьного возраста, К.Д. Ушинский создаёт поистине уникальный учебник, помогающий «формированию мировоззрения детей на принципах высокой нравственности и морали, присущей русской художественной литературе» [11, С.5]. Учитывая тот факт, что дети предпубертатного возраста обладают повышенной эмоциональностью, восприимчивостью, тяготеют к наглядному восприятию и для них невозможно долговременное сосредоточение на логической деятельности головного мозга, учебные материалы для них по ознакомлению с географией, природной средой, историей России, а также некоторые рассказы по физике и химии учёный снабжает высокохудожественными образцами классической, народной поэзии и прозы, в итоге получив доступную для детей, оригинальную интеграцию науки и искусства в одном учебнике. В центре «Детского мира» К.Д. Ушинский помещает Родину со всей её красотой, самобытностью, победами и достижениями. Изучая данную книгу, ребёнок поэтапно раскрывает для себя мир взаимопомощи и доброты, любви, гармонии и творчества, преодоления и стойкости; этот мир выстраивается как единая смысловая «карта», в соответствии с базовыми национальными ценностями – семейными (ценностями материнства, отцовства, уважения к старшим, многодетности, супружеской верности), уважения отечественных культурных традиций, совестливости, целомудрия, трудолюбия, патриотизма, всемирной отзывчивости (предполагает уважительное и доброжелательное отношение к людям других национальностей, к их традициям и ценностям культуры), дружелюбия [4, С.8]. Такой мир, затрагивая самые сокровенные струны души юного читателя, постепенно становится ядром его мировоззрения, поистине его добрым «детским миром», откуда взрослеющий человек сам находит тропинки к счастью и психологическому здоровью.

Н.М. Карамзин подчёркивал, что «счастье есть дело судьбы, ума и характера» [10,

С.365]. И, если некоторые коллизии судьбы вне ведения живущих на Земле, то иначе дело обстоит с характером и умом: педагоги как раз призваны их формировать, воспитывать и совершенствовать у детей с самого раннего возраста. Соответственно, даже если судьба пошлёт человеку несчастье, силой нравственного характера и трудом зрелого ума человек сможет найти пути, средства, ресурсы не только для преодоления этого несчастья, но и для влияния на судьбу, для выстраивания её в счастливом русле. Показательны в этом отношении размышления победившего превратности судьбы учёного и узника фашистских концлагерей Виктора Франкла: «Внутренне человек может быть сильнее своих внешних обстоятельств. И не только в концлагере. Человек всегда и везде противостоит судьбе, и это противостояние даёт ему возможность превратить своё страдание во внутреннее достижение» [13, С.132-133].

## Литература

1. Безрукова В.С. Духовность и нравственность в свете теории воспитания // Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи: опыт, инновации, достижения: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 25 сентября 2015 г. /отв. ред. доц. М.В. Груздева – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 31-34.
2. Берсенева Т.А. Воспитательный потенциал уклада жизни в русской культурной традиции: монография. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 172 с.
3. Берсенева Т.А. Духовно-нравственные ценности и ориентации в мировоззрении старшеклассников и учителей: монография. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 188 с.
4. Груздева М.В. Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции: автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 26 с.
5. Зенько Ю.М. Основы христианской антропологии и психологии. – СПб.: Речь, 2007. – 912 с.
6. Лободин В.Т. Профилактики психосоматических заболеваний участников образовательного процесса // Здоровье и образование: Материалы XIV региональной научно-практической конф. СПб.: ЛОИРО, 2017. – С. 39-46.
7. Мудрость Древней Греции / Сост. Е.В. Бельмис. – СПб.: Паритет, 2014. – 320 с.
8. Мудрость французских моралистов / Сост. Е.В. Бельмис. – СПб.: Паритет, 2010. – 288 с.
9. Рудова Н.Е. Пути женского служения: Учебно-методическое пособие по духовно-нравственному воспитанию. – СПб., 2011. – 185 с.
10. Словарь русской мудрости / Составитель Бенедиктова Н.Е. – Нижний Новгород: «Три богатыря», 1998. – 480 с.
11. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. – СПб.: ООО «Золотой век», ТОО «Диамант», 1997. – 416 с.
12. Философия: Учебник для вузов / Г.В. Стельмашук, Вас. И. Стрельченко, В.Н. Скворцов и др.; Под ред. Г.В. Стельмашука. – Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Химиздат, 2001. – 320 с.
13. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере / Виктор Франкл; Пер. с нем. – 9-е изд. – М.: Альпина нонфикшн, 2023. – 239 с.
14. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. – М.: Про-Пересс, 2001. – 576 с.

## Театральные технологии в развитии метакогнитивных способностей младших школьников

Яркость виртуальных образов, мелькание веб-сайтов, лаконизм информации успешно затягивают во всемирную паутину интернета все больше детей и подростков, развивая и культивируя, уже широко известное в научных кругах «клиповое мышление». Поколение миллениалов (Y «игрек») – 80-90 дети, робко мечтавшие о вхождение в интернет-сообщество, через плечо заглядывая в экран чужого планшета, сменили в 2000 годах поколение центениалов (Z «зет») – рождённые в мультикультурной среде, эпоху интернета, преодолев «трудности перевода», освоив цифровые технологии и пропадаящие в недрах интернет-пространства, ставшее для них экзистенциальной сферой обитания. В 2022 году подсчитали участников интернет-пользователей в России – 129, 8 млн. человек, что составляет 89% от общего числа россиян. Новое поколение детей (digital natives – цифровые аборигены), рождённых после 2010 годов предположительно называют «Альфа», представители этой генерации окружены «умными» игрушками, роботами, им предстоит взаимодействовать с искусственным интеллектом.

«Клиповое мышление» (англ. «clip» – вырезка, отрывок, нарезка) – когнитивный навык детей и подростков, выращенный в цифровой виртуальной среде и ставший доминирующим способом восприятия и реальной действительности. Огромный поток информации в интернет-пространстве представлен фрагментарно, репрезентативно, вне *контекста*, решающая роль которого заключается в формировании целостности восприятия и понимания разных типов текста. «Проблема взаимодействия индивида с большим объёмом информации состоит также ещё и в том, что человеку начинает казаться, будто он знает больше, чем на самом деле. Такая «иллюзия знаний» не позволяет правильно оценивать собственные действия, которые на этих знаниях основываются». Клиповое мышление снижает «способность к анализу, дефициту внимания, системно воспринимать информацию, системно мыслить и излагать свои мысли» [1. с.82]

С 2001 по 2021 годы в рамках Международной программы PISA (Programme for International Student Assessment) каждые пять лет Россия участвовала в лонгитюдных исследованиях по оценке образовательных достижений учащихся в области читательской грамотности выпускников начальной школы – PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Во всех исследованиях используется широкий спектр текстов: художественная литература, информационные статьи, учебные материалы. Оценка PIRLS включала 4 основные читательские компетенции: воспринимать, резюмировать, интерпретировать и интегрировать смыслы [2].

Распространение онлайн-обучения в школьном образовании позволили в 2021 году Международную программу PISA – PIRLS дополнить двумя новыми форматами исследования: digital PIRLS – чтение с экрана электронного аналога бумажного текста и ePIRLS – чтение с использованием клавиатуры в цифровой информационной среде. Книжный текст и его компьютерная версия располагаются линейно, информационная онлайн-среда – нелинейная сеть текстов, хранящиеся в обилии веб-сайтов и страниц, по которым читатель выстраивает свой маршрут онлайн-чтения.

Свобода выбора способа тестирования читательских умений была предоставлена учащимся четвертых классов, для оценивания которых разработаны задания и вопросы трёх степеней сложности: трудный, средний и лёгкий уровни понимания разных типов



художественного текста (описания, повествование или рассуждение). Умозаключения ребёнка на прочитанное определялся: от простого – название темы текста, в каком настроении был автор истории; усложняя задачи: определить мотивацию действий персонажей, предложить альтернативу этим действиям, раскрыть связь между событиями; до запутанных в оценке стратегии онлайн-чтения – «какой раздел текста, веб-сайта будет полезен для конкретной цели; идентификация конкретной информации на графическом изображении (диаграмме, таблице или карте); интерпретировать и интегрировать идеи и информацию, представленной в текстах или на веб-сайтах; критиковать содержание и её текстовые элементы» [3, с. 11-12, 18-20].

В исследованиях PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) по изучению качества чтения и понимания традиционного печатного бумажного текста в 2021 году участвовало почти 70 стран, самыми благо успешными были признаны четвероклассники России, Сингапура и Гонконга; с 2001 года российские школьники принимают участие в PIRLS, начав с шестнадцатого места, неизменно возглавляли список.

Зрелищность, практичность, комфортность цифровых технологий повсеместно становились все более востребованным и актуальными среди пользователей интернета, органично и целенаправленно проникая в образовательную систему во всем мире. Опыт использования компьютера и интернета у младших школьников невелик, умения целостного восприятия электронного аналога художественных текстов с экрана в большинстве случаев и вовсе не развиты. Институт стратегии развития образования РАО изучил процесс выполнения заданий Международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 в формате ePIRLS и digital PIRLS и выявил трудности российских младших школьников при онлайн-чтении: отсутствие технических навыков работы на клавиатуре и дефицит читательских компетенций и метакогнитивных стратегий в цифровой информационной среде. «Метакогниция - знания и контроль за собственным мыслительным процессом» [4, с.59]. Психологи обращают внимание на отличие понятий метакогнитивные умения и метакогнитивные знания, входящие в модель метакогнитивной стратегии.

Неожиданным стал вывод о «низкой познавательной активности и инициативности при работе с текстами в интернет-среде» [5, с.17]. Интерес – генератор, стартер, запускающий второстепенные процессы познания; как не растерять младшему школьнику, подходя ко второй ступени общего образования, технические умения в работе навигатором с нелинейным расположением цифровой информации, с её гиперссылками и, конечно, сам интерес к чтению художественной литературы? По опросу ВЦИОМа в 2022 году 52% подростков предпочитают читать бумажные книги, 21% - электронные, 26% – не имеет значения, 1% – никакие [6].

Современные программы в начальной школе усложняются, литературное чтение всё более уверенно вытесняется литературным образованием в виде включения в программу «элементов литературоведческого анализа текстов и практического ознакомления с отдельными теоретико-литературными понятиями». Второклассник уже не просто читатель, а читатель-теоретик, способный выявить *точки зрения* автора, рассказчика, героя; он составляет «словарь настроений»: *печальное, радостное, таинственное, сонное, хвастливое, хвалебное, капризное, сердитое, скорбное, торжественное* и т.п. эпитеты – что и позволяет, по мнению взрослых, осмыслить школьнику ту или иную эмоцию [7].

Театральные технологии, *ролевые и ситуативные игры* предоставляют возможность младшим школьникам не только теоретически осмыслить настроение и эмоцию литературных героев и т.д., но и войти в предлагаемые обстоятельства происходящих событий, прожить эмоционально успех или поражение литературного героя. *Метод интерпретации* развивает умения произвольного контроля, анализа, оценки и рефлексии, работа над образами героев формирует когнитивные навыки - память,

сосредоточенность, эмпатия и др. *Метод импровизации*, при условии свободы самостоятельного выбора способа игры учит ребёнка прогнозировать своё поведение, что, в свою очередь, формирует чувство ответственности за свои действия, позволяет прожить в предлагаемой игровой ситуации поли модальность разрешения конфликта, а значит, открыть для себя способность выдвигать альтернативные умозаключения и прогнозирования, другими словами, когнитивные способности переходят на более высокий уровень, приобретая мета когнитивные знания и умения.

Игра в театр по литературному произведению оставляет в душе ребёнка глубокий незабываемый след, предвосхищая интерес и любовь к чтению не только в книжном (бумажном) формате, но и цифровом.

## Литература

1. Дутко Ю.А., Беловол Е.В. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 1. С. 78–92.
2. PIRLS2021. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. 88 p.
3. Там же.
4. А.В. Литвинов Т.В. Иволина Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) <https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013> (Дата обращения 30.01.2024).
5. Кузнецова М. И., Сидорова Г. А. Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 7–26. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-7-26>. (Дата обращения 15.01.2024).
6. ВЦИОМ. Новости: Самая читающая страна: мониторинг <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/samaja-chitajushchaja-strana-monitoring> (Дата обращения 10.02.2024).
7. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская – М.: Просвещение, 2017. – 68 с.

## Детство и русская идея. возвращение к истокам духовно-нравственного воспитания

«Русь, куда ж несешься ты? Дай ответ. Не дает ответа. Чудным звоном заливаются колокольчик; гремит и становится ветром разорванный в куски воздух; летит мимо все, что ни есть на земли, и, косясь, постораниваются и дают ей дорогу другие народы и государства».

Н.В. Гоголь

Мы привыкли высоко оценивать гениев русской литературы и творения созданные ими, но в тоже время, при упоминании русской философии испытываем робость. Мысль о том, что русская философия вторична и несамостоятельна, порождают искаженную неполноту восприятия русской культуры. Она всегда развивалась в недрах религиозного сознания и это ей присуще по существу. Как писал Гегель: «Философия изучает те же предметы, что и религия. Обе занимаются областью конечного, природой и человеческим духом, и их отношением друг к другу и к Богу как их истине» [2, С. 84-85].

Русская философия, русская идея и русский мир существуют - это не только идейный взгляд, но и понимание-переживание времени и пространства, которые подвержены опасности изнутри и извне. Об этом пишет В.В. Розанов, П. Флоренский, Ф.М. Достоевский. В своей работе «Творцы Русской Идеи» А.В. Гулыга раскрывает понимание того, что ты частица великого народного целого, радость от осознания этого [3, С. 56].

Сам термин русская идея стал широко использоваться русскими философами в конце XIX - начале XX века. Они различались в толковании этого понятия. Относить русскую идею только к православию не считал правильным Е.Н. Трубецкой, в то время как Л.П. Карсавин видел ее как конкретизацию русской культуры и государственности. Н.А. Бердяев, в отличие от В.С. Соловьева, рассматривал русскую идею как объединение всех людей для достижения высших духовных ценностей. С.Л. Франк считал, что истинный смысл жизни человека заключается не в эгоизме, а в служении Богу и другим людям. По его мнению, служение истине, добру и людям является основанием существования. Стоит отметить, что русская идея отражает духовную сущность. Она возникает из понимания как выдающихся мыслителей, так и коллективным сознанием народа, который либо принимает, либо отвергает различные ее формы. Свою актуальность

русская идея сохраняет столетиями и в XXI веке сердца и умы отечественных мыслителей она захватывает с новой силой.

Что есть русская идея сегодня? Русскую идею невозможно вычислить или придумать, ее нужно пережить всем своим существом, сливаясь с духом времени и биением народной жизни. Русская идея - это про бесконечную любовь и сострадание, поиск истины и добра. Это нетленные ценности в тленном мире. Ф.М. Достоевский отмечал «всемирную отзывчивость», которая означает умение откликнуться на чужое страдание, пережить его так, будто бы оно произошло с тобой, помочь, разделить радость другого, принять его в свое окружение, стать таким же, просто перевоплотиться [3, С. 22].

Почему так важно заботиться о том, чтобы с самого раннего детства наполнять сердца и умы детей светом и добротой? Потому что детство - это время веры и доверия, простоты и нежности, способности к восхищению и состраданию. Это время, когда воображение цветет, а жестокость и окаменелость еще не успели проникнуть во внутрь. Именно в этом времени посеянное зерно в виде добра приносит богатый урожай в будущем. Позже, когда душа становится окаменелой, доброта, заложенная в детстве, может снова очистить и спасти человека. Поэтому так важно обеспечить устойчивый базис, заложить духовно-нравственные основы. Это дает питание на всю жизнь.

Семейное воспитание имеет постоянное и длительное воздействие, которое несравнимо с другими общественными институтами. Важно так же сказать об ответственности которую несут родители... ответственности за те обязательства, которые ими взяты. Хочется отметить, что духовная деятельность, направляемая родителями и осуществляемая в постоянном диалоге с детьми, может оказать существенное влияние на их духовное развитие. Основная цель духовно-нравственного воспитания не в том, чтобы просто передать знания и умения, а в том, чтобы развить духовные способности ребенка и пробудить в нем готовность вдумчиво и разумно действовать в повседневной жизни. Семья должна учитывать духовно-нравственные и социально-культурные нормы общества и своей социальной группы. Для выполнения этой роли необходим соответствующий уровень духовной, нравственной, эстетической и правовой культуры семьи. Семья должна преобразовывать культуру как систему духовно-нравственных ценностей в индивидуальную культуру личности детей, транслировать культурную информацию в их сознание и чувства, развивать потребности, интересы, мотивы, привычки, формировать общечеловеческие ценности, нравственную позицию и стремление к познанию и самосовершенствованию. Стоит всегда помнить о том, что крепкие и духовные семьи являются основой мощного государства.

Стоит обратить свой взгляд и к истокам, традициям и образованию в Древней Руси. Четко прослеживается тесная связь с православием, целью которого было приобщение человека к Богу и направление его на путь истинный. Дисциплины обучения включали учение о долге душевном, науку о гражданском общежитии и науку о хозяйственном домоводстве. Так же можно вспомнить и Сергия Радонежского, который основав в 1340-е годы Троицкий монастырь, создал в нем образцовую школу духовности и святости.

Родители, влияя на детей с помощью первых слов и образа жизни, играют важную роль в формировании будущего ребенка. Вспоминаются слова Ивана Александровича

Ильина, который относится к воспитанию как к пробуждению «бессознательного чувствилища к национально-духовному опыту» [4, С 116]. В своем религиозно-философском исследовании «Аксиомы религиозного опыта», которому автор посвятил более тридцати лет своей жизни, Иван Александрович останавливает внимание на духовной устремленности человека к Богу. Автор ищет те критерии веры, которые сообщают религии ее истинность, величие и созидательную значимость. Религиозная вера требует цельности человека, его искренности, свободного желания и личного опыта. Она, безусловно, связана с духовно-нравственным преобразованием человека. Религиозной искренности он посвящает отдельную главу, в которой особое внимание уделяет цельности, молитве, центральному предметному огню. Огонь Духа в истоке Бытия.

Актуальность проблемы воспитания подрастающего поколения в условиях разрушения нравственных ориентиров, заставляет искать инструменты при помощи которых можно этому противостоять. И самый действенный - это формирование ориентиров и подготовка подрастающего поколения к многочисленным воздействиям разнообразных источников. Здесь на помощь приходят тексты. Тексты русских мыслителей, которые сквозь мрак, пустоту пробивались к нравственному Абсолюту.

Из-за «живости» русской философской мысли возникает тот факт, что в художественной литературе скрывается самобытная русская философия. Основные философские проблемы часто разрабатываются в прозаических произведениях Н.В. Гоголя, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Максима Горького, и это происходит в их специфически русской, практически ориентированной на жизнь форме. И эти проблемы разрешаются здесь таким образом, что непредубежденный и сведущий судья назовет эти решения не просто «литературными» или «художественными», а философскими и гениальными [1, С. 70-71] .

«Мир спасет красота» - изначальный правильный порядок слов в этой фразе принадлежащей Ф.М. Достоевскому, а точнее его герою, юноше Ипполиту Терентьеву. Фраза излюбленная и по разному трактуется философскими мыслителями. У Федора Михайловича красота духовная, духовная сила Христа, она спасает. У Константина Леонтьева, преимущественно плотская эмпирическая красота (природа, женщина, культура), она удерживает мир от гибели, но финально его не спасает. У Федора Михайловича еще много о загадочности красоты, о ее страшной силе. «Мир красотой спасется. Два образчика красоты» из черновиков романа «Идиот». И в «Бесах», и в «Братьях Карамазовых» мы видим тему эстетики и красоты, которой Федор Михайлович уделял большое внимание. Раскрытие этики через эстетику?! Как будто бы вопрос повисает в воздухе и ответ на него надо дать. Это наша задача - взрослых, именно мы должны постараться разъяснить, научить, показать, стать для детей проводниками и заложить базис. Наша задача рассказать о богатстве родного языка и фольклора на примере работ Н.Н. Некрасова. Описать родную землю, образы Родины, деревни, природы... поиски счастья и любви черпая вдохновение у С.А. Есенина и Ф.И. Тютчева. Само по себе образование не гарантирует нравственной воспитанности. Воспитанность - это качество личности, определяющее ее отношение к другим людям на основе добродетели.

В фокусе воспитания находится человек, сотворенный Богом по Его образу и подобию. В связи с этим, нельзя не учитывать глубокую связь воспитания с изначальным планом Бога для человека и мира. Следовательно, центральным аспектом воспитания должно быть освоение духовных ценностей. Однако, это возможно только при соответствующей организации духовно-нравственной составляющей всей жизни.

Обучение детей нравственным знаниям важно, так как они не только информируют ребенка о нормах поведения, но и дают представление о последствиях нарушения норм для окружающих. Стоит помнить, что детство у человека занимает значительный период времени, и влияние семьи во время этого процесса развития является крайне важным. Семейная среда является одним из ведущих социальных факторов, влияющих на становление личности и удовлетворение духовных потребностей ребенка, на формирование детского мышления и разума. Личный пример родителей, как средство влияния на воспитание детей. Они как губка впитывают и копируют модель поведения взрослых. Реальные поступки родителей имеют большее значение для формирования поведения ребенка, чем только слова и нравоучения. Стоит отметить, что если родители живут благочестиво, то ребенок, наблюдая их пример, будет подражать и вести себя согласно их жизненным принципам. Воспитание - это не только влияние, это питание души, плоти и духа, что подчеркивает важность благочестивой жизни родителей для формирования духовного развития и нравственных ценностей у детей. Ни один человек не рождается с готовым характером и способностями. Эти качества формируются постепенно в течение всей жизни. Важно понимать, что ранняя семейная среда играет ключевую роль в создании стержня для нравственного развития ребенка, прививания ему системы нравственных привычек и понятий.

Особое внимание стоит уделить влиянию семейных традиций на формирование нравственной атмосферы и духовной культуры. Связь поколений, бережное отношение к памяти предков, почитание. Это залог здоровых, крепких и счастливых (красивых) отношений в семье. Когда в семье передаются из поколения в поколение ценности и традиции, это укрепляет связи между членами семьи и помогает детям развивать чувство принадлежности, идентичности и преемственности. Это также обеспечивает систему поддержки и является источником мудрости на разных этапах жизни. Кроме того, понимание семейной истории и наследия может дать представление о личной идентичности и культурных корнях. Эти связи способствуют благополучию и устойчивости как отдельных лиц, так и сообществ. Традиции подобны корням дерева, которые удерживают его в почве и обеспечивают питание. Без этих корней дерево может потерять устойчивость и увядать. Точно так же, семейные традиции укрепляют семью и помогают ей процветать. Просто как корни дерева закрепляют его в почве, наши связи с нашими предками и потомками укрепляют нас и поддерживают в течение всей жизни.

Связь поколений, как книга, как передача семейного рецепта от бабушки к матери и дочери... гарантия, что ароматы и приемы сохранятся и будут продолжать цениться каждым новым кулинаром. Этот обмен помогает поддерживать чувство идентичности, принадлежности и преемственности в семье и сообществе. Это похоже на эстафету, в которой каждое поколение несет эстафетную палочку вперед, добавляя свой собственный опыт и идеи, чтобы обогатить коллективную историю. Эта связь между поколениями

также обеспечивает поддержку, руководство, и чувство истории, помогая людям выбирать правильные жизненные ориентиры.

Известна фраза, что мы сильны своими традициями - небезосновательна. У людей, презирающих традиционные ценности, есть преимущество - они целиком живут в настоящем, они вершители этого настоящего. Их ничто не останавливает, они не отягощены традиционной культурой. Но в этом же и их слабость - они не укоренены ни в прошлом, ни в настоящем. Они способны исключительно разрушать. Саморазрушение - итог неправильно выбранного пути.

В заключении хочется повторить, что важно наполнять сердца и умы детей светом и добром с самого раннего возраста! Это способствует развитию у них доверия, мягкости, способности к состраданию, отсутствию жестокости и окаменелости. Хочу привести один тезис из доклада Инны Алексеевны Бирич: «Детство – вот где должна сегодня работать русская идея! Остальное со временем приложится. Необходимо нам вернуться к детям и им вернуть ощущение заботы Родины, духовную радость общей целеустремленности и взаимовыручки, ответственность за Землю, так характерные для народной жизни, вернуть веру в человека как Божье творение» [5, С.263].

## Литература

1. Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шлет Г.Г.: Очерки истории [рус. философия]. - Свердловск: Урал, 1991, 591 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т1 - М.: Мысль, 1974. 455 с.
3. Гулыга А.В. Творцы русской идеи. - М.: Молодая гвардия, 2006. 316 с.
4. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Соч.: В 2 т. - М.: Рарогъ, 1993. 586 с.
5. Первый Большой Философский Собор «Об основаниях русской идеи. Онтологические доводы». Сборник докладов. - М.: - Издательский Дом «Русская Философия», 2023. - 646 с.
6. Прп. Иоанн Дамаскин. Три защитительных слова против порицающих святые иконы. Сергиев Посад: РФМ, 1993. 7 с.

## **Основные аспекты поддержания психологического благополучия подростков в образовательной среде**

Современные подростки сталкиваются с огромным количеством вызовов и проблем, что не может не отражаться на уровне их здоровья и психологического благополучия. Учитывая это, система образования предъявляет значительный объем требований не только к формальным предметным результатам освоения программ, но и к личностным качествам обучающихся. В то же время и на разных уровнях образования возрастает потребность в раскрытии творческого потенциала, гармоничном развитии способностей обучающихся и в целом ресурсов для позитивного функционирования формирующейся личности.

В условиях нестабильности, непредсказуемости, информационной перегруженности, которые характерны для современного этапа общественного развития, для подрастающего поколения особенно важны навыки адаптации к новым реалиям. В связи с чем все более актуальной становится задача воспитания и развития современного школьника как здоровой, активной, самоэффективной, жизнестойкой, просоциальной и психологически благополучной личности.

Однако современное состояние вопроса формирования психологического благополучия личности характеризуется разнообразием подходов и дискуссионных вопросов. В частности, к ним можно отнести как разобщенность в понимании благополучия, так и недостаточную разработанность системы поддержки психологического благополучия в образовательной среде в зависимости от целевой аудитории (например, талантливых и одаренных школьников и др.).

При всем многообразии подходов к пониманию феномена психологического благополучия, наиболее распространенной является модель К.Рифф, согласно которой этот базовый конструкт включает в себя: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, компетентность в управлении средой, целенаправленность жизни, личностный рост [9]. Некоторые исследователи дополняют концепт аффективным компонентом, поскольку для ощущения благополучия не менее важен психоэмоциональный компонент («баланс аффекта», или эмоциональный комфорт) [2].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить основные «психологические мишени», точнее, факторы риска для психологического благополучия в подростковом возрасте: эмоциональные проблемы (эмоциональная неустойчивость, сверхчувствительность, тревожность, депрессивность, неуверенность в себе, состояния скуки, одиночества, агрессивность и т.д.), проблемы взаимоотношений (со сверстниками, учителями, родителями, внутриличностные конфликты), поведенческие проблемы (антисоциальное поведение, аддиктивное поведение, прогулы, отсутствие опыта и навыков конструктивного разрешения конфликтов и др.) .

В ряде зарубежных и отечественных исследований (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, О. А. Елисеева, О.И. Леонова, С. Bonell, Т. Hascher, Р. Moore и др.) показана значимость образовательной среды в развитии личности и доказано, что полноценному психологическому благополучию подростков препятствует эмоциональный дискомфорт и неудовлетворенность школьной жизнью [1;5;6].

В этом контексте представляется важным выявить показатели психологического благополучия подростков для осуществления мероприятий по формированию личностных



ресурсов и профилактике психологического неблагополучия, задействовав имеющиеся возможности и ресурсы образовательной среды.

В подростковом возрасте особым компонентом психологического благополучия являются позитивные отношения с другими. Хорошие межличностные отношения с одноклассниками являются предикторами адаптации подростков в школьном пространстве.

Несмотря на общераспространенное знание о ведущей роли сверстников в неформальном общении подростков, учителя и родители также могут стать опорой и поддержкой в преодолении трудностей, причем не только на эмоциональном, но и на инструментальном уровне.

Роль учителя и качество отношений в системе «учитель-ученик» являются центральными звеньями в поддержании и формировании психологического благополучия, что показано в целой плеяде психолого-педагогических исследований (И.А. Баева, Т.О. Гордеева, В. Н. Колесников, Е.Б. Лактионова, Ю. И. Мельник, Р.М. Хусаинова, В. А. Ясвин и др.) [5].

О.А. Идобаева выявила психолого-педагогические условия формирования психологического благополучия в подростковом возрасте, в их основе - совершенствование у подростков навыков общения со сверстниками, педагогами, родителями, а также повышение у значимых взрослых психологической компетентности, касающейся особенностей развития подростков [4].

Как известно, учитель является своего рода «персонафицированным посредником» между культурой и учеником. А «развивающие возможности взаимодействия определяются уровнем общекультурного и личностного развития взрослого, в общении с которым ребенок усваивает целостную систему нравственных и культурных идеалов, типичных для данного общества и конкретной социальной среды» [3]. Отсюда возникает потребность обратить внимание и на формирование собственного психологического благополучия у педагогов.

Излишняя строгость, регламентация поведения, присущая педагогам с авторитарным стилем, сказывается на инициативности и эмоциональном отношении обучающихся. А недоброжелательное отношение, принуждение, публичные угрозы и оскорбления, игнорирование, нарушают защищенность ученика от психологических форм насилия, снижают уровень психологической безопасности и, соответственно, психологического благополучия.

В исследовании Т.В. Сергеевой и Н.В. Самсоновой показано, что обеспечение безопасности образовательной среды и сохранение личностного благополучия обучающихся, возможны при реализации потенциала конструктивных речевых тактик педагога в конфликтных ситуациях (убеждения, аргументации, поощрения, сочувствия, запрета) и адекватном поведении учителя, реагировании, учитывающем специфику коммуникативной ситуации [3].

На практике, в ситуациях нарушения дисциплины, конфликтах или антисоциального поведения подростков, учителя пытаются разрешить возникшие трудности либо радикальными, либо малоэффективными методами: проведение воспитательных бесед, убеждений и нравучений, публичное выяснение отношений при сверстниках и т.д. Однако более конструктивная стратегия заключается в последовательном формировании у каждого ученика чувства компетентности, состоятельности в определенных видах деятельности, то есть в профилактике нежелательных явлений.

Поскольку самооценка и самоотношение в подростковом возрасте могут быть очень уязвимы, такому компоненту психологического благополучия как самопринятие должно быть уделено особое внимание. Поэтому в стратегию поддержки психологического благополучия важно включить повышение успешности учеников не только в обучении, но и участие в социальной жизни школы. Очень важно находить и подчеркивать достоинства подростков, видеть их достижения, уметь идентифицировать их способности

и пробуждать вовлеченность в жизнь школы (внеклассные мероприятия, подготовка к конференциям, театральным постановкам, спорт, дежурства, участие в благоустройстве школы и т.д.).

Именно таким способом, помимо укрепления самооценки, происходит содействие развитию автономии, компетентности учащихся, целенаправленности и осознание себя развивающейся личностью.

Известно, что подростки, ориентированные на социально-поддерживающее поведение (включая умение устанавливать близкие дружеские контакты, взаимодействовать и помогать окружающим), ощущают удовлетворенность жизнью, эмоциональный комфорт, имеют, как правило, высокий уровень самоуважения и самоотношения. Подростки, имеющие низкий уровень просоциального поведения, напротив, менее социально компетентны со своими сверстниками и более склонны к антиобщественному поведению (Eron & Huesman, Lansford и др.) [8].

Также немаловажным является конструктивное взаимодействие педагога с родителями подростков, их обоюдное желание сотрудничать друг с другом.

Как отмечает И. В. Дубровина, «культурное взаимодействие взрослых участников образовательного процесса вводит школьников в психологическую культуру человеческих отношений и служит источником развития их внутренней культуры, определяющей «становление» личности» [3].

Таким образом, проведенный теоретический анализ показал важность социально-психологического компонента образовательной среды в сохранении и формировании психологического благополучия. В очередной раз можно убедиться, что для формирования психологического благополучия в школе обязательным условием должен стать высокий уровень психологической безопасности образовательной среды (отношение к школе, референтность и защищенность от психологического насилия во взаимодействии) [6], а также развитая культура педагогического общения учителей. Осознанная работа, направленная на поиск сильных сторон и достоинств подростков в разных видах деятельности, способствует развитию всех компонентов психологического благополучия. Объединение усилий и повышение психологической культуры всех субъектов образовательной среды могут стать наиболее оптимальным решением задач по поддержанию психологического благополучия и профилактике множества факторов риска.

## Литература

1. Быстрова Н. В. Казначеева С. Н. Уракова Е. А., Госельбах О. И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №5 (39). С. 26-31.
2. Водяха С. А. Экзистенциальные основы формирования психологического благополучия личности // Исследователь/Researcher. 2018. № 1-2(21-22). С. 78-81.
3. Дубровина И. В. Культурное взаимодействие семьи и школы как условие развития личности школьника // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-2. С. 17-28.
4. Идобаева О. А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестн. МГЛУ. 2013. Вып. 7 (667). С. 93-101.
5. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды : учебно-методическое пособие / И. А. Баева, С. В. Тарасов, Е. В. Алексеева [и др.]. Гатчина : Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2021. 274 с.
6. Роль образовательной среды в психологическом благополучии учащихся специализированных и общеобразовательных школ / Лактионова Е. Б., Баева И. А., Орлова А. В., Кондакова И. В., Тузова А. С. // Известия Российского государственного

- педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2020. N 197. С. 31-41. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-31-41
7. Сергеева Т. В. Самсонова Н. В. Реализация конструктивного речевого поведения педагога в конфликтной образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 9. С. 918-925. DOI 10.30853/ped20230135.
8. Lai F. H. Individual and social predictors of prosocial behavior among Chinese adolescents in Hong Kong / F. H. Lai, M. H. Andrew, T. L. Daniel Shek // Journal frontal pediatrics. 2015. Vol. 3. N.39. P. 1– 8
9. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia // Psychotherapy and psychosomatics. 2014. Vol. 83. P. 10-28.

## **Организация пространства детства (особенные дети): ответственность социума и родителей**

Каждый ребенок особенный для своих родителей. «Особенные дети» - это термин, который обычно используется для обозначения детей с особыми потребностями, такими как дети с ограниченными возможностями здоровья, синдромом Дауна, аутизмом, а также для детей с нарушениями развития или умственной отсталостью. Этот термин подчеркивает уникальные потребности и особенности каждого ребенка, а также необходимость в уникальных подходах к их воспитанию, образованию и медицинскому обслуживанию.

Родители и социум играют критическую роль в жизни особых детей. Родители, в первую очередь, ответственны за обеспечение любви, заботы, и поддержки в развитии своих детей. Они также играют важную роль в обеспечении доступа к необходимым медицинским услугам, образованию и социальной интеграции.

Социум также обязан создавать равные возможности для особых детей, чтобы они могли полноценно участвовать в общественной жизни. Это включает в себя обеспечение доступности инфраструктуры для инвалидов, адаптивных образовательных программ, и содействие толерантной и инклюзивной культуры.

Коллективные усилия со стороны родителей и социума необходимы для содействия развитию и благополучию особых детей в обществе.

На конкретном примере мы можем убедиться в этом . Автор статьи мама « особенной девочки» столкнулись с этим год назад . У дочки диагностировали аутоиммунный сахарный диабет 1 типа . И чтобы не говорили врачи , мама прислушивается , но делает как чувствует и ищет другой путь . У автора статьи огромная связь с Дочкой , энергетическая , эмоциональная . Сахарный диабет 1 типа приводит к абсолютной инсулиновой недостаточности, то есть постоянная зависимость от инсулина . На примере семьи автора ,смотря на уровень сахара в крови , можно увидеть , что он нормализуется , когда мама рядом и повышается , когда мамы нет . Это еще раз подчеркивает , как любому ребенку важна любовь , внимание и забота мамы .

Очень важна организация пространства детства для особенных детей. Это находится под ответственностью общества в целом и родителей в частности. Важно создавать безопасные и поддерживающие условия для развития детей с особыми потребностями. Общество должно стремиться к созданию доступной среды, где особенные дети могут получать образование, медицинскую помощь и социальную поддержку. Организация пространства для детей, больных сахарным диабетом, требует особого внимания к их потребностям и безопасности. Важно создать безопасное и комфортное окружение, включающее в себя доступ к медицинским принадлежностям, удобное расположение для проведения инъекций и тестирования глюкозы, а также возможность для физической активности и здорового питания. Это также может включать в себя обучение и поддержку для детей и их родителей по управлению заболеванием.

Помимо этого, важно учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка и создавать пространство, которое позволяет им чувствовать себя включенными и поддержанными, независимо от их состояния здоровья.

Родители также играют важную роль в создании подходящей среды для своих детей, обеспечивая поддержку, заботу и доступ к необходимым ресурсам.

Автор понимает, что не сможет оградить дочку от социума и задача родителей подготовить к этому ребенка. Научить справляться в определенных ситуациях. К сожалению в нашем современном мире встречается очень много жестоких детей, которые могут смеяться и обижать «особенных».

Николаева Анна, в своей статье «Особенности социальной адаптации детей заболевших сахарным диабетом» говорит: «Несомненно, что наличие у ребёнка такого заболевания как сахарный диабет 1 типа может существенно влиять на адаптацию в коллективе. По мере того, как ребёнок растёт, у него формируется определённое особое отношение к своей болезни, которое в свою очередь формирует личность и приводит к изменению эмоциональной сферы. Выраженность этих изменений полностью зависит от того, как ребёнок относится к своему заболеванию» [3]. Автор полностью согласен с этим мнением и хочу подчеркнуть, что в первую очередь от родителей зависит, как ребенок будет относиться к своему заболеванию. Например в семье автора, это не считают заболеванием, мама с дочкой называют это «Сахарок» и девочка в свои 4,5 года осознанно выбирает продукты для себя, понимает как надо действовать в той или иной ситуации. А самое главное веселая, счастливая и жизнерадостная. И это ли не счастье для родителей.

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, к сожалению рост заболевания детей с каждым годом растет и задача родителей и социума помочь и облегчить течение заболевания таким деткам, своей заботой, вниманием, теплотой и любовью. Хочется отметить, что медицинские технологии в этой области постоянно совершенствуются. Проводятся комплексные исследования, которые дают больше ясности о возникновении сахарного диабета 1 типа, включая новый механизм, который можно использовать для защиты бета-клеток [7]. Проходят процесс регистрации новые неинвазивные мониторинги глюкозы, за которыми несомненно будущее [8]. На форуме будущих технологий Росатом рассказал о своих планах по развитию печати человеческих органов [9]. Биопечать - это одно из самых перспективных направлений в развитии медицины. Задача социума и родителей правильно организовать пространство детства для «особенных детей» используя для этого все известные инструменты. Детальная информация и личный опыт адаптации детей при сахарном диабете 1 типа будут представлены автором в последующих публикациях.

## Литература

1. Адрианова Е.А. Детско-родительские отношения в семьях детей, больных сахарным диабетом 1 типа /Сахарный диабет. – 2008 г. – № 4(41) с. 50-54.
2. Мазурова, Н.В. Особенности адаптации родителей к болезни ребенка. - 2013. - №5. - С. 50-57
3. Николаева А.А. Особенности социальной адаптации детей заболевших сахарным диабетом. <http://cscb.su/n/010201/010205.htm>
4. Смирнова Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания. – М.: Юрайт, 2020. - С. 121
5. Чуваков Г.И. Особенности познавательных процессов у детей, больных сахарным диабетом // Проблемы эндокринологии. 1992 г. №2. с. 3-6.

6. Юревич С.Н. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями (лицами, их заменяющими): учеб. пособие для СПО / С.Н. Юревич, Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина; под ред. С.Н. Юревич. – М.: Юрайт, 2019. - С. 181

7. Сайт журнала «Nature Cell Biology» (Nat Cell Biol) ISSN 1476-4679 (online) ISSN 1465-7392 (print) [Электронный ресурс]. - Режим доступа:  
<https://www.nature.com/articles/s41556-024-01368-0>

8. Сайт компании «Know Labs, Inc» [Электронный ресурс]. - Режим доступа:  
<https://www.knowlabs.co>

9. Сайт «Атомной Промышленности РОСАТОМ»

[Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<https://atommedia.online/reference/biotehnologii/?ysclid=lt6dat2gt0550605089>

## **Особенности социализации детей с ограниченными функциональными возможностями**

**Постановка проблемы в общем виде.** По данным Всемирной Организации Здравоохранения, каждый десятый житель Земли – человек с ограниченными возможностями. По данным ВОЗ, инвалиды составляют 10% населения земного шара, из них 120 млн. дети и подростки. Среди детей-инвалидов наиболее многочисленная возрастная группа 8-14 лет (42,3%), преобладают мальчики (59%). Около 80% детей с функциональными ограничениями воспитываются в семьях, остальные – в интернатных учреждениях.

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся на современном этапе развития РФ, кризисные явления в сфере экономики и финансов предопределяют необходимость усиления социальной защиты детей-инвалидов и детей с ограниченными функциональными возможностями, определение приоритетных направлений в этой важной работе.

Дети и молодежь с ограниченными функциональными возможностями нуждаются, не только в материальной поддержке, мерах медицинской, профессиональной и социально-бытовой реабилитации, но и в создании надлежащих условий для реализации собственных способностей, развития личных черт, удовлетворения потребностей в социальном, моральном и духовном самосовершенствовании.

Актуальность этой проблемы обусловлена существованием многих нерешенных проблем жизни детей с функциональными ограничениями, поскольку они не имеют доступа к многим сферам деятельности общества, ограничены в своих правах по сравнению с другими. Существует уже определенная закономерность, когда человека с недостатками развития скорее готовы пожалеть, чем с ним сотрудничать, отсюда проблема трудоустройства молодежи с физическими недостатками.

Одним из условий удовлетворения этих потребностей является коренная перестройка общественной этики и реализация гуманистической концепции развития личности. Социальная защита людей с ограниченной дееспособностью должна приближать условия жизни к условиям жизни здоровых людей, постепенно увеличивать реальную возможность получения ими образования, получения профессии, осуществления личностного самосовершенствования.

**Цель статьи** состоит в выяснении особенностей социализации детей с недостатками зрения в социум.

Проблема детей с ограниченными возможностями изучалась достаточно широким кругом ученых. А. Капская исследовала вопросы социальной и психологической помощи детям с ограниченными возможностями, а также работу с семьями, воспитывающими детей-инвалидов. Т. Успенская в своих работах раскрывает главные проблемы, с которыми сталкивается ребенок с функциональными ограничениями, а также причины инвалидности. и методы их реабилитации. Изучением вопроса детей с нарушением зрения занимались: Л. Выготский, им рассматривались вопросы особенностей развития детей с недостатками зрения; И. Соколянский, В. Вертугина исследовали особенности обучения воспитанию детей дошкольного возраста с недостатками зрения; Г. Мустафаев уделяет значительное внимание воспитанию незрячих детей в семейном окружении; С. Покутнева исследует вопросы коррекции психического развития слепых и разработку соответствующих коррекционных и воспитательных методик для слабовидящих детей.

Известны своими разработками некоторые специфические правила для детей с недостатками зрения тифлопедагоги Н. Зайцева, М. Гареева, А. Бутенко, Л. Ремезова. На сегодняшний день далеко не все аспекты проблем детей с недостатками зрения достаточно рассмотрены и изучены.

Положение слабовидящих детей – это болевая точка современного общества. В последнее время их проблемы стали известны не только специалистам и родителям, но и обществу. Одна из проблем, стоящих перед специалистами, это проблема социализации детей, имеющих нарушение зрения.

Процесс социализации предполагает разностороннее познание ребенком окружающей действительности, усвоение им системы социального опыта путем «вхождения» в социальную среду, но этот процесс для ребенка с недостатками зрения значительно усложняется. Все это влияет на личностное развитие ребенка и деформирует процесс его социализации. Как считал К. Роджерс, одним из первых шагов социализации является самореализация личности, а для этого необходимо безусловное принятие самого себя.

При глубоких нарушениях зрения, как следствие внутреннее недовольство, могут сформироваться заниженная или завышенная самооценка, осознание несамостоятельности, недостаточной компетентности, а также косметический дефект, беспокойство и тревожные ожидания. В тех случаях, когда у ребенка по каким-то причинам сознательно или бессознательно формируются негативные представления о себе, о собственных психических и физических возможностях, может развиваться агрессивность, отказ от деятельности.

В подростковом возрасте у ребенка формируется осознание самого себя. Постоянные осложнения, которые приходится преодолевать слепому или слабовидящему ребенку в жизни, могут повлечь за собой так называемую внутреннюю картину собственного дефекта. Возникает чувство одиночества, страха перед необходимостью быть самостоятельной, обходиться самостоятельно, зависимостью от других. Подросток, пытаясь отстоять собственное «Я», отказывается от помощи, становится менее активным, большинство времени проводит в одиночестве. Ведь вынужденная самостоятельность и малоподвижный образ жизни влияют на жизненную позицию человека. Отсюда отказ от обучения приемам работы вслепую, нежелание учиться письму и чтению по Брайлю, взять в руку тростник. Типичны объяснения: «Люди будут смотреть, что я такой молодой и здоровый, но слепой...».

К тяжелым психическим состояниям в подростковом состоянии также относятся навязчивые страхи и тревожные ожидания. Среди наиболее распространенных страхов у слепых детей есть страх загрязнения (например, ребенку кажется, что у него грязные руки, и он их часто моет); страх животных, которые якобы находятся вокруг и могут причинить вред или наоборот, на которых можно случайно наступить. Ребенок не всегда рассказывает о таких состояниях, переживает их сам. Родители в таких случаях должны отзывчиво относиться к ребенку, вызвать на откровенную беседу или предложить игру. К примеру, это может быть «Рисунок страхов». Ребенку предлагается нарисовать словесно или на бумаге, если позволяет зрение, как он представляет страх. После этого поговорить с ребенком, объяснить неуместности его страхов, снять с него напряжение [1, с. 32].

Нельзя умалять роль семьи, в которой воспитывается ребенок. Она играет важнейшую роль в социализации незрячего ребенка. Для незрячего ребенка семья – это первое и ближайшее окружение, с которым он сталкивается. Поэтому, общаясь с ребенком, родителям нужно комментировать все свои действия, все это позволит ребенку воспринимать информацию об окружающей действительности с помощью сохраненных анализаторов, видеть с помощью слуха [2, с. 286]. Нельзя поддаваться жалости, что ребенок не видит всей красоты заката, оттенка цветов, лучше рассказать ему о закате, а цветок дать понюхать [3, с. 258].



Подготовка незрячих детей к самостоятельной жизни, как одно из важнейших направлений, предполагает обучение их самообслуживанию. Однако для таких детей овладеть даже самыми простыми навыками самообслуживания – задача очень сложная. Поэтому первое внимание сосредотачивается на таких разделах ее обучения, как питание, жилье, внешний вид, уход за другим ребенком. В этой связи осуществляется обучение всех членов семьи о личностных характеристиках ребенка [4, с. 340].

Нельзя обойти вниманием проблемы детей с недостатками зрения, которые находятся в школе-интернате. Пребывание ребенка длительное время в школе-интернате имеет двусторонний эффект: с одной стороны, школа лучше оказывает коррекционное влияние на его развитие, с другой стороны, в определенной степени отрывает от семьи, члены семьи отвыкают от ребенка и трудно устанавливают с ним эмоциональную связь. Воздействие дефекта и, в частности, пороки зрения на развитие психики ребенка также не является прямым и однозначным, он отражается в системном характере нарушений, среди которых выделяют вторичные и третичные дефекты.

Формирование структуры личности ребенка с недостатками зрения условно можно разделить на 3 блока.

Первый блок структуры личности составляет формирование таких психических процессов, как мышление, речь. Они находятся в непосредственной зависимости от нарушений зрения и за счет развития компенсаторных процессов они развиваются до уровня нормы.

Второй блок структуры личности – психические состояния, также испытывающие влияние дефекта, хотя это влияние носит временный характер. Сюда входят эмоции, возникающие при появлении или осознании своего дефекта.

Третий блок структуры личности – характер, темперамент, возможности, направленность личности. Они рассматриваются как устойчивые его свойства, определяющие личность ребенка.

Можно говорить о том, что глубокие нарушения зрения оказывают влияние на формирование всей психики человека, включая и личность. Дети с недостатками зрения уже в дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от обычных детей, а подростки по-настоящему переживают свое физическое несовершенство. Поэтому реабилитация направлена на адаптацию незрячего ребенка к своему окружению, и эта адаптация связана с особенностями личности ребенка.

Выделяют 3 аспекта адаптации к своему окружению: адаптация личности к предметному миру, к социальной среде и к собственному «Я»:

- достижение мобильности, самостоятельности, уверенности, то есть, формировании или восстановлении умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизни;
- взаимодействие ребенка с социальным окружением, связанное с активностью этого окружения, то есть, взаимоотношение зрячих и незрячих, общение;
- оценка собственного положения в обществе, отношение к своему дефекту, переживание своего «Я» [5, с. 197].

На сегодняшний день еще нет однозначного ответа на вопрос, какая форма воспитания этой категории незрячих детей является правильной, в которой они будут чувствовать себя свободно. Так, учась в специальной школе, дети с недостатками зрения могут не только получать знания по определенным предметам, но и общаться со своими сверстниками. Наряду с преимуществами обучения в такой школе можно выделить и некоторые недостатки, среди которых сужение круга школьного общения, вместо того чтобы выводить ребенка из изолированного мира, ведет к еще большей его изолированности. Чтобы незрячий ребенок меньше чувствовал свою особенность, к нему нужно подходить с такими же требованиями, что и к здоровому ребенку. Именно это положение и должно лежать в основе обучения и воспитания с недостатками зрения.

Итак, как уже отмечалось, у детей с нарушением зрения повышена тревожность, уязвимость, поскольку они лишены возможности видеть происходящее вокруг, они не знают, кто к ним приближается, что за предмет может появиться у них на дороге. Эти дети находятся в постоянном напряжении от того, что не представляют, что их окружает. При систематическом воздействии на ребенка, его психику действие негативных факторов можно уменьшить. При этом ребенок с недостатками зрения способен достичь значительных результатов. Ей требуется комплексная помощь родителей, педагогов, психологов, социальных педагогов, а также всего общества в целом. Поскольку чтобы ребенок не чувствовал себя ограниченным, неполноценным, не таким, как другие, то нужно, прежде всего, чтобы окружение его воспринимало адекватно, чтобы общество не только проявляло сочувствие и сожаление к нему, но, и чтобы могло с таким ребенком сотрудничать. Поэтому, рассмотрев вопрос о социализации слабовидящих детей, можно говорить о том, что эта категория населения наиболее уязвима, поскольку на протяжении всего периода развития ребенку присуще ощущение неполноценности. Это чувство вызывает постоянную тревогу ребенка, у него работает установка "я не такой, как все".

Таким образом, для полноценного развития ребенка с недостатками зрения нужно:

- сформировать положительное, доброжелательное, понимающее отношение в обществе к проблемам таких детей;
- создать условия для надлежащего обучения и воспитания, что обеспечило бы получение образования на высоком уровне;
- обеспечить достойный уровень воспитания и развития в самой семье, адекватное отношение к ребенку со стороны взрослых членов семьи;
- сформировать соответствующие условия для общения детей со сверстниками в соответствии с предпочтениями и интересами, развивать их кругозор.

Именно обеспечение этих положений для развития, воспитания и социализации слабовидящих детей позволит избежать изоляции, зависимости, неуверенности, тревожности ребенка и позволит ему жить в обществе, не чувствуя своей неполноценности.

## Литература

1. Васильченко А. Е., Кузнецова О. В. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-1> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. Высш.учеб.заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 368 с.
3. Казакова Л.А. Особенности адаптации детей и подростков с ОВЗ. Сибирский педагогический журнал. - 2010г. 256-266с [Электронный ресурс]. -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-detey-i-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>. (дата обращения: 18.02.2024).
4. Самоукова С.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 46. - С. 338-342. - [Электронный ресурс].
5. Апиш М. Н. Проблемы и особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях начальной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 196–200. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95662.htm>.

## **Ростомер для самооценки как основа личностного развития потенциала ребёнка в мире**

«Роль учителя в том, чтобы каждый его воспитанник сознательно нашел себя, раскрыл себя, избрал себе тот жизненный путь, на котором его труд достигает высшей ступени мастерства – творчества».

В. Сухомлинский

Современная школа является местом, где дети и подростки проводят большую часть своего времени. Она не только обеспечивает учебный процесс, но и влияет на развитие личности учеников. Одним из важнейших аспектов этого развития является раскрытие личностного потенциала учеников. В данной статье авторы рассматривают возможности создания ростомера для самооценки личностного потенциала учеников.

Личностный потенциал – это совокупность индивидуальных особенностей человека, которые определяют его способности, таланты, склонности, интересы и другие характеристики, влияющие на его развитие и успех в жизни. Личностный потенциал является основой личностного развития и может быть раскрыт и развит через обучение и саморазвитие. Структура личностного потенциала включает в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Когнитивный компонент связан с интеллектуальными способностями человека, его знаниями, умениями и навыками. Эмоциональный компонент отражает эмоциональное состояние человека, его мотивацию и интересы. Поведенческий компонент связан с поведением человека, его способностью к адаптации и решению проблем.

Существует несколько подходов к определению личностного потенциала:

1. Один из них – это теория множественных интеллектов Говарда Гарднера, который выделяет восемь видов интеллекта: логико-математический, лингвистический, музыкальный, пространственный, кинестетический, интерперсональный, интравертно-личностный и естественно-научный.

2. Другой подход – это теория дифференциальной психологии, которая выделяет различные типы личности по различным параметрам, таким как экстраверсия / интроверсия, невротизм / стабильность, сознательность / несознательность и др.

Личностный потенциал играет важную роль в развитии личности. Развитие личностного потенциала происходит через обучение и саморазвитие. Школа является одним из основных мест, где происходит развитие личностного потенциала учеников. В современной школе развитие личностного потенциала является одной из ключевых задач образования. Школы стремятся создать условия для того, чтобы каждый ученик мог раскрыть свой потенциал и достичь успеха в жизни. Для этого используются различные методы и подходы, такие как индивидуализация обучения, дифференциация обучения, проектная деятельность и др. Одним из подходов к развитию личностного потенциала учеников является индивидуализация обучения. Этот подход предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика при планировании и проведении уроков.

Учителя используют различные методы и формы работы, которые позволяют ученикам проявлять свои способности и таланты. Другим подходом является дифференциация обучения. Этот подход предполагает разделение учеников на группы по уровню знаний и способностям. Учителя используют разные методы и формы работы для каждой группы, что позволяет каждому ученику работать на своем уровне и развиваться в соответствии с своими потребностями. Проектная деятельность также является эффективным методом для развития личностного потенциала учеников. Проекты позволяют ученикам проявлять свои творческие способности и развивать навыки решения проблем.

Еще одним из возможных методов для раскрытия личностного потенциала учеников является создание ростомера для самооценки личностного потенциала. Ростомер – это методика, позволяющая ученикам оценить свой личностный потенциал и определить области, в которых необходимо его развивать. Создание ростомера может быть полезным инструментом для повышения эффективности процесса развития личностного потенциала учеников. Разработка ростомера для самооценки личностного потенциала учащихся позволяет решить проблему недостаточного осознания своих способностей и возможностей, а также неэффективного использования потенциала в учебе и жизни.

Базисом ростомера является ценностный компонент – ценности. Ценности и жизненные устремления играют огромную роль в формировании личности и определении ее пути в жизни. Ценности представляют собой убеждения и принципы, которые определяют, что для нас важно и как мы принимаем решения. Жизненные устремления, в свою очередь, являются целями и стремлениями, которые мы преследуем в жизни. Ценности могут быть различными для каждого человека и зависят от его культуры, образования, опыта и других факторов. Некоторые общие ценности включают справедливость, честность, толерантность, семью, здоровье, образование, свободу и многое другое. Ценности могут изменяться в течение жизни человека и могут быть подвержены влиянию окружающей среды. Жизненные устремления помогают нам определить наши цели и направление движения. Они могут быть связаны с карьерой, семьей, личным развитием, духовным ростом или другими аспектами жизни. У каждого человека могут быть разные жизненные устремления, и важно иметь ясное представление о том, что именно мы хотим достичь в жизни. Сочетание ценностей и жизненных устремлений помогает нам принимать важные решения, ориентироваться в жизни и создавать смысл своего существования. Они помогают нам определить наши приоритеты и действовать в соответствии с нашими убеждениями. В конечном итоге, ценности и жизненные устремления формируют нашу личность и определяют наш путь к счастью и успеху. Счастье и удовлетворенность в жизни, ресурсное и реализованное состояние приходят от успешной, продуктивной деятельности, которая наполнена смыслом и является результатом самоидентификации личности.

Самоидентификация подростков – еще один ключевой компонент ростомера.

Самоидентификация – это процесс формирования собственной идентичности, осознания себя как уникальной личности, отличающейся от других людей. Для подростков этот процесс особенно важен, так как в период подросткового возраста происходят значительные изменения в физическом, эмоциональном и социальном плане, что может вызывать внутренние конфликты и поиск собственного места в обществе. Важно понимать, что процесс самоидентификации является индивидуальным и может занимать разное время для каждого подростка. Поддержка со стороны родителей, учителей и близких людей играет важную роль в этом процессе, помогая подросткам осознать свои ценности, интересы и стремления.

Основные аспекты самоидентификации подростков:

1. Поиск своего места в обществе: подростки стремятся найти свое место в социальной структуре, определить свое положение среди сверстников и взрослых. Это может проявляться через участие в различных группах, формирование дружеских связей и идентификацию с определенными социальными группами.

2. Формирование личностной идентичности: подростки начинают задумываться о своих ценностях, убеждениях, интересах и жизненных целях. Они ищут ответы на вопросы "Кто я?", "Что я хочу достичь в жизни?", "Чем я отличаюсь от других?".

3. Влияние окружающей среды: самоидентификация подростков может быть находиться под сильным влиянием окружающей среды, включая семью, школу, друзей и медиа. Они могут принимать на себя определенные роли и поведенческие модели, чтобы соответствовать ожиданиям окружающих.

4. Эксперименты и поиск себя: подростки часто экспериментируют с различными ролями, стилями поведения и интересами, чтобы определить, что им близко и комфортно. Это может проявляться через изменение внешности, пробу новых хобби или участие в различных мероприятиях.

5. Принятие себя: самоидентификация также включает в себя процесс принятия себя таким, какой ты есть, со всеми своими достоинствами и недостатками. Это помогает подросткам развивать чувство уверенности и самооценности.

Не менее важным аспектом в развитии потенциала ребенка является экзистенциальная сторона подросткового возраста, которая отражает особенности переживания и осознания смысла жизни, свободы, ответственности и смерти. Для подростков этот период может быть особенно сложным, так как они начинают задаваться глубокими вопросами о смысле своего существования, своей роли в мире, ограничениях и возможностях. Экзистенциальная сторона подросткового возраста может быть сложной и противоречивой, но важно помнить, что это нормальный процесс развития личности. Поддержка со стороны родителей, педагогов и близких людей поможет подросткам осознать и преодолеть эти экзистенциальные вызовы, развивая свою личность и самосознание.

Некоторые ключевые вопросы экзистенциальной стороны подросткового возраста:

1. Поиск смысла жизни: подростки начинают задумываться над тем, что дает их жизни смысл, чем они хотят заниматься, что им важно. Они ищут свое место в мире и стремятся найти свое предназначение.

2. Осознание свободы и ответственности: подростки начинают понимать, что они имеют свободу выбора и ответственность за свои действия. Это может вызывать тревогу и страх перед принятием важных решений, но также помогает им развивать самостоятельность и самоопределение.

3. Столкновение с смертью: подростки впервые сталкиваются с понятием смерти как неотъемлемой части жизни. Это может вызывать у них страх, беспокойство и вопросы о смысле жизни и бессмертии.

4. Поиск гармонии и целостности: подростки стремятся к гармонии между своими внутренними потребностями, ценностями и внешними ожиданиями общества. Они ищут целостности своей личности и пытаются привести в соответствие свои внутренние конфликты.

Авторы статьи выдвигают следующую гипотезу. Использование ростомера для самооценки поможет учащимся средней школы развивать свой личностный потенциал, повышать самооценку и уверенность в себе, а также улучшать результаты обучения. Создание ростомера для самооценки личностного потенциала может быть очень полезным инструментом для учеников, позволяющим им отслеживать свой прогресс и развитие и помогающим им лучше понимать свои способности и достижения.

Для создания ростомера необходимо выполнить следующие шаги:

1. Определить критерии оценки личностного потенциала. Например, это может быть уровень самоуверенности, творческие способности, коммуникативные навыки и т.д.

2. Разработать шкалу оценки для каждого критерия. Шкала может быть числовой (например, от 1 до 10) или буквенной (например, от А до F).

3. Создать графическое изображение ростомера. Это может быть большой лист бумаги или картон, на котором отмечены критерии оценки и соответствующие им значения.

4. Попросить учеников заполнить ростомер, указав свои текущие оценки по каждому критерию.

5. Регулярно повторять процедуру, чтобы ученики могли отслеживать свой прогресс и вносить изменения в свой ростомер.

6. Обсуждать результаты с учениками, помогая им понимать свои сильные и слабые стороны, а также определять направления для дальнейшего развития.

Для проведения исследования можно использовать комбинацию качественных и количественных методов, таких как анкетирование, наблюдение, интервьюирование, тестирование и анализ документов.

1. Анкетирование может быть использовано для сбора данных об уровне самооценки и мотивации учащихся до и после использования ростомера, а также для получения отзывов об удобстве и эффективности ростомера.

2. Наблюдение может быть использовано для оценки количества времени, проведенного учащимися с использованием ростомера, а также для оценки эффективности использования ростомера в повышении личностного потенциала учащихся.

3. Интервьюирование может быть использовано для получения более глубоких и детальных отзывов учащихся и учителей об использовании ростомера.

4. Тестирование может быть использовано для оценки результатов обучения учащихся до и после использования ростомера.

5. Анализ документов может быть использован для оценки отзывов учителей об использовании ростомера, а также для сбора данных о результатах обучения учащихся до и после использования ростомера.

Переменные, которые будут фиксироваться в исследовании:

1. Уровень самооценки учащихся до использования ростомера.

2. Результаты обучения учащихся до использования ростомера.

3. Уровень мотивации учащихся до использования ростомера.

4. Уровень самооценки учащихся после использования ростомера.

5. Результаты обучения учащихся после использования ростомера.

6. Уровень мотивации учащихся после использования ростомера.

7. Количество времени, проведенного учащимися с использованием ростомера.

8. Отзывы учащихся о ростомере.

9. Отзывы учителей о ростомере.

10. Эффективность использования ростомера в повышении личностного потенциала учащихся.

Задачи, которые необходимо выполнить в процессе проведения исследования:

1. Оценить эффективность использования ростомера в повышении самооценки и мотивации учащихся.

2. Изучить удобство и эффективность использования ростомера в образовательном процессе.

3. Оценить изменения в личностном потенциале учащихся после использования ростомера.

4. Сравнить результаты обучения учащихся до и после использования ростомера.

5. Получить отзывы учащихся и учителей об использовании ростомера в образовательном процессе.

Выводы

Современное общество требует от человека не только знаний и умений, но и развития его личностного потенциала. Способности и другие элементы развития ребенка определяются как генетическими факторами, так и факторами среды. При этом по большинству когнитивных факторов влияние генетики составляет не больше половины

эффекта, то есть учителя и родители могут значительно влиять на образовательные результаты ребенка и его будущий успех. Исследования показывают, что деятельность, которая нравится, хорошо получается и которая полезна, делает нас долгосрочно счастливыми. Иногда это называют призванием, реализацией ли смыслом жизни. Если мы хотим, чтобы наши ученики реализовались в будущем, нам надо обучать их навыкам, помогающим понять и углубить свой интерес, способам определить свои сильные стороны, а также способам развития своих талантов и небезразлично. Для достижения этой цели используются различные методы и подходы, которые позволяют ученикам раскрыть свой потенциал и достичь успеха в жизни. Школа играет важную роль в формировании личности учеников, поэтому вопрос развития личностного потенциала становится актуальным. Важным элементом развития личностного потенциала является работа над самооценкой. Учителя помогают ученикам осознать свои сильные и слабые стороны, а также задачи, которые они могут достичь при правильном развитии своих способностей. Ростомеры, тесты и другие методы – это те инструменты, которые помогают ученикам оценить свой личностный потенциал и определить направления для его развития.

### Литература

1. Декова, А. (2017). Ростомер для самооценки: основы психологии самопознания детей. Москва: Просвещение.
2. Ключев, Е. (2015). Личностное развитие ребёнка через использование ростомера для самооценки. Психология и образование, 3(20), 45-53.
3. Сидорова, Н. (2019). Психология развития ребёнка: практическое применение ростомера для самооценки. Журнал психологии развития, 7(2), 88-95.
4. Шейман, Б. (2016). Использование ростомера для самооценки как инструмента поддержки личностного развития детей. Сборник исследований по образованию, 12(4), 110-125.
5. Фролова, О. (2018). Роль самооценки через ростомер в формировании потенциала личностного развития ребёнка. Психологический журнал, 5(30), 75-82.

**Music, mathematics, computer science: a transdisciplinary approach to training student sound designers**

Modern information technology, new approaches and methods significantly expand the possibilities of musicological research. The section is invited to discuss the questions connected with application of mathematical methods and information technologies in a holistic analysis of musical text, with acoustic research of traditional creativity as a musical-acoustical phenomena, with the problems of decoding are examples of folk art and their translation into modern notation, with the creation of models based on the technology of intelligent processing of big data with a view to their systematization and comparative analysis, the use of contemporary music computer technologies (MCT).

In the age of information technology (IT) and innovations in the technogenic society, the understanding of the need to humanize all areas of human activity is becoming more and more established. Raising the level of intellectual and spiritual potential of society, priority development of general cultural components, development of creative abilities of students, familiarizing them with world culture – these principles are the basis of the concept of modern education. In accordance with these principles, programs are reviewed, new methods are formed, and research is conducted. A great role in the process of educating a humane person is given to music, which can bring an atmosphere of special spirituality into the technical educational environment, affecting the soul and consciousness of students.

However, the opposite problem requires no less attention, which is the need to introduce mathematical knowledge in the humanities and, in particular, in music [1-3]. Today, the general humanitarian orientation of music education forms the appropriate musical thinking as a synthesis of sensuality and rationality, intuition and knowledge, and knowledge, as a rule, specifically musical – empirical and theoretical.

The development of IT in music [4-5] allows us to state with certainty that the contemporary musical computer has entered the family of musical instruments.

The uniqueness and versatility of a music computer consists, first of all, in the fact that it is not only a tool for performing and listening to music, but also a professionally oriented software and hardware complex for creating musical works and, most importantly, their detailed analysis, an analysis that relies both on familiar, traditional information (musical text, sounding music), and on the information that has become available thanks to new (musical computer, electronic musical instrument – EMI) technologies: visual and auditory representation of individual parameters of the entire musical fabric (characteristics of volume, frequency spectrum, panning, etc.) and its individual textural components (voices of the melody, accompaniment, bass line, etc.), possible acoustic effects, etc.

For more than 70 years of application of computer technology in music creativity and music research, it has gone a long way to the origin and subsequent implementation of various ideas. Initially, computers had relatively small resources – small memory, low speed of information processing. Creativity and research at that time went along the path of analysis and creation of new musical notation (music) texts. Researchers studied the "rules" of composition using a computer and based on these rules created new compositions. Such "compositions" did not have (and could not have) high artistic qualities.



In the 50s of the twentieth century, experiments with electronic sound synthesis took place in various countries. The most significant were the results achieved by R.A. Moog, D. Buchla in the United States, the Studio of Electronic Music attached to A.N. Scriabin Apartment Museum (later attached to firm *Melodia*) in the USSR, IRCAM in France, K. Stockhausen in Germany.

At the same time, attempts were made to control electronic sounds using a computer, the computer tools themselves were improved, and their capabilities were expanded. Technologies for automatic speech analysis and synthesis, speech control of automation, automation of information services, recognition of the speaker by voice, and devices for people with speech, auditory and visual disorders, and much more were developed; the analysis and synthesis of "live" musical sound was carried out. It is clear that significant results in these areas could be achieved only with the use of mathematical methods of music research, adequate digital methods of sound analysis and synthesis.

At a certain point in the development of technology, we can say that essentially a person has stopped the sound wave and can now modify it, model its architecture, search for the deep laws of its structure – study the architectonics of musical sound. The main advantage of digital systems for the musician-researcher is the ability to reproduce and easily modify "synthesized" (or recorded acoustic) and analyzed "natural" sounds, as well as the ability to create completely new, original sound forms.

New opportunities in three directions at once – in performance, in the process of composition, for the implementation of musical analysis - put forward, respectively, new requirements for the professionalism of a contemporary musician [6-7]. Perhaps, at the intersection of interdisciplinary approaches, in the development of a new methodology enriched with developments in related disciplines, in the mutual movement and interaction of science and culture, the basis of modern breakthrough scientific ideas and trends related to the development of artificial intelligence systems applicable in various fields of human activities.

All this can not but affect the features of the formation of musical thinking of a scientist, performer, composer, teacher, student of a musical University. But looking at history, we can note that this situation has already been observed in the past. As you know, the basis of the ancient (Greco-Roman) and medieval educational systems (from *Libri* by Boethius, *De nuptiis* by Marcian Capella, etc.) were seven arts – a cycle of disciplines that were combined into a Trivium (grammar, dialectics/logic, rhetoric), which represented the lowest level, the "three – way" of knowledge, and the quadrivium - the highest level of knowledge, which included arithmetic, geometry, music/harmony and astronomy/physics. We are particularly interested in the quadrivium - the general name of the system of exact sciences, a course of advanced training in the education system in Byzantium, which was the lot of units. The unifying common for the disciplines included in the quadrivium was arithmetic (considered the basic discipline of geometry, astronomy, and music (which meant the science of harmonics)). The development of the quadrivium allowed us to move to the understanding/study of metaphysics in order to study the nature of existence and the knowledge of the highest being, the highest unity, the highest good, and the assimilation of divine Truth.

In our time, the musical computer is becoming a new tool (including performing) of the musician [8-10]. The famous Petersburg composer Gennady Belov, a student of Dmitry Shostakovich, writes: "For a professional composer, the musical PC is a multi-functional "means of production." If the composer has carefully thought out his composition and fully hears it with his inner ear, then he can do without the piano when working on its sound embodiment (just as P. I. Tchaikovsky and D. D. Shostakovich wrote their scores at the desk). Now the computer allows the author to perform a score recording of the work (in the programs Finale, Sibelius, Score, and others) immediately in the form in which it was previously released by publishers, "reset" it to the printer, print several copies not only in the score form, but also by voice with automatic editing for transposing instruments. <...> Sometimes a genius creation appears as improvisation, like a *Miniture Triptych* by G. Sviridov. If Sviridov had played his improvisation

on a MIDI keyboard, he would have received a ready-made sheet music text at the output without having to decipher a tape recording of a piano performance at the time" [1, p. 139]. Note that EMI is essentially one of the types of representation of a music computer, presented in a convenient form for a stage performer. EMI is a multifunctional instrument that has megatimbral variety of functions. It should be noted that in traditional musical culture, we are used to understand a musical instrument as a specific physical object, with which you can create (synthesize) musical sounds of a certain (characteristic) timbre. However, in the field of music computer technologies (MCT), in computer music creative work, the concept of "instrument" defines a broader category of devices; a "musical instrument" in this case can be an external sound module with a keyboard, for example, from Korg, or a sound module, for example, from Roland, containing hundreds or thousands of "instruments" (sounds "banks" of EMI). In such a "musical instrument", which initially contains tens of thousands of "instruments", you can load them as many as you want and any other (the choice depends only on the repertoire, the subtleties of musical perception of the performer, as well as the composer, teacher, student, sound engineer, etc., their needs and artistic and aesthetic taste). It can also be a module with synthesizer and sampler capabilities. And finally, a modern workstation is essentially a musical computer with a music keyboard, "equipped" with the necessary software and hardware support.

Thus, new IT in music not only at the level of theory, but also in the practice of artistic creativity and analysis of its results (see, for example, works [11-12]), again, even more organically brought together mathematics (and computer science) and music. In this regard, it is worth noting that teaching mathematical sciences contributes to the development of cognitive abilities and logical thinking, forming the contemporary musical thinking of a professional musician, creates prerequisites for the development and formation of new areas of activity for musicians and specialists working with sound, which was previously impossible without the active inclusion of methods of digital sound generation and processing.

## Литература

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы // Общество: философия, история, культура, 2016. № 12. С. 138-143.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория вероятностей и её применение к музыкальной теории и практике // Искусствоведение. 2023. № 4. С. 17-32.
3. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. Music Scholarship. 2018. № 4 (33). Pp. 55-64.
4. Горбунова И.Б. "Автоматические композиции" как предшественники применения кибернетики в музыке // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 97-101.
5. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Tovpich I.O. On the Application of Models of the Semantic Space of Music in the Integrative Analysis of Musical Works and Music Education with Music Computer Technologies. Apuntes Universitarios. 2020. V. 10. No. 4. Pp. 13-23.
6. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. Opcion. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
7. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов // Искусство и образование, 2010. № 5 (67). С. 104-111.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Информационные технологии в музыке. Том 4: Музыка, математика, информатика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 - Педагогическое образование / Российский государственный университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013.

9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект) // Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014. С. 97-100.
10. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры // Общество: философия, история, культура, 2017. № 2. С. 87-92.
11. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. International Conference. Proceedings. Paris, France. 2018. Pp. 144-149.
12. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. Opcion. 2019. V. 35. No. S24. Pp. 360-375.

## **Электронные журналы как средство обратной связи в образовательном процессе колледжа: плюсы и минусы**

Электронные журналы в образовательном процессе колледжей выступают не только как средство фиксации успеваемости, но и как мощный инструмент обратной связи между преподавателями и студентами. В условиях цифровизации образования они обеспечивают непрерывное взаимодействие и оперативный обмен информацией, способствуя повышению качества обучения и мотивации студентов. Актуальность исследования определяется стремлением образовательных учреждений к оптимизации учебных процессов и повышению их эффективности.

В современном образовательном контексте электронные журналы становятся неотъемлемой частью обратной связи между преподавателями, студентами и администрацией учебных заведений. Они представляют собой цифровые инструменты, которые позволяют отслеживать академический прогресс, оценивать успеваемость и обеспечивать эффективную коммуникацию внутри образовательного процесса. В контексте колледжей особенно важно изучить плюсы и минусы применения электронных журналов, учитывая их влияние на студентов, преподавателей и образовательные учреждения в целом.

С начала XXI века электронные журналы стали незаменимым инструментом в образовании. Их история связана с появлением первых электронных систем управления учебным процессом (Learning Management Systems, LMS), таких как Blackboard и Moodle. С развитием сетевых технологий и мобильных приложений, студенты и преподаватели получили возможность удобного доступа к журналам и обмена информацией в реальном времени. Таким образом, электронные журналы обеспечивают удобство и эффективность в обмене информацией между участниками образовательного процесса.

Обратная связь в образовательном процессе определяется как процесс предоставления информации об учебном прогрессе студента и эффективности учебных методов преподавателя. Формы обратной связи могут включать в себя оценки за выполненные задания, комментарии преподавателей, реакцию на вопросы студентов, а также устные или письменные обсуждения результатов учебной деятельности. В современных образовательных практиках обратная связь играет важную роль в формировании активной обучающей среды, способствуя улучшению качества обучения и повышению мотивации студентов к учебной деятельности.

Введение электронных журналов в колледжах привнесло множество положительных изменений в образовательный процесс. Во-первых, благодаря электронным журналам стало гораздо проще и удобнее отслеживать успехи студентов, а также предоставлять им обратную связь по выполненным заданиям и сданным экзаменам. Это позволяет студентам быть более информированными о своем обучении и лучше понимать свои сильные и слабые стороны. Кроме того, электронные журналы способствуют более оперативному и эффективному обмену информацией между преподавателями, студентами и администрацией колледжа, что улучшает общий уровень коммуникации и сотрудничества в учебной среде.

Однако, внедрение электронных журналов в колледжи также сопровождается некоторыми негативными аспектами. Один из основных недостатков заключается в том, что некоторые студенты могут испытывать затруднения с использованием новых

технологий или доступом к ним. Это может привести к неравному доступу к образованию и создать дополнительные барьеры для определенных групп студентов. Кроме того, слишком интенсивное использование электронных журналов может создать ощущение постоянной контрольной работы и ограничить свободу и самостоятельность студентов в учебном процессе. Таким образом, несмотря на их многочисленные преимущества, электронные журналы также требуют внимательного рассмотрения и сбалансированного подхода к их внедрению в образовательные учреждения.

В заключение, внедрение электронных журналов в образовательные учреждения, будь то колледжи или учебные заведения среднего профессионального образования, представляет собой важный шаг в современном образовании. Они значительно улучшают доступ к информации, облегчают взаимодействие между студентами и преподавателями, а также способствуют более эффективной обратной связи в учебном процессе.

Положительный опыт внедрения электронных журналов в учебные заведения подчеркивает их важность и значимость для современного образования. Однако необходимо также учитывать потенциальные недостатки и вызовы, с которыми может столкнуться часть студентов при использовании этих технологий.

В целом, электронные журналы представляют собой инновационный инструмент, способствующий улучшению качества образования и обеспечивающий более эффективное управление учебным процессом. При правильном подходе и учете потребностей всех участников образовательного процесса, электронные журналы могут стать мощным инструментом для достижения общих образовательных целей и подготовки студентов к успешной карьере и дальнейшему развитию.

## Литература

1. *Anderson T., Dron J.* Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011. No. 12(3). P. 80-97.
2. *Павлов А. Н.* Эффективность использования электронных журналов в образовательной практике // *Вестник практической психологии образования*, 2019. № (3). С. 54-60.
3. *Bates A. W., Sangra, A.* *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning.* John Wiley & Sons. 2011.
4. *Семенова О.И.* Оценка эффективности использования электронных журналов в управлении учебным процессом. *Молодой ученый*, (2017). (42), 121-124.
5. *Black P., Wiliam, D.* *Assessment and classroom learning.* *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1998. No. 5(1). P. 7-74.
6. *Чернышова Е. В.* Опыт использования электронных журналов в оценке образовательного процесса // *Вестник Волгоградского института бизнеса*, 2019. № 4. С. 121-125.

## **Бажукова, Е.Н., Сурсякова Ж.Н. Дистанционные технологии в деятельности педагога-музыканта**

Дистанционное обучение внесло в нашу жизнь много неожиданностей и кардинальных изменений. Реальность такого обучения с позиции новизны всего происходящего, при четкой направленности и хорошей организованности, технической оснащенности – этот способ взаимодействия, который может стать полезным в процессе обучения, а также позволит взглянуть на результаты образовательного процесса под другим углом. Задача педагога, в противовес устоявшимся формам работы, всегда искать новые способы взаимодействия с обучающимися и родителями.

Современному педагогу дополнительного образования, который стремится идти в ногу со временем, необходимо использовать на занятиях различные цифровые ресурсы, чтобы мотивировать ребенка к обучению и проявлять у него живой интерес, расширять музыкально – творческий кругозор через интерактивные игры, викторины, тесты, виртуальные концерты и выставки.

Применение мультимедийных презентаций, цифровых игр являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, позволяющим сделать образовательную деятельность эмоционально окрашенной и привлекательной, что способствует хорошей результативности обучения.

Использование компьютерных технологий помогает в работе:

- привлекать пассивных слушателей к активной деятельности;
- делать образовательную деятельность более наглядной и интенсивной;
- формировать информационную культуру у детей;
- развивать познавательный интерес;
- реализовывать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы в обучении;
- дисциплинировать самого педагога, формировать его интерес к работе;
- активизировать мыслительные процессы (анализ, синтез, сравнение и др.).

Но педагогу необходимо помнить, планируя свою деятельность, о выполнении санитарно-гигиенические требования по использованию ИКТ, чтобы не нанести вред физическому и психическому здоровью обучающихся.

В настоящее время в сети Интернет появилось множество ресурсов, которые будут полезны в профессиональной деятельности современного педагога-музыканта.

*Среди них отметим:*



<https://wordwall.net->

Онлайн-конструктор учебных тренажёров. Создаются увлекательные обучающие или закрепляющие тренажеры с таблицей лидеров, различные формы интерактивных заданий.



<https://ahaslides.com/ru/>

Живые опросы, викторины и вопросы и ответы с вашей аудиторией.



<https://learningapps.org/->

Онлайн-конструктор учебных тренажёров. Множество созданных тестов и микро-обучений по темам и возрастам, которые можно использовать.



<http://kvikpic.com/>

Идеальный бесплатный ресурс для создания собственных рекламных буклетов, листовок или постов в социальных сетях.



<http://www.newart.ru/gal18.htm>

Большая библиотека разных цифровых инструментов – рисовать, играть, создавать 3D.

#### *Образовательные платформы:*

<https://eom.edu.ru/> – «Российская электронная школа». Каталог интерактивных уроков;

<http://school-collection.edu.ru> – единая коллекция ЦОР, разработанная по поручению Министерства образования и науки РФ в рамках проекта «Информатизация системы образования», содержит не только учебные тексты, но и различные объекты мультимедиа (видео и звуковые файлы, фотографии, карты, схемы и др.), которые открывают огромные возможности по их использованию в образовательном процессе;

<http://window.edu.ru/> – единая коллекция ЦОР

#### *Познавательные сайты и порталы:*

<https://www.naukatv.ru/> – цифровое ТВ, общедоступные каналы (Культура.рф, Наука);

<https://www.wdl.org/ru/>, <http://univertv.ru/>, [digital-edu.ru/](http://digital-edu.ru/), <https://openedu.ru/> – Открытые электронные библиотеки, образовательное видео, интерактивное онлайн телевидение, энциклопедии, коллекции;

<https://borderless.teamlab.art/> – интерактивные медиа музеи;

<http://www.megabook.ru> – мегаэнциклопедия «Кирилл и Мефодий»;

<http://arzamas.academy> – просветительский сайт, в котором имеются бесплатные видеолекции и материалы по литературе, истории, искусству, антропологии, философии и прочему;

<https://urok.1sept.ru> – сценарии уроков, олимпиад, разработки тестов, контрольных работ – на методическом сайте;

<https://www.lektorium.tv> – просветительский проект: создание уроков, курсов;

<https://infourok.ru/biblioteka> – инфоурок.

Введение в учебный процесс компьютерных и дистанционных технологий способно повысить качество учебного процесса за счет не только большой и современной информированности, но и осмысления этой информации. Широкое применение цифровых технологий – это эффективный метод обучения для всех форм организации учебного процесса, в котором активно развивается творчество обучающихся.

## Литература

1. Детские школы искусств: время пробовать новое. К проблеме применения электронного обучения и дистанционных технологий в детских школах искусств. [Электронный ресурс]. URL: [https://aptrpescypc.pф/images/подстанциионному\\_обучению\\_в\\_ДШИ.pdf](https://aptrpescypc.pф/images/подстанциионному_обучению_в_ДШИ.pdf) (дата обращения: 25.11.2023)
2. Онлайн-ресурсы, которые рекомендует Минпросвещения для обеспечения дистанционного обучения школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://eduinspector.ru/2023/03/19/onlajn-resursy> (дата обращения: 25.11.2023)
3. Особенности организации дистанционных уроков <http://moodle.iktinfo.org.ru/mod/page/view.php?id=45> (дата обращения: 25.11.2023)
4. 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.
5. 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.
6. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.



## **Бойко В. Я. Методическое пособие «Этюды для синтезатора»<sup>52</sup> в работе педагога-музыканта детской школы искусств**

В музыкально-исполнительском искусстве есть одна существенная особенность, отличающая этот род деятельности от многих других видов творческой работы. «Чтобы создавать произведения искусства, надо уметь это делать» – сказал А. Блок. Инструменталист может реализовать свой исполнительский замысел только в том случае, если владеет соответствующей физической техникой для его воплощения. Эта техника – результат многолетнего труда – требует неустанной заботы о её поддержании на должном уровне, не говоря уже о естественном стремлении к совершенствованию своего исполнительского мастерства. Отсюда – необходимость систематической тренировки того «живого механизма», от которого зависит художественная сторона исполнения. В художественной деятельности музыканта само понятие талантливости складывается из сочетания музыкальных и технических данных, и только при наличии обоих компонентов возможен успех в области исполнительства. Поэтому развитие технического мастерства должно занимать чрезвычайно важное место в работе музыканта. При игре на синтезаторе очень важно одновременно владение самим инструментом в процессе игры, например, при игре нужно вовремя нажать мульти пэд или break (ритмическую сбивку), нужна быстрота реакции, скорость и внимание, а также музыкальная память. Очень важно уделять внимание и развитию исполнительской техники левой руки. Технику левой руки, как и правой, тоже необходимо развивать с первых шагов обучения, чтобы в будущем она не осталась инертной и малоподвижной, в отличие от правой, играя только аккорды, или отдельные ноты в авто аккомпанементе.

В сборнике представлены этюды и для отработки техники левой руки чтобы она развивалась гармонично с правой, представлены настройки и методические рекомендации по созданию аранжировок. Можно использовать те настройки, которые указаны в нотах. Но можно также и создать полностью свои аранжировки ориентируясь на свой вкус и творческую фантазию. Совсем не обязательно следовать чётким рекомендациям, все регистрационные настройки аранжировок, представленные в сборнике условно. Это лишь рекомендации для ознакомления.

---

<sup>52</sup> В статье использованы несколько этюдов, входящих в пособие.

# Этюд

"Весенняя капель"

Бойко В.Я.

Moderato  
Staccato ①

9

17

25

33

*p*

*cresc.*

*dim.*

*mp*

*rit.*

*p*

Это произведение написано для отработки штриха «Стаккато», отрывистого исполнения звуков. Здесь очень подходит инструмент «Колокольчики» или «музыкальный ящик» (Music box), чтобы передать звук падающих капель.

### **Настройки для синтезатора:**

Исполняется без стиля.

1. R1 – Music box – (Perc.) перкуссия.
2. R1 – Music box  
R2 – Skydiver – (Choir pad)
3. R1 – Music box  
R2 – Golden Age – (Choir pad)

# Этюд

"Алладин на ковче самолёте"

Бойко В.Я.

① Gm Gm 8 D Cm

Intro 1 2 3 4 1 2 3 4 2 3 4 2 3 4 2 3 4 3

7 D Gm 1 2 1 2 3 4 5 3 2 1

12 D Cm 8 D Cm ③ Cm 5 4 3 2 1

19 D Cm D 8 Cm 4 2 1 2 D Cm 4 2 1 2 D 5 3 2 1

26 Gm Gm 1 3 1 3 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

31 8 Eb 2 3 1 2 3 4 3 2 1 3 2 1 3 2 1 2

32 D7 Gm 5 Ending



В этом этюде с восточным колоритом, использованы очень многие элементы гаммы: (Гармоническая минорная гамма, арпеджио, аккорды, хроматическая восходящая и нисходящая гаммы). Этюд, как и гаммы, построен на упражнениях развивающих беглость пальцев и координацию рук, что очень поможет формировать технические навыки юного музыканта.

### **Настройки для синтезатора:**

1. Style – Malfuf Funk - (World) – Var. B . (Если в синтезаторе нет такого стиля, то можно использовать любой восточный стиль, в меню Style World, например Oriental Pop).

R1 – Sitar 2 - (Strings)

2. Style – Malfuf Funk - (World) – Var. C - Upper Oct. + 1 (Поднять на 1 октаву)

R1 –Flute Ensemble - (Wood wind)

R2 – Classical Strings - (Strings)

3. Style – Malfuf Funk - (World) – Var. D - Upper Oct. 0 (Опустить октаву).

R1 – Classical Strings - (Strings)

R2 – Real Strings - (Strings)

4. Style – Malfuf Funk - (World) – Var. D

R1 – Real Strings - (Strings)

R2 – Real Spiccato - (Strings)

# ЭТЮД (Тарантелла)

Бодро, весело

Style - Tarantella ♩ = 110

Бойко В.Я.

1 *f*

2

3

4

5 *poco rit.*

## Настройки для синтезатора:

Режим клавиатуры – Multi Finger

1. St. – Tarantella - (World), Var. A  
R1 - Jazz Accordion - (Accordion)
2. St. – Tarantella - (World), Var. A  
R1 - German Clarinet - (Wood wind)
3. St. – Tarantella - (World), Var. B  
R1 - German Clarinet - (Wood wind)  
R2 - New Heaven – (Choir pad)
4. St. – Tarantella - (World), Var. C, темп увеличить. ( четверть = 116)  
R1 - German Clarinet - (Wood wind)  
R2 - French muzzette - (Accordion)
5. Стил ь отключить.  
R1 - German Clarinet - (Wood wind)  
R2 - French muzzette - (Accordion)

## Литература

1. Белов Г.Г., Балабанова Е.А., Горбунова И.Б., Ясинская О.Л. Преподавание курса «Инструментоведение» для музыкальных звукорежиссёров // В книге: Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 303-305.
3. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Чибирёв С.В. Музыкальная информатика. Учебное пособие / Санкт-Петербург, 2023. 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.
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., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество. Теория и практика / Saarbrucken, 2014.
6. 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.
7. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов // Искусство и образование. 2010. № 5 (67). С. 104-111.

## Мобильное обучение в детской школе искусств

Перспективы применения дистанционных технологий и мобильного обучения в детской школе искусств. Проблемы создания цифровой образовательной среды и цифрового контента преподавателями музыкальных дисциплин. Применение различных дистанционных платформ обучения, инструменты для поддержания обратной связи с учащимися, формы контроля, оценивание. Повышение квалификации преподавателей и основные педагогические условия применения мобильных технологий.

Современному преподавателю музыкальных дисциплин эпохи XXI века для организации образовательного процесса на высоком уровне приходится широко использовать в своей профессиональной деятельности цифровые и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [1-3], а также музыкально-компьютерные технологии (МКТ), которые стали неотъемлемой частью инновационной музыкальной педагогики и эффективным средством повышения качества обучения музыкальному искусству [4-6]. Формы использования данных средств в музыкально-педагогической деятельности различны: это и работа с текстовыми файлами, поиск и отбор необходимой информации в сети Интернет, работа с электронными учебными и методическими пособиями, планирование и проведение занятия с демонстрацией необходимого материала с помощью аудиовизуальных средств, набор нотного текста (Finale, Sibelius), аранжировка при помощи музыкально-компьютерных программ (Band-in-Box, Cubase), использование в образовательном процессе программных продуктов на основе МКТ и т. д. (см., например, работы [7-11])

Тем не менее, музыкальное педагогическое сообщество условно можно разделить на три типа: преподаватели, которые активно используют цифровые и МКТ технологии в своей педагогической деятельности (как правило, это преподаватели музыкально-теоретических дисциплин, преподаватели по хору и вокалисты; сюда же относятся преподаватели по синтезатору, по музыкальной информатике, звукорежиссуре и т. д.); преподаватели-инструменталисты, которые используют минимум технологий (как правило, это просмотр видеороликов с примерами игры исполнителей, прослушивание произведений по специальности, а также общение с родителями и учащимися посредством социальных сетей и мессенджеры – WhatsApp, Telegram, Viber), эту категорию можно назвать элитарной, так как они продолжают исконно традиционное музыкальное образование передачи знаний от преподавателя к ученику; третий тип – преподаватели, которые абсолютно не пользуются технологиями, но вынуждены этим заниматься перед педагогической аттестацией для оформления портфолио, как правило, для этой категории преподавателей подобная процедура сопровождается стрессовым состоянием, отторжением технологий.

Однако современные условия жизни коренным образом повлияли на всю систему образования, включая систему образования в детских школах искусств (ДШИ). С апреля 2020 года все образовательные учреждения по указу Президента РФ, в том числе ДШИ были переведены на дистанционное обучение в связи с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19). В период с 4 по 30 апреля, и далее - до конца учебного года все образовательные учреждения перевели на дистанционный режим работы, реализация образовательных программ должна была проводиться с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Также было



издано Положение об осуществлении дистанционного обучения, в целях обеспечения реализации дополнительных предпрофессиональных и дополнительных общеразвивающих программ в области искусств с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Перед преподавателями музыкальных дисциплин встали абсолютно новые задачи, в которых необходимо было внести соответствующие корректировки в рабочие программы учебных предметов, учебные планы в части изменения календарных, календарно-тематических планов, графика промежуточной аттестации, форм обучения (лекция, онлайн консультация, онлайн конференция, вебинар и другие), использования технических средств обучения. Помимо этого, возникла необходимость корректировки учебно-методического материала, позволяющего осуществить педагогический процесс в дистанционном формате в соответствии с реализуемыми образовательными программами, создание тестовых заданий, публикация в сети Интернет объявлений, сбор и обработка письменных работ учащихся, фиксация хода образовательного процесса, создание ресурсов и заданий [12-15]. В кратчайшие сроки были изменены организационно педагогическое обеспечение ведения дистанционного обучения. Основными видами уроков были видеуроки, уроки-конференции, уроки-вебинары, и т. д. Разработка и оформление учебного материала для самостоятельной работы учащихся, в том числе создание видеуроков, фонограмм, анализ и подбор электронных ресурсов, оцифровка учебных пособий, разработка тестов, викторин, презентаций, контрольных работ, подбор и обработка материалов, размещенных на различных ресурсах, в информационных базах, а также материалов, открытых для свободного доступа на сайтах издательств, библиотек, других учреждений культуры. Например, в должностные обязанности (трудовые действия) концертмейстера была включена: запись фонограмм исполнительского репертуара и обеспечение учащихся данным музыкальным материалом, прослушивание (в том числе, совместно с преподавателем) подготовленного учащимися музыкального материала, прием и оценивание партий.

Отметим, что для первой группы преподавателей, которые активно пользовались цифровыми и МКТ технологиями, а также тех, кто хотя бы раз изучал программы повышения и профессионально переподготовки, такое явление вещей не вызвало сложностей. В период карантина у преподавателей наблюдался активный интерес курсами повышения квалификации с использованием цифровых, мобильных и дистанционных технологий. На примере статистики обращений к ресурсу «Музыка в облаке» (<https://arsproarte.wordpress.com>, <https://vk.com/musicainnube>), а также к ресурсу учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена (<http://muslab.spb.ru>, [https://vk.com/uml\\_mkt](https://vk.com/uml_mkt)) можно проследить заинтересованность преподавателей музыкальных дисциплин в возможности повысить свою квалификацию в области цифровых и музыкально-компьютерных технологий.

Самый пик активности приходится на начало карантинных мероприятий (до 2 298-ми посещений). В связи с этой ситуацией учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» были организованы онлайн-семинары на тему применения мобильных, цифровых и дистанционных технологий в музыкальном образовании. На онлайн-семинарах, размещённых на ресурсе «Музыка в облаке» одновременно находилось от двухсот до трёхсот участников, что также показывало большой спрос к этой теме. Основные вопросы, которые интересовали участников семинара – как организовать дистанционное обучение в детской школе искусств; какие платформы для создания дистанционной площадки лучше использовать; как создать преподавателю сайт, на котором можно размещать информацию для учащихся и родителей; как создавать аудиовизуальный контент, набирать нотный текст при помощи мобильных устройств, создавать аранжировки и др.

Основные проблемы, которые встали перед преподавателями – отсутствие аппаратного обеспечения для организации дистанционного обучения, лишь 54%

опрошенных имеют ноутбук или компьютер; 72% преподавателей имеют планшет или смартфон, наличие дома цифрового фортепиано (синтезатор, MIDI-клавиатура) – всего 7,9%; оборудование для звукозаписи – всего 6,7%. Такая же ситуация наблюдалась и у учащихся, основное средство связи с преподавателями – именно смартфоны и планшеты. Однако занятия часто срывались из-за невозможности преподавателей организовать дистанционную площадку для качественного музыкального образования. Лишь 21% респондентов ответили, что готовы к проведению дистанционных занятий; 43,5% отметили, что имеют затруднения с этим; 23,9% отметили необходимость повышения квалификации в этой области.

Основываясь на запросах преподавателей, их готовности пройти обучение в Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена была создана трёхуровневая модульная программа «Дистанционные технологии и электронное обучение в музыкальном образовании» (72 часа). Основная задача программы – преодоление разрыва между сложившимися условиями и возможностями преподавателей.

На примере «Кузьмоловской школы искусств» Лесколловское структурное подразделение покажем варианты организации дистанционных занятий с учащимися первого и второго класса по музыкально-теоретическим предметам (сольфеджио, слушание музыки). Помимо закрытой группы в ВКонтакте, а также чата с родителями в WhatsApp были организованы онлайн-кабинеты на платформе Google Classroom (<https://classroom.google.com>), где располагались домашние задания для учащихся, презентации и видео по пройденным и новым темам, аудио фрагменты, нотные примеры (рис. 1).

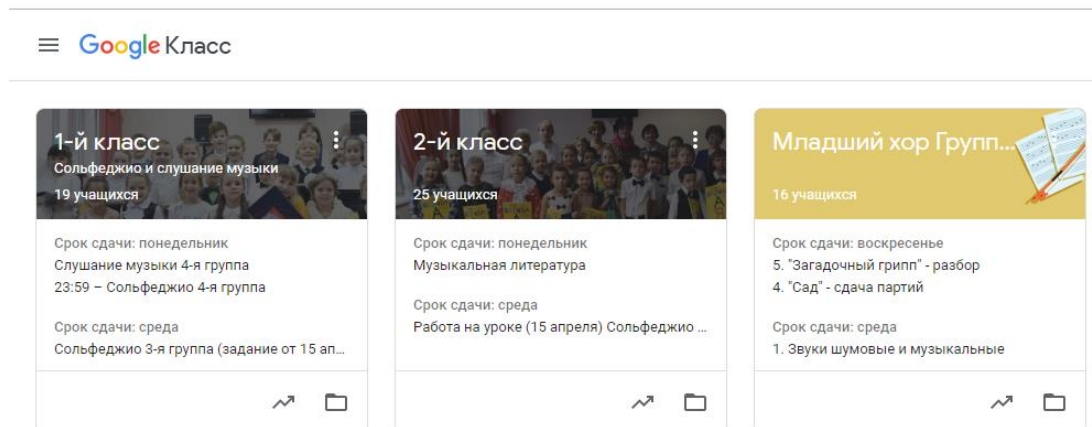


Рис. 1. Скриншот онлайн-кабинетов в Google Classroom

Важной задачей было организовать не только учащихся, но и родителей. Для родителей создавались короткие обучающие видео о том, как выкладывать в класс домашние задания: фото музыкальных диктантов, скриншоты выполненных упражнений с онлайн-ресурсов (например, электронные образовательные ресурсы «Музыка» <https://www.musica.ru>), давались инструкции о том, как лучше снимать и загружать в класс видео с домашним заданием и т. д.

В самом классе есть возможность обратной связи, родители и учащиеся могли комментировать как общие задание, лекции, материалы, которые видны всем участникам, так и комментировать оценку, задавать вопросы в частном порядке. Для родителей и учащихся, кто не располагал домашним компьютером и ноутбуком была возможность скачать с Google Play Market или AppStore аналогичное мобильное приложение, через которое удобнее, например, загружать домашние задания.

Помимо организованного класса велись еженедельные получасовые занятия на платформе Zoom.us. Важным преимуществом данной платформы является возможность продемонстрировать экран не только преподавателю, но и учащимся. Вторым преимуществом является возможность работать как с персонального компьютера, ноутбука, так и с

мобильного устройства. Имеющаяся панель инструментов, благодаря которой можно рисовать, писать, делать пометки непосредственно на экране (как учащимся, так и преподавателю), позволяет организовывать музыкально-теоретические занятия, в том числе во время обсуждения новой темы, а также во время проверки имеющихся знаний. Например, используя во время трансляции в Zoom онлайн-ресурс для набора нот Notheflight.com (на рис. 4), учащиеся имели возможность делать пометки в нотном тексте, отвечать «письменно» на вопросы, сыграть на фортепианной-онлайн клавиатуре и т. д.

Таким образом, включение в процесс повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин мобильных и цифровых технологий, отвечая концепции непрерывного профессионального образования, является частью новой картины расширенной сферы современного образования, созданной благодаря технологиям, поддерживающим гибкое, доступное обучение, позволяющее формировать индивидуальную образовательную траекторию для профессионально-личностного роста с использованием современных ИКТ и мобильных технологий. Внедрение этих технологий актуализирует возможность подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов различных уровней, востребованных в современном обществе, а также раскрывает перспективы в художественном образовании и музыкальной педагогике, что предоставляет максимальные возможности для выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий педагога.

## Литература

1. Гончарова М. С., Горбунова И. Б. Мобильные технологии в преподавании сольфеджио: развитие музыкального слуха // Мир науки, культуры, образования, 2018. № 5 (72). С. 325-329.
2. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования // Научное мнение, 2015. № 3-2. С. 68-82.
3. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании // Медиамузыка, 2016. № 6. С. 3.
4. Gorbunova I.B., Goncharova M.S., Tovpich I.O. Mobile Technologies in the Development of Musical Hearing. The 175th IRES International Conference. 2019. Pp. 1-6.
5. 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.
6. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
7. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. Opcion. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
8. 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.

## **Организация курсов повышения квалификации педагогов-музыкантов - преподавателей клавишных синтезаторов**

Информационная образовательная среда (далее – ИОС) предъявляет новые требования к профессиональной деятельности педагога-музыканта. Востребованными становятся такие компетенции, как способность меняться, мыслить сложными категориями, креативное мышление, использование новых технологий, ответственность.

Становятся незаменимыми в профессиональной деятельности педагога-музыканта музыкально-компьютерные программы и электронные музыкальные инструменты, а также готовность педагога работать с открытыми образовательными ресурсами и др.

Данные требования соответствуют основным положениям Концепции развития дополнительного образования детей, в которых фиксируются такие важные задачи, как:

- формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей, т.к. быстро меняется общество, жизнь;
- поддержка создания и деятельности профессиональных сообществ педагогов сферы дополнительного образования детей;
- поддержка проектов, включающих информационные и медийные технологии.

Для повышения профессиональных компетенций педагога-музыканта имеется широкий выбор тематических курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, активно развивается такая форма, как стажировочная площадка, в которой акцент сделан на самостоятельном изучении и освоении темы, появляются новые формы повышения квалификации, позволяющие проектировать обучение с учетом личностных образовательных потребностей педагога, с другой стороны – социального заказа.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить некоторые подходы к формам и методам повышения квалификации, выявить факторы, влияющие на качество подготовки педагога. К ним относятся:

- образовательные и личностные потребности педагога-музыканта;
- организационные условия организации (разнообразие программ, широкий спектр обучения, дифференцированный подход);
- ресурсы (учебно-методические материалы, наличие средств ИКТ, компьютерной техники, интерактивные доски, музыкально-компьютерные программы, электронные музыкальные инструменты);
- учитываются также требования к аттестации, новые требования к профессиональной деятельности педагога-музыканта;
- использование разнообразных и продуктивных форм обучения.

Профессиональная деятельность педагога рассматривается учеными как деятельность, направленная на создание условий для воспитания, развития и саморазвития личности. В условиях развивающейся ИОС необходимо использование новых

инструментов, средств, технологий, способствующих качественному изменению образовательного процесса. Рассматривая электронные музыкальные инструменты (далее – ЭМИ) как новые средства, компоненты профессиональной деятельности педагога-музыканта, необходимо проанализировать их потенциал, соотнести с актуальными целями дополнительного образования детей, а также определить, какую роль они будут играть в деятельности педагога и деятельности обучающегося. Благодаря интерактивности и коммуникативности ЭМИ, педагог-музыкант получает новые возможности, направленные на индивидуализацию образовательного процесса, эффективную организацию практической и самостоятельной деятельности учащихся.

Основные изменения профессиональной деятельности педагога-музыканта заключаются в том, что традиционный образовательный процесс сменяется на занятия с применением возможностей ЭМИ. На начальном этапе освоения возможностей ЭМИ, одной из важных задач становится организация методического, информационного сопровождения профессиональной деятельности педагога-музыканта, обмен опытом, непрерывное образование. Кроме организации обучения на курсах, которые проходят без отрыва от основной работы, существуют городские методические объединения, профессиональные сообщества, проводятся педагогические конференции, методические семинары, мастер-классы. Эти формы позволяют охватить педагогов с разным опытом работы: как начинающих, так и педагогов, имеющих опыт работы с ЭМИ, а также организовать профессиональное взаимодействие между педагогами.

В дополнительном образовании детей Санкт-Петербурга систематически проводятся курсы повышения квалификации по освоению возможностей клавишных синтезаторов, по освоению процесса создания многоплановой аранжировки, методики преподавания клавишного синтезатора в детских учреждениях.

Разработанные нами программы курсов реализуются через систему взаимосвязанных модулей, каждый из которых содержательно и методически связан с предыдущим, ориентированы на получение основных сведений и формирование определенных компетенций. Модули выстроены таким образом, что их структура способствует последовательному освоению учебного материала: мотивация – теория – практика – создание творческого продукта – презентация аттестационной работы. Модульный принцип построения содержания программ позволяет отслеживать результат освоения слушателем каждого раздела модуля, подводить итог пройденного материала.

*Мотивационная* составляющая является важным компонентом учебного модуля, в ней закладывается практическая значимость изучаемого материала

*Теоретические занятия* предполагают проведение лекций, семинаров, мастер-классов.

*Практические занятия* включают практическую работу по практической аранжировке. На практике общая группа слушателей курса делится на несколько групп. Такое разделение позволило обеспечить индивидуальный подход к каждому педагогу и эффективную работу над творческим проектом внутри отдельной группы. Теоретические и практические занятия позволяют оптимально раскрыть творческий потенциал слушателей курсов, сделать поставленную задачу лично значимой для них, повысить их творческую активность, проиллюстрировать возможность сочетания индивидуальных и коллективных форм работы и др.

*Этап создания творческого продукта* включает работу над творческим проектом, создание аранжировки, редактирование, запись, сохранение, работу с внешними носителями. Презентация аттестационной работы проходит публично в форме круглого стола, на которой слушатель представляет творческую работу и этапы работы над проектом.

Наиболее действенной и эффективной формой занятий оказалась практическая самостоятельная работа, позволяющая активнее погружаться в творческую деятельность и включаться в процесс обучения, что также способствует повышению интереса и мотивации к изучаемому материалу.

При организации обучения используются активные и интерактивные методы: дискуссии, обучающие и тематические семинары; метод работы в малых группах; мастер-классы. Применяются элементы дистанционного и электронного обучения. Особое внимание уделяется планированию самостоятельной работы слушателей: так, например, задания, дидактические материалы, алгоритмы выполнения практических работ были собраны в кейсы, материалы работ слушателей, информационные и методические материалы размещаются на сайте или на электронных дисках.

Использование активных методов обеспечивает эффективное участие в учебном процессе слушателей курсов с разным уровнем подготовки, а также дает возможность непрерывного контроля преподавателем за процессом усвоения учебного материала. Активные методы используются на всех этапах подготовки: во время усвоения нового материала (лекция, проблемная дискуссия и др.); в период закрепления нового материала (тест, выполнение заданий); в период формирования знаний и навыков (выполнение творческих и практических работ). Активные методы строятся на:

1. Использовании имеющихся знаний и умений слушателей: знания теории музыки, гармонии, основ инструментоведения, музыкальной формы.
2. Групповой форме организации образовательного процесса: занятия проводятся в группах и малых группах, при индивидуальном подходе.
3. Творческом характере обучения, предполагающем занятия музыкально-творческой деятельностью.
4. Направленности на практическую деятельность: практикоориентированность.
5. Разные виды коммуникации: преподаватель – слушатель курсов, слушатель – слушатель, слушатель – специалист-музыкант; субъект – субъектные отношения, как между преподавателем и обучающимися, друг с другом, так и через учебную группу, компьютер.
6. Интерактивность предоставляют компьютеризированные интерактивные музыкальные синтезаторы.
7. Рефлексии: самооценка слушателя, совместное обсуждение результатов творческих работ коллег.

Обучение по программам дает возможность освоения основных сведений об использовании ЭМИ в профессиональной деятельности педагога-музыканта и повышает мотивацию к дальнейшему более глубокому, детальному изучению и освоению средств МКТ. Применение разных форм, изменение видов занятий, чередование теоретических, практических занятий и самостоятельной во время обучения на курсах обеспечивает интерес педагогов, их высокую работоспособность в рамках краткосрочных курсов.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога-музыканта в ИОС носит инновационный характер. Подготовка педагога к инновационной деятельности становится главной целью курсов повышения квалификации в области использования возможностей ЭМИ. В этом заключается специфика повышения квалификации педагога-музыканта в ИОС.

## Литература

1. 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.
2. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
3. 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.
4. Гам В.И., Михайлова В.Е. Современные формы организации повышения квалификации педагогов [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-organizatsii-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov/viewer>
5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р.



## **STEAM-технологии в деятельности педагога-музыканта в процессе преподавания искусства исполнительского мастерства на синтезаторе**

В современном мире технологических революций в сферу музыкального образования активно внедряются инновационные методы, интегрирующие в себя науку, технологию, инженерию, искусство и математику. Рассмотрим, как технология STEAM трансформирует процесс обучения игре на синтезаторе – универсальном музыкальном инструменте, который иллюстрирует междисциплинарную природу современного образования.

Одним из основных направлений в мировом образовании сегодня является STEAM образование. Этот способ обучения объединяет такие академические области как science (наука), technology (технология), engineering (инженерия), art (искусство) и mathematics (математика). В основе STEAM образования лежит идея обучения, которая опирается на сочетание прикладных и теоретических навыков с применением междисциплинарного подхода и проектной организации. Данный подход объединяет изучение дисциплин в единую схему обучения. Основным отличием STEM от STEAM образования является то, что STEM опирается на научные концепции, а STEAM исследует те же концепции с помощью творческого подхода.

Н.С. Сологуб и Е.Я. Аршанский утверждают, что сам термин «STEM-образование» появился в педагогической науке в США недавно. Аббревиатура «STEM» впервые была предложена в 1990-х гг. американским бактериологом Р. Колвэлл. Она начала активно использоваться национальным научным фондом США как конгломератный термин, который объединяет естественные науки, технику, инженерию и математику. Официально США объявили о приоритетном развитии образования в области высоких технологий в начале XXI века. С этого момента STEM стало государственным приоритетом образования.

Сочетание научных принципов, технологических достижений, инженерных концепций, художественного творчества и математической точности вдохновляет учащихся к критическому мышлению, решению проблем и инновациям. Применительно к музыкальному образованию и игре на синтезаторе, принципы STEAM открывают увлекательные возможности. Этот подход способствует открытию творческих способностей ученика.

Синтезатор – это электронный музыкальный инструмент, который с течением времени стал незаменимым средством в создании музыки различных жанров. В отличие от традиционных инструментов, создающих звук с помощью колебания струн или потока воздуха через трубы, синтезаторы генерируют звук путем манипуляции электрическими сигналами. Эта уникальная характеристика делает их отличным инструментом для интеграции принципов STEAM.

Наука, стоящая за созданием и синтезом звука, важна для понимания работы синтезаторов. Учащиеся могут изучать физику звуковых волн, принципы осцилляции и основы акустики. Понимание этих научных концепций дает возможность экспериментировать со звуком и создавать уникальные звуковые настройки синтезаторов.

Синтезаторы по своей сути – это технические инструменты. Современные синтезаторы оборудованы цифровыми интерфейсами и программным обеспечением, которые позволяют пользователям разрабатывать, модифицировать и сохранять звуки.



Научиться работать с этими интерфейсами и использовать программные синтезаторы повышает технологическую грамотность учеников. Более того, включение технологии MIDI в обучение на синтезаторе позволяет ученикам подключать свои синтезаторы к компьютерам, облегчая создание музыки. Так реализуется технологический принцип STEAM.

Аспект инженерии в синтезаторах проявляется в их сложной схематехнике и механизмах обработки сигнала. Поощрение учеников изучать внутреннее устройство синтезаторов не только способствует пониманию инженерных аспектов, но и вдохновляет их экспериментировать с проектированием схем и созданием собственных модулей синтезаторов.

Артистический компонент игры на синтезаторе, возможно, наиболее очевиден. Музыканты используют синтезаторы для создания широкого спектра звуков, от атмосферных пэдов до футуристических эффектов. Технология STEAM позволяет ученикам исследовать творческие возможности синтезаторов, сочинять музыку, которая сочетает в себе традиционные инструменты с синтезированными звуками. Таким образом интегрирован в STEAM принцип искусства.

Музыка, в том числе игра на синтезаторе, тесно связана с математическими концепциями, такими как ритм, гармония, тональность. STEAM образование побуждает учеников применять математические принципы к музыкальной теории, помогая им анализировать композиции, создавать сложные ритмы и экспериментировать с математическими алгоритмами для генерации новых музыкальных идей.

Интеграция технологии STEAM в обучение на синтезаторе включает использование различных инструментов и ресурсов. Некоторые из основных подходов включают в себя:

#### 1. **Цифровые аудио-рабочие станции (DAW)**

DAW – это программные приложения, которые позволяют ученикам записывать, редактировать и создавать музыку. Они предоставляют платформу для применения технологических, математических и художественных принципов к созданию музыки на синтезаторе.

#### 2. **Онлайн-курсы и учебники**

Интернет предлагает богатство ресурсов, включая онлайн-курсы и учебники, которые объединяют в себе научные, технологические, инженерные, художественные и математические аспекты в обучении игре на синтезаторе. Эти ресурсы делают обучение доступным для широкой аудитории.

#### 3. **Аппаратные синтезаторы**

Современные синтезаторы часто оснащены сенсорными интерфейсами и программными возможностями, что облегчает ученикам изучение технических аспектов синтеза звука.

#### 4. **Совместные проекты**

Поощрение учеников работать над совместными музыкальными проектами способствует командной работе и креативности. Эти проекты могут включать создание оригинальных композиций или ремиксование существующей музыки, предоставляя реальные применения принципов STEAM.

Технология STEAM открывает новую эпоху обучения игре на синтезаторе. С помощью сочетания научных, технологических, инженерных, художественных и математических принципов ученики могут раскрывать свою творческую силу, получать более глубокое понимание музыки и исследовать бескрайние возможности синтезатора. Тем самым они развивают не только технические навыки, но и креативное мышление, необходимое для успешного существования в быстро меняющемся мире. Гармоничное слияние технологии STEAM и обучения на синтезаторе предлагает перспективное образовательное направление для молодых музыкантов и учащихся всех возрастов.

## Литература

1. *Корецкий М.Г., Тукаева Л.Р.* Развитие STEM-подхода в России и мире [Электронный ресурс] // URL: <http://hses-online.ru/2022/04/24.pdf> (дата обращения 11.11.2023)
2. *Ретин А.О.* Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики [Электронный ресурс] // URL <http://www.nauch-idea.ru/index.php/arkhiv/8-1/22-aktualnost-stem-obrazovaniya-v-rossii-kak-prioritetnogo-napravleniya-gosudarstvennoj-politiki> (Дата обращения 11.11.2023.).
3. *Горбунова И.Б., Горельченко А.В.* Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
4. Сологуб Н.С, Аршанский Е.А. STEAM-образование: сущность и анализ идеи в исторической ретроспективе // URL: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/50479/1/vesti\\_2\\_%D0%A1%D0%B5%D1%80%201%20220620\\_0015-0018.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/50479/1/vesti_2_%D0%A1%D0%B5%D1%80%201%20220620_0015-0018.pdf) (дата обращения 11.11.2023)
5. *Горбунова И.Б., Панкова А.А.* Музыкально-компьютерные технологии для организации системы дистанционного образования: проблемы, решения и перспективы // В сборнике: Национальные культуры в межкультурной коммуникации. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Минск, 2023. С. 11-21.

## **Современное профессиональное оборудование для работы со звуком в деятельности педагога-музыканта: тенденции, преимущества и перспективы развития**

В эру цифровых технологий и стремительного развития визуальных медиа нарастает потребность в высококачественном звуковом контенте и высоких стандартах звука [1; 6]. Ни для кого не секрет, что в настоящее время музыка к театральным постановкам и кинофильмам чаще всего «озвучивается» на компьютере, не говоря уже о музыке к теле- и радиопрограммам, рекламе и компьютерным играм [4].

Для создания звукового контента необходимы профессиональные инструменты, которые помогают достичь максимального качества звучания, поэтому здесь важную роль играют профессиональное оборудование и программное обеспечение, которые обеспечивают возможность работы со звуком на новом уровне [7].

Профессиональное оборудование представлено широким спектром инструментов для записи, обработки и воспроизведения звука. От микрофонов и аудиоинтерфейсов до микшерных пультов и акустических систем – каждый компонент оборудования играет свою важную роль в процессе создания идеального звукового контента. Современное оборудование и программное обеспечение позволяют записывать звук с высокой степенью детализации и качества. Более совершенные микрофоны и предусилители, а также возможности обработки сигнала на этапе записи, позволяют получать чистый и качественный звук. Кроме того, возможности цифровой обработки звука позволяют улучшить звучание и сбалансировать звуковые дорожки [2].

Современные технологии привели к появлению большого выбора программного обеспечения, которое значительно упрощает и обогащает процесс работы со звуком, предоставляет возможность манипулировать и обрабатывать звуковые данные, добавлять эффекты, смешивать и синтезировать звуки.

Программы для звукозаписи, монтажа и сведения звука стали неотъемлемой частью работы звукорежиссеров, продюсеров и музыкантов [3]. Среди наиболее популярных программ можно назвать Pro Tools, Ableton Live, Logic Pro, Reaper, Cubase [4; 5]. Они предоставляют широкий набор функций, позволяющий записывать, редактировать и смешивать аудиоматериалы, а также использовать различные эффекты и инструменты для создания уникального звучания. С помощью современных программ для звукозаписи, монтажа и сведения звука, стало возможным производить более точное редактирование и обработку аудиоматериала. Появились инструменты для коррекции звука, удаления шумов и дефектов, а также для создания сложных звуковых эффектов. В результате, процесс работы стал более профессиональным и эффективным.

Виртуальные инструменты и звуковые библиотеки – это еще одна важная тенденция в сфере звукового дизайна. С помощью таких инструментов, как Native Instruments, Kontakt или Spectrasonics Omnisphere, можно имитировать звучание реальных инструментов или создавать совершенно новые звуковые эффекты. Музыканты и

звуковые дизайнеры могут экспериментировать со звуком, создавая уникальные и оригинальные композиции [5].

Одним из главных достижений в сфере звукозаписи стало появление цифровых форматов, таких как WAV и MP3. Благодаря этому, процесс записи музыки и ее распространение стали намного проще и доступнее. Помимо этого, возникли новые возможности обработки звука, такие как редактирование, сведение и мастеринг, которые могут повлиять на качество и звучание носителя.

Интеграция с другими программами и облаком – это еще одно значимое достижение технологий в области звукозаписи и звукового дизайна. С помощью интерфейсов и плагинов, программы становятся взаимосвязанными и могут передавать информацию и обрабатывать звуки в реальном времени. Также, все больше программ для звукозаписи и звукового дизайна предлагают возможность работы с облачными хранилищами данных, что позволяет сохранить и обмениваться проектами с коллегами или клиентами. С появлением облачных хранилищ данных и возможности интеграции программ с другими программами, стало возможным работать над проектами удаленно. Коллективная работа стала более удобной и эффективной, так как разработчики могут одновременно работать над одним и тем же проектом и обмениваться информацией в режиме реального времени. Это особенно важно для сотрудничества в разных географических местах.

Быстрое развитие технологий и практическое применение программного обеспечения в индустрии звукозаписи и звукового дизайна открыло перед профессионалами огромные возможности для творчества и создания уникальных звуковых проектов. Благодаря этому, барьеры входа и препятствия, которые ранее могли существовать, могут быть преодолены, и все больше талантливых людей могут воплотить свои идеи и артистические концепции в звуке.

Преимущества использования современного оборудования и программного обеспечения в индустрии звукозаписи, несомненно, огромны.

Использование современного оборудования и программного обеспечения приносит множество преимуществ в индустрию звукозаписи и звукового дизайна. Улучшение качества звукового контента, расширение творческих возможностей, повышение эффективности работы и возможность совместной работы — все это помогает профессионалам в этой области достигать новых высот в создании высококачественного звука [6].

В перспективе развития промышленности звукозаписи и саунд-дизайна, можно выделить следующие важные направления, ожидающие дальнейшего прогресса в использовании профессионального оборудования и программного обеспечения:

1. Искусственный интеллект и автоматизация процессов работы со звуком.

С развитием искусственного интеллекта, возникают новые возможности для автоматизации рутинных задач в звукозаписи и звуковом дизайне. Умные алгоритмы и машинное обучение могут использоваться для автоматического обработки звуковых дорожек, удаления шумов, сведения звука и даже генерации новых звуковых эффектов или музыкальных композиций. Это позволит ускорить и упростить процесс работы, освободив время для более творческих задач.

2. Развитие виртуальной реальности и дополненной реальности в звуковом дизайне.

Виртуальная реальность и дополненная реальность активно развиваются во многих отраслях, и индустрия звукозаписи и звукового дизайна не является исключением. Эти технологии позволяют создавать уникальные звуковые пространства, которые погружают слушателя в совершенно новую аудиовизуальную реальность.

### 3. Интеграция с другими отраслями.

Продолжается интеграция звуковой индустрии с другими областями, такими как игровая индустрия, кино и визуальные эффекты. Совершенствование систем синхронизации звука с видео, а также возможность совместной работы звукорежиссеров, музыкантов и визуальных эффектов позволяют создавать уникальные и потрясающие звуковые проекты. Кроме того, современные технологии могут также использоваться в медицине, психологии и других областях, где звук играет важную роль, такую как звукотерапия или создание аудиоинсталляций для созерцания и релаксации.

Быстрое развитие технологий и практическое применение программного обеспечения в индустрии звукозаписи и звукового дизайна открыло перед профессионалами огромные возможности для творчества и создания уникальных звуковых проектов.

В заключение, важно отметить, что обновление оборудования и программного обеспечения является неотъемлемой частью успешной работы со звуком. Технологии постоянно развиваются, и их обновление позволяет получить лучшее качество звукозаписи, сведения и мастеринга.

## Литература

1. Деникин А.А. Звуковой дизайн в кинематографе и мультимедиа: Учебное пособие. М.: ГИТР, 2012.
2. Товнич И.О., Ясинская О.Л. Современная студия звукозаписи в деятельности педагога-музыканта // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 222-225.
3. Ананьев А.Н. Музыкальная информатика в Московской консерватории: композиторский курс /Вестник музыкальной науки. 2020. Т8. №2. С. 218-228.
4. Брянцев М.М., Горбунова И.Б. Этапы становления и перспективы развития программно-аппаратного диджеинга // Общество: философия, история, культура. №3. 2016. С. 59-63.
5. 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.
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., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.

## **Проектирование среды невизуального доступа для музыкального образования людей с инклюзией по зрению**

В настоящее время в нашей стране заявлен курс на полноценное расширение зоны инклюзивного образования на всех его уровнях (от дошкольного, начального, предпрофессионального до среднего специального, высшего профессионального и дополнительного образования) [1]. Реализация таких планов, безусловно, крайне необходима и для человека, входящего в любую категорию инклюзии, и для общества, государства, выполняющих свои обязанности по отношению к этим людям и получающих в их лице конструктивный творческий, экономический и другой ответ [1-2].

Характерной чертой и наиважнейшей инновацией последних десятилетий стало развитие информационных технологий и их проникновение во все сферы жизни (быт, досуг, профессиональную деятельность, образование), в том числе – в музыку, где они названы «музыкально-компьютерные технологии» (далее – МКТ – [3–5] и др.). МКТ позволяют музыканту (как любителю, так и профессионалу; и новичку, и опытному мастеру), обращаться к новым функциям, ранее невозможным в режиме одновременного совмещения. В числе этих функций: игра или пение с разными комбинациями аккомпанирующих голосов, игра с отображением в компьютерной графике нотного текста (а также – взаимобратный вариант), изменение тембра уже сыгранного / записанного материала, редакция разных параметров записи звука и видео и др.

Самый главный дефицит для незрячего человека – дефицит информации – восполняется с помощью цифровых технологий, в частности, компьютеров, смартфонов и так далее, благодаря программам речевого сопровождения, которые разрабатываются под самые популярные платформы – Windows, Mac OS и Android. При том, что современные операционные системы обладают рядом собственных встроенных приложений для слабовидящих и незрячих людей (экранные лупы, экранные дикторы), но работать со сложными программами, где основой интерфейса являются графические объекты (кнопки, анализаторы амплитуды и спектра в звуковых редакторах, метки локации, нотная графика и так далее) эти средства не позволяют.

Последние годы стали временем появления и активного распространения двух наиболее функциональных приложений экранного доступа – JAWS for Windows и NVDA:

- JAWS for Windows Screen Reading Software (Job Access With Speech) – самая популярная в мире программа экранного доступа, работающая на PC в среде Windows. Она обеспечивает доступ к системным, офисным приложениям и другому необходимому программному обеспечению, включая интернет-обозреватели. Благодаря речевому синтезатору через аудио-карту компьютера информация с экрана считывается вслух, обеспечивая возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту.

- NVDA (NonVisual Desktop Access) – свободная, с открытым исходным кодом программа для MS Windows, которая позволяет незрячим и людям с глубокими нарушениями зрения работать на компьютере без визуального контроля, выводя всю необходимую информацию с помощью речи или на дисплей Брайля.

Незрячие композиторы получили с помощью МКТ полноценный инструмент для того, чтобы самостоятельно набирать нотный текст и подготавливать его для дальнейшего опубликования. Это многократно ускорило претворение в жизнь творческих идей авторов, так как нотные тексты раньше приходилось сначала писать рельефно-точечным способом по системе Л. Брайля, и только потом надиктовывать материал или отдавать специально

обученному переписчику брайлевских нот, но таких специалистов очень мало не только в нашей стране, но и в мире.

К сожалению, объективные причины (исключительная стремительность технологических изменений, которые приходят в жизнь нашего современника; наличие множества различающихся версий программно-аппаратного представления МКТ и других технологий; финансовые проблемы, связанные с геополитикой; а главное, – недоступность для данной категории инклюзии той визуальной информации, которая позволяет остальным ориентироваться в навигации компьютерной программы, в нотном тексте и другое) вместе с субъективными причинами (отсутствием / недостатком квалифицированных кадров, уже освоивших данные технологии на достаточном уровне, наличием определённого языкового барьера, присутствующего, к примеру, для русскоязычного пользователя по отношению к интерфейсу ПО, созданного в/для США, Японии и др. технологических лидеров-производителей в ИТ-секторе и др.) не позволяют людям, имеющим проблемы со зрением, пользоваться арсеналом средств МКТ.

Многолетний отечественный и мировой опыт работы с различными возрастными категориями людей, имеющих ограничения по зрению, выявил острую необходимость разработки специализированной версии программного обеспечения для незрячих не только в нашей стране, но и в мире, а также – необходимость разработки методического сопровождения обучения этой категории инклюзии, где музыкальное направление является, с одной стороны, одним из самых востребованных (среди причин – эмоциональная и этическая природа музыки, аудиальная форма представления информации), с другой стороны, в освоении нотной грамоты и пользовательских интерфейсов программ-приложений, несёт в себе затруднения, а чаще всего – почти непреодолимые сложности.

Использование компьютерных технологий в обучении инвалидов по зрению из многообещающих инновационных проектов уже превратилось в реальность, что дает расширение возможностей включения незрячих в инклюзивное образование в целом, и в музыкальное в частности. Применение брайлевских принтеров и тактильных дисплеев Брайля в учебных заведениях помогает оптимизировать процесс обучения, а также существенно облегчает работу специализированных библиотек для незрячих.

К сожалению, эта категория людей до сих пор лишена возможности полноценно работать с плоскочечным нотным текстом и его последующем тиражированием в рельефно-точечном варианте. Специализированного программного обеспечения для работы незрячих с нотным брайлем на сегодняшний день в мире не существует, а попытки адаптировать программы экранного доступа к нотным редакторам (в частности Avid Sibelius) не дали того результата, который необходим для полноценного прочтения визуального материала. Кроме того, ни одна из существующих программ для работы с нотной графикой не способна выводить информацию на тактильный дисплей Брайля и принтер для печати рельефно-точечным шрифтом.

На базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена подготовлен проект, где создаваемая среда невизуального доступа в контексте инклюзивного музыкального образования, во-первых, понимается не сугубо технологически, а шире – как технолого-педагогическое пространство, для людей из этой категории инклюзии не только выступающее инструментом обучения музыке, но и, в целом, способствующее постижению любых информационных технологий, а с их помощью, – общению с другими людьми, самореализации, профессиональному самоопределению.

Данная научная проблема содержит в себе технологическую и педагогическую компоненту – поиск, разработку, апробацию и введение соответствующих технических нормативов и методического сопровождения для обучения МКТ людей с глубокой патологией зрения.

Несмотря на попытки отдельных отечественных и зарубежных исследователей предлагать частные способы использования МКТ при обучении людей с глубокой патологией зрения (на технологическом уровне – через использование приложений экранного доступа JAWS for Windows и NVDA; в методике – [6–8]), именно наш, представляемый данным текстом, проект содержит научную новизну решения указанной проблемы. Суть научной новизны – это одновременное и взаимосвязанное решение в технологической части (адаптация и разработка на необходимых принципах программно-аппаратной части; создание навигации, доступной незрячим и слабо видящим и др.) и в педагогической части (отбор достаточного содержания обучения, апробация и совершенствование форм обучения, разработка методического сопровождения, учитывающего специфику данной категории инклюзии и др.).

Надо отметить, что решение данной проблемы возможно только при совместной работе технических специалистов (разработчиков ПО, в дальнейшем – системных администраторов учебных заведений и др.) и педагогических работников, которые учитывают и другие важные обстоятельства учебного процесса (обнаружение и актуализация мотивов творчества, обучения, общения; специфика возрастных особенностей, определение и применение валидных тестовых процедур и другое).

Имеющийся у нас опыт позволяет обоснованно утверждать, что МКТ при реализации проекта, во-первых, значительно расширят арсенал образовательных средств за счёт таких опций программно-аппаратной части, которые выполняют функции партнёра в создании музыки (аккомпаниатор, переписчик нот, аранжировщик и др.), во-вторых, позволят осуществлять процесс музыкального образования (причём – на любом этапе) через интерактивное взаимодействие обучающегося и музыкального материала, одновременно:

А) в тактильно-кинестетическом режиме – через клавиатуру (реальную или виртуальную), через интерфейс программы-приложения, диджейского пульта и пр.,

Б) путём слухового контроля (и дальнейшей, при необходимости, коррекции),

В) визуальным способом отслеживания верных/ошибочных действий – правильно нажатой клавиши, показаний светового индикатора уровня громкости, графического отображения каких-либо показателей звуковой дорожки, нотного текста и пр.

Реализация предлагаемого проекта даст возможность приобщить людей с проблемами зрения к музыкальному творчеству, что позволит им общаться между собой и с музыкальным искусством как любителям (что очень важно для человека, имеющего ограничение зрения), либо выбрать музыку сферой своей профессиональной деятельности: создавать аранжировки, инструментовки и оригинальные композиции; записывать «живой» звук; производить профессиональный набор нотного текста; реставрировать старые аудиозаписи; подготавливать цифровые фонограммы; синтезировать новые тембры и проводить другие опыты со звуком; вести звукорежиссерскую работу [9 - 11].

Актуальность такого решения обнаруживается, в первую очередь, в снятии или значительном снижении для лиц из категории «инклюзия по зрению» уровня ограничений при оперировании с нотным текстом, при работе с достаточно разноплановыми программами-приложениями из арсенала МКТ и др.). Частные случаи использования найденного решения: взаимодействие незрячего и зрячего (или двух незрячих) в позициях «учитель» / «ученик» («школьник», «студент ССУЗа», «студент ВУЗа», «преподаватель системы повышения квалификации работников образования, готовящихся к работе в данной категорией инклюзии»).

Переход к непосредственному осуществлению представленной идеи должен начинаться с создания творческого коллектива педагогов и программистов, способных во взаимодействии искать технолого-педагогические решения.

Особо стоит выделить возникающую при этом возможность поэтапно разрабатывать современные методики работы со средствами МКТ, корректировать



настройку навигации и даже формулировать принципы дизайн-решений ПО для пользователей данной категории инклюзии. В это же время нужно и можно будет апробировать и корректировать экспериментально-опытный путь пилотного исследования и наиболее безболезненно использовать опыт в широкой образовательной практике – в учебном процессе в учреждениях, работающих с данной категорией инклюзии, оснастить работников курсов повышения квалификации знаниями по данной проблеме (в том числе, после обнаружения и обсуждения полученной информации в сообществе коллег, на методических семинарах, научно-практических конференциях).

Параллельно осуществляется решение методических и технологических задач в понимании и использовании взаимосвязи подготовки специалистов на всех этапах реализации инклюзивного образования – от начального и предпрофессионального, до среднего специального и высшего профессионального.

Этапами реализации проекта являются:

1-й год – проработка технолого-методического базиса взаимодействия человека, имеющего глубокую патологию зрения, с музыкальным материалом, в том числе - изменения технологического дизайна программ-приложений для расширения возможности освоения данной категорией пользователей основ функционала МКТ как интерактивной системы осуществления музыкального образования; отбор содержания обучения людей с данной категорией инклюзии на принципах классификации операций с различными характеристиками информации (представленной в музыке и, в целом, через звук), критический анализ форм обучения в контексте инклюзивного музыкального образования (для различных возрастных и целевых аудиторий).

2-й год – разработка и отлаживание взаимосвязанных между собой методики и технологических средств, обеспечивающих навигацию данной категории пользователей в освоении ими нотной грамоты, навигации в программах-приложениях МКТ, в том числе – разработка учебно-методического сопровождения для разных вариантов учебных курсов (начальное, предпрофессиональное, общее, среднее специальное, высшее профессиональное образование, в том числе – в рамках курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки);

3-й год – корректировка в ходе пилотного эксперимента предложенных технолого-методических разработок и полномасштабное внедрение опыта в российскую (и международную) образовательную практику, в том числе – на базе учебно-методического сопровождения и коррекций технологического дизайна программ-приложений, с которыми работают люди из категории «Инклюзия по зрению».

Ожидаемый результат – технолого-методическая система «Среда невизуального доступа», предоставляющая наилучшие по оптимальности возможности для получения инклюзивного музыкального образования и реабилитации людей, входящих в группу инклюзии по зрению. Опора такой системы – это базовые свойства природы человека быть активным участником музыкальной деятельности (в том числе – его способность и склонность к игре), базовые свойства природы музыки, аккумулирующей в себе единство трёх дискретных сенсорных систем (слуховой, зрительной и мышечно-двигательной), и образовательный потенциал МКТ. Отсутствие одного из каналов (в данном случае – визуального), хотя и затрудняет путь к музыке, но позволяет компенсировать недостающее слагаемое, делая применимой и осуществимой задумываемую систему инклюзивного музыкального образования.

## Литература

1. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения // Общество: социология, психология, педагогика, 2015. № 5. С. 15-19.

2. *Gorbunova I.B., Morozov S.A.* Computer-aided music technologies in teaching students with visual impairments in secondary and high-level music education institutions in Russia // *Talent Development and Excellence*. 2020. Vol. 12 (S3). Pp. 918-932.
3. *Горбунова И.Б., Воронов А.М., Говорова А.А.* Среда незрительного доступа для музыкального образования людей с глубокой патологией зрения (представление проекта) // В книге: Региональная информатика (РИ-2020). XVII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2020. С. 43-44.
4. *Gorbunova I. B., Zakharov V. V., Yasinskaya O. L.* Development of applied software for teaching music to people with deep visual impairments based on music computer technologies // *Revista universidad y sociedad*. 2020. Vol. 12, no. 3. Pp. 77-82.
5. *Nguyen A., Ferro T., Pawluk D.* Effectiveness of Using Local Cues to Indicate Perspective in Tactile Diagrams for People with Visual Impairments / *Journal of visual impairment & blindness*. 2018. Vol. 112 (6). P. 731–744.
6. *Jacko V., Choi J.H., Carballo A., Charlson B., Moore J.* A New Synthesis of Sound and Tactile Music Code Instruction in a Pilot Online Braille Music Curriculum // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2015. Vol. 109 (2). Pp. 153–157.
8. *Горбунова И.Б., Заливадный М.С.* О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект) // *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова*. 2014. С. 97-100.
9. *Горбунова И.Б.* Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры // *Общество: философия, история, культура*, 2017. № 2. С. 87-92.
10. *Gorbunova I.B., Chibirev S.V.* Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
11. *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.
12. *Gorbunova I., Govorova A.* Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience // *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering: 11th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, ISSEP 2018*, Vol. 11169, LNCS. Pp. 381–389.

## **Музыкально-компьютерные технологии в начальном общем образовании как одно из средств обучения**

Музыкально-компьютерные технологии в начальном общем образовании придают учебному процессу новый уровень интерактивности и способствуют развитию учеников. Это дает большие преимущества в обучении и создает совершенно другую, более подходящую и захватывающую образовательную среду. В данной связи, важно рассмотреть несколько ключевых причин, почему использование данных технологий является значимым фактором в образовательной практике начальной школы. Изучение музыки способствует прогрессу критического мышления, внимательности, запоминания и логического рассуждения. Музыкальные занятия способствуют выражению эмоций и развитию креативного мышления у детей. Участие в музыкальных ансамблях и хорах развивает навыки коллективного труда и коммуникации. Музыка может быть включена в учебную программу для поддержки изучения различных предметов, включая математику.

В нашем мире, где технологии играют значительную роль, необходимо, чтобы дети с самого раннего возраста развивали навыки работы с компьютерами, программами и интернетом. Предоставление доступа к широкому спектру информационных ресурсов предоставляет детям уникальную возможность расширить свой кругозор и изучать различные предметы в более глубоком контексте. С помощью интерактивных образовательных программ мы можем стимулировать развитие критического мышления, проблемное решение и логическое мышление у детей. Введение основ программирования в начальной школе может содействовать развитию логического и абстрактного мышления.

Сейчас на рынке существует множество образовательных приложений и программ, которые помогают детям изучать музыку и основы композиции с помощью игры. Они предлагают интерактивные уроки по музыке, которые помогают изучить ноты, ритм и музыкальную теорию.

В программах для создания музыки, например, таких как GarageBand, Soundtrap и FL Studio, ребята могут полностью проявить свою творческую составляющую и создать свои собственные музыкальные композиции. Возможность экспериментировать с разными инструментами, мелодиями и ритмами дает им свободу самовыражения и развитие музыкального вкуса.

Также использование MIDI-клавиатур позволяет детям играть на виртуальных инструментах через компьютер, что особенно полезно для обучения игре на пианино и других инструментах. Это также помогает им создавать музыку с использованием современных MIDI-технологий.

Учителя могут использовать еще интерактивные доски, а также специально обучающие детские программы для демонстрации музыкальных понятий, игр с музыкальным составяющим. Они помогают создать увлекательную и практически ориентированную образовательную среду для детей начальной школы. Одни из таких, это:

1. *Skoove* – онлайн-платформа для обучения игре на фортепиано. Она предлагает интерактивные уроки, которые распознают нажатия клавиш и оценивают технику игры.

2. *Chrome Music Lab* – серия детских интерактивных игр, предоставляемых Google, позволяющие создавать музыку и изучать основы звука и ритма.

3. *Musical Paint for Kids* – приложение для планшетов, которое позволяет детям создавать цветные и звуковые картины. Это отличный способ визуализации музыки и стимулирования творческого мышления.

Для повышения уровня знаний в музыке могут использоваться задания, где ребята должны создавать звуковые эффекты или звуковые нарезки для различных проектов, которые помогут им развивать творческие навыки и применять свои знания в практической работе.

Использование этих методов и инструментов позволяет создать интересную и практико-ориентированную образовательную среду для детей начальной школы, где музыкальное образование совмещается с возможностями, предоставляемыми компьютерными технологиями.

Однако, внедрение музыкально-компьютерных технологий в начальное звено обучения может столкнуться с проблемами и ограничениями. Например, нехватка оборудования, то есть отсутствие в образовательном учреждении компьютерного оснащения. В данном случае возможно следующее решение – объединение детей в группы для сокращения количества использованного оборудования. Следующая проблема состоит в том, что у учителей недостаточная квалификационная категория, в таком случае необходимо повышать квалификацию, проходя различные курсы, также можно осуществлять обмен опытом. У родителей могут возникнуть вопросы насчет конфиденциальности и безопасности из-за неизвестности и непонимания. В таком случае необходимо выбирать безопасные платформы со строгой политикой безопасности. Также у детей могут возникнуть трудности при адаптации к новым методам обучения. В таком случае необходимо находить индивидуальный подход к каждому.

Рассмотрев данные проблемы, а также пути их решения, можно сказать, что интеграция музыкально-компьютерных технологий в начальную школу требует внимательного планирования и учета разнообразных потребностей учащихся и учителей.

Музыкально-компьютерные технологии представляют собой мощный инструмент для обучения музыке в начальном общем звене. Эти инновационные методы делают музыку более доступной и захватывающей для детей, способствуя раскрытию их творческого потенциала и развитию навыков анализа и восприятия музыкальных произведений. Однако, для достижения полноценного и разностороннего образования в области музыки, крайне важно сочетать компьютерные технологии с традиционными методами обучения. Взаимодействие между ними способно обеспечить гармоничное и всеобъемлющее обучение, которое поможет детям углубить свои знания и навыки в музыкальной сфере.

## Литература

1. *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.

2. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.

3. Лебедева И.А. Музыкально-компьютерные технологии в начальной школе: учебно-методическое пособие. М. 2009.

4. Львова А.В. Использование компьютерных технологий в обучении музыке в начальной школе. М. 2010.

5. Петрова Е.И. Использование мультимедийных технологий в обучении музыке в начальной школе. М. 2011.

## Музыкальная терапия и цифровые технологии: новые возможности

В статье рассматривается вопрос о влиянии современных цифровых технологий на развитие музыкальной и звуковой терапии. Делается попытка ввести новый научный термин *цифровая музыкальная* или *музыкально-компьютерная терапия*.

Каждая историческая эпоха имеет своё уникальное звуковое выражение. В XXI веке с появлением музыкально-компьютерных технологий у музыкального искусства появился новый звуковой потенциал. Современная музыкальная культура уже не мыслится без музыкального компьютера, который явился «новым многофункциональным политембральным инструментом музыканта» [2, с. 254]. В связи с этим, творческие возможности в поисках новых путей выражения музыкально-звуковой мысли стали практически безграничными. Удобство использования музыкального компьютера (запись и печать партитур, возможность записывать и оцифровывать различные звуки и шумы, а также обрабатывать и преобразовывать их в программах-секвенсорах, аранжировка мелодий с возможностью выбора музыкального стиля, его обработки, создание собственных стилей, использование музыкального звукотембрального программирования, управление электронными музыкальными инструментами, запись голоса и акустических музыкальных инструментов в цифровом формате, их обработка и редактирование в специальных программах – звуковых редакторах и т. д.) предоставляет широкий потенциал для художественных поисков и экспериментов. Надо сказать, что внимание к компьютерной музыке в последнее время возрастает, глобальная масштабность её применения даёт музыкантам мощный стимул к самореализации.

Безусловно, изменения в мире музыкального искусства нашли своё отражение и в области музыкальной терапии. Большой популярностью, например, в наш век стремительных скоростей пользуется медитативная, релаксирующая музыка, эмбиент, а также звуковая терапия. Рассмотрим более подробно каждое направление. Жанр «эмбиент» (от англ. Ambient «окружающий») появился ещё в докомпьютерную эру. «Отцом» эмбиентной музыки считают британского музыканта и композитора Брайана Ино. Будучи прикованным к постели после аварии, он слушал записи арфы на фоне шума улицы: музыка и звуки окружающего пространства сливались в единое целое. Так появился новый стиль, основанный на восприятии музыки как элемента декора. Эмбиент как «музыка окружения» – это *классический вид* эмбиента. Жанр, однако, прошёл большой эволюционный путь от своих истоков до наших дней, обогатив себя приёмами и техниками различных музыкальных направлений. Сегодня популярен *электронный эмбиент*, которому присуще отсутствие определённого ритма, сочетание спокойного звучания музыки, отдалённых голосов, звуков, шумов, с использованием техник лупинга (зацикливания), задержки, эха, реверберации (постепенного уменьшения силы звука при многократности его повторений), фидбека (эффекта обратной связи). Для создания эмбиентной музыки характерно использование эффектов модуляции, таких как хорус, флэнжер, фейзер, тремоло. В данном случае модуляция представляет собой изменение параметров одного сигнала при помощи другого. Эмбиент – это вязкий звуковой поток, без ритмических опор, напоминающий некое акустическое путешествие. Современный

эмбиент использует приёмы классического эмбиента, сэмплы, полевые записи, которые могут добавить музыке креативности, своеобразия, внести в неё определённый смысловой контекст. Таким образом, жанр функциональной, незаметной, «музыки обстановки» в наше время приобрёл медитативно-философские черты. Погружая слушателя в своё пространство, эмбиент становится музыкой сосредоточения, внутреннего созерцания, рефлексии. Современный музыковед Илья Четков делит эмбиент на следующие виды<sup>53</sup>:

- классический,
- академический,
- экспериментальный /дарк,
- детальный (lowercase),
- sparse,
- полевой,
- дроун,
- этник,
- алгоритмический.

Своё развитие сегодня получает и звуковая терапия, которая в своих древних истоках опирается на акустические параметры звука (сила, тембр, высота, длительность) для воздействия на пациента. Традиционная звукотерапия (саундхилинг) использует тибетские «поющие чаши», гонги, бубны, джембе, тингши, колокольчики, «шум ручья» и другие инструменты с разной частотой звучания. Современная звуковая терапия базируется на нейроакустических исследованиях и использует современные музыкально-компьютерные технологии. Нейроакустика изучает воздействие звука на человеческий организм, на работу мозга. В США учёный Томас Будзински изобрёл метод нейроакустической стимуляции, который помогает при лечении СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), позволяет купировать приступы эпилепсии и шизофрении. В 2007 году был создан канал, где регулярно выкладываются программы, основанные на этом методе. Программы нацелены на улучшение работы иммунной и сердечно-сосудистой систем, мыслительных процессов, памяти, сна, избавление от стрессовых состояний. В них применяются механизмы, способные оказывать стимулирующие воздействия на ритмы мозговой активности. Используются такие современные звуковые технологии, как квадрат гармоник, изохронные тона, технология пространственно-акустического смещения, монуральные ритмы, панорамирование частоты музыкального тона, холофонический звук, амплитудная, перекрёстная, полосная, громкостная модуляции. Различные акустические спецэффекты также воздействуют на работу мозга. Это эффекты трёхмерного звука, реверберация, панорамирование звукового фона, эффекты эха, плывущего звука и др.

Большого внимания заслуживают работы Джеффри Томпсона – выдающегося американского врача, музыканта, композитора, педагога и изобретателя. Он разработал метод использования модулированных звуковых импульсов, способных оказывать положительное воздействие на определённые состояния человека. Доктор Томпсон – основатель Центра нейроакустических исследований в Карлсбаде (Калифорния). Полагают, что на сегодняшний день он является ведущим в мире исследователем в области звуковой терапии. Композиции Томпсона нацелены на внутреннее преобразование и гармонизацию человека, клинически доказано их положительное воздействие. Свои научные эксперименты со звуком доктор начал ещё в 1980 году. Первые результаты исследований позволили ему использовать точные звуковые частоты в мануальной терапии. Его метод корректировки оказался деликатным и дающим хороший

---

<sup>53</sup> По материалам выступления композитора и музыковеда Ильи Четкова на конференции по электронной музыке от RESONANS MUSIC ACADEMY 15 января 2023 года.

результат, который применяют и в настоящее время. Джеффри Томпсон – автор разработанной им программы Bio-Tuning, которая получила признание во всём мире. Программа используется в различных сферах здравоохранения и подтвердила свою эффективность. Доктор регулярно проводит общедоступные научные семинары по звуковой терапии. На сайте «Scientific Sounds» есть звуковой магазин, предлагающий альбомы и музыкальные наборы для определённых целей: улучшение сна, избавление от тревоги, «память и обучение», «СДВГ», «аутизм», «депрессия», «боль» и т.д. Большое множество терапевтических композиций находятся в свободном доступе. Их используют психологи, психотерапевты, гипнотерапевты. Согласно научным исследованиям, звуковые ритмические воздействия с частотами, отвечающими различным состояниям человека (сон, релаксация, творческий подъём и др.), вызывают соответствующие «отклики» головного мозга. Запатентованные технологии модуляции доктора Томпсона дают возможность «внедрить» в структуру разнообразных звуков нужные ритмы таким образом, что они становятся незаметными для сознания человека, тем не менее они оказывают своё влияние на работу мозга. Обработанные таким образом звуки можно использовать для дальнейшего творчества.

На сегодняшний день, говоря о музыкальной и звуковой терапии в контексте музыкально-компьютерных технологий, отметим наличие сложности в определении чёткой разницы между ними.

Подводя итог, можно сказать, что с появлением музыкально-компьютерных технологий и использованием их музыкальными терапевтами, появилась новая ветвь музыкальной терапии – *цифровая музыкотерапия*. Можно предложить ввести в научный оборот обобщающее понятие: *цифровая музыкальная* или *музыкально-компьютерная терапия*. Таким образом, *цифровая музыкальная / музыкально-компьютерная терапия* – это метод лечения, восстановления и коррекции, основанный на использовании возможностей музыкально-компьютерных технологий музыкальными терапевтами и звукотерапевтами.

Мы видим, что музыкальная терапия, благодаря появлению и развитию музыкально-компьютерных технологий, сегодня имеет достаточно мощный арсенал для реализации своих задач. Вопрос стоит лишь в эффективности используемых методов для произведения лечебной музыки. Создатель, безусловно, должен быть сертифицированным специалистом, обладать обширными знаниями в области медицины.

## Литература

1. *Голдмен Д.* Целительные звуки: Пер. с англ. / Д. Голдмен. М. 2003.
2. *Горбунова И.Б.* Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века // Теория и практика общественного развития. №11. 2015.
3. *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.
4. *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.



5. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
6. Шушарджан С.В. Эволюция, достижения и перспективы музыкальной терапии // Сборник докладов и тезисов Международной конференции «Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование». М. 2019. С. 3-5.
7. 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.

## **Обучение музыке как путь развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками**

В статье рассмотрено обучения музыке как путь развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками. Автором статьи определены цель обучения музыке и обозначены задачи, решение которых определяют процесс достижения необходимых результатов. Значительное внимание уделено разработанным автором исследования музыкальным направлениям в обучении музыке в контексте общего творческого развития подростков. Автор статьи выделяет практическую значимость созданной модели методики на этапе формирующего эксперимента и перспективу дальнейшего использования разработанной методики развития творческого потенциала подростков, обучающихся точным наукам в процессе обучения музыке с активным включением в музыкально-образовательный процесс.

Развитие творческого потенциала подростков является актуальной проблемой современного образования. В связи с постоянным техническим развитием, процессом компьютеризации общества, созданием системы искусственного интеллекта, подавляющее большинство подрастающего поколения стремится выбрать в качестве основного вида деятельности точные науки. Вследствие этого стремление к различным видам художественного творческого развития уходит на второй план, что впоследствии может привести к однобокости образования и стагнации творческого потенциала подростка в широком смысле [1; 2; 3]. В связи с этим была сформирована модель обучения музыке, которая бы способствовала развитию творческого потенциала личности, увлеченной точными науками. В качестве возрастной категории мы выбрали подростковый возраст от 12-17 лет.

Так как целью создания модели обучения музыке является развитие творческого потенциала подростков, специализирующихся в области точных наук в процессе дополнительного музыкального образования, то для достижения этой задачи нами были поставлены следующие задачи:

- дать возможность школьнику чувствовать и воспринимать музыку, как неотъемлемую часть его жизни;
- способствовать развитию музыкального вкуса;
- развивать навыки общения с единомышленниками;
- сформировать основы музыкальной грамотности школьника;
- предоставить школьнику свободу выбора музыкальных предпочтений на занятии
- задействовать область ассоциативного мышления подростка для более гармоничного восприятия им окружающего мира и самого себя;
- воспитывать в школьнике восприимчивость к разным видам музыки;
- способствовать развитию интеллектуальной и эмоциональной составляющей школьника.

Структура занятий была сформирован из четырех форм работы, необходимых для наиболее результативного не только знакомства с музыкой, но и для предоставления возможности создавать собственные музыкальные произведения [6].

План занятий включал в себя:

1. Теорию музыки (по содержанию является сочетанием элементов сольфеджио и элементарной теории музыки и предполагает изучение нотной грамоты, музыкальных терминов, способов написания музыкальной ткани).

2. Композицию (создание мелодий, гармонизация мелодии главными трезвучиями, аккордовые и неаккордовые звуки, сочинение второго голоса к мелодии, различные виды подголосков, работа над записью 4-х голосия). Данная форма предполагала внедрение музыкально-компьютерных технологий: знакомство с такими нотными редакторами, как Cubase, Avid Pro Tools, WavePad.

3. Игру на синтезаторе (или миди-клавиатуре). Изучение музыкальной клавиатуры проходила по материалам сочиненных мелодий, гармоний и произведений, созданных на композиции.

4. Слушание музыки (с опорой на классическую музыку композиторов разных направлений). На занятиях прослушивались классические произведения (или их часть) двух композиторов разных эпох для наиболее яркого сопоставления произведений.

**Теория музыки** по содержанию является сочетанием элементов сольфеджио и элементарной теории и музыки. Теория музыки преподается без инструмента и предполагает изучение нотной грамоты, музыкальных терминов, способов написания музыкальной ткани. Теория музыки включает в себя много различных отраслей музыкальной науки, среди которых можно выделить сольфеджио, элементарную теорию музыки, гармонию, полифонию, формы музыкальных произведений, оркестровку, музыкальную акустику.

**Композиция** была направлена на практическое создание музыкальных произведений и строилась следующим образом:

1. Создание мелодий;
2. Написание в Cubase 3 вариантов интервальных последовательностей с выбором разных инструментов для их воспроизведения;
3. Создание собственной аудиодорожки в Аудиомастере, используя одну из интервальных последовательностей;
4. Создание мелодий в Cubase в форме периода на основе несложных аккордовых последовательностей;
5. Гармонизация мелодии главными трезвучиями. Аккордовые и неаккордовые звуки;
6. Сочинение второго голоса к мелодии, простейшие виды подголосков;
7. Аранжировка полученного музыкального материала в Avid Pro Tools;
8. Линии сопранового и басового голоса и ее мелодизация. Особенности строения различных разделов музыкальной формы, экспозиционный и срединный типы изложения музыкального материала, сочинение вступления и заключения.

**Игра на синтезаторе (миди-клавиатуре)** является сочетанием приобретения навыков фортепианной игры и закрепление музыкального материала, данного на композиции. Первое, второе и третье занятия к проигрыванию материала, который проходится на теории музыки, были добавлены легкие музыкальные произведения, исполняемые одной рукой. Так как у подростков не было музыкальной подготовки, то

нужно было начинать с одноголосного воспроизведения. Далее, после теории музыки на четвертом занятии мы ориентировались на теоретический материал, данный на занятии, так как с четвертого занятия начинались основы гармонии.

В статье о сущности академического исполнительства в музыкальном искусстве, Имханицкий М.И. рассуждает о самом понятии словосочетания «академическая музыка» и ее сопоставлении с фольклорной и развлекательной музыкой [5]. Подчеркивая важность понимания высокопрофессиональной, сложной музыки, автор отмечает, что именно академическая музыка может дать слушателю тот необходимый инструментарий для познания более тонкий и глубоких образных ощущений от музыки, от ее структуры и смысла. Таким образом, «Слушание музыки» дополнило и обогатило практику культурно-эстетическим направлением в сфере музыкального искусства. А.В. Малинковская в статье, посвященной теории фортепианного интонирования, обозначает первостепенную проблему «в преодолении «полосы отчуждения» между общеэстетическими и собственно теоретическими ракурсами в изучении искусства интерпритации» [5, с.5]. Отсюда возникает необходимость в изучении академической музыки, в прослушивании сложных музыкальных произведений разных стилей и жанров в сочетании с анализом данных произведений через призму музыкально-теоретических знаний.

**Слушание музыки** – это своего рода релаксационное направление в занятии [4]. Оно подразумевает погружение в классическую и современную музыку разных стилей, жанров, времен создания а также использование возможностей цифровой обработки звука. Мы создавали разные варианты воспроизведения одного и того же музыкального материала. Работая со звуком в аудиоредакторах: АудиоМастер, Avid Pro Tools и WavePad мы создавали варианты частей таких музыкальных произведений, как неоконченная симфония Франца Шуберта, «Краткая поездка в быстрой машине» Джона Адамса, оперы Реголетто Джузеппе Верди и многих других.

Благодаря электронным архивам у нас была возможность при слушании музыки следить за нотным материалом произведения. Это задание не являлось обязательным, однако было очень интересным для участников эксперимента.

Таким образом, через анализ произведения, который в будущем участники должны были исполнять, они привыкали с музыкальной ткани разной музыки, к особенностям и сложностям форм и строения.

В результате создания модели обучения музыке было выявлено, что обучение музыке, направленное на развитие творческого потенциала подростков, специализирующихся на точных науках, происходит достаточно интенсивно благодаря соблюдению ряда условий.

Среди них главные:

- включение каждого участника в ту форму музыкальной деятельности, к которой он тяготеет более всего;
- наличие вариативных форм музыкально-творческой активности подростков;
- создание комфортной среды;
- включение музыкально-компьютерных технологий;
- различные формы продуктивного взаимодействия всех участников.

Помимо этого, была обоснована необходимость обучения музыке, направленная на интенсивное развитие творческих способностей подростков.

В процессе исследования мы были выявлены наиболее важные критерии оценки степени развития творческого потенциала подростков:

- ассоциативность;
- гибкость;
- восприятие неоднозначности способов реализации той или иной идеи;
- способность доработки деталей с целью совершенствования первоначального замысла;
- способность включать новые знания в уже имеющуюся систему умений.

Представленная модель обучения музыке была проверена на эффективность развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками. Его апробация показала, что в целом в условиях проведения музыкальных занятий эффективно развиваются художественный творческий потенциал, расширяется музыкальный кругозор участников эксперимента, повышается уровень мотивации, связанный со стремлением к саморазвитию и творческой самостоятельности каждого школьника, повышается степень уверенности в себе.

Разработанная идея обучения музыке с целью развития творческого потенциала подростков может с успехом быть использована в системе общего образования преподавателями музыки, включая работу с подростками, специализирующимися на точных направлениях.

## Литература

1. Горбулич Г.В. Музыкальное искусство как средство духовно-нравственного воспитания личности // Музыка и образование в современном мире. Сборник научных статей международного симпозиума. Пенза: Изд. ПГУ, 2017. С. 34-41.
2. Горбунова И.Б., Маврина В.Ю. Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 6. С. 81-92.
3. Имханицкий М.И. О сущности академического исполнительства в музыкальном искусстве // Художественное образование и наука, 2018. № 4 (17). 37-44.
4. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов // Искусство и образование. 2010. № 5 (67). С. 104-111.
5. 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.
6. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
7. Маврина В.Ю. Комплекс методов развития творческого потенциала подростков в учреждениях дополнительного образования, специализирующихся на точных науках // Мир науки, культуры, образования, 2022. № 6 (97). С. 292-294.

## **Обучение детей школьного возраста по программе «Студия компьютерной музыки» И. М. Красильникова»**

Современный человек проводит много времени за компьютером. И дети не исключение. Очень важно использовать это время не только для развлечения, но и для развития. Стало возможным совмещение работы на компьютере и создание музыки. Для решения этой задачи российским композитором Игорем Михайловичем Красильниковым была создана общеразвивающая программа «Электронные музыкальные инструменты».

Эта программа имеет художественно-эстетическую направленность. В ее состав включены следующие предметы: клавишный синтезатор, студия компьютерной музыки, ансамбль клавишных синтезаторов).

Она предназначена для приобщения учащихся к музыкально-творческой деятельности с помощью музыкального инструментария нового поколения.

Программа «Студия компьютерной музыки» (автор И.М. Красильников) выпущена Методическим кабинетом по учебным заведениям искусств и культуры Комитета по культуре г. Москвы (2001 г.) и Министерством культуры РФ (2002 г.). Наиболее полно программа работает в комплексе с освоением синтезатора, но может быть осуществлена и отдельно. Необходимое оборудование: компьютер, звуковая карта, наушники или звуковые мониторы, миди-клавиатура.

Электронные музыкальные инструменты на цифровой основе и компьютер со звуковой картой с момента их появления вызвали большой интерес у педагогов-музыкантов, которые стремились использовать их как средство музыкального обучения. Поиски велись в двух направлениях: данный инструментарий использовался для приобщения учащихся к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для музыкального творчества того или иного вида или непосредственно для этого творчества в качестве музыкальных инструментов особого рода. Первое направление лежит в русле общей тенденции информатизации образования, его можно охарактеризовать как музыкальную информатику. Второе связано с приобщением учащихся к новому виду деятельности — электронному музыкальному творчеству [2].

Музыкальный компьютер предъявляет более универсальные требования. Если раньше музыкант мог взять на себя одну из трёх ролей: композитора, исполнителя или звукорежиссёра, то сегодня, используя компьютер, он объединяет в своём творчестве все эти виды деятельности. Благодаря использованию программных заготовок каждый из этих видов деятельности приобретает более простые формы. Творчество музыканта, таким образом, становится не только многогранным и увлекательным, но одновременно — простым и продуктивным.

Все это делает музыкальный компьютер чрезвычайно ценным средством музыкального обучения. Широкий фронт музыкально-творческой деятельности позволяет преодолеть одностороннюю исполнительскую направленность традиционного музыкального обучения, способствует активизации музыкального мышления ученика и развитию в более полной мере его музыкальных способностей. А простота и доступность данной деятельности позволяет значительно расширить круг вовлеченных в нее детей и подростков.

Сроки реализации программы - 3 года лет. Рекомендуемый возраст для начала освоения программы - от 9 лет. Эффективной формой обучения по данной программе являются занятия в малых группах (2-4 человека).

Образовательная цель программы достигается за счёт решения обучающих, развивающих и воспитательных задач.

Обучающие задачи:

1. Изучение художественных возможностей цифрового инструментария, получение основных знаний по физическому оборудованию и программному обеспечению компьютера, освоению стандартных пользовательских операций различных музыкально-компьютерных программ.

2. Получение базовых знаний по музыкальной грамоте, гармонии, фактуре, тембре, форме.

3. Освоение исполнительской техники: постановка рук на клавиатуре синтезатора или МИДИ-клавиатуре, приобретение навыков позиционной игры, подкладывания первого пальца, скачков.

4. Приобретение опыта практической музыкально-творческой деятельности: электронной аранжировки и исполнения музыки, чтения с листа, записи на многодорожечный секвенсор, импровизации и элементарного сочинения.

Развивающие задачи:

1. Гармоничное развитие композиторских, исполнительских и звукорежиссёрских способностей, связанных с электронным музыкальным творчеством, развитие у учащихся интереса к музыкальной деятельности, музыкального вкуса.

2. Развитие воображения, мышления, воли - качеств личности, необходимых для осуществления творческой деятельности.

Воспитательные задачи.

1. Духовное развитие учащихся путем приобщения их к художественному творчеству.

2. Эстетическое развитие в процессе познания красоты формы произведений музыкального искусства.

3. Воспитание любви к музыкальному искусству через освоение произведений отечественной и мировой классики, лучших образцов народного творчества, организацию творческой практики учащихся путем проведения культурно-образовательных акций и проектов.

В основе обучения лежат следующие методы:

1. Комплексный метод (Г. Нейгауз), объединяющий творческую практику и изучение музыкальной теории;

2. Методы и приемы, направленные на осознанное восприятие музыкально-теоретических понятий, необходимых для осуществления творческой деятельности на основе цифрового инструментария:

- применение правил взаимодействия музыкально-выразительных средств в творческой практике;

- гибкое сочетание объяснительно-иллюстративных и проблемных методов обучения;

- метод забегания вперед и возвращения к пройденному;

- применение образных моделей музыкально-теоретических понятий и др.

3. Методы и приёмы, направленные на приобщение к музыкально-творческой практике на основе цифрового инструментария:

- опора на систему усложняющихся творческих заданий;

- метод разъяснения последовательности действий и операций музыкальной аранжировки;

- метод авторской интроспекции (выполнение учителем в присутствии учеников творческой работы с комментариями собственных действий);

- подбор увлекательных и посильных творческих заданий и др.

4. Методы и приёмы, развивающие интерес учащихся к творческой деятельности на основе цифрового инструментария:

- разнообразие форм урочной деятельности;
- применение эвристических приёмов;
- создание доброжелательного психологического климата;
- бережное отношение к творчеству ученика;
- индивидуальный подход;
- введение музыкально-игровых ситуаций и др.

В программу обучения «Студия компьютерной музыки» включены следующие виды музыкальных программ: музыкальные конструкторы, программы-нотаторы, программы-автоаранжировщики, секвенсоры.

На начальном этапе обучения автором предлагается изучение программ-музыкальных конструкторов (например, Music Generator, eJay, Acid и др.). Особенностью этих программ является наличие музыкальных фраз-заготовок (семплов), относящихся к различным фактурным пластам, и возможность их свободного комбинирования в последовательности и одновременном звучании.

Следующим этапом является знакомство с автоаранжировщиком Band-in-a-box. Это программа позволяет развить чувство стиля и ориентироваться в различных жанрах и направлениях. Созданные в этой программе заготовки могут быть перенесены в другие виды программ и там дополнены.

Также в процессе знакомства с различными музыкальными программами происходит освоение базовых компонентов музыкальной грамоты: ноты, нотоносец, скрипичный и басовый ключи, названия нот, знаки альтерации, длительности, паузы, тактовые размеры, лига, заливочные звуки, наиболее употребительные динамические обозначения, аппликатура.

После знакомства с нотной грамотой происходит изучение программ-нотаторов (Sibelius, Finale, MuseScore). Они позволяют вводить в память компьютера и редактировать (с помощью мыши, компьютерной или МИДИ-клавиатуры) нотный текст. Также возможен импорт миди-файла, созданного в программе-автоаранжировщике и дальнейшее его редактирование в нотном редакторе.

Следующим этапом является начало работы в программах-секвенсорах или DAW. Это целые аппаратные комплексы для создания и редактирования музыки. Они позволяют работать как с готовыми миди-файлами, так и записывать партии «живых» или виртуальных инструментов, обрабатывать их и готовить итоговый материал. Наиболее популярные DAW: Cubase, Ableton, Reaper, FL Studio и др.

В последнее время произошёл большой рост в развитии программ для музыкального творчества. Программы-конструкторы, которые раньше выпускались на дисках стало крайне трудно найти. И в современных условиях создание музыки из сэмплов-заготовок можно производить в daw. Тем самым сократится количество используемых программ, а учащиеся познакомятся с программами более высокого уровня.

В заключение необходимо отметить, что внедрение в образовательную деятельность программы «Студия компьютерной музыки» позволит заинтересовать учащихся созданием музыки, а также подготовит к новой деятельности, которая в будущем может стать их профессией.



## Литература

1. Примерная программа по учебному предмету «Электронные музыкальные инструменты» (клавишный синтезатор, студия компьютерной музыки, ансамбль клавишных синтезаторов). Москва, 2013.
2. Концепция электронного музыкального творчества И.М. Красильникова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
[https://studme.org/104615/pedagogika/kontseptsiya\\_elektronnogo\\_muzykalnogo\\_tvorchestva\\_krasilnikova](https://studme.org/104615/pedagogika/kontseptsiya_elektronnogo_muzykalnogo_tvorchestva_krasilnikova)

**Об учебно-методическом обеспечении учебного процесса в вузе с иностранными студентами по образовательной программе бакалавриата «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» РГПУ им. А. И. Герцена**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена имеет большой опыт обучения иностранных студентов. Однако на новые образовательные программы бакалавриата «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» и магистратуры «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» института информационных технологий и технологического образования иностранные обучающиеся из Китая поступили впервые в текущем 2023-2024 учебном году. Это новый опыт работы для направлений подготовки 09.03.02 (бакалавриат) и 09.04.02 (магистратура) Информационные системы и технологии.

Первое взаимодействие в вузе с иностранным абитуриентом возникает *в процессе приемной кампании*. Поступающие из КНР абитуриенты зачастую имеют очень разную подготовку как в техническом, информационно-технологическом, творческом (музыкальном) плане, в области саунд-дизайна, звукорежиссуры, так и с точки зрения подготовки по русскому языку. Вступительные испытания проводятся дистанционно. При этом предусмотрены следующие виды испытаний:

I. Бакалавриат:

- «Русский язык» (письменное тестирование);
- один из предметов на выбор: «Математика», «Физика» или «Информатика и информационно-коммуникационные технологии» (письменное тестирование).

II. Магистратура:

- «Информационные технологии в музыке» (письменно, два вопроса в билете).

Для достижения цели адекватной оценки пройденных вступительных испытаний при проверке знаний иностранных абитуриентов, важно понять их подготовку в предметной области, исключая языковой барьер (см. более подробно [2-5]).

В *процессе обучения* по основным образовательным программам необходима частичная адаптация учебно-методического обеспечения на иностранный (родной для абитуриента) язык, особенно на начальном этапе. В частности, с точки зрения специфического языка *музыкально-компьютерных технологий* (термин И.Б. Горбуновой), звукорежиссуры, саунд-дизайна, думается, необходима адаптация (перевод) в области элементов традиционной и «*музыкально-компьютерной речи*», таких как: основные элементы музыкальной речи, их комбинации, исполнительские обозначения и способы расшифровки и др.; цифровой инструментарий; цифровой звук; звуковой синтез; электронное/цифровое музыкальное исполнительство, «компьютерное нотное письмо» как особый вид музыкальной нотации, современные способы фиксации музыки и т. д.

Влияние цифровых технологий на образовательный процесс [1] неизбежно приводит к переосмыслению учебно-методического сопровождения и методов работы со студентами. Среди основных дисциплин новых бакалаврских и магистерских программ следующие:

- «Компьютерная студия звукозаписи и саунд-дизайн»;
- «Саунд-продюсирование»;
- «Технологии художественной обработки звука и саунд-дизайн»;
- «Электронные музыкальные синтезаторы»;
- «Цифровой музыкальный инструментарий»;
- «Компьютерное музыкальное творчество»;

- «Электронная и цифровая музыка»;
- «Дизайн звука для визуальных медиа»;
- «Компьютерное инструментоведение»;
- «Технологии компьютерной аранжировки» и др.

Все эти дисциплины опираются на специфическую профессиональную терминологию, нуждающуюся в адаптации на родной для иностранных обучающихся язык, для грамотного погружения в профиль и успешной подготовки выпускника. Материал на русском языке должен излагаться максимально удобно для понимания и произношения обучающихся (без потери смысла и профессионального уровня терминологии); должны быть заменены или исключены (насколько это возможно) сложно произносимые слова и обороты речи. Предполагается, что весь материал на русском языке, должен быть освоен студентом – выучен, правильно произнесен и грамотно применен на практике.

Особенно важными описанные процессы представляются в процессе подготовки по программе бакалавриата, когда иностранные обучающиеся еще только начинают погружаться в новый для них профиль подготовки на неродном языке.

## Литература

1. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Влияние цифровых технологий на образовательный процесс в творческих вузах (на примере России и Китая) / Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. // Антропологическая дидактика и воспитание. –2021. –Т. 4. –№ 2. – С. 52-61.
2. Мезенцева С.В. Проблемы учебно-методического обеспечения музыкально-теоретических дисциплин для иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс] / С.В. Мезенцева // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-4-2017>
3. Мезенцева С.В. Теория музыки : учебное пособие для иностранных студентов. Ч. I. «Звук. Нотное письмо. Ритм и метр. Интервалы. Лад и тональность». Переводчик Сон А.В. / С.В. Мезенцева. – Хабаровск: Изд-во Хабаровского гос. ин-та искусств и культуры, 2015. – 52 с.
4. Мезенцева, С.В. Профессиональное испытание для иностранных абитуриентов музыкальных направлений подготовки из Китая как опыт культурной коммуникации / С.В. Мезенцева // Коммуникативные стратегии информационного общества : труды XIII Междунар. науч.-теор. конф., 22–23 октября 2021 г. – СПб. : ПОЛИТЕХ- ПРЕСС, 2021. – С. 307-310.
5. Мезенцева, С.В. Формирование культурной коммуникации с иностранными абитуриентами в процессе вступительных творческих испытаний / С.В. Мезенцева // Коммуникативные стратегии информационного общества : труды XIII Междунар. науч.-теор. конф., 22–23 октября 2021 г. – СПб. : ПОЛИТЕХ- ПРЕСС, 2021. – С. 165-166.

## **Культурологические аспекты электронного музыкального звука**

В течение всего XX века в области музыкальной культуры велись поиски по обновлению основ музыкального искусства. Они продолжаются и в XXI веке. Музыкальная культура последней трети XX и начала XXI столетия представляет собой сложный феномен, отличающийся многоликостью и бесконечной переменчивостью. Возникновение новых форм, жанров, стилей, направлений в музыке свидетельствует о новых поворотах в музыкальном мышлении, порождающем иные смысловые пласты в искусстве этого периода, обозначенном исследователями как постмодернизм.

Научно-техническая революция позволила человеку создать электронные музыкальные инструменты, звуковое электронное оборудование, новые компьютерные технологии, и, соответственно, совершенно новую электронную звуковую среду, что коренным образом изменило наше представление о природе и возможностях музыки. Благодаря этим техническим средствам стало возможно возникновение, развитие и распространение многих музыкальных направлений.

Феноменом музыкальной культуры XX-XXI вв. является интерес к звуку, его музыкальным и культурным аспектам. К этому подтолкнуло несколько важных причин.

1) С одной стороны - культурно-эстетическая, поиск философского смысла звука. Музыкальная академическая культура долгое время не уделяла должного внимания музыкальному звуку как таковому. К середине XX вв. для многих музыкантов стало очевидным недостаточность традиционных средств музыкальной выразительности. Композиторы стали включать в набор музыкальных звуков, кроме традиционных, натуралистические звучания, различные шумы и пр. Диапазон философских представлений о звуке у современных музыкантов - от традиционного его понимания как строительного материала музыки до глубокого постижения звука как микрокосма, в котором осмысливается бытие.

2) С другой стороны – музыковедческая причина. Культурологический подход к пониманию звука повлиял на музыковедение. Оно стало активно обращаться к звуку, исследовать такие звуковые понятия, как сонор, сонористика, тембровочности и др.

3) Третья причина - технологическая. С появлением и развитием новых электронных музыкальных технологий для музыкантов открылись безграничные возможности для творчества.

До появления электронной музыки звук в европейской музыкальной культуре понимался как элемент музыкальной ткани. При этом ученые нередко ограничивались изучением акустических свойств, не затрагивая фактор выразительности. Долгое время считалось, что единичные звуки не имеют выразительных свойств, и лишь сопряжения тонов несут для слушателя определенный смысл.

Переломным моментом, новой парадигмой музыкальной эстетики XX века стал трактат итальянского композитора, дирижера и теоретика Ферруччо Бузони «Эскиз новой

эстетики музыкального искусства» (нем. «Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst»), совершивший революцию в музыкальной мысли. В этом труде Бузони настаивал на том, что единственный критерий качества музыки — её «первоначальная сущность». В трактате Бузони рассматривает возможность применения электрических и других источников звука в музыке будущего. Он предполагал, что в будущем октава будет разделена на большее количество полутонов, чем предлагает классический строй, в котором октава состоит из 12-ти полутонов, и это станет возможно благодаря динамофону Кахилла (2).

Идеи Бузони, высказанные в этом трактате, оказали глубокое влияние на умы многих музыкантов и композиторов. Обновление достигло основ искусства, было переосмыслено само понятие о природе и качествах музыкального звука. Специфическая для европейского человека тяга к новому, необычному, привели к возникновению новой музыки (футуризм, музыкальный авангард).

Футурист Прателла в работе «Разрушение прямоугольности» («La distruzione della quadragatura», 1912) призывал к расширению традиционной тональной системы «по энгармоническим», микротональным принципам, к новой ритмической свободе, которая больше не основывалась бы на бинарных музыкальных значениях. Луиджи Руссоло в своем манифесте «Искусство шумов» («La distruzione dei rumori») провозгласил освобождение шума как радикально новой музыки, которая, по его утверждению, не может больше быть представлена традиционными инструментами.

Крупнейшей инновационной категорией живой электронной музыки стало использование аналоговых синтезаторов как для генерации звуков, так и для обработки других звуков (голоса и инструментов) при исполнении в реальном времени. Одновременно с техническими и эстетическими достижениями, в конце 1960-х гг. стали использоваться цифровые компьютеры в живом исполнении.

За последние десятилетия XX и начала XXI вв. было создано множество смелых композиторских решений с использованием электронных звуковых технологий (К. Штокхаузена, Я. Ксенакиса, Дж. Кейджа, Ст. Райха, О. Люсьера, Л. Берно, Л. Ноно, Д. Лигети, Э. Артемьева, С. Губайдулиной, Э. Денисов, А. Шнитке и многих других). Продолжилась тенденция поиска новых средств музыкальной выразительности. Многообразие форм, стилей и жанров электроакустической музыки радикально преобразили музыкальный язык. Спектр выразительных средств электроакустической музыки на сегодняшний день составляет как традиционные, так и такие техники композиции, как сонористика, алеаторика, технические методы синтеза и обработки звука.

К современным методам синтеза относятся субтрактивный и аддитивный синтез, частотная и кольцевая модуляция, волнотабличный и сэмплерный синтез, гранулярный, векторный, модульный типы синтеза, физическое моделирование и др.

Благодаря использованию электронных звуковых технологий у музыкантов появилась возможность обработки звукового сигнала: динамическая обработка, частотная корректировка, обработка с помощью пространственно-временных эффектов, обработка специальными эффектами и пр.

Характерной особенностью создания электроакустической композиции является поиск и создание новых звуков и звуковых структур, не имеющих аналогов в традиционном акустическом инструментарии и природе. Увеличивается роль

«немузыкальных» звуков, что приводит к равноправному сосуществованию «музыкальных» и «немузыкальных» звуков в композиции.

Электроакустические сочинения предполагают новые методы композиторской техники. Основным формообразующим элементом электроакустической композиции является звук («звуковой объект», «сэмпл», сгенерированный «тон»). Композитор становится творцом звука. Процесс создания композиции начинается с «нулевого цикла» («композиция звука»). В процессе создания сочинения отдельный звук становится «темой», важной семантической смысловой единицей.

Электроакустическую музыку называют искусством звука (Sonic Art). Способ звукообразования основан на генерировании, усилении и преобразовании электрических сигналов. «Непрерывная температура» также является новым способом звукообразования.

Новым методом композиторской техники является работа с внутренней структурой самого звука («декомпозиция» звука, спектральная модуляция, моделирование резонанса, тембровое дробление и др.). Разнообразные способы организации и развития звуковых структур позволяют реализовать дифференцированное управление параметрами звука и создавать развивающиеся во времени сверхмногоголосные пласты одновременно фона и рельефа.

Еще одной особенностью электроакустической композиции является возможность создания электронными средствами искусственного управляемого многомерного акустического пространства, которое используется в качестве одного из важнейших выразительных и формообразующих средств.

В жанре «живой» электронной музыки имеется возможность контроля и управления всей внутренней структурой звука в реальном времени, что позволяет вносить элемент интерактивности в процесс исполнения.

Электроакустическая музыка является целостным явлением музыкального искусства XX-XXI вв., фактором создания звукового культурно-творческого пространства. В условиях постоянного развития компьютерных и мультимедийных технологий данное направление занимает ведущие позиции в музыкальном искусстве современности.

## Литература

1. Амосов Г.Г., Наджаров А.С., Хруст Н.Ю. Лекции по электроакустической музыке. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
2. Бузони Ф. Эскиз новой эстетики музыкального искусства. СПб.: Лань, 2019.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Современное музыкальное образование в культуре и межкультурной коммуникации: дистанционный формат // В сборнике: Национальные культуры в межкультурной коммуникации. сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. Минск, 2021. С. 14-28.
4. Велютин А. Музыка как язык вселенной: Творчество Карлхайнца Штокхаузена. СПб.: Композитор, 2017.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. Opcion. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
6. Кокс К. Звуковой поток. Звук, искусство и метафизика / Пер. с англ. Н. Сафонова М.: Новое литературное обозрение, 2022.
7. Шион М. Звук: слушать, слышать, наблюдать/Пер. с франц. И. Кушнаревой. М.: Новое литературное обозрение, 2023.

## **Музыкально-компьютерная аранжировка как ресурс современных информационных технологий в обучении саунд-дизайнера**

Разработка методики создания музыкально-компьютерной аранжировки является важным аспектом современных информационных технологий в области саунд-дизайна.

Эта методика будет включать в себя использование специализированных программ для создания и редактирования музыки, а также анализа звуковых данных.

Существует множество специализированных программ для создания и редактирования музыки, предоставляющих различные возможности для профессиональной работы. Некоторые из наиболее популярных включают в себя:

1. Pro Tools: Одна из самых известных программ для звукозаписи, редактирования и микширования музыки. Это профессиональная программа для записи, редактирования и микширования аудио. Она широко используется в музыкальной индустрии, звукозаписи, радио и телевидении. Pro Tools обладает мощными функциями редактирования аудио- и миди-дорожек, позволяя музыкантам и звукорежиссерам создавать качественные звуковые произведения. Программа также предлагает широкий выбор плагинов, инструментов и эффектов, что делает ее универсальным инструментом для работы со звуком. Pro Tools также позволяет работать с большим количеством дорожек одновременно, что особенно важно при создании сложных композиций.

Профессиональные аудиоинженеры и музыканты получают доступ к множеству возможностей для создания качественной звукозаписи и проведения последующего микширования и мастеринга.

2. Ableton Live: Широко используемая программа для создания музыки в живом исполнении, в том числе для создания электронной музыки. Это популярная программа для создания музыки и выступлений в живом исполнении, широко используемая для создания электронной музыки. Она отличается уникальным интерфейсом, который позволяет работать в реальном времени с живыми звуковыми материалами, миди-секвенциями и эффектами. Ableton Live также предлагает функцию "Session View", которая позволяет музыкантам организовать и экспериментировать с звуковыми петлями и фрагментами миди-данных во время выступлений или записи.

Кроме того, Ableton Live предлагает широкий выбор инструментов, аудиоэффектов и возможностей для автоматизации, что делает ее мощным инструментом для создания, редактирования и исполнения музыки в режиме реального времени. Эта программа популярна среди диджеев, продюсеров электронной музыки, а также музыкантов, работающих в стиле электронной и экспериментальной музыки.

3. Logic Pro: Программа, разработанная для пользователей macOS, предлагающая многофункциональные инструменты для создания и сведения музыки. Это профессиональное программное обеспечение для создания и записи музыки, разработанное для пользователей macOS. Оно обладает обширными возможностями для создания музыкальных композиций, редактирования аудио и миди-данных, микширования и мастеринга.

Logic Pro включает в себя широкий выбор встроенных инструментов, эффектов и звуковых библиотек, что обеспечивает большую гибкость для производства музыки в различных жанрах. Оно также обладает функциональностью для записи музыкантов и

вокалистов в студийном качестве, а также поддерживает виртуальные инструменты и миди-контроллеры.

Кроме того, Logic Pro предлагает возможности для сведения и мастеринга аудио, включая мощные инструменты для обработки звука и создания профессионального звучания готовых треков.

Для музыкантов и звукорежиссеров, работающих на macOS, Logic Pro является одним из основных выборов для создания качественной музыки и звукозаписи.

4. FL Studio: Популярное программное обеспечение для создания электронной музыки, предлагающее широкий спектр инструментов и эффектов. FL Studio - это популярная программа для создания музыки, часто используемая для производства электронной и хип-хоп музыки. Она предлагает обширные возможности для создания, редактирования и сведения музыкальных композиций.

FL Studio включает в себя широкий выбор встроенных инструментов, сэмплов и звуковых эффектов, позволяя пользователям создавать разнообразные звуковые текстуры и мелодии. Программа также поддерживает использование виртуальных инструментов и плагинов сторонних разработчиков, что расширяет ее функциональность.

FL Studio предлагает интуитивный интерфейс, позволяющий пользователям работать с миди-информацией, аудио-сэмплами и лупами, а также проводить комплексное микширование и мастеринг. Она также подходит для создания битов и ритмических треков благодаря встроенным инструментам и инструментам для работы с барабанными установками.

FL Studio известен своей гибкостью и доступностью как для начинающих, так и для опытных музыкантов и продюсеров электронной музыки.

5. Cubase: Еще одна популярная программа для записи, редактирования и сведения аудио- и миди-файлов. Cubase - это музыкальное программное обеспечение, предлагающее множество инструментов для создания, записи, редактирования, сведения и мастеринга аудио и миди-материала. Оно широко применяется как в музыкальной индустрии, так и в области звукозаписи для радио, телевидения и кинематографии.

Cubase обладает мощными функциями, включая большое количество звуковых инструментов, эффектов и сэмплов, а также возможности для записи и редактирования музыкальных композиций в реальном времени. Эта программа также поддерживает широкий выбор форматов аудио и миди, что обеспечивает высокую гибкость в работе с различными типами звукового материала.

Cubase также известен своими возможностями для сведения и мастеринга, предоставляя разнообразные инструменты для обработки и улучшения звучания готовых треков.

Для музыкантов, продюсеров и звукорежиссеров Cubase является мощным инструментом для производства музыки и работы со звуком в профессиональных студийных условиях.

Эти программы обладают различными возможностями и могут быть использованы для создания разнообразных музыкальных произведений в зависимости от потребностей музыканта или звукорежиссера. Каждая из них по-своему уникальна и приносят полное удовольствие при работе в них.

Также важно учитывать технические аспекты, такие как выбор аппаратуры и программного обеспечения, а также освоение основных принципов звукозаписи и обработки звука.

При освоении основных принципов звукозаписи и обработки звука важно правильно выбирать аппаратуру и программное обеспечение, которые соответствуют вашим потребностям и бюджету.

Когда дело доходит до выбора аппаратуры, ключевыми компонентами будут микрофоны, предусилители, аудио-интерфейсы, студийные мониторы и наушники. Для звукозаписи также важно учитывать акустическую обработку помещения. При выборе



программного обеспечения, уделите внимание функциональности, качеству звука, совместимости с вашими потребностями и навыками пользователя. Некоторые из популярных программ для звукозаписи и обработки звука были описаны ранее (например, Pro Tools, Ableton Live, Logic Pro, FL Studio, Cubase).

Также важно уделить внимание обучению и практическому опыту в области звукозаписи и обработки звука. Настройка оборудования и изучение основных принципов работы с программным обеспечением должны быть сбалансированы с практическими занятиями по записи звука, микшированию и мастерингу для получения опыта и улучшения навыков.

В конечном итоге, правильный выбор аппаратуры и программного обеспечения, совмещенный с обучением и практикой, поможет вам освоить основные принципы звукозаписи и обработки звука и добиться качественных результатов в вашей работе.

При освоении основных принципов звукозаписи и обработки звука важно правильно выбирать аппаратуру и программное обеспечение, которые соответствуют вашим потребностям и бюджету.

Когда дело доходит до выбора аппаратуры, ключевыми компонентами будут микрофоны, предусилители, аудио-интерфейсы, студийные мониторы и наушники. Для звукозаписи также важно учитывать акустическую обработку помещения. При выборе программного обеспечения, уделите внимание функциональности, качеству звука, совместимости с вашими потребностями и навыками пользователя. Некоторые из популярных программ для звукозаписи и обработки звука были описаны ранее (например, Pro Tools, Ableton Live, Logic Pro, FL Studio, Cubase).

Также важно уделить внимание обучению и практическому опыту в области звукозаписи и обработки звука. Настройка оборудования и изучение основных принципов работы с программным обеспечением должны быть сбалансированы с практическими занятиями по записи звука, микшированию и мастерингу для получения опыта и улучшения навыков.

При анализе звуковых данных важно учитывать различные аспекты, такие как частота, амплитуда, спектральный состав, временные характеристики и пространственные характеристики звука. Существуют специализированные программы и инструменты, которые позволяют проводить анализ звуковых данных, такие как спектральные анализаторы, вейвформы, осциллографы и т. д.

Частотный анализ позволяет определить, какие частоты присутствуют в звуке и их уровень громкости, в то время как анализ временных характеристик позволяет оценить длительность, ритмические особенности и атаку отдельных звуков или инструментов. Спектральный анализ может быть полезен для идентификации характеристик звуковых сигналов в частотной области, таких как гармоники, шумы и резонансы.

Анализ звуковых данных является важной частью работы звукорежиссера, музыканта или звукового дизайнера, поскольку он позволяет лучше понять свойства звука, его динамику и характеристики. В результате, более осознанная работа с звуковыми данными помогает создавать более качественные звуковые продукты и произведения.

В конечном итоге, правильный выбор аппаратуры и программного обеспечения, совмещенный с обучением и практикой, поможет вам освоить основные принципы звукозаписи и обработки звука и добиться качественных результатов в вашей работе.

В результате разработки этой методики, музыканты и звукорежиссеры смогут более эффективно использовать современные технологии для создания уникальных и качественных музыкальных произведений.

## Литература

1. *Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Чибирёв С.В.* Музыкальная информатика. Учебное пособие / Санкт-Петербург, 2023.
2. *Белов Г.Г., Балабанова Е.А., Горбунова И.Б., Ясинская О.Л.* Преподавание курса «Инструментоведение» для музыкальных звукорежиссёров // В книге: Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 303-305.
3. *Горбунова И.Б., Панкова А.А.* Музыкально-компьютерные технологии для организации системы дистанционного образования: проблемы, решения и перспективы // В сборнике: Национальные культуры в межкультурной коммуникации. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Минск, 2023. С. 11-21.
4. *Горбунова И.Б., Панкова А.А.* Современное музыкальное образование в культуре и межкультурной коммуникации: дистанционный формат // В сборнике: Национальные культуры в межкультурной коммуникации. сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. Минск, 2021. С. 14-28.

## **Музыкально-компьютерные технологии в процесс обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе**

В современном мире образование неизбежно связано с использованием музыкально-компьютерных технологий. В области музыкального образования это становится особенно ярко выраженным. Музыкально-компьютерные технологии не просто дополняют уроки музыки, они становятся ключом к интерактивности, углублению знаний и поощрению креативности. Одно из величайших достижений этих технологий заключается в том, что они открывают новые пути обучения, соединяя традиционные методы с инновационными подходами.

Интеграция компьютерных технологий в учебный процесс музыки в школе открывает перед учениками мир новых возможностей, позволяя им не только изучать музыку, но и творить ее, находя свое место в музыкальном мире.

Одним из главных преимуществ интеграции технологий в обучение музыке является расширение границ. Благодаря программному обеспечению и интернет-ресурсам ученики имеют доступ к широкому спектру музыкальных инструментов и материалов для обучения. Они могут изучать музыкальную теорию, тренировать слух, создавать собственные композиции, имея под рукой виртуальные студии и программы для создания музыки.

Кроме того, эти технологии делают обучение более доступным и интересным для различных типов учеников. Интерактивные приложения помогают визуализировать теорию музыки, что делает уроки более увлекательными и понятными. Также, адаптивные программы обучения позволяют каждому ученику учиться в своем темпе, учитывая индивидуальные потребности и особенности. Глобальный доступ к онлайн-ресурсам и приложениям позволяют учащимся изучать музыку вне урока и школы, получая доступ к учебным материалам и инструкциям в любое время и в любом месте.

В учебном процессе используются различные виды программного обеспечения и музыкально-компьютерные технологии: DAW (Digital Audio Workstation – цифровая аудио рабочая станция) – это программное обеспечение для создания записи, редактирования и микширования музыки.

Существуют программы, имитирующие звучание реальных музыкальных инструментов (Kontakt, Synthogy Ivory, Spectrasonics Omnisphere). Это может быть виртуальное фортепиано, гитара, синтезаторы. Для обработки, редактирования аудиозаписей, улучшения качества звука и создания музыкальных композиций используются аудиоредакторы Audacity, Adobe Audition, Sound Forge. Мобильные приложения Yousician, Simple Piano, GuitarTuna помогают учиться игре на различных музыкальных инструментах через интерактивные уроки.

Для более продуктивной работы существуют облачные платформы и сервисы, позволяющие учащимся и педагогам совместно работать над музыкальными проектами, обмениваться файлами и получить обратную связь (Soundtrap, BandLab).

Интеграция музыкально-компьютерных технологий на уроках музыки в школе является важным фактором для улучшения качества образования и эффективности учебного процесса. Она не только расширяет возможности обучения, но и стимулирует творческое мышление учеников, улучшает их мотивацию и предоставляет доступ к новым инструментам для углубления изучения музыки.

Эффективное использование музыкально-компьютерных технологий в учебном процессе позволяет создать интерактивную и вдохновляющую среду, способствует развитию учебных навыков и подготавливает учащихся к цифровой эпохе.

В целом, интеграция музыкально-компьютерных технологий – это шаг вперед, направленный на улучшение образования. Она открывает двери для учеников, помогает им развивать свои музыкальные таланты и компетенции. Важно обеспечить равные возможности для всех учеников и продолжать совершенствовать этот метод обучения, чтобы каждый ученик мог ощутить радость от погружения в мир музыки через компьютерные технологии.

## Литература

1. 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.
2. 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.
3. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
4. Дергсен Д. Искусство обучать. Как сделать любое обучение не скучным и эффективным. ООО Манн. Иванов и Фербер. 2013.

**Клавишный электронный клавишный синтезатор в детской школе искусств: развитие творческого мышления учащихся на уроках исполнительского мастерства**

Contemporary musical technical tools used in the system of musical education, can significantly enrich the musical and educational process. Their use is very effective at the stage of primary vocational education. Training in the music or theater departments of children's schools of arts and children's musical schools involves not only classical approaches to learning, but also new, creatively and technologically interesting ones. The author considers the features of creating musical compositions using music computer technologies in the class of electronic music synthesizer. The article focuses on the use of such tools in the work of a synthesizer teacher at the children's school of arts and children's musical school in conjunction with properly selected forms of work with a student, which corresponds to the set educational goals and possibilities used in the learning process in the class of electronic musical keyboard synthesizer.

Are we surprised by the diverse and rich expressive possibilities of the modern orchestra? No, they seem very natural now. But playing techniques and musical instruments have been perfected for centuries. Now we rarely think that the composer of the 17th century did not have half the funds that are available to composers of our day. Until relatively recently, music was performed only in extreme shades of sound power: either quietly or loudly. But in all the richness of colors of the orchestra, the modern composer does not always find everything necessary for the implementation of creative ideas.

Each group of instruments in the orchestra is somewhat constrained and limited in its capabilities. The appearance of modern technical means, such as: music computer programs (MCT- programs) and digital musical instruments - synthesizers (for example, Yamaha PSR - S775, PSR-S975), gave composers and teachers of musical disciplines unlimited opportunities in the implementation of bright and unusual fantasies, the implementation of creative ideas.

Learning to play any traditional instrument is always associated with the performance of musical works, but this performance orientation of educational activities is insufficient in the class of electronic keyboard synthesizer. A wide variety of timbres (Voice) and style patterns help the young musician immediately create new versions of the sound of famous pieces, new arrangements (an element of composing). A rich palette of sounds makes the child feel like an artist, a musical wizard. The young student begins not only to choose timbres and textures for this work and build an electroacoustic sound environment (conduct sound engineering work), but also to compose their own plays, fairy-tale musical pictures.

The purpose of teaching younger students in the electronic keyboard synthesizer class is primarily not only performing, but also playing music in a variety of forms (arrangement, playing by ear, improvisation elements, sound engineering, composition).

I would like to note that the performance of polyphonic and cantilevered pieces on an electronic keyboard synthesizer is useful and interesting. This helps to improve the quality of performance of plays in any direction.

A very important condition for the formation of students' interest in musical creativity and good musical taste is a well-chosen repertoire. A necessary component of this repertoire is folk and classical music, which concentrates the main values of this art form, as well as the best examples of modern music of mass and academic genres.

Reading fairy tales, poems, looking at illustrations to fairy tales and studying paintings by classical artists, the little student tries to convey all the impressions with the musical capabilities of the instrument. As a variant of the task in the class, you can ask to bring an illustration to a fairy tale, for example, a specific character or text passage (prose, poetry), and ask to come up with a melody, even a few bars. What timbre should I choose? Sad or happy tune? What character or whole scene. It is necessary that the child describe how he imagines the entire composition. The characteristics of the character — which sounds an adventure — what's going on. For example, *Ignorant and a Moto-Car*. Ignorant gets behind the wheel, starts the car, goes, knocks down the booth, the fence, the shorties run away in different directions, everything ends in an accident. Settings can be made immediately by saving the selected Voice, Style, or Multi Pad. The timbres of classical instruments, as well as synthetic, electronic, and special effects will be useful here. A group of percussion instruments for disaster and the sounds of the car will come in handy especially. The flight of creative imagination of a young musician is unlimited. Of course, it is useful to introduce the student to such an expressive means as harmony. These are musical intervals and chords, fret and fret functions, tonality and tonal functions of harmony. To create your own composition, you can use a specific chord sequence (T-S-T, T-S-D-T). Choose a key, timbres and compose your own melody based on the chord sequence. Each of these chords in the process of making music should be able to quickly find on the keyboard. For example, The *Basilio the Cat and Alice the Fox* characters from the fairy-tale *A Littel Golden Key*. The image of two crooks and bandits can be created in a jazz style (Style) using percussion instruments and various saxophones (Voice). You can take the easiest chord track for a small musician, try to improvise it together, and as a homework assignment, offer to develop your theme based on a certain chord sequence.

How to instill a love of creativity and music? How do I keep my child interested until the learning process is complete? Such creative tasks help to develop the student's performing, sound engineering and composing abilities, and make them feel confident in their own abilities. Especially if the electronic keyboard synthesizer class works in close collaboration with the theater department of the children's art school. All musical finds - musical themes, arrangements, compositions, etc. - immediately used on stage in a children's play. For a creative outlook, it is advisable to recommend students to visit specific exhibitions, performances, and concerts. New emotions, impressions, and fantasies are all useful for creating your own musical sketches.

Young musicians are very interested in embodying in their work the elements inherent in the audiovisual synthesis of arts [1-3]. A wide variety of sound possibilities helps to enliven the musical fabric, and this makes the learning process more interesting and exciting. An electronic keyboard synthesizer is a very useful tool for performing not only classical and folk compositions, but also for realizing your own musical fantasies, improvisations, and compositions.

Innovative teaching methods that include the capabilities of modern music computer technologies (MCT [4]) are useful at all stages of training in a music school. Lessons in the class of music computer technologies, including an electronic keyboard synthesizer or electronic musical instrument (EMI) [5-6] and a musical computer [7-9; 11], have a pronounced specificity. It is due to the electronic-digital nature of modern musical instruments, which significantly expands its artistic potential [10] and determines a radical change in the content and methods of teaching in the instrumental class. Learning to play a traditional (acoustic) instrument (as well as any musical instrument) is always associated with the performance of musical works. This performing orientation of musical and educational activities when addressing EMI is insufficient. For example, to voice a musical text, you must first select from a large number of timbres the ones that best fit this text and correct the texture of the presentation, save the settings to the synthesizer's registration memory, that is, create an arrangement project. A contemporary teacher of musical disciplines, especially a teacher of an electronic musical instrument, requires extensive knowledge in the field of musical informatics and information technology.

New digital technologies do not deny classical, traditional musical education, they help the teacher to turn learning on an electronic keyboard synthesizer into a fascinating and fabulous creative process.

## References

1. Павлова Л. Э. Электронный клавишный синтезатор как помощник в обучении и развитии синтеза искусств в ДШИ // Музыкально-компьютерные технологии. Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства. Вып. IV: Сборник статей / Сост. И. Б. Горбунова, К. Б. Давлетова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 112-115.
2. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. ICASET-18, ASBES-18, EENIS-18. International Conference. Proceedings. Paris, France. 2018. Pp. 144-149.
3. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018. Pp. 23-28.
4. Белов Г. Г., Горбунова И. Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы // Общество: философия, история, культура, 2016. № 12. С. 138-143.
5. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры // Общество: философия, история, культура. 2017. № 2. С. 87-92.
6. Павлова Л.Э., Подольская Е.Е. Музыкальный компьютер как средство обучения современным видам художественного творчества в ДМШ // Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2010» / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 235 – 239.
7. 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.
8. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
9. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. Opcion. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
10. 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.
11. Белов Г. Г., Горбунова И. Б., Горельченко А. В. Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта. Методическое пособие. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК — Нац. фондом подг. кадров и Министерством образования РФ / Санкт-Петербург, 2006.

## **Формирование цифрового образовательного контента для реализации возможностей дистанционного музыкального образования**

Дистанционные технологии уже давно стали одним из успешных инструментов реализации образовательного процесса. Однако следует учитывать, что организация удаленного обучения не является универсальной для любого образовательного направления. Так, например, построение и дальнейшая реализация музыкального дистанционного образования будет заметно отличаться от какого-либо другого, даже несмотря на то, что могут использоваться одни и те же технологии.

В ходе своего развития процесс дистанционного обучения приобрел новые формы представления учебного контента. Так, в предлагаемом материале все большую долю занимают мультимедиа (например, это могут быть видеолекции с преподавателем, а также запись концертов, интервью, мастерклассы и многое другое) [1-2].

Способы изложения теоретического материала также приобрели новый формат. Появляется возможность подачи его, например, в виде интерактивных лекций, которые выстроены с учетом индивидуальной траектории обучения, а также насыщены мультимедийным контентом, позволяющим сделать образовательный процесс более содержательным и увлекательным. В такой лекции могут быть дополнительные задания (разных форм и разного уровня сложности), по результатам выполнения которых обучающиеся автоматически перенаправляются на соответствующие этапы лекции. Также, в учебном материале могут содержаться презентации, нотные партитуры, аудиопримеры и многое другое, что необходимо для полноценного, насыщенного и глубокого изучения темы [3-4].

Отдельное внимание заслуживает вопрос организации контрольных мероприятий, которые реализованы также, с использованием разных способов контроля и форм его проведения. Это и тесты, и задания, и семинары, где обучающиеся знакомятся с работами друг друга, и форумы, где открыто представлены отчетные и экзаменационные творческие проекты.

Очевидно, что дистанционные курсы, особенно в сфере музыкального образования, должны быть представлены в увлекательном разностороннем формате, позволяющем полноценно организовать процесс обучения. Наш положительный опыт реализации таких программ с дистанционной формой поддержки позволяют сделать вывод о возможности достижения этой цели на практике.

При реализации дистанционного образования, прежде всего, необходимо определиться для какого возраста обучающихся и по какой специальности необходимо организовать дистанционное музыкальное образование. Будет ли обучение смешанным, т. е. очное, традиционное обучение с дистанционной поддержкой или полностью удаленным. В зависимости от этого мы понимаем, какой вид учебного контента нам следует оцифровывать и как его размещать на ресурсе.

В целом, весь учебный контент, который необходимо передать обучающемуся можно разделить на два вида:

- материал, который без потерь может быть оцифрован, передан и легко воспринят слушателем (например - теоретический);
- материал, который сложнее донести до слушателя, а слушателю – полноценно принять его.



Очевидно, что ко второму виду учебного контента относится все, что связано с развитием исполнительских практических навыков, а также с формированием музыкальных способностей и музыкальным воспитанием в целом.

Данная проблема, зачастую, и является краеугольным камнем в спорах о роли дистанционного обучения в музыкальном образовании. Но в тоже время, при правильной организации удаленного обучения возможно успешно решить эту задачу, минимизировать потери и даже обогатить образовательный процесс новыми элементами, которые обычно не встречаются в традиционном музыкальном образовании.

В системах дистанционного обучения (СДО) можно успешно разместить контент того и другого вида, а также проводить другие контрольные и организационные мероприятия которые требует образовательный процесс. На примере одного из наших курсов «Компьютерное музыкальное творчество» рассмотрим учебные элементы, которые можно применить в СДО Мудл.

Рассматриваемый курс является практикоориентированным, именно поэтому здесь в огромном количестве представлены видеозанятия. Создание видеоуроков – трудоемкий процесс, но благодаря им курс становится информативным и по-настоящему интересным.

Как правило, видеосюжеты разделены на короткие подтемы, продолжительностью (8-15 мин) объединяющие тему в целом. Размещены они (из-за своего большого объема) не в самой системе дистанционного обучения, а на внешнем ресурсе.

Сами видеосюжеты могут быть представлены по-разному, что обусловлено самой формой занятия (лекция, практическое занятие, лабораторная работа и др.). Например, это могут быть видео с элементами презентации, где мы видим и преподавателя и мультимедийный материал в режиме одного окна. Таким образом можно и показать алгоритм предстоящей работы и поговорить о программном обеспечении и рассмотреть партитуру и проанализировать творческий проект и многое другое.

Также, видеоуроки могут быть детализированы, т.е. слушатели подробно видят происходящее на экране (это особенно актуально при работе с компьютерными программами) и, например, клавиатуру инструмента, где наглядно продемонстрирован ход работы.

Рядом с видеоуроками размещен дополнительный мультимедийный материал, который необходим слушателю в процессе изучения видеоурока. Например, вопросы тембрального обогащения в программе Cubase рассматриваются на примере джазового произведения. Соответственно, здесь же и представлены и ноты, и аудиофрагмент этого произведения в разных форматах, как аудио, так и миди, чтобы можно было загрузить в свою программу на домашнем компьютере. А также представлен сам результат той работы, которая была осуществлена преподавателем в кадре. Т.е. сам проект в исходном формате программы, что позволяет открыть его в программной среде и досконально изучить настройки и другие тонкости, которые были осуществлены в ходе видеозанятия.

Помимо размещения ссылок на видео в СДО Мудл существует большой спектр других учебных элементов и ресурсов позволяющие удобно распределить учебный контент. Так, например, презентации, фрагменты книг, мультимедийное сопровождение к ним, нотные примеры, аудиопримеры, можно разместить как отдельные файлы. В соответствующих темах курса или внутри заданий, внутри тестов и интерактивных лекций, где есть возможность разместить видеосюжет, аудиофайл и многое другое что позволяет всесторонне раскрыть учебный материал. Вариантов размещения мультимедийного контента может быть множество.

Текстовый материал, по аналогии с видео, также, не должен лежать огромным массивом, а должен быть поделен на фрагменты и размещен, например, в учебном элементе «Книга» (где удобно самостоятельно выстраивать содержание, делить его на главы и параграфы). Или в интерактивных лекциях, где есть возможность разработать траекторию изучения учебного материала обучающимися пошагово. Т.е. в такой лекции могут быть дополнительные задания (разных форм), по результатам которых

обучающиеся автоматически направляются либо на следующие страницы лекции, либо на ее повторение. Помимо того, сама лекция может быть выстроена очень интересно за счет обогащения интересным мультимедийным контентом [5].

Отдельное внимание заслуживает вопрос организации контрольных мероприятий. Проверить уровень усвоенного материала – это одна из проблем как традиционного, так и дистанционного образования. Как определить уровень усвоенного материала нескольких сотен (или даже тысяч) дистанционных обучающихся? Это задача, которую еще предстоит решить, однако, некоторые формы проверки усвоенного материала уже доступны и могут быть успешно использованы [6-8].

Так, например, в рассматриваемом нами курсе «Компьютерное музыкальное творчество» основной из форм работ является создание творческого проекта. В процессе которого слушатели самостоятельно создают аудиосопровождение на предварительно выбранный видеосюжет (это может быть фрагмент фильма, мультфильма, клипа). В роли аудиосопровождения может быть запись речи,

Это может быть и речь героев и сопутствующие шумовые звуки, и конечно музыка – саундтрек. Работа проходит в специализированных музыкальных программах (музыкальные секвенсоры, аудио-, видеоредакторы и др.). Результат размещается как в форме для выставления оценок (учебный элемент «Задание»), так и в форуме, где слушатель может показать свою работу другим сокурсникам, получить отзывы и ознакомиться с работами своих коллег.

Помимо учебного элемента «Задание», существуют и другие формы проверки уровня усвоенного материала. Так, например, одно из самых популярных – тестирование, в котором могут располагаться и теоретические и практические задания как в форме текста, так и в аудио- и видеозаданиях. Построение теста – непростой процесс, требует от преподавателя много внимания и фантазии. Но в результате могут получиться захватывающие, интересные задания, которые будут иметь сложную, справедливую автоматизированную систему проверки.

Отличительна особенность учебного элемента «Семинар» заключается в том, слушатели могут знакомиться с работами друг друга, комментировать и оценивать. С одной стороны, такая проверка может быть не очень профессиональной, но с другой стороны – знакомство с работами своих сокурсников также является одним из способов обучения. Во-первых, проверка проходит по заранее сформированным критериям, согласно которым проверяющему необходимо проанализировать работу, вникнуть в ее содержание и выставить баллы. Во-вторых, проверяющий в работе своего коллеги может найти массу новых, неожиданных для себя решений и перенять их для своего дальнейшего опыта. Или, по результатам проверки, поделиться своим опытом и комментариями для работы над проектом в дальнейшем. В любом случае, такая работа будет полезной для всех участников процесса. Конечно, встречаются случаи, когда проверяющий ставит баллы формально, по настроению, даже не вникая в суть проекта, но такие случаи единичны, т. к. в большинстве случаев творческие люди с удовольствием интересуются работами своих коллег [10-11].

Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) открывает новое направление в деятельности педагога-музыканта, которое может быть реализовано на всех уровнях музыкального воспитания и образования - как при подготовке профессионала, так и любителя музыки. Ведение профессиональной деятельности на основе МКТ позволяет существенно расширить область применения ранее полученной музыкальной специальности в педагогической и творческой работе, в высших и средних профессиональных образовательных учреждениях. Автором статьи данные процессы рассмотрены на примере изучения инструментовки и анализа музыкальных произведений при изучении соответствующих курсов в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

Дистанционный курс – живой организм, который развивается, эволюционирует, насыщается контентом не только заранее подготовленным, но и новым, созданным в процессе обучения дополнительным учебным контентом (в виде новых видеосюжетов, лекции, проверочных работ, вебинаров и др.), который добавляется исходя из анализа ситуации на курсе (успешность прохождения, опросов, аналитических данных, сферы интересы слушателей и др.). Как и очный образовательный процесс, дистанционное обучение корректируется в процессе, что требует немалых усилий и внимания со стороны организаторов.

## Литература

1. Горбунова И. Б., Панкова А.А. Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде // *Медиамузыка*". 2020. № 11 [Электронный ресурс]. URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/11\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/11_5.html) (дата обращения: 29.02.2024).
2. *Горбунова И.Б., Горельченко А.В.* Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
3. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Teaching computer science and information technology studies for students of musical and pedagogical specialties. *Educacao & Formacao*, 2020. V. 5. No. 3. Pp. 1-17.
4. *Горбунова И.Б., Панкова А.А.* Музыкально-компьютерные технологии для организации системы дистанционного образования: проблемы, решения и перспективы // В сборнике: Национальные культуры в межкультурной коммуникации. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Минск, 2023. С. 11-21.
5. *Белов Г.Г., Балабанова Е.А., Горбунова И.Б., Ясинская О.Л.* Преподавание курса «Инструментоведение» для музыкальных звукорежиссёров // В книге: Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 303-305.
6. *Горбунова И.Б., Панкова А.А.* Современное музыкальное образование в культуре и межкультурной коммуникации: дистанционный формат // В сборнике: Национальные культуры в межкультурной коммуникации. сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. Минск, 2021. С. 14-28.
7. Панкова А.А. Использование учебных элементов СДО MOODLE при организации контрольных мероприятий в музыкальном образовании // *Непрерывное образование: материалы Международного форума: V Международной научно-практической конференции «Университеты XXI в. в системе непрерывного образования»*, под ред. И.А. Волошиной, И.О. Котляровой. Челябинск, 2019. С. 210-216.
8. *Gorbunova I.B., Kameris A.* Music Computer Technologies in Training a Modern Teaching Musician. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020. V. 12. No. S6. Pp. 518-531.
9. *Gorbunova I. B., Kameris A., Bazhukova E. N.* Musical Informatics Course for Musicians with using Music Computer Technologies. *International Journal of Recent Ttechnology and Engineering*. 2020. Volume 8, no. 6. Pp. 3040-3045.
10. Панкова А.А. Технологии контроля в дистанционном музыкальном образовании // *Философия человека в историческом контексте: материалы XXVI Международной конференции «Ребенок в современном мире»*, под ред. К.В. Султанова. СПб., 2019, С. 535-537.
11. Панкова А.А. Дистанционное обучение в музыкальном образовании: основные этапы разработки онлайн-курса // *Современное музыкально образование: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургская государственная*

консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2020 С.  
434-438.

## **Петрова Н.Н. Цифровой баян в системе современного музыкального образования**

Новое время цифровой эпохи неумолимо диктует необходимость совершенствования и оптимизации учебного процесса по всем направлениям современного музыкального образования на всех ступенях его образовательной лестницы (школа – СПО – вуз). Одна из основных проблем современного учебного процесса, например, в детских музыкальных школах (ДМШ) или школах искусств (ДШИ) – это поддержка интереса ребёнка к занятиям и овладению им азами исполнительского мастерства на музыкальном инструменте. Современные дети, привыкшие к ярким динамичным мультфильмам, компьютерным играм, мобильным телефонам и смартфонам, тяготеют к монотонным, кропотливым и весьма трудоёмким учебным процессом в ДШИ / ДМШ на традиционных инструментальных отделениях [1]. Одними из самых популярных сейчас являются вокально-хоровые отделения музыкальной школы, обучение на которых не требует от детей больших усилий по сравнению с любым инструментальным отделением. И эта тенденция, к сожалению, увеличивается с каждым годом.

Поэтому сегодня, на наш взгляд, работа с цифровыми музыкальными технологиями – одно из перспективнейших и необходимых направлений модернизации учебного процесса. Сохраняя преемственность традиций исполнительских школ прошлого в обучении игре на традиционных музыкальных инструментах, необходимо внедрять современные музыкальные технологии (цифровой музыкальный инструментарий, музыкально-компьютерные технологии – МКТ [2; 3], музыкальный компьютер – МК [4; 5]) в учебный процесс, тем самым значительно активизируя его, создавая необходимую мотивированную среду на уроках с воспитанниками.

Рассмотрим направление инструментального исполнительства на примере баянного исполнительства. В последние десятилетия наблюдается кризис в баянном исполнительстве на всех ступенях профессионального мастерства – от музыкальной школы до колледжей и вузов. Одним из путей выхода из кризиса баянного исполнительского искусства и возрождения интереса у населения к баяну/аккордеону, на наш взгляд, может быть привлечение молодого поколения к исполнительству на цифровом баяне, обучение на котором может происходить в двух направлениях: 1) как синергетический эффект акустического исполнительства, так и 2) самостоятельное направление цифрового исполнительства.

Именно цифровые баяны, а также акустические инструменты с встроенными MIDI-системами, могут, по нашему мнению, стать интересной альтернативой традиционному баянному исполнительству для молодого поколения, искушённого разнообразными цифровыми технологиями, и, как следствие, помочь сохранить исчезающий вид русских народных инструментов – баян и аккордеон, передавая будущим поколениям исполнительские традиции, репертуар баянной школы, в том числе, отдавая дань памяти о непревзойдённой социокультурной роли баянного исполнительства в истории нашей страны.

С появлением такого инструментария, с обилием заложенных в него тембров в трёх клавиатурах (правая, левая с готовыми аккордами, выборная) можно без потерь в качестве делать переложения оригинальных сочинений для других инструментов, чем существенно обогатится исполнительский репертуар баяниста. При этом все приёмы звукоизвлечения, меховедения, как и динамическая шкала от нежнейшего «pp» до мощного «ff», применяемые на традиционном акустическом баяне/аккордеоне сохраняются на цифровом инструменте! Эта возможность управлять исполнителю на цифровом баяне, по сути, «живым» звуком (управление динамикой), несомненно, очень выгодно отличает его от исполнителя на клавишном синтезаторе. Цифровой баянист чувствует себя настоящим мультиинструменталистом, играя органные сочинения тембрами органа, духовную музыку – тембром хора и т. д., а в социуме такого музыканта неизменно называют «Человек-оркестр» [6].

Тембральное богатство цифрового инструментария позволяет добиваться реалистичного звучания различных инструментов, в том числе инструментов русского народного оркестра, что приучает ребёнка к истокам народного творчества (приобщение к истории создания того или иного инструмента, ознакомления с особенностями приёмов звукоизвлечения на нём), и инструментов симфонического оркестра (и здесь развиваются метапредметные связи с музыкальной литературой, историей развития классических инструментов, ознакомление с творчеством известных композиторов прошлого), а футуристическое звучание синтезированных тембров, ещё и с применением модуляторов звуковых волн, вызывает у детей неизменное желание что-то сочинять, «рисую» собственные музыкальные картины.

Эргономическое, органолептическое сходство акустического и цифрового инструментария позволяет экстраполировать, сохранять и транслировать традиции отечественной исполнительской баянной школы игры (включая накопленный репертуар, методологию и методику обучения и т. д.) на новом технологическом уровне в условиях функционирования сложившейся современной высокотехнологичной культурной и образовательной среды, а также социального запроса на новые формы культуротворческих практик, что является весьма актуальным и значимым для художественного творчества молодого поколения россиян [6; 7].

Возможность применения инновационных технологий на занятиях музыкой, в соответствии с веяниями времени и «Концепцией развития дополнительного образования в России», позволяет учащимся ДМШ, ДШИ, студентам сузов и вузов получить профессиональное образование, играя на новейших высокотехнологичных инструментах [8], что, несомненно, поможет им быть востребованными в профессии современного музыканта-исполнителя и педагога.

## Литература

1. Современное музыкальное образование – 2019: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.
2. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2004. № 4 (9). С. 123–138.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. Современное музыкальное образование – 2014: материалы международной научно-практической конференции / Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 32 - 38.

4. *Горбунова И.Б.* Информационные технологии в музыке. Т.3: Музыкальный компьютер: учебное пособие. Рекомендовано УМО по направлениям «Педагогического образования» для студентов высших учебных. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
5. *Горбунова И.Б.* Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры // Общество: философия, история, культура. 2017. № 2. С. 87-92.
6. *Петрова Н.Н.* Цифровой баян в современном культуротворческом процессе // Общество. Среда. Развитие. 2019. № 3 (52). С. 117-120.
7. *Петрова Н.Н.* Влияние особенностей цифрового баяна на исполнительство как социокультурный феномен // Общество. Среда. Развитие. 2019. № 4 (53). С. 46-50.
8. *Петрова Н.Н.* Цифровое музыкальное исполнительство как отражение аксиосферы культуры и образовательного пространства цифрового века // ИКОНИ / ICONI. 2020. № 3. С. 87-97.

## **В классе музыкально-компьютерных технологий: музыкально-творческое развитие и практическое музицирование школьников**

Применение на музыкальных занятиях средств музыкально-компьютерных технологий находит свое научное осмысление и обсуждение в аспектах модернизации образовательной среды [1]. Как показывает современная образовательная практика, музыкально-компьютерные технологии открывают большие возможности для общения учеников с музыкой и другими сферами мировой культуры, тем самым способствуют общекультурному и полихудожественному развитию личности, и так же, по нашему мнению, способны оказать благотворное содействие в собственно музыкальном развитии личности, в усвоении и в практическом освоении основ музыкального творчества, как искусства (в классическом его понимании) [3, с. 192].

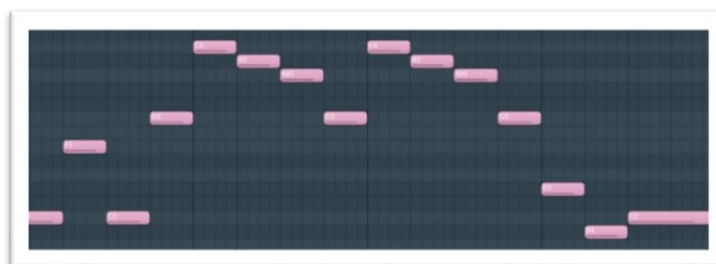
Уже античная мысль справедливо рассматривала природу искусства – *техне* /τέχνη /*techne* – в неразрывном единстве *знания* и *дела*: как созидательную вещь активность, непременно воплощающую в себе человеческое знание. Поэтому путь любого искусства испокон веков заключал в себе не только познание закономерных основ практики и творчества, но и постепенное и долгое возрастание человека в мастерстве, в способности воплощать эти закономерности в практике на максимально доступном уровне совершенства. В музыке традиционно это выражается в необходимости постоянного совершенствования уровня исполнительского мастерства, в синхронной и неразрывной связи идеи (запечатленной в нотной записи) и способности ее воплощения. Многие простые в понимании элементы музыки при этом оказываются вне поля активного зрения музыканта из-за технической сложности их исполнения, и, в случае недостаточных технических возможностей музыканта, становятся оторванным от практики знанием.

Современные средства компьютерного музицирования открывают перед человеком возможность облегченного и скорого практического освоения музыкальных понятий, которые в традиционном музыкальном искусстве требуют многолетней и трудоемкой работы. Это открывает перед каждым человеком области музыки и музыкального экспериментирования ранее не доступные даже профессиональным музыкантам. Программные средства музыкального компьютера даже ребенку открывают возможность создания сложной музыки, с неограниченным набором инструментальных партий и элементов музыкальной фактуры. Данные возможности делают музыкально-компьютерные технологии незаменимым и необходимым средством музыкально-творческого развития и практического музицирования школьников, открывающим неограниченные просторы творческой реализации и само-актуализации [2; 4; 5].

Общеизвестной особенностью компьютерных программ, предоставляющих средства для музыкального творчества, является их наглядность. Так используемое в программных секвенсорах изображение нот в виде квадратов на «игровом» поле музыкальной дорожки, позволяет подойти к созданию музыки ученикам младшего школьного возраста буквально с первых уроков музыки, дает им возможность ясного и наглядного представления и практического освоения главных элементов музыкального

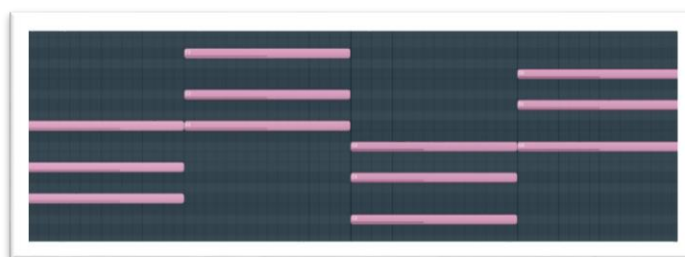


языка. Посмотрим пример работы по созданию мелодии с использованием приемов: повтор мотива, мелодического движения (скачок на интервал, восходящее и нисходящее поступенное движение, опевание опорной ноты):

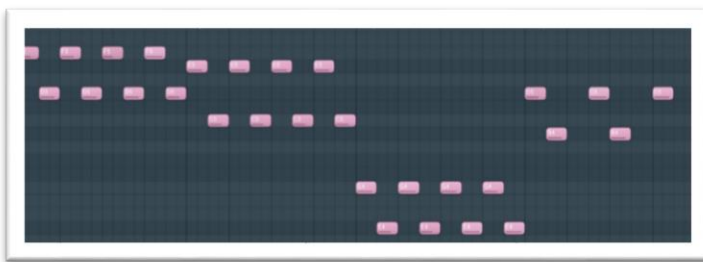


Рассмотрим еще приемы создания сложной многоэлементной музыкальной фактуры в секвенсоре, доступные для понимания и творческого применения ученикам начальной школы без специальной подготовки.

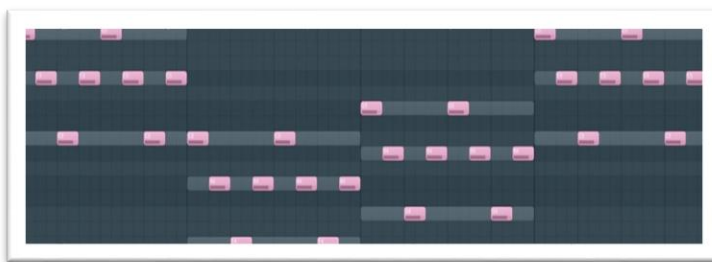
Аккорды и аккордовые последовательности:



Фигурации (гармонические и мелодические):



:



Партия ударных инструментов:



## Литература

1. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2 (112). С. 388-395.
2. 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.
3. 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.
4. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.
5. Рубцов А.А. Музыкально-компьютерные технологии в начальной общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. № 4 (89.) 2021. С. 273-275.

## **Метапредметный подход к музыкальному образованию: возможности современных музыкально-компьютерных технологий**

Метапредметный подход – это современный подход к музыкальному образованию, предполагающий интеграцию различных научных дисциплин и предметов. Этот подход признает, что музыка – это не просто отдельный предмет, но она и взаимосвязана с другими предметами. Метапредметный подход подчеркивает важность понимания этих связей и роли музыки в обществе. По сути, метапредметный подход — это междисциплинарный подход, направленный на обеспечение более целостного и всестороннего понимания музыки.

Одним из ключевых преимуществ метапредметного подхода в музыкальном образовании является то, что он обеспечивает студентам более увлекательный и актуальный опыт обучения. Интегрируя различные предметы и дисциплины, учащиеся могут увидеть практическое применение музыки в разных контекстах, что делает ее более значимой и интересной. Такой подход развивает критическое мышление и навыки решения проблем, поскольку студентам предлагается устанавливать связи и делать выводы между различными предметами и дисциплинами.

Реализация метапредметного подхода в программах музыкального образования может принимать разные формы, включая использование технологий (в первую очередь – *музыкально-компьютерные технологии – МКТ*).

Так, метапредметный подход на уроках музыки с использованием МКТ представляет собой инновационную методику, которая позволяет учащимся развивать не только музыкальные навыки, но и смежные области знаний. Этот подход основывается на интеграции различных предметов и дисциплин, таких как музыка, информатика, математика и литература, с целью создания более глубокого и комплексного понимания музыки.

Одним из основных преимуществ метапредметного подхода является возможность разностороннего развития учащихся. МКТ позволяют использовать интерактивные программы и специализированные приложения для создания и редактирования музыки, что стимулирует творческое мышление и развивает навыки работы с современными инструментами и технологиями. В рамках метапредметного подхода учащиеся могут изучать музыку через призму других предметов. Например, они могут анализировать музыкальные произведения с точки зрения истории и культуры, изучать математические закономерности в музыке, анализировать тексты песен с литературной точки зрения и т.д. Такой подход позволяет расширить кругозор учащихся и помогает им увидеть музыку в контексте других наук.

Метапредметный подход также способствует развитию информационно-коммуникативных компетенций учащихся. Они учатся работать с различными программами и приложениями, улучшают свои навыки поиска и обработки информации, а также учатся эффективно коммуницировать и сотрудничать в группе. Это особенно важно в современном информационном обществе, где ценятся творческие и коммуникативные навыки.

В конечном счете, метапредметный подход обеспечивает гибкую и адаптируемую основу музыкального образования, которую можно адаптировать к потребностям и интересам индивидуума. Приняв этот подход, преподаватели могут создать более

динамичную и увлекательную среду обучения, которая способствует более глубокому пониманию и оценке музыки.

Уроки музыки не только развивают музыкальные навыки у детей и подростков, но и способствуют развитию их функциональной грамотности. Функциональная грамотность в музыке означает умение читать, понимать и использовать музыкальные символы, элементы музыкальной речи и т.д. Это важный навык, который позволяет музицировать, читать нотные записи и понимать музыкальную теорию. Одним из педагогических приемов, способствующих развитию функциональной грамотности, является использование игровых методик на уроках музыки. Играя в музыкальные игры (в том числе с применением МКТ), дети учатся распознавать ноты, определять ритмические фигуры, а также понимать музыкальные термины и понятия. Игровой подход делает обучение более интересным и доступным для детей, что способствует их активному участию и лучшему усвоению материала.

Еще одним эффективным педагогическим приемом является использование музыкальных произведений разных стилей и жанров на уроках музыки. Здесь большую помощь оказывает богатая тембровая и стилиевая палитра *музыкальных синтезаторов*. Разнообразие музыкальных произведений позволяет детям познакомиться с разными музыкальными формами, жанрами и структурами. Кроме того, они могут изучать и анализировать музыку, что способствует развитию их аналитических и творческих способностей.

Также важным педагогическим приемом является использование индивидуального подхода к каждому ученику. Каждый ребенок уникален и имеет свои особенности и способности. Педагог должен учитывать эти особенности и адаптировать свои методики обучения под каждого ученика.

Развитие функциональной грамотности в системе современного музыкального образования является важной задачей для музыкальных педагогов. Применение разнообразных педагогических приемов, таких как игровые методики, использование разных стилей и жанров музыки, индивидуальный подход к каждому ученику и развитие технической грамотности, помогают детям развивать свои музыкальные навыки и функциональную грамотность. Это важный шаг на пути к формированию целостной музыкальной личности.

Метапредметный подход на уроках музыки, основанный на использовании МКТ, является эффективным инструментом для развития учащихся. Он позволяет интегрировать различные предметы и дисциплины, расширяет кругозор, развивает творческое мышление и информационно-коммуникативные компетенции. Этот подход помогает учащимся получить более глубокое и комплексное понимание музыки, а также развить навыки, которые будут полезны им в будущем.

## Литература

1. 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.

2. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / Санкт-Петербург, 2007.

3. *Gorbunova I.B., Chibirev S.V.* Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
4. *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.

## Фонетико-языкового моделирования в системах автоматического распознавания музыкальной речи

С появлением компьютеров исследователи стали изучать проблемы автоматического распознавания речи. Был сформирован широкий спектр методов и программного обеспечения, направленных на решение проблем распознавания речи. Особые успехи связаны с областью распознавания и перевода иностранных языков. Еще не так давно исследователи констатировали практически отсутствие действующих систем автоматического распознавания русской слитной речи, среди проблем выделяя основные: «отсутствие строгих грамматических конструкций построения предложений, а также многочисленные правила словообразования, фонетического представления слов и расстановки ударений с большим количеством исключений». Сейчас прогресс в этом вопросе очевиден.

Музыкальный язык является специфическим. Категории «музыкальный язык» и «музыкальная речь» давно и прочно вошли в лексикон научных исследований (Б.Л. Яворский, Г.А. Орлов, В.В. Медушевский, М.Ш. Бонфельд, В.Н. Холопова и др.). В музыковедении категории языка и речи рассматриваются во взаимосвязи с аспектами музыкального содержания, музыкального мышления, художественного текста. Положения психолингвистики стали основой для изучения феномена музыкальной речи в трудах М.Ш. Бонфельда и М.Г. Арановского. Введенная Б.В. Асафьевым в отечественное музыкознание категория «музыкальная интонация» позволило сформировать методологическую основу для рассмотрения музыки как языка и речи.

В настоящей работе акцентируется проблема рассмотрения основных методов моделирования естественной речи, применяемых в системах автоматического анализа и распознавания речи, анализа методов и алгоритмов цифровой обработки речевых сигналов, построения фонематического словаря системы распознавания речи, акустического и языкового моделирования с использованием вероятностных и нейросетевых подходов. Предлагается провести параллель данных подходов с методами моделирования в системах автоматического распознавания музыкальной речи.

Для успешного рассмотрения заявленной проблемы необходимо понимать элементы музыкального языка, свойства и характеристики музыкальной речи. В области автоматического распознавания музыкальной речи необходимо провести юлассификацию собственно систем распознавания, требования и подходы к автоматическому распознаванию музыкальной речи.

В сфере автоматического распознавания музыкальной речи созданы различные программы и онлайн-сервисы. Распознавание музыки по отрывку, помогает, например, определить авторство и название композиции. Это высокотехнологичные цифровые продукты, которые содержат в себе алгоритм распознавания звуковых параметров, например: *Midomi*, *AudioTag*, *Text-ou.Ru*, *Musipedia*, *WatZatSong*, *Moomash*, *Shazam*, *AHA Music*, *Яндекс.Музыка* и *Алиса*, *Song Finder*, *BeatFind*, *Shortcut for Google Sound Search* и

другие. Не всегда, правда, речь идет именно об «опознании» музыкального языка. Для поиска можно использовать как музыкальный трек, так и слова, фамилию исполнителя, можно даже напеть мелодию или «настучать» её, используя кнопки клавиатуры, как клавиши пианино. Данные сервисы будут рассмотрены в работе подробнее.

До недавнего времени нейросети могли распознавать речь, музыку, анализировать различные звуковые события. Однако, китайскими исследователями факультета электронной инженерии Университета Цинхуа была разработана *единая мультимодальная модель SALMONN*. Это нейронная сеть с открытым исходным кодом, предназначенная для обработки аудиоданных любого типа: речи, музыки и различных звуков.

Сегодня важно проанализировать отличие музыкальной речи от естественной и выявить в связи с этим специфические подходы к методам автоматического распознавания музыкальной речи. Задачи исследования при этом будут заужаться в следующем:

- рассмотреть основные методы моделирования естественной речи, применяемые в системах автоматического анализа и распознавания речи;
- описывать методы и алгоритмы цифровой обработки речевых сигналов;
- описать методы построения фонематического словаря системы распознавания речи;
- проанализировать методы акустического и языкового моделирования с использованием вероятностных и нейросетевых подходов;
- рассмотреть особенности музыкальной речи и элементов музыкального языка.

Объект исследования. Математическое, программное и информационное обеспечение компьютерного распознавания и синтеза музыкальной речи на акустическом уровне, а также интерфейсы человеко-машинного взаимодействия. Предмет исследования: способы, принципы, модели, методы, алгоритмы и системотехнические решения для распознавания и синтеза аудиоинформации. Предлагаемы методы исследования: методы теории информации, теории множеств, методы теории вероятности, экспертного и статистического анализа, методы фонетико-языкового (акустического) моделирования. Методы цифровой обработки сигналов, искусственного интеллекта, распознавания аудио, вероятностного моделирования, статистического анализа, автоматической обработки текстов, когнитивных исследований, объектно-ориентированного проектирования и программирования.

## Литература

1. *Арановский М.Г.* Музыкальный текст. Структура и свойства. М.: Композитор, 1998.
2. *Астапов С.С., Шуранов Е.В., Лаврентьев А.В., Кабаров В.И.* Автоматическое распознавание речи в условиях шума музыки на многоканальных записях с удаленного микрофона // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2019. №3. С. 557-559.
3. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс. Кн. 1–2. ред., вступ. ст. и коммент. Е. М. Орловой. Л.: Музгиз (Ленингр. отд-ние), 1963.
4. *Бонфельд М.Ш.* Музыка: Язык. Речь: опыт системного исследования музыкального искусства. СПб.: Композитор, 2006.
5. *Верходанова В.О., Карпов А.А.* Моделирование речевых сбоев в системах автоматического распознавания речи // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. №363. С. 10-15.



6. Гапочкин А.В. Нейронные сети в системах распознавания речи // Science Time. 2014. № 1(1). Р. 29–36.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities // Общество: философия, история, культура. 2015. №3. С. 44-47.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии // Теория и практика общественного развития. 2015. №7. С. 213-218.
9. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества // Мир науки, культуры, образования. 2017. №4 (65). С. 145-149.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. Opcion. 2019. V. 35. No. Special Issue 22. P. 392-409.
11. Мезенцева С.В. Классификация музыкально-компьютерных технологий в современной культуре // Общество. Среда. Развитие. 2021. №1 (58). С. 56-61.

## **Манипуляция в жизни ребенка**

С проблемой манипулирования человек сталкиваемся во многих сферах общества. Обычно, когда речь идет о манипуляции в различных сферах, приводятся примеры: в политике, СМИ, деловой жизни, бизнесе и в любом другом общественном месте. Манипулятору проще справиться с человеком, не знающим о манипуляции и защите от манипулирования. К примеру, субъекту (манипулятору) сложнее манипулировать перед публикой высокоинтеллектуальных людей, процент его внушения спадает в несколько раз. А также влияет количество людей – эффективнее манипулировать одним человеком, чем группой лиц. Попасть под внушение манипулятора достаточно просто, влияют и факторы человеческой личности. К примеру, безотказность человека, которому сложно отказать манипулятору. В данный перечень людей входят дети.

Весьма уязвимыми и внушаемыми являются дети. Их подвижная психика и доверчивость позволяет внушать с легкостью. Происходит из-за того, что у детей и подростков мало житейского опыта, следовательно, манипулировать детьми элементарнее. Распространенной манипуляцией среди детей и подростков – является родительская манипуляция. Она может происходить во благо ребенку, или для удовлетворения свои личных родительских потребностей. Данная манипуляция осуществляется с целью контролировать жизнь ребенка. Родители, как правило, манипулируют детьми, не задумываясь о последствиях, а также дети в будущем могут перенять родительские манипуляции.

Существует множество родительских манипуляций, среди которых можно выделить следующие: самоутверждение за счет успехов ребенка; решение своих психологических проблем за счет ребенка [4, С. 283].

Но из всех вышеперечисленных манипуляций, одной из губительных и сильно влияющих на развитие и самостоятельность ребенка – является принятие решений за своего ребенка. Для детей родители – это авторитет, мудрость, а также окружение ребенка доверительной обстановкой. Поэтому попасть под влияние близких людей крайне просто. Выбор место обучения, место работы, спутника жизни, решают родители, тем самым лишают своего ребенка выбора, в последствии сказывается на будущее человека и в сложности принятия решений. Такие действия по отношению ребенка имеют глобальные последствия, так как «ребенок» проживает уже не свою жизнь, а как ему скажет «авторитет». Во взрослой жизни человек не сможет принимать самостоятельных решений, или же его собственное решение покажется ошибочным.

Манипуляция, совершенная над детьми проявляется и в школе. Учителя и учащиеся могут манипулировать, что негативно сказывается на психологическое здоровье ребенка или подростка. Насилие (манипуляция) имеет две формы: физическое и психологическое. Многие учащиеся из-за физического и психологического давления (получило современное значение – буллинг) бросают школы и имеют проблемы с психикой, самооценкой, тревожностью и суицидальными мыслями. Необходимо также понимать грань различия буллинга и манипуляции в школьный период: манипуляция чаще неочевидна с целью скрытого управления человеком, в свою очередь буллинг – намеренное причинение вреда, унижения, контроля и физического насилия. Но и у таких

различных форм контроля над человеком существуют одна общая особенность: она наносит психологический отпечаток на дальнейшую судьбу человека.

Каждый современный человек в той или иной степени манипулятор. Чтобы достичь своей желанной цели человеку проще манипулировать. И школьная жизнь не является исключением. В учебном процессе манипуляция прослеживается абсолютно везде. Преподавателю свойственно прибегать к манипулированию в учебном процессе. В некотором случае, поможет наладить контакт между учащимися. Класс – это сложная система, состоящая из разных детей со своими особенностями и способностями. И преподавателю важно подстроиться под каждого учащегося с применением в том числе манипулятивных практик. В нынешних реалиях учителю сложно подстроить программу под каждого учащегося. Ученик становится объектом (как объект) обучения. Данное слово «объект» - это тот, на кого направлена манипуляция, что является необходимым ключом к изучению манипуляций. Необходимо упомянуть связь, в которой можно рассматривать ученика как объекта – педагогическая манипуляция. В педагогике достаточно проблематично контролировать поведение детей, и при этом привлечь их к образовательному процессу. Использование манипулятивных технологий позволит в некоторой степени завлечь внимание учащихся. Существует и обратная сторона применения манипулятивных практик. Осуществление манипуляций с негативным посылом с привлечением беспрекословного выполнения. Использование таких практик приводит к психологическим проблемам у учащихся.

В этой связи, необходимо задать вопрос, эффективно ли применение манипулятивных практик в самореализации учеников? Влияют ли манипуляции на критическое мышление учащихся?

Манипуляция может сыграть положительную роль в формировании личности учащегося. В нынешних реалиях сложно привить интерес и обучить школьника, так как существуют некоторые сложности: не отставать от программы, найти общий язык с классом и объяснить доступно для каждого школьника материал. Поэтому прибегать к использованию манипуляций необходимая мера. К примеру, поощрение отметкой «пять», похвала и иные способы безобидного манипулирования, которые смогут повысить интерес к самореализации и увлеченности к предмету.

Недостаточно одного знания и некоторых способов манипуляций в педагогической деятельности. Педагог обязан изучить вопрос о манипулировании, чтобы эффективно и безвредно применять. В негативном случае появление у учащихся психологических проблем. Ребенку в будущем затруднительно отстаивать свое мнение, негативное воздействие на самооценку, сложности анализировать и критически обрабатывать информацию. Многие учителя вызывают страх перед классом, чтобы показать свой авторитет и власть. К таким примерам относится – пауза перед выходом к доске, того кто пойдет отвечать, или же оставлять школьников после уроков.

Только некоторое количество учеников могут пропустить через себя манипуляцию, распознать ее и не попасть на уловку. В это «некоторое количество учеников» входят подростки, в основном из старшей школы, которые осознают уловки манипуляций.

## Литература

1. Ермаков Ю. А. Манипуляция личностью: Смысл, приемы, последствия / Ермаков Ю. А.; редакторы: Коган Л. Н. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1995. – 208 с.
2. Лебон Г. Психология народов и масс / Лебон Г. – Москва: Издательство АСТ, 2016. – 320 с.
3. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
4. Шейнов В. П. Манипулирование и защита от манипуляций / Шейнов В. П. – СПб.: Питер, 2022. – 384 с.
5. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком. Психология манипулирования / Шейнов В. П. – Издательство Харвест. – 2005. – 816 с.
6. Bolshakova Yu.M., Nikonov S.B., Bolshakov S.N., Puyu Yu.V.  
Cloud technologies in the promotion strategy of integrated communications // Asian Social Science. 2015. Т. 11. № 19. С. 8-14.

## **Арт-терапия и музыкотерапия в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья**

Социально-реабилитационная деятельность - сравнительно новая, развивающаяся и перспективная область профессиональной деятельности, возникшая как одно из направлений в системе комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основная задача реабилитации – это обеспечить подготовку таких детей к полноценной жизни в обществе и их социальная адаптация. Процесс комплексной реабилитации детей-инвалидов направлен на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма, и включает в себя систему медицинских, психолого-педагогических и социально-экономических мероприятий, в том числе через освоение дополнительных программ художественной направленности. В центре проходят реабилитацию дети с 4 до 14 лет с такими нозологиями, как нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость различной степени, перинатальная энцефалопатия и другие заболевания.

Особое место в комплексной программе реабилитации занимает терапия различными видами искусства, в частности арт-терапия и музыкотерапия. Целью творческих занятий является социальная адаптация детей-инвалидов дошкольного и школьного возрастов средствами музыкальной деятельности в процессе прохождения курса социальной реабилитации [1, С.43-46].

Задачи программы: способствовать развитию и коррекции психических процессов; стимулировать собственную игровую, коммуникативную и речевую активность ребенка; формировать произвольную регуляцию поведения; развивать эмоциональную сферу личности, потребность самовыражения в процессе музыкальной и художественной деятельности; вырабатывать координацию при выполнении основных движений, движений пальцев рук и артикуляционных движений; формировать представление об окружающем мире; воспитывать культурные привычки в процессе группового общения с детьми; формирование общей культуры и эстетики учащихся; формирование и развитие художественных и музыкальных творческих способностей учащихся [2, С.101-105].

Занятия по арт-терапии у детей центра включают упражнения на мелкую моторику рук, лепку, рисование, аппликация, графические упражнения, игры и действия с предметами. Особое место в программе арт-терапии занимает правополушарное рисование, гармонизация обоих полушарий головного мозга способствует усвоению материала и раскрывает творческий и интеллектуальный потенциал ребенка. Уроки правополушарного рисования включают кинезиологические упражнения, восприятие перевернутых изображений, упражнения на восприятие краев предметов, упражнения на восприятие пространства, упражнения на восприятие соотношений, упражнения на восприятие света и тени, освоение цветоведения, умение экспериментировать с красками, самостоятельное составление сюжетов своих рисунков, свободное выражение своего замысла в творческой работе, получение эстетического удовольствия от процесса и результата рисования. Занятия проводятся индивидуально или в группе [3, С.88-89].

Особая специфика занятий детей с ОВЗ в комплексной реабилитации предполагает несколько условий. Педагог - ключевая фигура на занятии, на него ориентируются все присутствующие дети и взрослые, он организывает ход занятия, предлагает задания, дает инструкции, следит за выполнением правил. Один и тот же материал может использоваться многократно, чтобы дети в своем индивидуальном темпе смогли его усвоить и постепенно начали присоединяться к выполнению заданий. Материал занятий частично дублируется в разных возрастах для преемственности. При необходимости присутствуют родители. На занятии создается безоценочная атмосфера особо доверительных отношений, где можно быть принятым окружающими без всяких условий. Темп занятий подстраивается под индивидуальные особенности обучающихся.

Приемы, используемые на занятиях: поэтапное разъяснение заданий, последовательное выполнение заданий, повторение обучающимися инструкции к выполнению задания, обеспечение аудио-визуальными техническими средствами обучения, перемена видов деятельности, подготовка обучающихся к перемене вида деятельности, предоставление дополнительного времени для завершения задания, дополнение печатных материалов видеоматериалами.

Музыкотерапия детей с ОВЗ также проводится индивидуально и в группах. Включает распевки, «свободное движение», слушание музыки, ритмическую разминку, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения для развития речевых и мимических движений, пение; игру на детских музыкальных инструментах, коммуникативные, ритмические игры и игры по правилам [4, С.50-54]

Повторяющиеся элементы занятий и музыкальные произведения создают у учащихся ощущение безопасности и открывают возможности к овладению новыми умениями. На каждом занятии предполагается организация «атмосферы успеха» для ребенка, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

## Литература

1. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001.
2. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
3. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение 2009. – 175 с.
4. Овчинникова Т.С., Симкина А.А. Музыка движение и воспитание. – СПб.: КАРО - 2011. – 64с.

## **Исторический аспект музыкального воспитания в системе художественного образования Китая**

Процесс взаимодействия национальных вокальных школ стран-соседей России и Китая в настоящее время находится на вершине интеграционных культурных инициатив, в том числе, инициатив в области музыкального взаимодействия. Проведение интернациональных музыкальных, исполнительских и вокальных конкурсов, обмен студентами, обучающимися в ВУЗах искусств, широкие гастрольные программы, музыкальный туризм являются сегодня элементами широкого спектра международного культурного сотрудничества между нашими странами [4].

Современная китайская национальная музыка, являясь наследницей музыкально-фольклорной традиции Древнего Китая, переживала несколько этапов в ходе своего возникновения и развития. Яркой страницей истории музыки Китая является деятельность Музыкальной палаты, в ведении которой находились государственные механизмы управления страной, церемониалами, ритуальными действиями, ментальностью, политическим и культурным развитием.

Взаимодействие с музыкальной, и, в особенности, с русской вокальной школой началось в послевоенное время, когда из Советского Союза были приглашены педагогико-вокалисты. Ярким представителем данного этапа взаимодействия русско-китайских вокальных школ является Владимир Шушлин.

Исследования на данную тему определяют период 50-60-х годов прошлого века как период становления вокальной школы Китая, которая не утратила своей самобытности, сохранила традиционный народный вектор в своем развитии и приобрела современные формы существования, снижав популярность во всем мире.

В этой связи проводимое исследование определяет в качестве объекта – народную музыку Китая и ее национально-фольклорную традицию. Предмет исследования – педагогические условия сохранения и развития национальных особенностей китайской народной музыки.

Целью исследования является формирование педагогических условий сохранения и развития национальных особенностей китайской народной музыки.

Среди поставленных задач значатся следующие:

- проанализировать источниковую базу по теме исследования;
- рассмотреть национальные особенности музыки Древнего Китая;
- проследить развитие музыкально-фольклорной традиции в современной культуре Китая;
- определить воспитательное значение деятельности Музыкальной палаты в Древнем Китае;
- сформулировать педагогические условия сохранения и развития национальных особенностей музыки Китая.

Этническое самосознание китайской нации к середине I тысячелетия до н.э. сформировало культурный тип Древнего Китая. В Эпоху династии Хань в полной мере реализовались первичные культурные установки, в числе которых была музыка как государственное дело. Музыка воспевала культ Неба и поддерживала сакрализацию правительственных династий; оформляла политические действия и церемониалы, являлась главным действующим героем храмовых и дворцовых ритуалов. Музыкально-фольклорная традиция формировалась и укреплялась в обрядовой культуре Древнего Китая через музыкальные формы, посвященные ритуальному почитанию «Сына Неба», т.е. священной особы чжоуского правителя [3].

Позже, сложившийся тип городской культуры, сформировал рациональный тип чиновников-управленцев, в том числе знаменитой Музыкальной палаты, строго следивших за сохранением устоев исполнительского и вокального канона. В это время появился определенный стиль рационализма как культурной формы управления страной, и, сохранившийся в истории Китая в качестве нормы общественного поведения (то, что вошло в поговорку как «китайские церемонии»).

Космогонические представления Древнего Китая определяли порядок в музыке как следование всеобщему Пути (дао), узнаванию его в книге человеческой жизни, в природе, устанавливая гармоническое единство человека и Неба.

Таким образом, древнекитайская Музыкальная палата с незапамятных времен заложила основы воспитания населения средствами культуры, принципы эстетизации жизнедеятельности общества, приобщения к событийности в художественной жизни страны. Особенности эстетического воспитания населения средствами музыки отражены в нормах, закрепленных в сводах, регламентирующих игру на музыкальных инструментах. Например, есть четкий свод правил, регламентирующий, когда можно, а когда нельзя играть на священном гуцине (например, в определенных психических состояниях исполнителя, или в случае невыполнения требований гигиены и санитарии, или в случае непогоды и т.д.). Кроме гуциня, есть и другие музыкальные инструменты, на игру которых также распространялись строгие правила и регламенты (сона, люцинь, цитра и др.) [1].

Виды и формы исполнительства на музыкальных инструментах также подлежали внимательному досмотру: можно говорить о полном отсутствии творческой свободы у музыкантов и вокалистов и о строгой передаче традиции исполнительства от учителя к ученику в Древнем Китае (что сохранило для потомков национальные специфические особенности стилового исполнительства и каноны древнекитайской музыки).

Фольклорно-музыкальная традиция Древнего Китая четко разделяет стили народной музыки на северную и южную по ряду признаков. Необходимо отметить, что данные различия сохранились в первоначальных формах до нашего времени: по темпоритму исполнения, мелодике и сюжетике народных песнопений, традиции извлечения звуков, системе звуковых образов и другое.

Педагогическая составляющая фольклора в форме народной китайской песни передает молодому поколению важнейший багаж исторической мудрости, философских воззрений, богатейшего опыта предков. В данном контексте уместно вспомнить об этнопедагогике, которая являясь частью народной педагогики, отвечает за художественно-эстетическое воспитание молодого поколения через мелодию, песню, танец, марш, сказание, исполнительство на инструменте, ритуал, обряд, семейные традиции.

Особо почитаемая профессия учителя музыки в Китае также пользуется большим уважением по той причине, что сообщает ученикам необходимые музыкально-



эстетические нормы – «три кита», на которых, по мнению любого китайского музыканта, держится музыка.

Освоение программ музыкального воспитания в системе художественного образования младших школьников в Китае выполняет функцию передачи знаний о «трех китах» (песне, танце, марше), сохраняя древнейшую традицию приобщения к музыке молодого поколения.

Содержательный мир звуковых образов и звучаний народной и современной профессиональной музыки основывается на традиционной методике изучения музыкального фольклора Китая. Возвышение человеческих чувств, сохранение и развитие многовековых традиций, преумножение общего блага для страны является целями педагогической работы с молодежью в современном Китае; музыкальному образованию придается огромное воспитательное значение, так как китайская музыка — одна из древнейших культур в мире равно как и китайская литература. В частности фольклорные произведения, к которым относятся сакральные, мифопоэтические сочинения.

Сохранение традиций фольклора прослеживается в истории становления и развитии самобытного жанра Пекинской оперы. Оркестровая музыка Пекинской оперы опиралась на композиционные принципы пентаноники, что составляет ее неповторимый уникальный стиль. Мифопоэтическое литературное и музыкальное наследие Древнего Китая нашло свое отражение в презентации сакральных образов, особо почитаемых в национальных верованиях китайцев, Дракона и Льва. Восхваление Царя животных – Дракона сохранилось до наших дней в силу принадлежности его к символам императорской власти.

Китайская музыка в структуре музыкальной культуры современного Китая занимает значительное место. Исследование темы определяет, что европейское влияние на развитие национальной музыкальной школы сосуществует с сохранением собственно национальной музыкальной традиции, и обе ветви музыки развиваются параллельно.

Образовательно-воспитательные цели музыкальной национальной школы сегодня опираются на музыкальную культуру традиционного Китая, сохраняя и развивая принципы традиционной китайской музыки: чжунго чуаньтун иньюэ, что означает «китайская», и «передавать». Таким образом, перевод с китайского может буквально значить - передачу из поколения в поколение важных сведений.

Согласно изученных материалов по теме исследования, образовательно-воспитательное пространство традиционной китайской музыки содержит четыре раздела, требующих взаимосвязанных обучающих программ:

- «религиозная музыка»;
- «дворцовая музыка»;
- «учёная музыка» («классическая музыка»);
- «народная музыка» [3].

Традиции архаики разделили музыкальное наследие на «высокую» музыку для духовных торжеств, популярную и повседневную. Каждый из четырёх обозначенных выше музыкальных разделов внутри своей структуры многослоен и представляет разнообразие стилевых особенностей в рамках своего раздела.

Изучение музыкально-фольклорной традиции Китая, а также разнообразия видов и форм современной китайской музыки, этапов ее становления и развития, проектирует создание педагогических условий образовательно-воспитательного пространства обучения традиционной музыке Китая.

Сохранение и развитие музыкально-фольклорной традиции Древнего Китая актуализирует нематериальное культурное наследие древности, служит каналом передачи потенциала фольклора молодому поколению.

## Литература

1. Блог о китайской культуре. Пост от 19.10.2019 «Гуцинь, дицзы, сяо - в традиционной и популярной культуре». URL: [https://aoimevelho.blogspot.com/2019/10/blog-post\\_8.html](https://aoimevelho.blogspot.com/2019/10/blog-post_8.html) (дата обращения: 29.10.2023).
2. Кравцова М. Е. Мировая художественная культура. История искусства Китая: Учебное пособие. — СПб: Издательства «Лань», «ТРИАДА», 2004. — 960 с.
3. Новоселова А. В. Музыкальная культура Беларуси: на путях исследований // Научные труды Белорусской государственной академии музыки. Выпуск 28. Серия 6. Вопросы современного музыкознания в трудах молодых учёных. Минск 2012. — С. 182-190.
4. Лю Ю., Андреева Н. П. Инновационные методы работы по организации творческих (исполнительских) конкурсов на основе международного опыта сотрудничества России и Китая / «BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION» № 2-2023 г. С. 308-316.

## Педагогическая синкретика национального фольклора в Пекинской опере

Обращаясь к обозначенному термину, следует понимать, что, синкретичность - это «слитность, неразделённость, неразрывность, нерасчленённость; характеризуется способностью совмещать несовместимые компоненты (например: "синкретичность культуры", означает "слитность" или "нерасчленённость культуры") [1].

Репрезентация национальной музыкальной традиции в современной Пекинской опере требует новых подходов к сценическому звуковому решению, и, конкретно, заключена в неразрывности сакральных, аутентичных смыслов и воплощению звуковых образов в современных театральных формах.

Так как, синкретичный - складываемый из элементов, сложносоставной продукт, то применительно к воссозданию звукового образа того или иного фольклорного символа на современной сцене, то большое внимание требуется к составу оркестров народной музыки и воссозданию их аутентичного звучания.

Однако, говоря о современных технологических решениях воссоздания звукового образа фольклорных символов, на первый план выступает эклектика, как своего рода смешение форм звукового изображения в разные времена и культурные периоды развития музыкальной и вокальной культуры Китая.

В этой связи необходимо отметить, что особую педагогическую задачу представляет сохранение аутентичных элементов в воссоздании фольклорных образов в современных сценических условиях.

Согласно научной терминологии, «синкретизм фольклора - это:

1) изначальное соединение разных культурно-семиотических кодов в фольклорном произведении, содержание которого не может быть полноценно передано, если исключить один из них;

2) нерасчлененность форм мышления, видов деятельности и жанровых признаков в первобытной и в архаической культурах» [2].

В связи с выше приведенной цитатой, можно утверждать, что в процессе воссоздания звукового образа символического образа согласно музыкально-фольклорной национальной китайской традиции в современных сценических условиях необходимо руководствоваться методом педагогического синкретизма как ведущим методом при решении образовательно-воспитательных задач. Именно педагогический синкретизм позволит учесть аутентичные музыкальные формы при современном прочтении музыкального или вокального произведения.

Целью исследования данной проблемы является рассмотрение национальных особенностей китайской народной музыки при создании современных сценических звуковых образов, в частности, в Пекинской опере.

Поставленная цель проектирует следующие задачи:

- рассмотреть этапы становления музыкальной культуры Древнего Китая;
- охарактеризовать эстетическо-художественную ценность музыкально-фольклорной традиции Пекинской оперы;
- раскрыть идейно-эмоциональное содержание национального музыкально-поэтического искусства в современном репертуаре Пекинской оперы;
- проанализировать исторические этапы возникновения Пекинской оперы, разножанровость форм, национальные особенности и эстетические принципы древнего китайского театра;
- охарактеризовать особенности музыкальной традиции Пекинской оперы;
- рассмотреть технологические возможности сохранения аутентичности музыкальных форм в современном сценическом пространстве.

Истоки древнего китайского театра сформировали национальную музыкально-фольклорную традицию, дошедшую до современного времени из глубины веков. Литература, музыка, вокальные произведения, интонационные выкрики, напевы, сказы, пластические образы, церемониалы вобрали в себя двухтысячелетнюю историю становления и развития традиционной китайской оперы, которую весь мир знает как китайскую национальную Пекинскую оперу.

Формирование музыкально-фольклорной традиции происходило, начиная от церемониалов царских дворцов и храмовых «ритуальных песнопений до вокально-танцевальных выступлений исполнителей в стиле ю и чанью, шутов и лицедеев - пайю, цирковых представлений - байси, поэтического сказа - чжугундяо, музыкально-драматических пьес - цзацзюй, появившихся в период правления династии Юань (1271 - 1368), театральных направлений - бэйцзюй и - наньцзюй, возникших на севере и юге Китая и потому получивших названия «северная драма» и «южная драма» соответственно, иянского и куньшаньского театров, простонародного театрального жанра хуабу, музыкальной оперы куньцзюй, которую многие исследователи называют матерью Пекинской оперы, до появления полноценного и самостоятельного музыкально-драматического театра цзинцзюй или столичной драмы» [5].

Непосвященному в символическую культуру древнекитайской семиотики зрителю либретто шоу Пекинской оперы могут показаться непонятными, так как сюжетика спектаклей соткана из историй, рассказывающих вековые мифоповествования, и демонстрирующихся разнородными выразительными средствами, которые на сегодняшний день представляют собой некий сплав звуковых, пластических и визуальных образов.

К выразительным средствам представлений, сохраняющих музыкально-фольклорную традицию, и ставших основанием мастерства артистов Пекинской оперы относится особенная манера голосоведения, художественная декламация, модулированная манера сценической речи, длиннота фразы при особом интонировании, вокальное исполнение фальцетом (не смотря на повышенную громкость звучания оркестра).

Стремление к сохранению нематериального культурного наследия в современном Китае решает педагогические задачи по изучению и реконструкции образцов аутентичного народного искусства. Художественная эстетика Пекинской оперы как продолжающаяся музыкально-фольклорная традиция Китая с детства прививается в современной образовательно-воспитательной системе, развивая «понимание, любовь, уважение к китайскому национальному искусству. Задача воспитать новое поколение артистов Пекинской оперы побудила власти города Харбина к созданию драматического

кружка Пекинской оперы «Группа пекинской оперы "Цзин Мяо" (в переводе на русский означает "всходы пекинской оперы") в административном детском саду №1 города Харбина (процесс преподавания строится исходя из психологических и физиологических особенностей дошкольников, составляется соответствующий план и выбирается содержание произведений, приемлемое для младшего детского возраста. Принцип обучения в драмкружке таков: показывать больше примеров, больше поощрять, меньше поучать и критиковать. Со дня создания труппы пекинской оперы для малышей прошло уже 15 лет. Она пользуется широкой популярностью среди детей и их родителей)» [3, 4].

Стратегии сохранения музыкально-фольклорной традиции Пекинской оперы выражены в педагогико-творческой деятельности уличных театральных групп пяю – самодеятельных артистов, дающих свои представления в режиме оупэн-эйров, то есть в парках, скверах, на площадях городов и т.д. Актеры-любители, желающие продолжать театральную традицию своей страны, не только доносят эстетику Пекинской оперы до больших зрительских масс, но и занимаются самообразованием, совершенствуют свое мастерство, теоретические и на практике изучая художественные приемы, присущие артистам профессиональной сцены.

Пекинская опера как синкретичное искусство требует большой специальной подготовки от артистов и музыкантов; крупные города Китая имеют международные центры Пекинской оперы, которые реализуют образовательные и культурные программы, посвященные данному виду искусства. Такие международные центры работают в городах Харбин и Шанхай. В Пекине и Шанхае также созданы международные дома любителей Пекинской оперы, основная работа которых посвящена популяризации музыкально-фольклорной традиции Пекинской оперы.

Преодоление некоторого непонимания жанра Пекинской оперы нашими современниками может рассматриваться в педагогической плоскости, что является актуальным аспектом изучения национального искусства. Образовательно-воспитательная деятельность, целенаправленная на решение данной проблемы, может быть преодолена способом педагогической синкретики, когда фольклор изучается, реконструируется и предстает перед современным зрителем в обобщенном целостном виде, в сочетании музыки, танца, литературной основы и спецэффектов в технологических сценических решениях.

Педагогическая деятельность музыкантов и балетмейстеров включена в общие стратегические проекты по сохранению традиций нематериального культурного значения в Китае, призванная сохранять и воссоздавать музыкальный фольклор. Например, «в 2006 году правительство Пекина опубликовало Городской реестр объектов нематериального культурного наследия. В него внесены 48 объектов нематериального культурного наследия, в том числе и пекинская музыкальная драма, ранее включенная в Государственный реестр нематериального культурного наследия. 28 ноября 2007 года Китайский театр Пекинской оперы (основан в 1955 г.) официально переименован в Китайский государственный театр Пекинской оперы; при нем официально будет работать Большой театр Пекинской оперы им. Мэй Ланьфана - одного из самых знаменитых китайских актеров Пекинской оперы» [3].

### **Интернет-источники**

1. <https://www.uznaychtotakoe.ru/sinkretizm/> (дата последнего обращения 29.01.2024).
2. <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html%3Fid%3D72853> (дата последнего обращения 29.01.2024).

3. <https://buddistt.ru/traditsii/istoriya-kitajskogo-tetra-kak-zarodilos-eto-iskusstvo.html> (дата последнего обращения 29.01.2024).

## Литература

4. Андреева Н. П. Драматизация урока или внеурочного занятия как эффективный способ формирования творческой личности детей и подростков / Андреева Наталья Павловна, Шарафуллина Жанна Валерьевна // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2022. N 204. С. 35-43. <https://lib.herzen.spb.ru/m/rgpu-periodic/1/1175>

5. Ожогин, В. Искусство Восточной Азии Китай, Корея, Япония / В. И. Ожогин //Материалы к учебному пособию // Вестник Новосибирского государственного университета. Изд-во: Новосибирский государственный университет. Новосибирск. Россия (статья в журнале – разное. Язык: русский). Том: 18. Номер: 4. 2019. С. 33-147. ISSN: 1818-7919

## **Современное музыкальное образование в России, его проблемы и пути решения при помощи сотрудничества поколений**

Современное музыкальное образование в России сталкивается со множеством проблем, связанных с историческими, социальными и экономическими процессами.

Понятие музыкального образования в данной статье включает в себя не только академическое профессиональное образование в сфере музыки, но и культурное воспитание слушателей академической музыки.

Развитие музыкального образования в России имеет глубокие исторические корни. Наиболее подробно изучен советский период музыкального образования, в рамках которого большая часть выпускников высших учебных заведений по музыкальным специальностям отправлялась по целевым направлениям из Москвы и Санкт-Петербурга в небольшие города отдаленных от центральной России регионов. Данная особенность образовательной системы гарантировала постоянную циркуляцию кадров и их равномерное распределение по всей стране, что снабжало регионы музыкальными специалистами и предоставляло жителям регионов возможность получать музыкальное образование, которое ни в чем не уступало образованию в Москве или Петербурге [1, с.161].

В современной России практика целевиков уже не применяется государством, и выпускники столичных образовательных учреждений в основном стремятся закрепиться в городе, где они получили образование. В то же время в регионах потребность в преподавательских кадрах удовлетворяется при помощи выпускников местных учебных заведений. Таким образом, циркуляция кадров не реализуется, осуществляется применение собственных кадров, что выражается в большой разнице уровня образования в крупных центральных городах и регионах. Качество образования, на которое влияет применение преподавателем новых методик, техник и инструментов, заметно страдает от того, что в регионах часто прибегают к устаревшим методам обучения. При этом страдает не только академическое, но и общее музыкальное образование.

Другой проблемой современного образования являются экономические сложности, с которым сталкивается музыкальное образование.

Экономические проблемы в стране выражены в уровне спонсирования музыкальных театров и музыкальных образовательных заведений. Например, год от года снижается количество бюджетных мест в университетах и повышается оплата за обучение студентов [2, с.77]. Именно из-за снижения экономического достатка общества интеллигенция, являющаяся осным потребителем музыкального искусства, не может позволить себе билеты на концерты академической музыки. Этот материальный барьер невольно снижает спрос общества на музыкальное просвещение, причиной чего является не безразличие к музыке, а именно финансовые затруднения.

Профессия музыканта в современном российском обществе также не является гарантией комфортной и зажиточной жизни. Существует два пути, по которому может

пойти музыкант: музыкальная карьера и преподавание. Первый вариант усложнен жесткой конкуренцией в данной сфере, ведь для достижения признания и славы необходимы не только победы в конкурсах и борьба за гранты и стипендии, но и связи в мире искусства. Недостаточное государственное финансирование данной сферы лишь усугубляет конкуренцию. Преподавание также не гарантирует финансовую состоятельность и успешность. Множество представителей старшего поколения, а именно родители, воспитывающие детей, понимают, что для достижения финансового успеха и престижа существуют более надежные, верные и простые пути, чем музыкальное образование и музыкальная карьера. По этой причине далеко не все родители отдают своих детей в музыкальные школы с целью не просто академического образования, но хотя бы музыкального просвещения. В то же время профессия обучения детей музыке даже на любительском уровне в представлении современной интеллигенции не является престижной профессией. Многие уверены, что музыкальное образование не принесет человеку высокое положение в обществе и соответствующую зарплату [3, с.54].

Однако несмотря на перечисленные выше проблемы современного образования, в современной России растет слой молодежи, продолжающей стремиться к получению музыкального образования. Музыкальные ВУЗы несмотря на недостаточное финансирование принимают и обучают студентов, продолжая распространение музыки и искусства в обществе, что несомненно является его большой заслугой.

Воспитание любви к академической музыке, как доказано современными учеными, начинается в раннем возрасте еще до того, как ребенок получает доступ к компьютеру и интернету [4, с.128]. Это значит, что даже появление современных технологий и их безостановочное влияние на жизнь современного общества все же не может полностью завладеть временем и процессом развития человека. С течением времени детство человека сокращается, что обусловлено ранним доступом ребенка к разнообразной информации посредством гаджетов и интернета. Следовательно, сокращается период времени, в течение которого ребенку может быть привита любовь и способность к слушанию и пониманию академической музыки.

Для решения проблем современного музыкального образования, обозначенных в данной статье, необходима совместная работа государства и общества.

Со стороны государства должна исходить инициатива в финансовой поддержке образования и его распространения, что должно мотивировать образовательные учреждения, музыкальных педагогов, учеников и студентов в развитии и популяризации музыки не только в академической, но и широкой общественной среде.

Согласно множественным исследованиям о влиянии академической музыки на развитие детской психики, музыка особенно сильно влияет на ребенка в самом его раннем возрасте. Из-за распространения современных технологий детство современных детей заметно сокращается, поэтому время, в течение которого музыка может наиболее эффективно воздействовать на детей, также уменьшается. Следовательно, необходимо распространить музыку среди старшего поколения, которое сможет благотворно распространить его среди младшего поколения, что усилит межпоколенческую связь в современном обществе.

Еще одним инструментом распространения музыкального образования является организация общественных музыкальных мероприятий, направленных на совместное посещение людьми разных поколений. Это могут быть не просто концерты, но также и интерактивные лекции и мастер-классы, посвященные музыке.



При применении перечисленных выше инструментов популяризации музыки возможно достижение не только распространения музыки в современном российском обществе, но и усиление межпоколенческих связей в социуме.

### **Литература**

1. Молзинский Владимир Владимирович Музыкальное образование в современной России: проблемы и парадоксы // Вестник СПбГИК. 2017. №2 (31).
2. Семенов А. А., Гуртов В. А. Прогнозирование численности студентов в вузах России // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 76–78.
3. Базиков А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления // Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова. 2002.
4. Мадорский Л. Р. Музыкальное воспитание ребенка. М.: Айрис-пресс. 2011.

## РАЗДЕЛ VI. Психологическая поддержка и сопровождение детства

*Котова С.А., Антоненко Д.А.*

Санкт-Петербург

### **Формирование рефлексивных универсальных учебных действий у старших школьников**

Проблема развития универсальных учебных действий у школьников входит в систему целей ФГОС основного общего образования. Под универсальными учебными действиями понимается совокупность способов действий, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса, универсальность которых заключается в легкой переносимости между отдельными ситуациями деятельности за счет «схватывания» универсального принципа работы с информацией [6].

Среди универсальных учебных действий особо выделяются регулятивные действия. В Стандарте указывается, что «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [7]. Педагоги выделяют следующие регулятивные универсальные учебные действия, которые формируются в основной школе [2]:

- соотносить и сравнивать приобретённые умения с имевшимися ранее;
- прогнозировать перспективы своего развития;
- возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;
- осуществлять пошаговую организацию деятельности;
- определять и анализировать причины своего поведения;
- оценивать собственную позицию;
- анализировать прожитые ситуации.

Без участия рефлексии реализация регулятивных учебных действий невозможна. Рефлексия, являясь частью общих универсальных учебных действий, обеспечивает единство всех универсальных действий: личностных, познавательных, коммуникативных. В современной психологии под рефлексией понимается способность к критическому самопознанию, включающему как содержание собственного сознания, так и сознания другого человека, проявляющегося в процессе деятельности и по завершению ее.

Учеными отмечается ряд функций рефлексии: интеллектуальная (формирование представлений объективного констатирующего характера о себе, своих способностях, возможностях и ролях в контексте деятельности и ее предмета); коммуникативная (определение межличностного восприятия и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению); кооперативная (децентрация, заключающаяся в познавательной ориентировки на детали процесса деятельности других ее участников, результатом чего является формирование канала объективной и оперативной обратной связи между участниками деятельности); личностная (комплексное

осознания себя в контексте совершаемой деятельности и «формирования» смыслов «Я») [5].

С точки зрения культурно-исторической концепции Л.В. Выготского становление рефлексии характеризуется энтериоризацией общественного опыта рефлексии коллективной деятельности во внутренний психический план [1]. Специфические закономерности развития рефлексии заключаются в углублении знаний о себе; движении от частных суждений к обобщающим; к осознанному выделению себя из контекста окружающего себя мира; движении от оценок своих внешних характеристик к оценкам своих личностных и духовных качеств; выработки индивидуального стиля собственных рефлексивных действий.

В процессе деятельности самопознания формируется целый ряд психических образований, к числу которых относятся устойчивые мотивы деятельности, структура самооценок, которая дает обратную связь о ходе и результатах деятельности, формирование представлений о своем потенциале и способностях. О.И. Молчанова считает, что в совокупности эти образования служат основой для осознания себя как субъекта деятельности, ее субъективного присвоения и становления условной личностной направленности и систем приоритетов [4].

В современной педагогике школы обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии, заключающийся в процессе осознания обучающимися своей деятельности. Рефлексия помогает учащимся сформулировать достигаемые результаты, скорректировать цели дальнейшей учебной работы, поставить новые образовательные задачи. Несмотря на значимость рефлексивной практики для школьника до сих пор продолжаются дискуссии о формах и содержании рефлексии на уроке, методах ее совершенствования на разных этапах обучения. Актуальность этих вопросов и для старшей школы подчеркивает Е.А. Истомина [3].

Развитие рефлексивных учебных умений особенно сложно на уроках иностранного (не родного детям) языка. Современный урок иностранного языка характеризуется большой интенсивностью и требует от учеников концентрации внимания и напряжения сил. Поэтому выделенной проблемой стало определение психолого-педагогических условий, педагогических средств формирования рефлексивных умений на уроках английского языка в старших классах.

Относительно новым педагогическим средством выступает ведение дневниковых записей учениками. К сожалению, организация практики ведения дневниковых записей требует определенного уровня волевых усилий и от учеников и от педагога, поэтому она крайне редко используется в школьной практике. Поскольку дневниковые записи отражают оценочные суждения школьников о результатах деятельности, мы считаем, что при целенаправленно выстроенном алгоритме действий они будут способствовать развитию рефлексии учебной деятельности.

Новизна исследования заключается в разработке научно-методических основ использования дневниковых записей старшими школьниками для развития рефлексивных учебных действий и рефлексивных способностей в процессе обучения. Методологической основой планируемого исследования выступают труды известных отечественных учёных Д.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Е.И. Казаковой, Т.О. Гордеевой, М.А. Пинской и др. о сущности теории развития личностного потенциала, где указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов раскрытия личностного

потенциала каждого ученика. Предполагаем, что результаты исследования позволят не только повысить качество образования выпускников школ в области иностранного языка, но и создадут дополнительные условия для роста методической компетентности педагогов по формированию рефлексивных универсальных умений.

## Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 4 : Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. — 1984. — С. 433.
2. Горленко Н.М., Запятая О.В., Лебединцев В.Б., Ушева Т.Ф. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. 2012. №4. - С. 153-160.
3. Истомина Е.А. Развитие рефлексивных умений учащихся старших классов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №55.
4. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования учебное пособие / О. Н. Молчанова. — 3-е изд. — Москва: ФЛИНТА, 2021. - С.392
5. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983. - С. 286.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение. – 2010. 159 с.
7. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru>. (Дата обращения: 01.03.2024).

## Образ детства в картине мира разных поколений

С точки зрения феноменологической и гуманистической психологии значимо изучение не столько фактологической составляющей жизненного пути, сколько его субъективной стороны, которая находит свое отражение в виде образов в психике человека [1, с. 3]. Данные образы и представления могут не соотноситься с реальными фактами из биографии человека, но они ценны тем, что их своеобразие и специфика определяются его индивидуально-психологическими особенностями и жизненным опытом. Субъективная картина мира человека, включающая в себя представления о прошлом (в том числе о собственном детстве), может определять его стратегию жизненного пути, влияя на настоящее и будущее [2, с. 170]. Так, образ детства выступает фактором выбора способа воспитания собственных детей [3, 4], определяет направление для построения отношений [5]. При этом на сегодня существует недостаточно исследований, посвященных изучению представлений о детстве у людей зрелого возраста [1, с. 10], в особенности сравнительных исследований образа детства у разных поколений. В исследовании мы опирались на определение понятия «поколения», данное В.И. Пищик: «это социальная общность людей, объединенных схожим типом ментальности, осознающих себя представителями определенного типа поколения по признаку отношения к историческим событиям, протекающим в периоды активности их жизни, связанному с поколением и культурно закрепленному» [6, с. 220].

Целью исследования стало изучение общих и специфических особенностей в образе детства у трех поколений. В выборку вошли 112 человек, среди них 37 представителей «цифрового» поколения, 48 представителей «переходного» поколения и 27 представителей «советского» поколения. В качестве основного метода исследования был выбран проективный метод. Нами была использована цвето-ассоциативная методика «Символический анализатор мира» А.М. Парачева, результаты которой в дальнейшем обрабатывались с помощью кластерного анализа.

Рассмотрим кластеры, в которые вошли понятие «Детство» (таб. 1).

Таблица 1.

Детство в картине мира трех поколений

	«Советское» поколение	Поколение «перестройки»	«Цифровое» поколение
Название кластера	<i>«Детство и старость как время проблем»</i>	<i>«Детство как время получать помощь»</i>	<i>«Счастливое детство как актуальное настоящее»</i>
Категории	Временная шкала: <i>старость, прошлое, детство</i> , Субъекты отношений: <i>свекровь, свекор, теща, теща, отчим, мачеха, психолог, социальный работник</i> События: <i>проблемы других людей, мои проблемы</i> Стратегии действия: <i>контроль, пассивность</i>	Временная шкала: <i>прошлое, детство, молодость</i> Субъекты отношений: <i>я-ребенок, психолог, социальный работник</i> Ценности: <i>удовольствие</i> Стратегии действия: <i>принимать помощь от других</i>	Временная шкала: <i>детство, молодость</i> . Субъекты отношений: <i>ребенок, я-ребенок, мама</i> . Ценности: <i>развлечение, удовольствие</i> Эмоциональные состояния: <i>счастье, оптимизм, радость, интерес, стыд</i> Стратегии действия: <i>Активность</i> .

У «советского» поколения понятие Детство вошло в кластер, условно названный «Детство и старость как время проблем». Данный кластер включает временной интервал: *прошлое, детство, старость*; субъектов отношений: *свекровь, свекор, тещь, теща, отчим, мачеха, психолог, социальный работник*; события: *проблемы других людей, мои проблемы*; стратегии действия: *контроль, пассивность*. Детство и старость оказались тесно взаимосвязанными. Старость соответствует возрастному этапу поколения, и таким образом может проявляться необходимость принятия своего актуального состояния. Обращение к детству на данном возрастном этапе может быть частью осмысления своего жизненного пути. В кластере представлены «сложные» семейные роли, а именно позиции некровных родственников: свекровь, свекор, тещь, теща, отчим и мачеха. В качестве стратегий построения отношений в кластере оказались «контроль» и «пассивность», которые являются дискомфортными и малопродуктивными. Это может отражать накопившие нерешенные в процессе жизни проблемы. Также в данный кластер вошли такие понятия как «психолог» и «социальный работник», вероятно, как субъекты, которые могут помочь в преодолении имеющихся трудностей. Но вошедшие в кластер стратегии пассивности и контроля могут отсылать к той роли, которую занимает представитель «советского» поколения в ситуации оказания помощи.

У поколения «перестройки» понятие Детство вошло в кластер с условным названием «Детство как время получать помощь». Данный кластер включает временной интервал: *прошлое, детство, молодость*; ценность: *удовольствие*, субъектов отношений: *я-ребенок, психолог, социальный работник*, стратегию действия: *принимать помощь от других*. Детство, как и молодость, сопряжено с переживанием удовольствия. Оба этих этапа в жизни поколения «перестройки» являются пройденными, и о них сохраняется положительное представление. Это периоды, которые связаны не с отдачей, а с получением помощи и заботы от других. Интересно, что в данный кластер вошли такие понятия как «психолог» и «социальный работник». Возможно, обращение к данным специалистам и получение от них помощи тождественно попаданию в позицию ребенка. Но может быть данные специалисты в картине мира поколения «перестройки» выступают гарантами благополучного детства.

Общей особенностью для «советского» поколения и поколения «перестройки» является связь между обращением к психологу и социальному работнику и детством. По результатам многих исследований детская позиция является проявлением экстернального локуса контроля, который не считается автономным в решении собственных проблем [7, с. 3]. Но при этом взаимосвязь между обращением за помощью и образом детства может иметь разное объяснение в случае «советского» поколения и поколения «перестройки».

У «цифрового» поколения понятие Детство вошло в кластер, условно названный «Счастлиное детство как актуальное настоящее» вместе с другим временным интервалом *молодость*; субъектами отношений: *мама, ребенок, я-ребенок*; ценностями: *развлечение, удовольствие*; эмоциональными состояниями: *счастье, оптимизм, радость, интерес, стыд*; стратегиями действия: *активность*.

Можно видеть, что актуальный возрастной этап поколения - молодость стоит наряду с ушедшим (фактически, но не субъективно) детством. На это также указывают вошедшие в кластер понятия «мама» и «я-ребенок». Детство наполнено яркими позитивными эмоциями радости, счастья, интереса и удовольствия. Но при этом также присутствует переживанием стыда. Это может объясняться противоречивыми тенденциями: потребностью в заботе и автономии одновременно; и конфликт этих потребностей может обостряться в связи с предъявляемыми обществом требования к возрасту, вызывая усиленное чувство стыда, и, возможно, тревогу. Полученные результаты могут свидетельствовать о не пройденной сепарации представителей

цифрового поколения, а также отражать общую тенденцию удлинения детства у поколения [8, с. 6].

Общим у «цифрового» поколения и поколения «перестройки» является позитивный образ детства и молодости. Но для «цифрового» поколения – это актуальное настоящее, для поколения «перестройки» — это их прошлое.

Общим у «советского» и «цифрового» поколения является дискомфорт, связанный с «детским» состоянием. У «цифрового» поколения — это чувство стыда, что они его еще не покинули, у «советского» поколения — это пассивность и наличие большого количества проблем.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы об особенностях образа детства у поколений.

1. Образ Детства в картине жизненного пути может находиться с точки зрения временного континуума в прошлом, в настоящем, а также одновременно в прошлом и настоящем, что подтверждает данные о влиянии образа прошлого и актуальное настоящее.
2. Образ Детства для поколения «перестройки» и «цифрового» поколения детства является положительным и сопровождается переживанием удовольствия.
3. Образ Детства или детской позиции для «советского» поколения и поколения «перестройки» может актуализироваться при обращении к психологу и социальному работнику, то есть при получении внешней помощи в решении важных проблем.
4. Образ Детства для «советского» и «цифрового» поколения сопряжен с дискомфортом: у «цифрового» поколения — это чувство стыда, за то, что они все еще ощущают себя в рамках данного возрастного периода, у «советского» поколения за то, что снова ощущают себя в состоянии пассивности и невозможности справиться с имеющимися трудностями.
5. Воспоминание или временное возвращение в детство является позитивным для поколений, которые уже вышли из данного возрастного периода; тогда как постоянное пребывание в данной позиции сопряжено с дискомфортом, и выступает как препятствие решения актуальных возрастных задач.

## Литература

1. Бондарева М.О. Образ детства взрослого человека в контексте жизненной ситуации. Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Бондарева Мария Олеговна. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
2. Горячева И. А. Образ детства в психологической науке / И. А. Горячева // Актуальные научные исследования: сборник статей X Международной научно-практической конференции 05 февраля 2023 г.: в 2 ч. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 170-172.
3. Андреева А.Д. Психологический образ детства у родителей современных школьников / А. Д. Андреева // Вестник Мининского университета. – 2019. Т. 7. № 4(29). – С. 11. – DOI 10.26795/2307-1281-2019-7-4-11.
4. Данилова Е.Е. Образ детства у современных родителей: сравнительный анализ родительских представлений о собственном детстве и детстве своего ребенка / Е. Е. Данилова // Гуманитарный научный вестник. – 2017. № 8. – С. 1-15. – DOI 10.5281/zenodo.1117327.
5. Митряшкина Н.В. Связь особенности актуальных объектных отношений у женщин с образом детства / Н. В. Митряшкина // Успехи современной науки. – 2016. Т. 10, № 12. – С. 187-190.
6. Пищик В.И. Типологические и идентификационные признаки поколений / В.И. Пищик // Российский психологический журнал. – 2018. Т. 15, № 2. – С. 215-236. – DOI 10.21702/rpj.2018.2.9.

7. Маркелова Т. В. Субъектность как свойство личности пожилых людей при адаптации в посттрудовой период / Т. В. Маркелова, Н. И. Дунаева, Ж. А. Шуткина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. № 55-11. – С. 253-260.
8. Тихомандрицкая О.А., Рикель А.М. (Не)взрослое поколение: модель исследования поколенческой относительности оценки взрослости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2022. Т. 19. №2. - С. 209-232. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232



## **Мир Природы в ментальном пространстве российских детей**

В эпоху глобальных идеологических противостояний проблема становления идентификационного менталитета, является ключевой в понимании и принятии идеи патриотизма. Психологические аспекты патриотизма как социально-психологического явления нашли отражение в исследованиях А.Л. Журавлева и А.В. Юревича, Ю.Н. Трифонова, А. В. Потемкина [3, 5, 7, 8] и др. Здесь находят связь идеи национального патриотического менталитета и психологических механизмов ментальной репрезентации и ментального пространства в котором отражается привычный Жизненный мир человека.

Человек строит картину окружающего мира с целью лучшей ориентации и адаптации к различным сторонам среды жизнедеятельности, более глубокого ее постижения и повышения эффективности творческого преобразования. Вместе с тем, картина мироустройства, которой располагает человек, это всего лишь способ описания мира и этот способ, возможно, не только помогает, но и мешает человеку жить и действовать в мире, понимать его и себя. Создавая тот или иной способ описания мира, человек проявляет себя, структурируя в своем сознании мир, выделяет, размещает, определяет и утверждает себя в этом мире. Ясно, что со способом описания мира связан и способ взаимодействия с этим миром, т.е. от способа описания мира зависит активность человека и то, насколько он реализует себя в этом мире, проявляет свое сущностное начало. Ментальное пространство - это пространство визуальной внутренней репрезентации, где мы видим внутренние образы: объекты, события, ценности, концепции. Ментальное пространство строится в процессе репрезентации окружающей действительности. М.В. Осорина [4], раскрывая данную категорию подробно, обращает внимание на то, что оно является продуктом психической деятельности, имеет эмпирические характеристики, общие для всех видов образных ментальных репрезентаций, и занимает определенное место в их ряду. Она показывает, что способность к созданию ментальных пространств как рабочего поля мысли имеет свою онтогенетическую историю. Понятие «репрезентация» является предметом оперирования в когнитивной психологии и в других областях: психофизиологии, психолингвистике, социальной психологии. По мнению Е.А. Сергиенко [6], модель ментальной репрезентации является вариантом разработки проблемы психического отражения, включающей проблему субъективного образа, но делает упор на познавательном аспекте или когнитивной функции психического. Когнитивные (ментальные структуры) – это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные - схемы, включающие не только возможность получения знаний, но и способ их получения

Смысл понятия репрезентации можно раскрыть в нескольких общепринятых положениях. Во-первых, данное понятие относится к способу описания и хранения в долговременной памяти знаний в самом широком смысле слова, включая образы, события, истории, слова, сюжеты, понятия, законы, теории и т.п. Во-вторых, знания хранятся в памяти не только и не столько как простые «слепки» того, что было воспринято. Они хранятся также, и притом в значительно большей степени в виде более или менее обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого. В этих продуктах представлены устойчивые инвариантные характеристики предметного мира, инвариантное отношение между многими его компонентами, а также инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-объектных отношений. В-

третьих, хранящиеся в памяти продукты когнитивной обработки образуют более или менее упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней. В-четвертых, эти системы представляют собой не только системы хранения, но и средства познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, сетками, моделями), «сквозь которые» или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это те структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений.

Анализируя понятие «ментальная репрезентация» можно обнаружить некоторые общие позиции исследователей: значение репрезентации связано с адаптацией человека к среде (Н.И. Чуприкова, А.В. Брушлинский и др.); репрезентацию можно определить как направляющую перцепцию и построенную на основании перцепции модель представлений субъекта (М.А. Холодная А.А. Гостев и др.); результат ментальной репрезентации – отображение, большее или меньшее соответствие природе физического мира (Ж. Ришар; Б.М. Величковский; Дж. Брунер и др.). Ментальная репрезентация структурно организована о чем свидетельствует наличие базовых (амодальных, прототипических, инвариантных, ядерных) и дискретных (модально-чувственных, пропозиционных, индивидуализированных, поверхностных) структур (характеристик) отображения. Существуют способы (принципы) кодирования информации: амодальный/модальный, образный/вербальный. Репрезентации экстерииорируются при помощи лингвистических средств в языке. В качестве главной функции репрезентаций выступает возможность категоризации информации о каком-либо аспекте действительности. Анализ литературы показывает, что в исследовании ментальных репрезентаций особый акцент делается на анализе содержания и организации единиц вербального и образного кодирования и подчеркивается роль символизации и означивания в их построении.

Таким образом, определяя ментальную репрезентацию как системно-структурную основу построения субъектом модели реальности, исследователи выделяют такие аспекты анализа репрезентации, как механизмы и стадии формирования, формы репрезентации и ее свойства, включающие характеристику способов кодирования информации.

Нами проведен ряд исследований [1, 2] которые были направлены на изучение особенностей визуальной репрезентации природных объектов и обретения их структуры в ментальном пространстве детей и подростков, которые показали роль и важность объектов, предметов и ценностей природного мира. Возможность обсуждать данную проблему нам дает рейтинговый подход к оценке объектов репрезентации, полученных при изучении «Образа России» школьников Санкт-Петербурга и Сургута. В обоих выборках природно-экологические репрезентации вышли на первое место, что позволяет нам сделать предположение о доминирующем положении этого вида репрезентаций в иерархии ментального пространства. Анализ полученных данных показывает, что природно-экологические образы составляют 20,1% от всех проанализированных. Вся совокупность полученных в этой группе образов которые можно разбить на три группы: 1. Природа - созвучна понятию Родина и является ее архитипическим воплощением. 2. Природа – источник экономического процветания нации. 3. Природа – нуждающаяся в защите и охране, исчезающая комфортная жизненная среда.

Ментальные репрезентации объектов, отнесенные к первой группе представлены либо композиционно законченными рисунками, в которых нашли отражение виды природы родного края, либо рисунки, акцентирующие внимание на противоречиях в отношениях природы и общества. Во-первых, внимание концентрируется на гармонии различных природных компонентов, деревьев травы, цветов, освещенных солнцем, на фоне водной или небесной перспективы, Часто на фоне природы присутствуют и небольшие деревенские домишки, иногда с подворьем. Это может интерпретировать как наличие у человека образа малой Родины, его эмоциональную включенность через

отношение к природе в систему отношений к России. В системе социализации существует достаточное количество механизмов, обеспечивающих формирование позитивного отношения к родной природе, когда, несуетно и глубоко, в процессе созерцательной деятельности складываются тончайшие нити взаимосвязей юноши с наиболее часто символизируемыми предметами: березкой, ивой, склонившейся над рекой, стаей птиц, возвращающейся на место гнездовий. Здесь могут быть как рисунки показывающие замкнутый уютный интимный мир, имеющий четкие очертания и границы, так и, включенные в представление о бескрайности российской земли. Такой взгляд на Россию школьники приобретают на уроках литературы, биологии, изобразительного искусства.

Вторая группа репрезентируемых объектов, связанная с темой «Природа – источник экономического процветания нации».

Третья группа репрезентируемых объектов, соотнесенных с мифом рисунков с природно-экологическими сюжетами посвящена демонстрации противоречий между обществом и природой, возникающих в эпоху нарождающегося капитализма. В них демонстрируются ситуации, в которых промышленность, автомобильный транспорт, или просто человеческая безалаберность приводят к нарушению гармоничного образа родной страны.

Здесь отражается обеспокоенность, досада, часто бессилие человека в борьбе с «неизвестными» силами. Становится понятным, что глобализационные действия уничтожают индивидуальный природный облик родного края и делают его похожим на многие другие территории.

Оказалось, что природно-экологическое содержание является актуальным как для сургутских, так и для петербургских студентов и занимают, соответственно, 1 и 2 место в рейтинге. Это позволяет говорить о важности отражения в сознании современного юношества образов природы и способов взаимодействия с ней человека. Вместе с тем, качественный репрезентируемых объектов позволяет увидеть и некоторые различия, которые проявляются в трактовке анализируемых образов. Сургут, относительно небольшой город, который обеспечивает возможность более близкого контакта с природой, а потому рисунки его жителей более позитивно рассматривают природный комплекс, воспринимая ее более гармонично. Здесь встречаются изображения, демонстрирующие целостные природные картины – пейзажи, в которых образ Родины носит композиционно законченный характер. В этих рисунках часто присутствуют как региональный колорит, так и насыщенность цветовой гаммы. Так, например, среди репрезентируемых объектов представлен чум на фоне летней тундры, земля покрыта изумрудной травой и редкими деревьями и кустарниками. Счастливая семья местных жителей, стоящих перед чумом, радуется разноцветному окружающему миру. Рисунки с природно-экологическим содержанием молодых жителей Санкт-Петербурга сопряжены и с другими проблемами. Наряду с изображением видов родной природы, исполненных также с большой любовью, что отражается в оптимистическом многоцветном колорите, они показывают различные виды нарушений происходящих по вине человека, это и вырубленные леса, и давление строителей и техники, и грязь и мусор, являющиеся спутниками хозяйственной деятельности человека. Понятно, что это обусловлено пренебрежительным отношением к объектам природы на территории города, которое приводит к уничтожению в угоду псевдоэкономической реальности и требованиям строителей. Следовательно, природно-экологические образы в выборке сургутской молодежи носят более позитивный характер, а у петербургских респондентов сильнее выражены протестные экологические тенденции. Следовательно, складывающееся ментальное пространство ребенка, включающее объекты природно-экологического содержания, являются доминирующими в сознании подрастающего поколения.

## Литература

1. Виноградов П.Н. Визуальная репрезентация «Образов окружающего мира» в изобразительном творчестве подростков// Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. Том :4, №1, 2018 , с. 22-31
2. Виноградов П.Н., Лагун А.В. Включенность образа природы в образ города как показатель экологической культуры школьников// Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании: материалы Всероссийской конференции Санкт-Петербург.2003, с.10-13
3. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Патриотизм как объект изучения психологической науки / Психологический журнал, 2016, Т. 37, № 3, с. 88-98.
4. Осорина М. В. Ментальные пространства как психическая реальность // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2017. Т. 7. Вып. 1. С.6–24. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2017.101.
5. Потёмкин А.В. Социально-психологические факторы становления патриотизма в процессе социализации личности // Сибирский педагогический журнал. - Новосибирск, 2009. - №1. - С. 242-248.
6. Сергиенко Е.А. Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии. Ученые записки Казанского университета.Т. 157, кн.4 Гуманитарные науки, с.265-279
7. Трифонов Ю. Н. Смыслы и парадоксы патриотического дискурса в современной России : политико-философский ракурс // Изв. Саратов. ун-та. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 86–91. DOI: 10.18500/1818-9601-2017-17-1-86-91.
8. Юревич А.В. Психологические аспекты патриотизма// Прикладная юридическая психология. 2016. № 1. С. 5-21.

## Детство в ситуации развода родителей

Научный мир начал изучать феномен «ребенка» только в начале XX века. Представители культурно – исторического подхода в психологии детского развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) сформировали теорию развития детства. Зарубежные исследователи М. Мид, Ю. Бронфенбреннер, Ж. Пиаже, А. Фрейд, С. Холл посвятили свои научные работы периоду детства – от рождения до семилетнего возраста. Огромное количество психологических исследований посвящено возрастной периодизации детства (А.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, А. Гезелл, В.Д. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.)

Д.Б. Эльконин писал, что новорожденный ребенок практически не изменился за тысячелетия, он ничем не отличается от новорожденного, жившего десятки лет назад в только ближайшее окружение ребенка помогает последнему присваивать ценности и культуру общества: «Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе в потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции» [9, 43].. «Присваивать общество» ребенку помогает взрослый, находящийся рядом с малышом на протяжении его жизни, отмечал А.В. Мудрик. Здесь уместно будет вспомнить теорию Дж. Боулби. которая показывает каким образом у ребенка до 36 месяцев вырабатывается индивидуальная система привязанности к взрослому в виде операциональной модели представления о себе, о других, и окружающем мире [3]. Эта модель отношений будет с ребенком на протяжении всей его жизни.

Поведение ребенка становится непредсказуемым когда он сталкивается с большим травмирующим его событием – расставанием двух любящих его взрослых. Статистика разводов по данным РОССТАТа за последние три года совсем не утешительна: 6 семей из 10 разводятся по разным причинам за 8-летний период существования. Т.В. Андреева подчеркивает, что развод – это состояние дисгармоничности, обусловленное гомеостазом семейной системы и требующей реорганизации семьи, как системы [1].

В прошлого века проводится огромное количество исследований, посвященных семье, ее становлению, причинам, по которым люди вступают в брак, рассматриваются семьи с одним родителем, традиционная семья, семья с низкой планкой социальной ответственности. Большое количество исследований реализуются в социальных институтах и научных психологических школах. В связи с социально-экономической ситуацией развития общества, в мире активно происходит трансформация института семьи, появляются новые семейные нетрадиционные объединения и интерес к этой теме только возрастает. Соответственно и исследуются условия при которых брак, семья распадается. Ученые выдвигают несколько парадигм развития семьи в современном

обществе. В последние десятилетие повышается и интерес к разработке системы мероприятий, направленных на повышение адаптации детей к такому событию, как развод.

Развод, как событие оставляет в душе ребенка очень сильные переживания, которые практически всегда перерастают в психическую травму. Это событие становится одним из самых тяжелых стрессов в жизни ребенка, который тут же сказывается в ухудшении здоровья, потери ощущения безопасности, появлении агрессивности, разрушении социальных контактов, и жизненная опора ребенка становится искаженной. Д. Шарф [7] в проведенных исследованиях показывал важность роль отца и матери, показав, что при разлуке с одним из них у ребенка теряется доверие к миру. При неблагоприятных условиях семейной обстановки дети с возрастом боятся привязываться и избегают близких отношений [2]. У ребенка нет возможности выбора, он должен смириться с тем, что родители разводятся. И все усилия соединить их, остановить этот процесс не приводят к положительному результату. Это становится еще одним звеном травматизации неокрепшей детской психики.

В работах Л.И. Божович, А.И. Кравченко, В.М. Целуйко, К.Е. Пикхарта, И. Лангмайера, З. Матейчика и других рассматривались вопросы адаптации личности ребенка после развода, и отмечается, что неполная семья выступает существенным фактором деформации ценностных ориентиров, поведения маленького человека. Отмечается даже, что развод может привести к антисоциальному поведению ребенка, развитию у него различных форм зависимостей. Кирнан и Хобсрфт [8] показали, что развод и распад семьи более травматичен для ребенка, чем смерть одного из родителей. Серьезные психологические проблемы были выявлены у четверти детей переживших развод (P.R. Amato, 2000). Г. Фригдор отмечал: «разведенная мать, которая сама страдает из-за развода, ни в чем так остро не нуждается, как в абсолютно послушных, как можно более самостоятельных, не очень нуждающихся во внимании и терпении детях» [6, 74]

Разлука мальчика с отцом является более тяжелой травмой, чем для девочек, так как приводит к отсутствию возможности для идентификации. По мнению Е.А. Осиповой [4], в результате раннего развода у девочек высока вероятность проявления эмоциональных расстройств преимущественно истерического свойства, а у мальчиков - неуверенности в себе и страхов в результате чрезмерной опеки и тревожности со стороны взрослых, заменяющих отца. Кроме того, вероятно появление проблем в общении со сверстниками своего пола. У мальчиков часто появляются протестные формы поведения, так как они болезненно, заостренно пытаются утвердиться в мужской роли, компенсируя этим недостаток общения с отцом.

Если эмоциональный контакт с одним из родителей сохранен, то ситуация может развиваться более благополучно. Если нет, тогда стрессовая, «психотравмирующая» ситуация, связанная с разводом родителей, может длиться для ребенка несколько лет. Если такой ребенок не получает психологическую помощь, то стресс может перейти в устойчивую школьную дезадаптацию. А.С. Подольский отмечает ряд таких типичных осложнений, встречающихся у детей из неполной семьи, как чувство одиночества, утрата веры в близких людей, утрата чувства безопасности, эмоциональная неуравновешенность,

возникновение чувства собственной неполноценности, болезненная реакция на оценочные суждения, повышенная ранимость ребенка [5].

В силу своих психофизиологических особенностей дети до 7 летнего возраста не обладают еще развитым логическим мышлением, которое помогло бы ему понять, что не ребенок причина развода, что он не виноват. Это важно учитывать при работе с детьми до 7 лет. Среди множества симптомов поведения бывает трудно установить первоначальный момент травматизации и здесь эффективно использовать проективные диагностические методики и рисуночные техники. В рисунке ребенок-дошкольник может выразить то, что не может объяснить словами. Основными «мишенями» работы психолога дошкольного учреждения с ребенком с травмой распада семьи выступает проработка «чувство вины, снижение самооценки, страх потери второго родителя, страх возмездия, подавленность агрессивными эмоциями, а так же общая регрессия – постоянные последствия переживаний разлуки и потери, которые могут найти свое отражение в широком спектре симптомов» [6, 52].

Целью исследования стало изучить особенности эмоциональных и поведенческих реакций детей дошкольного возраста разведенных родителей. Сбор эмпирического материала будет проходить в основном с помощью таких проективных методик, как «Три дерева», «Барашек в бутылке», «Нарисуй человека», рисунок «Заколдованная семья». Также будет проведен опрос педагогов-воспитателей ДООУ и родителей этих детей. На основе собранных данных будут выстроены базовый протокол консультаций для родителей с упором на то, какую первоочередную помощь необходимо оказывать детям, попавшим в тяжелую жизненную ситуацию, как выстраивать с ними взаимодействие. Также планируется разработать семинар для воспитателей по специфике работы с детьми разведенных родителей и краткосрочная программа психологической помощи детям-дошкольникам. Предполагаем, что такая система работы приведет к положительному эффекту и снизит градус напряженности в отношениях «родитель – ребенок», «ребенок – воспитатель», «ребенок – сверстники», компенсирует порванные связи и привязанности, сформирует новые конструктивные формы общения и поведения, что позволит создать для такого ребенка условия успешной социализации на этапе школьной жизни.

## Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб.: Речь, 2004, 244 с.
2. Асильдерова М.М. Психолого-педагогические проблемы социализации детей в семьях. – Махачкала: изд-во Алеф. 2018. – 109 с.
3. Боулби Дж. Привязанность. - М.: Гардарики. 2003.- 477с.
4. Осипова Е. А. Дети из нетипичных семей // Проблемы выживания. 1999. № 2. С. 63-66.
5. Подольский А. С. Воспитание детей в неполных семьях как психолого-педагогическая проблема // Итоги 20 века. Гуманизация образования — Проблемы и перспективы: Сб. научн. докладов Международной научно-методической конференции. Ч. 2. Витебск: ИПК и ПРРи СО, 1998. С. 44-48.
6. Фигдор Г. Развод. Излечение травмы утраты и предательства. - СПб.: Питер, 2021.- 400 с.
7. Шарфф Дж.С., Шарф Д.Э. Терапия пар в теории объектных отношений. / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2008. – 384 с.

8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и психологической психологии. - М., 1989. - 496 с.
9. Kiernan K. Hobcraft J. Parentaldivorce during Childhood: Age at First Intercourse? Partnership and Parenthood// Population Studies. 1996. Vol 51. Pp.41-56.



## Сравнение показателей локуса контроля в трех поколениях

**Введение:** хотя феномен уровня субъективного контроля уже не раз становился предметом психологических статей, актуальность его исследования не уменьшается. Ведь это качество личности является индикатором обобщенных ожиданий людей. Что уже предопределяет их способность и уровень управлять своей жизнью. [1] Однако по сей день остается необоснованно малоизученным вопрос специфики уровня локуса контроля в разных поколениях. Но существует ряд теорий, в которых разным поколениям присваивается определенный локус контроля. Поколения являются продуктом конкретно-исторических условий и поэтому представляют собой мезоуровневые социальные образования. Целью данной работы стало изучение уровня субъективного контроля у представителей разных поколений. В ходе работы была выдвинута гипотеза - существует тенденция изменения выраженности локуса контроля у представителей разных поколений.

**Материалы и методы:** В данной статье мы представляем результаты пилотажного исследования, в котором приняли участие 108 респондентов, относящихся к трем поколениям: 29 респондентов поколения «застоя» (в соответствии с типологией Ю.А. Левады) или «советское»/ «доперестроечное» поколение (в классификации В.И. Пищик), из них 6 мужчин и 23 женщин, средний возраст 69 лет; 45 респондентов поколения «перестройки и реформ» (в соответствии с типологией Ю.А. Левады) или «переходное» поколение (в классификации В.И. Пищик), из них 17 мужчин и 28 женщин, средний возраст 45 лет; 34 респондента поколения Z (в соответствии с типологией У. Штрауса и Н. Хоува) или «новое»/ «сетевое» поколение (в классификации В.И. Пищик), из них 7 юношей и 27 девушек, средний возраст 19.

В качестве инструментов исследования использовался Опросник Уровень субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Достоверные отличия между группами считались с помощью критерия Крускала-Уоллиса и Манна-Уитни.

**Результаты и их обсуждения:** Рассмотрим достоверные различия между поколениями, полученные с помощью Критерий Крускала-Уоллиса

Критерий	«Советское» поколение	«Переходное» поколение	«Сетевое» поколение	Критерий Крускала-Уоллиса	P
Общая интернальность	5,2	6,3	5,6	6,2323	0,04433
Интернальность в области достижений	6	6,9	5,3	6,1998	0,04505
Интернальность в области неудач	4,3	6,7	5,3	11,4071	0,003334
Интернальность в семейных отношениях	4	6	5,1	7,9052	0,0192
Интернальность в производственных отношениях	4,8	5,5	4,7	1,522	0,4672
Интернальность в	6,2	6,4	6,2	0,07837	0,9616

межличностных отношениях					
Интернальность в сфере здоровья	4,9	5,2	6,2	3,4539	0,1778

По показателям «Интернальность производственных отношений», «Интернальность межличностных отношений» и «Интернальность в сфере здоровья» в соответствии с критерием Курскала-Уолиса не выявлены достоверные различия между поколениями, что свидетельствует о том, что на данный показатель в меньшей степени связан с влиянием культурно-исторических событий.

В «Производственных отношениях» все участники имеют невыраженный локус контроля, который выражается в отсутствие ярких представлений о контроле над своей жизнью. Вероятно, это может быть связано с общей концепцией отношений к труду и трудовой деятельности в России, в особенности со слабой институциональной обеспеченностью защиты трудовых прав. По сей день работники различных корпораций не чувствуют себя достаточно защищенными в спорах с работодателями и инспекциями, работнику проще подчиниться требованиям и желаниям начальства, чем попытаться оспорить свое решение [4].

В вопросе здоровья и болезни все поколения обладают невыраженным локусом контроля. Полученные данные можно связать с отсутствием определенного принятого отношения к болезни и профилактике. Как например в странах Азии, где здоровый образ жизни, правильное питание и регулярные физические упражнения часто являются нормой. В России же активность заботы о своем здоровье повышается только при возникновении симптомов заболевания [11]

В вопросе межличностных отношений «переходное», «сетевое» и «советское» поколения обладают невыраженным локусом контроля. Т.А. Ольхова утверждает, что современная молодежь склонна к интровертности, т.е. фокус смещен на внутреннюю психическую активность. [5] Также представители молодого поколения не склонны становиться частью определенных групп, оставляют за собой право самостоятельно принимать решение, что является чертой интернальной личности. [6] А к понятию молодежь можно отнести людей возрастом от 18 до 45 лет, поэтому вышеуказанная характеристика также относится к описанию «переходного» поколения. А «переходное» и «советское» поколения зачастую характеризуют как очень закрытых, но при этом удачно адаптирующиеся к коллективу и всецело отдающихся в выполнение проектов и заданий. [7] Получается, что вся выборка оставляет за собой основное решение во включении в межличностное общение. В вопросе межличностных отношений можно заметить взаимосвязь между всеми поколениями, ведь ребенку основы социального поведение прививаются с раннего детства внутри семьи.

Рассмотрим подробнее показатели, по которым получены достоверные различия между группами. Для получения более подробной информации используем критерий Манна-Уитни для попарного сравнения результатов

Критерий		«Советское» поколение	«Переходное» поколение	Критерий Манна-Уитни	P
Интернальность области достижений	в	6	6,9	U = 886,5	0,05
Интернальность области неудачи	в	4,3	6,7	U = 828,5	0,05
		«Переходное»	«Сетевое»		

	поколение»	поколение»		
Общая интернальность	6,3	5,6	U = 469	0,01412
Интернальность в области достижений	6,9	5,3	U = 607	0,03331
Интернальность в области неудачи	6,7	5,3	U = 368	0,0008228
Интернальность в семейных отношениях	6	5,1	U = 452	0,008102

По показателям «Общей интернальности» все исследованные поколения можно отнести к группе невыраженного локуса контроля. Такие люди предпочитают ориентироваться внутри сложившейся ситуации. [8] Но достоверные различия по данному критерию есть только между «переходным» и «сетевым» поколениями.

«Интернальность в области достижений» показала, что поколения «советское» является обладателем невыраженного локуса контроля, что связано со спецификой их жизненного опыта. Они жили в мире, где их учили направленности на социальную стабилизацию, преобладанию конформизма и коллективистским ценностям. Но привычный им жизненный уклад претерпел не мало изменений. [12] Поэтому уже умудренные жизненным опытом, они знают, что на некоторые жизненные ситуации невозможно никак повлиять и можно только согласиться с линией судьбы. «Сетевое» поколение также имеют невыраженный локус контроля. Поколение, которое имеет высокий уровень виртуальной коммуникации и информационно-технологической грамотности, но в тоже время низкую ориентацию на общественное и политическое участие. Т.е. только определённая часть их жизни подвластна их контролю и влиянию. [13] «Переходное» же поколение является интерналами (имеют достоверные различия с другими поколениями), т.е. считают, что все их достижения связаны лишь с их желаниями и усилиями. Они росли на примерах людей, поднимающих страну после войны, и искренне верили, что при их желании можно сделать все, что угодно. [2] Но в отличие от предшествующего поколения, они в большей степени ориентированы на индивидуалистические ценности и социальные изменения. [12]

В «Интернальности в области неудач» «переходное» поколение проявило себя интерналами (имеют достоверные различия с другими поколениями). Это можно объяснить влиянием исторического прошлого на развитие личности. Это поколения росло и жило не в самые простые времена – эпоху дефицита, когда к каждой вещи прививалось очень бережное и трепетное отношение. То есть вещи нужно было хранить и будет ли у тебя игрушка или желанная одежда зависело от того, как ты к этому будешь относиться. Если же что-то ломалось или портилось купить новое было очень проблематично [3]. А вот «сетевому» поколению прививалось совершенно другое отношение к вещам. Родители редко ругали за сломанные игрушки, рассматривали это как материальный опыт ребенка, который не чувствует ответственности от неудачи. [2] Поэтому они отличаются от своих родителей невыраженным локусом контроля. «Советское поколение» проявило себя как экстерналы, что можно объяснить их жизненным опытом. Эти участники стали свидетелями многих исторических событий, которые в корне меняли их привычный жизненный быт (Холодная война, распад СССР, Афганская война) не смотря на их усилия и желания. [9]

В области семейных отношений представители «переходного» и « сетевого» поколений являются обладателями невыраженного локуса контроля. А «советское поколение» проявило себя как экстерналы, что можно объяснить их большим личным опытом. Супружеские и семейные отношения не могут оставаться стабильными всю жизнь, возникают закономерные изменения, которые нельзя контролировать. [10] Здесь можно заметить последовательные взаимосвязи в формировании отношений к семейным

отношениям, т.к. семейные правила и нормы дети всегда выносят из собственной семьи и отношений между родителями (между «советским» и «переходным», «переходным» и «сетевым»).

**Выводы:** Таким образом, выдвинутая вначале работы гипотеза подтвердилась. Действительно. Можно выделить переделанную динамику изменения локуса контроля у разных поколений. «Советское» поколение в большем количестве категорий проявило себя как обладатели невыраженного локуса контроля, т.е. неумеющее определенного стиля анализа жизненных ситуаций. Но в вопросах, касающихся области неудач и семейных отношений самые взрослые участники исследования оказались экстернатами, что связано с их большим жизненным опытом.

«Переходное» поколение также в большей части категорий показали невыраженным локус контроля. А в категориях, связанных с областью достижений и неудач проявили себя как интерналы. Полученные данные объясняются спецификой воспитания данной выборки. Им с самого детства прививалась идея о зависимости из будущего от их желаний и стремлений. «Сетевое» поколение по всем показателям имеет невыраженный локус контроля, что вероятно связано с их маленьким жизненным опытом. Они еще не работают, большая часть не имеют собственной семьи. Каждое поколение имеет специфику выраженности локуса контроля обусловленную историческими событиями, жизненным опытом, социальными и семейными ролями.

## Литература

1. Robert Frager, James Fadiman "Personality & Personal Growth", 5th ed., 2002
2. Хворова В.А. О социологическом портрете поколения миллениалов// Социально-гуманитарные знания. 2019. № 8 С. 197 – 201.
3. Ядова М.А. Милениалы: социологический портрет поколения// Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. 2019. № 3. С. 140-144.
4. Демидов Н.В. Неформальные трудовые отношения как закономерность развития труда в России//Российское право: образование, практика, наука. 2020. № 4(118) С. 43 – 47.
5. Тарасова Е.М., Разуваева Л.Н. Мотивация аффилиации у студентов поколения Z//Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2022. №2. С. 36 – 46.
6. Сапа А.В. Поколение z – поколение эпохи ФГОС//Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24 – 30.
7. Калинина Ю. Поколение Y// Бизнес-журнал. 2010. №9. С. 41 - 48.
8. Колесов С.Г. Локус контроля над поведением людей// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №6. С. 276 -278.
9. Емельянова Т.П., Белых Т.В., Шабанова В.Н. Образы прошлого, настоящего и будущего у представителей поколения "Бэби-бумеров"// Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2018. С. 75 – 84.
10. Конюшков А.В. Идентификация супружеской жизни в пожилом возрасте// Наука и современность. 2011. № 9 -2. С. 12 – 19.
11. Покида А.Н., Зыбуновская Н.В. Здоровье в восприятии Россиян и реальные медицинские практики//Здоровье населения и среда обитания. 2021. № 7. С. 19 – 27.
12. Пищик В.И. Типология ментальности советских и постсоветских поколений//Российский психологический журнал. 2010. № 3. С. 18 - 23.

13. Красноруцкий Л.П. Социокультурные характеристики сетевого поколения в России: концептуальное поле социально-философской рефлексии// Гуманитарий юга России. 2017. № 2. С. 126 - 135.

## Социальное исключение у детей дошкольного возраста

Интерес к проблеме социального исключения в психологии возник при анализе поведения взрослых в середине 1980-х [8]. В исследованиях взрослых были впервые описаны формы поведенческих проявлений исключения, разработаны опросные и экспериментальные методы изучения [6] и описаны разрушительные последствия опыта социального исключения для личности [11].

С течением времени и по мере накопления знаний о явлении социального исключения, стало очевидным, что данный вид поведения обнаруживается не только во взрослых возрастных группах, но и в подростковых и детских группах, где оно является более открытым, не будучи спрятанным за правилами внешних приличий [2]. Социальное исключение охватывает широкий репертуар поведенческих реакций, цель которых понизить статус и заблокировать доступ исключаемого к социальным/репутационным ресурсам межличностных и групповых отношений. Социальное исключение проявляется в игнорировании (отказе подать руку, приветствовать, замечать), обесценивании (насмешках, унижениях) и других вербальных и невербальных поведенческих формах [3].

Восприятие ребенком социального исключения в группе сверстников начинается в период 3-4 лет. В этот период ребенок начинает выделять другого ребенка, как источника угрозы, он замечает только наиболее ярко проявляющиеся формы исключения, которые сочетаются с физической агрессией (буллинг), вербальная форма исключения не рефлексируется им, т.к. его речевое развитие еще не позволяет ему это сделать. В возрасте 5-6 лет ребенок уже хорошо распознает вербальные формы исключения (насмешки, поддразнивания) [9]. К отличительным чертам поведения социального исключения у старших дошкольников относятся: импульсивность, повторяемость, низкий уровень осознания при воспоминании, хорошо идентифицируемый ребенок в роли инициатора социального исключения и низкий уровень идентификации ребенка-жертвы социального исключения. Поведение социального исключения в дошкольных группах реализуется преимущественно в диадической, а не в групповой коммуникации, это нескрываемое от взрослых поведение наяву [5, 7]. К последствиям переживания ребенком опыта социального исключения относятся: «психосоматические заболевания (плохой сон, головные боли и боли в животе, нервные тики) и психологическая дезадаптация (тревожное расстройство, депрессия, страх социальных контактов, низкое самоуважение, самоповреждающее поведение вплоть до суицидальных попыток)» [2; С 40].

Социально-экономический анализ феномена приводит также к необходимости признать фактор бедности, как значимую причину социального исключения в детских группах. Исследователи обращают внимание на социальный статус семьи, как значимый фактор-предиктор того, что ребенок из бедной семьи, неминуемо столкнется с опытом социального исключения и изгойства, и это приведет к дальнейшей нисходящей социальной траектории [10].

Несмотря на исключительную токсичность поведения социального исключения и его огромную разрушительную силу для ребенка и взрослого, оно все еще находится на периферии научных интересов профессионального сообщества психологов. Изучение специфики поведения исключения в детских возрастных группах имеет научные и практические цели. С позиций теоретической психологии исследование корней поведения

социального исключения в онтогенезе позволило бы получить более внятный ответ на вопрос о природе человеческой агрессии и социального исключения как сопутствующего феномена. Кросскультурные исследования, позволили бы ответить на вопрос о том, насколько исключение универсально в человеческих культурах и на вопрос о практиках, с помощью которых поведение социального исключения социализируется. Социально-психологический подход также позволит открыть новый ракурс проблемы в социальной психологии малых групп. Жесткие коммуникативные среды, насыщенные знаками социального исключения в дошкольных, школьных классах и студенческих группах формируют условия, при которых яркие талантливые люди не могут раскрыть и реализовать свои способности. Безопасность детских и школьных сред – условие поступательного развития личности. Перед исследователем социального исключения также стоят задачи регламентации поведения исключения, необходимость формирования перечня правил адекватного поведения ребенка и взрослого в социальных средах. Для достижения этой цели необходимо формировать профессиональную компетентность сотрудников дошкольных и школьных учреждений [1, 4]. Особого внимания требует проблема профилактики и оказания психологической помощи детям, подросткам и взрослым, жертвам социального исключения [1,4].

## Литература

1. Гусева Ю. Е. , Терешкина И. Б., Семенова Г. В. Буллинг. Преодоление и профилактика в детском саду//Дошкольное воспитание. 2023. N 1. С. 21-26.
2. Гусева Ю. Е., Терешкина И. Б., Семенова Г. В. Буллинг в детском саду: к постановке проблемы // Дошкольное воспитание. 2022. N 9. С. 39-47.
3. Семенова Г. В., Векилова С. А., Рудыхина О. В. Переживание социального исключения: разработка и апробация опросника // Социальная психология и общество. 2022. Том 13, N 3. С. 97-115.
4. Семенова Г. В., Терешкина И. Б., Гусева Ю. Е. Буллинг. Сотрудничество воспитателя с родителями в ситуациях детсадовского буллинга // Дошкольное воспитание. 2023. N 5. С. 25-29.
5. Семенова Г. В., Терешкина И. Б., Гусева Ю. Е. Буллинг. Формы детсадовского буллинга // Дошкольное воспитание. 2022. N 11. С. 21-28.
6. Терешкина И. Б., Векилова С. А., Рудыхина О. В., Гусева Ю. Е., Семенова Г. В., Архимандритова А. И. Межличностная эксклюзия как психологический феномен: обзор методов исследования // Психология человека в образовании. 2021. Том 3, N 1. С. 24-33.
7. Терешкина И. Б., Гусева Ю. Е., Семенова Г. В. Буллинг. Специфика проявления в детском саду// Дошкольное воспитание. 2022. N 10. С. 43-51.
8. Gruter M., Masters R.D. Ostracism as a Social and Biological Phenomenon: An Introduction //Ethology and Sociobiology, 1986, 7: 149-158.
9. Hwang H.G., Markson L. The Development of Social Exclusion Detection in Early Childhood: Awareness of Social Exclusion Does Not Always Align with of Social Preferences//Journal of Cognitive Development/ 2020; 21(2): 166-190.
10. Jahnukainen M. Social exclusion and dropping out of education // International Perspectives on Inclusive Education. 2001. № 1. P.1-12.
11. Williams K.D. Ostracism: a temporal need-threat model // Advances in Experimental Social Psychology. 2009. Vol. 41. P. 275-314.

## **Влияние личности родителей на эмоциональный интеллект дошкольников**

Дошкольный возраст – важный период в развитии ребенка, сенситивный для формирования многих психических образований, в том числе эмоциональной сферы. Одной из составляющих гармоничного развития личности является эмоциональный интеллект, роль которого доказывается многими исследованиями. Способность ребенка к пониманию, идентификации, регулированию своих эмоциональных состояний и эмоций других людей рассматривается как компонент становления личной эффективности ребенка, а также благополучия межличностных отношений и взаимодействия в обществе [5].

Изучением особенностей формирования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте занимались такие авторы как Е.И. Изотова, М. Нгуен, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.Н. Андреева, Е.А. Сергиенко, И.О. Карелина. Рассматривая разные подходы к пониманию данного понятия, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект в дошкольном возрасте проявляется в способности к восприятию и пониманию своих эмоциональных состояний, эмоций окружающих, их причин, а также возможности регулировать свои эмоции. Это готовность ребенка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние для взаимодействия с ним [7].

В настоящее время ориентация на формирование эмоционального интеллекта дошкольников все больше встречается в образовательных организациях. ФГОС дошкольного образования отмечает необходимость создания условий для развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания [9]. Так, Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» в рамках направления «Современное образование» разработал программу для дошкольных организаций и школ «Социально-эмоциональное развитие детей» [3].

Рассмотрим кратко факторы и условия, определяющие развитие эмоционального интеллекта в онтогенезе. Ключевым фактором в психическом развитии ребенка и, в частности, эмоционального интеллекта, является семья. Именно родители выступают образцом для подражания ребенка, что отмечают такие авторы как М. И. Лисина, А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, А.В. Мудрик. Родители закладывают основы способов выражения эмоций, проявления эмпатии, а также определяют безопасность среды, в которой большую часть времени проводит ребенок, что влияет на его эмоциональное состояние. Кроме того, на формирование эмоционального интеллекта влияют типологические и личностные особенности родителей, например, волевые качества, ценностные ориентации родителя на ребенка, экспрессивность [10; 6; 3]. На эмоциональную сферу ребенка оказывают влияние такие параметры взаимодействия с родителями как эмоциональный контакт, социальная дистанция и отвержение [2]. Ю.В. Братчикова и Н.С. Волошина отмечают взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта ребенка с такими показателями участия родителя как «вовлеченность» и «целенаправленность» [1]. Внимательное и эмоционально положительное отношение к ребенку, способность родителей к открытому выражению эмоций и эмоциональной рефлексии способствуют лучшему осознанию ребенком своих эмоций и эмоций окружающих [4; 8].



В последние десятилетия в психологии активно проводятся исследования, направленные на изучение развития эмоционального интеллекта дошкольников, а также влияния семейной среды и типа воспитания, но исследований, посвященных рассмотрению влияния особенности личности родителей, не так много. В связи с актуальностью данной проблемы и недостаточностью исследований целью планируемого исследования стало изучение влияния личностных установок родителей на эмоциональный интеллект дошкольников. Предметом исследования выступает процесс психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников и характер их влияния на развитие эмоционального интеллекта дошкольников. Была поставлена следующая цель: разработать и апробировать программу коррекции личностных установок родителей, мешающих гармоничному развитию ребенка-дошкольника.

Для достижения данной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Провести теоретический обзор проблемы влияния личностных установок на поведение человека.
2. Изучить процесс развития эмоционального интеллекта на этапе дошкольного детства.
3. Проанализировать работы, посвященные влиянию личностных установок родителей на психическое развитие ребенка.
4. Определить методики эмпирического исследования эмоционального интеллекта дошкольников и личностных установок родителей, а также психолого-педагогические условия сопровождения родителей в ДОУ.
5. Провести эмпирическое исследование влияния личностных установок родителей на динамику развития эмоционального интеллекта дошкольников и определить эффективные психолого-педагогические условия коррекции родительского влияния.
6. Разработать и апробировать программу, направленную на коррекцию установок родителей.

Для проведения исследования будут использованы следующие методики для диагностики старших дошкольников: методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» (Нгуен М.А.), «Три желания» (Нгуен М. А.), «Что – почему – как» (Нгуен М. А.) и методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова).

Для изучения установок родителей запланировано использование «Пятифакторного опросника личности» (Р. МакКрае и П. Коста, в адаптации А. Б. Хромова), «Опросника жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржовой), а также «Методики изучения родительских установок» (Е. С. Шефер и Р. К. Белл (адаптация Т. В. Неццерет).

Таким образом, в ходе исследования планируется выявить особенности развития эмоционального интеллекта дошкольников, личностные установки родителей, негативно влияющие на процесс развития эмоционального интеллекта ребенка. Такая исследовательская работа позволит разработать специальную программу для родителей, направленную на коррекцию их установок и взаимодействия с ребенком. Результаты исследования могут быть использованы при построении психологического сопровождения детей и родителей в дошкольных образовательных организациях, а также использованы и для построения профилактической работы с родителями.

## Литература

1. Братчикова Ю.В. Дошкольное детство: роль родителей в развитии эмоционального интеллекта ребенка / Братчикова Ю.В., Волошина Н.С. // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов. Вып. 18. – Екатеринбург, 2021. – С. 50-60.

2. Гонина О.О. Семейное воспитание как фактор эмоционального развития детей / Гонина О. О., Новикова С. Б. // Вестник экспериментального образования. 2020. №2. – С. 9-18. [электронное издание]. URL: <http://www.ppracademy.ru/?p=2875> (дата обращения: 01.03.2024).
3. Дворецкая И.А. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. 5-6 лет: методическое пособие / И. А. Дворецкая, Е. В. Горинова, Н. Е. Рычка. – М.: Дрофа, 2019. – 152 с.
4. Карелина И.О. Динамика развития у дошкольников эмоционального интеллекта как способности к пониманию и регуляции эмоций / И. О. Карелина // Социосфера. – 2020. – № 4. – С. 62-74.
5. Кошман Н.В. Роль эмоционального интеллекта в развитии личности дошкольника / Н.В. Кошман, А.Т. Алсуфьева // Управление развитием образования. – 2023. – № 1. – С. 81-84.
6. Листик Е.М. Взаимосвязь ценностных ориентаций матери с развитием личности ребенка старшего дошкольного возраста / Листик Е.М., Степанова Г.П. // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 83- 86.
7. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / Нгуен М.А. // Культурно-историческая психология. – 2007. № 3. – С. 46-51.
8. Смирнова Н.Н. Особенности рефлексии различных эмоций у детей старшего дошкольного возраста / Смирнова Н.Н. // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. [электронное издание]. URL: <https://mir-nauki.com/06PSMN619.html> (дата обращения: 01.03.2024).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993> (дата обращения: 01.03.2024).
10. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

**Развитие профориентационных интересов у детей старшего дошкольного возраста**  
*(К проблеме формирования интереса к робототехнике у детей старшего дошкольного возраста)*

На современном этапе экономического и технологического развития существует разрыв между потребностями общества в специалистах с определенными знаниями, навыками, умениями и формированием соответствующих компетенций у выпускников образовательных учреждений. Это связано с тем, что государственные образовательные стандарты систематически отстают от требований технологий и бизнес-процессов во многих отраслях, особенно это выражено в высокотехнологичных производствах, где изменения идут наиболее быстро. В настоящее время наблюдается проблема дисбаланса между системой профессиональной подготовки и рынком труда [3]. Профессиональное самоопределение становится в этих условиях одной из важнейших составляющих процесса социализации подрастающего поколения. Существующая система пересмотра вариативной части общих образовательных программ, формируемых на основе ФГОСов, предусматривает их ежегодную модернизацию, однако этого недостаточно. Необходима актуализация вопросов выбора содержания, форм и методов процесса обучения, которая бы позволила учитывать требования современного общества- работодателей, системы образования и экономики страны для эффективного взаимодействия заинтересованных сторон.

Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 1 сентября 2013 года рассматривает дошкольную образовательную организацию как первую ступень образовательного процесса, поэтому решение вопроса профессиональной ориентации подрастающего поколения целесообразно начинать с нее. Целевые установки ФГОС дошкольного образования ориентированы на создание условия для позитивной социализации ребенка дошкольного возраста и формирование познавательных интересов и познавательных действий в различных видах деятельности. Целесообразность реализации образовательной деятельности по ранней профориентации детей подтверждает то, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования мотивационной сферы личности. Формируемая в дошкольном возрасте произвольность поведения обеспечивает возможность самостоятельного планирования деятельности и ее контроля, создает предпосылки формирования осознанного интереса к профессиональной деятельности взрослого. Формирование ранней профессиональной направленности в дошкольном возрасте необходимо для построения успешных индивидуальных маршрутов социализации ребенка, раскрытия его потенциальных способностей и задатков, которые будут развиваться на следующих ступенях образования [4].

В России первыми авторами, чьи работы были посвящены вопросам трудового воспитания и профессиональной ориентации, были Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. Проблему профессиональной ориентации детей дошкольного возраста изучали М.В. Крулехт, В.И. Логинова, А.Ш. Шахманова. Психологии профессионального самоопределения личности посвящены труды Е.А. Климова. Проблема ознакомления детей с миром взрослых профессий представлена также в работах Е.А. Алябьевой, В.П. Кондрашова, С.Ю. Манухиной и др.

Дошкольный возраст является начальным этапом первичной профессионализации. В этом возрасте обращение к миру профессий требует особого подхода, особых методик. Целесообразно эту работу реализовывать посредством погружения ребенка в мир разнообразных профессий, опираясь на модель ближайшего профессионального окружения дошкольника. Именно в семье, в первую очередь, он приобретает начальный опыт различных видов труда. Раннее начало подготовки ребенка к выбору будущей профессии заключается в том, чтобы познакомить ребенка с различными видами труда и группами профессий [4].

Одним из актуальных направлений профессиональной ориентации в последние десятилетия стало выступать направление робототехники. Занятия робототехникой относятся к продуктивной конструкторской деятельности технической направленности. Именно конструирование имеет большой потенциал для развития целенаправленной деятельности и мышления что крайне важно для развития способности к труду в высокотехнологичном обществе, требующем гибких навыков и ориентировки в обстоятельствах и способности анализировать задачи, требующие нетрадиционных, нестандартных способов решения.

Детское конструирование предполагает создание конструкций, моделей из строительного материала и деталей различных конструкторов. Сооруженные дошкольниками постройки активно вплетаются в игровую деятельность, где решаются конструктивные задачи. Конструирование больше, чем другие виды деятельности, подготавливает почву для развития технических способностей детей, способствует развитию у детей технического и инженерного мышления. В процессе игрового конструирования дети учатся наблюдать, различать, сравнивать, запоминать и воспроизводить приемы строительства, сосредотачивать внимание на последовательности действий. Детское конструирование играет также важную роль в формировании творческой личности дошкольника, помогает проявлять инициативу, настойчивость, развивать навыки коллективной деятельности [1, 2].

Область робототехники, опираясь на опыт конструирования, выступает новой образовательной областью. Несмотря на новизну в отечественной педагогической практике уже накоплен определенный опыт методических разработок и программ по робототехнике для школьников (Л.Г. Белиовская, А.С. Злаказов, Г.А. Горшков, С.Г. Шевалдина, С.А. Филиппов и др.). Однако для дошкольной ступени образования методические разработки практически отсутствуют. Первое пособие для дошкольных организаций по методике проведения занятий по робототехнике вышло только в 2021 году и посвящено оно работе с конструктором LEGO [5].

Цель нашего исследования определить эффективные психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование и развитие интереса к робототехнике у детей старшего дошкольного возраста. Конкретными задачами стали определение критериев и показателей сформированности у дошкольников интереса к робототехнике, выявление психолого-педагогических условий, создаваемых в дошкольном образовании и в семье для развития интереса к робототехнике.

Таким образом, перспективы исследования заключаются в актуализации вопросов поиска нового содержания, форм, методов развития у детей дошкольного возраста интереса к профессиям мира будущего, определении продуктивных форм и методов ранней профессиональной направленности дошкольников и в восполнении недостаточности методических разработок для детей дошкольного возраста. Исследование даст возможность разрабатывать программы дополнительного образования профессиональной направленности для детей дошкольного возраста с новым содержанием, оптимальными формами и современными методами ознакомления детей.

## Литература

1. Запорожец А.В. Психология действия [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010 – 736 с.
2. Иванина Т.А. Роль конструктивной деятельности в развитии ребенка / Иванина Т.А. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-konstruktivnoy-deyatelnosti-v-razviti-rebyonka/viewer> (дата обращения: 08.03.2024).
3. Кекконен А., Сигова С. Актуализация содержания профессионального образования в России [Текст] / Кекконен А., Сигова С. // Наука и образование. 2015. № 1. - С. 128-133.
4. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации: методические рекомендации / Авт.-сост.: Акопян Л.М., Кожевникова А.В., Шапиева И.Н. – Горький, 2021, 56 с.
5. Технология использования робототехники в дошкольном образовании. Методическое пособие «Внедрение первичных знаний о робототехнике в учреждениях дошкольного образования»./Сост. Ж.Н. Исаева. - Братск, 2021. - 35с.

## **Проблема формирования волевых качеств у подростков, получающих дополнительное художественное образование**

Значимость формирования волевых качеств для личностного становления и самореализации подростка трудно переоценить [1, 5]. Адекватно сформированные волевые качества у подростков являются одним из важнейших показателей гармоничности индивидуально-личностного развития ребенка, а также необходимым условием его социально-психологической адаптации в различных детских коллективах [1, 2, 4]. Традиционно говорят о роли семьи, школы в формировании волевых качеств, но, кроме этого, еще одним важным институтом социализации является дополнительное образование, которое оказывает большое влияние на подростка. Дополнительное образование обладает широчайшим спектром возможностей воспитательного, этического, эстетического воздействия на развитие подростков [4].

Одним из популярных направлений в дополнительном образовании является художественное. Художественная культура охватывает все отрасли художественной деятельности – словесную, музыкальную, театральную, хореографическую, изобразительную и т.д.; включает созидание, хранение, распространение, воспроизведение, оценку, изучение художественного производства. Мы будем подробно рассматривать хореографию как вид художественного направления в дополнительном образовании.

Анализируя литературные источники, мы можем отметить, что занятие данным видом деятельности развивает музыкальный слух и чувство ритма, формирует волевые качества в процессе тренировок и выступлений, повышает самооценку, способствует совершенствованию нервной системы, положительным сдвигом в ее состоянии. Это связано с мощным потоком афферентных импульсов, изменениями во внутренней среде организма [4]. Занятия танцами помогают воспитывать характер человека. Поскольку учебный процесс протекает в коллективе и носит коллективный характер, танцы развивают чувство ответственности перед товарищами, умение считаться с их интересами [6].

Но, несмотря на богатейший спектр возможностей хореографии, к сожалению, педагоги дополнительного образования не всегда осознают значимость своего вклада в развитии саморегуляции подростка и не всегда знакомы с методами и методиками формирования волевых качеств.

Целью нашего исследования стало изучение осведомленности педагогов дополнительного образования о значимости и возможности формирования волевых качеств подростков на их занятиях. Исследование проводилось методом анкетирования. В пилотажном исследовании участвовали 4 педагога дополнительного образования подростково-молодёжного клуба «Мужество» г. Санкт-Петербурга. Их стаж работы: 1 педагог работает 4 года, 2 педагога - 5 лет, 1 педагог – более 26 лет.

Рассмотрим полученные результаты:

На вопрос «Оцените уровень своих знаний и представлений о формировании волевых качеств у школьников» 25% ответили «имею ограниченные представления о воспитании волевых качеств», 75% ответили «хорошо понимаю и объясняю особенности воспитания волевых качеств». То есть педагоги, участвовавшие в исследовании, знают о особенностях воспитания волевых качеств. Полученные данные могут говорить о том, что педагоги на занятиях в различных формах формируют у подростков волевые качества.

На вопрос «С каким уровнем сформированности волевых качеств, на Ваш взгляд, приходят школьники?» 100% ответили «средний». То есть, педагоги убеждены, что у детей уже есть те или иные волевые качества, которые нужно развивать.

На вопрос «Считаете ли Вы, должен ли педагог участвовать в формировании волевых качеств у школьников?» 25% ответили «скорее да», 75% ответили «однозначно, да». Полученные ответы могут свидетельствовать о том, что педагоги готовы участвовать в формировании волевых качеств у своих воспитанников.

На вопрос «Выберите 2 из перечисленных волевых качеств, которые удастся легче всего Вам воспитывать» 50% ответили «организованность, самостоятельность», 50% ответили «самостоятельность, смелость». То есть, по мнению педагогов, легче всего формируется самостоятельность. Это может быть связано с тем, что в дополнительном образовании ребёнок свободно выбирает сам, что он хочет.

На вопрос «Выберите 2 из перечисленных волевых качеств, которые труднее всего Вам воспитывать» 25% ответили «инициативность, настойчивость», 75% ответили «выдержка, смелость». То есть, по мнению педагогов, труднее всего формируются выдержка и смелость. Данное мнение согласуется с результатами исследования С. Куперсмита, анализ позволяет увидеть взаимосвязь между смелостью и уровнем самооценки ребёнка. Вера в себя помогает детям придерживаться своего мнения, делает их инициативными. К сожалению, у большинства подростков самооценка занижена, поэтому им сложно набраться смелости в выражении своих убеждений.

На вопрос «Выберите, какие формы работы, на Ваш взгляд, способствуют эффективному формированию волевых качеств» 100% ответили «групповая работа». То есть, по мнению педагогов, наиболее эффективной формой работы является групповая, так как в ней можно заметить развитие навыков самостоятельной деятельности, умение слушать и слышать друг друга, снижается уровень тревожности у подростков.

На вопрос «Что, на Ваш взгляд, мешает достижению высоких результатов по формированию волевых качеств? Отметьте не более 2 пунктов» 100% ответили «снижение уровня семейного воспитания». То есть, по мнению педагогов, главным препятствием является то, что родители сейчас мало уделяют времени на воспитание своих детей. Это связано с нашим быстро развивающимся современным миром, в котором родители вынуждены работать и работать много, многие семьи, где есть только мама, которая тоже не может разорваться. Понятие «семья» сейчас очень размыто. Поэтому подростку очень трудно в меняющемся социуме.

На вопрос «Какие семинары повышения квалификации Вам бы были интересны? Отметьте не более 2 пунктов» 50% ответили «методы и приёмы воспитания волевых качеств», 50% ответили «партнерство с родителями по воспитанию волевых качеств». Педагоги готовы распланировать свою работу так, чтобы туда включить формирование волевых качеств у подростков. А также подключить в данный процесс родителей детей, для достижения наилучшего результата.

На вопрос «Считаете ли Вы себя психологически и профессионально готовыми к работе с детьми по формированию у них волевых качеств?» 25% ответили «готов психологически, но не обладаю достаточными профессиональными навыками», 75% ответили «да, моей профессиональной подготовки и психологических способностей вполне достаточно». Можно увидеть готовность педагогов к работе с детьми по формированию у них волевых качеств.

На вопрос «Готовы ли Вы принять участие в разработке программы по воспитанию волевых качеств у школьников?» Отметьте не более 2 пунктов» 25% ответили «скорее нет», 25% ответили «скорее да», 50% ответили «да». Полученные ответы говорят о том, что не все педагоги хотели бы разрабатывать специальные программы, которые могли бы им помочь в формировании волевых качеств у школьников, получающих дополнительное художественное образование.

Подводя итоги, мы можем видеть, что у всех педагогов высокий уровень осведомленности о формировании волевых качеств. Хотелось бы отметить, что результат получился высокий, но это не говорит о том, что педагоги свои знания используют на практике. Это происходит из-за того, что они не обладают достаточными профессиональными навыками. Труднее всего оказалось воспитывать такое волевое качество как смелость.

Конечно, наше исследование носит предварительный характер и не претендует пока на высокий уровень достоверности. Надеемся, что исследования в данном направлении будут продолжены, так как педагогическая деятельность становится все более сложной, требующей от педагога с каждым годом большей компетентности, самостоятельности и ответственности. И это понятно, ведь подросток все время меняется, появляются новые потребности и интересы, он становится чувствительнее к новым запросам будущего, самостоятельно приобретает новые умения и навыки в виртуальной среде.

## Литература

1. Божович Л.И., Конникова Т.Е. Нравственное формирование личности школьника в коллективе. - М.: Знание, 2000. 269 с.
2. 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.ahidrug.ru> (дата обращения: 27.02.2024).
3. Пчелинцева Д.Г., Азарнов Н.Н. Развитие волевых качеств на занятиях внеурочной деятельности как фактор становления личности подростков // Высшее образование сегодня - 2022г. №1-2.- С.84-88.
4. 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 - 2015. №14. – С.42-47.
5. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия "Психология развития". - Москва : ЧеРо: Омега-Л, 2005. - С.226-231.
6. Филатова Н.П. Воспитание сознательной дисциплины обучающихся в процессе реализации дополнительной общеразвивающей программы по хореографии «Школа современного танца «Эдельвейс» // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык - 2018. № 3. – С.278- 298.



## **Методы с доказанной эффективностью для повышения школьной успешности детей с СДВГ**

В настоящее время большое внимание уделяется обеспечению комплексной профессиональной деятельности с детьми в условиях инклюзивного образования. Особенно актуальным для оказания эффективной адресной помощи детям с особыми потребностями является внедрение в практику работы специалистов методик с доказанной эффективностью – методик, эффективность и безопасность применения которых научно подтверждена на основе результатов исследований с достаточно большим количеством участников. Результаты показывают, что применение таких методик приводит к изменениям в поведении детей через влияние на ключевые дефициты [3].

В каждом классе, как правило, есть несколько школьников с нарушением внимания. Наличие у ученика синдрома дефицита внимания и гиперактивности является одной из причин школьной неуспешности. Данная проблема связана с задержкой формирования функциональных систем мозга, которые обеспечивают регуляцию когнитивных функций. Когда учебная деятельность становится ведущей, дети с нарушениями внимания страдают. С каждым новым учебным годом увеличиваются требования к тем функциям, которые у них несовершенны. Соответственно, такие дети входят в зону риска по школьной неуспешности. Поэтому педагогу особенно важно иметь в своём арсенале методы для повышения успеваемости таких детей.

Современные исследования, связанные с проблемой дефицита внимания и гиперактивности, предлагают различные методы с доказанной эффективностью для повышения школьной успешности детей.

Ключевым методом с доказанной эффективностью при работе с неуспешностью детей с СДВГ является комплексный подход вовлекающий семью, школу и ресурсы профильных специалистов.

Наиболее известна в России отечественная система мультимодальной медико-психолого-педагогической работы с детьми с СДВГ, предложенная Ю.С. Шевченко, которая включает в себя: 1) уровень медикаментозного лечения; 2) уровень нейрпсихологического воздействия, включая комплексную психомоторную коррекцию; 3) развивающий уровень (использование развивающих игр, изолированно воздействующих на элементы синдрома); 4) уровень поведенческой терапии; 5) социально-психологический уровень (групповая терапия) [1].

Также показала свою эффективность в работе с детьми с СДВГ, трёхэтапная система, предложенная Бариляк И.А., которая объединяет диагностический этап, этап разработки программы коррекции расстройства и этап поведения медико-психолого-педагогических консилиумов для выработки рекомендаций по сопровождению ребенка [1].

Ноговицина О. Р. и Левитина Е. В. [3] апробировали систему комплексной реабилитации детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, реализуемую авторами на протяжении четырех лет. В основную группу вошли 100 детей с СДВГ, в группу сравнения – 50 детей с СДВГ. Система включает в себя: медикаментозную терапию; коррекцию поведения ребенка в семье и школе; психотерапию в виде индивидуальных и групповых тренингов; коррекцию функций внимания с помощью специальных методик; коррекцию нарушений координации движений.

Анализ эффективности, проделанной авторами комплексной работы выявил ряд изменений:

1) повышение уровня самостоятельности основной группы детей в занятиях учебной деятельностью до 88%. В группе сравнения таких детей было 18%;

2) достоверно значимое улучшение успеваемости у детей в основной группе: 26% - по литературе; 12% – по математике; 10% – по русскому языку. В группе сравнения не было выявлено улучшения успеваемости;

3) снижение утомляемости при выполнении домашних заданий отмечали родители 30% детей основной группы и 8% детей группы сравнения.

Также были выявлено статистически достоверное улучшение показателей внимания, уменьшение гиперактивности, импульсивности, наибольшую результативность в поведенческой и когнитивной сферах; улучшение повседневной учебной деятельности при отсутствии выраженных улучшений годовых оценок.

Н.И. Цыганковой и О.В. Эрлих была разработана комплексная системная модель совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, способствующая преодолению СДВГ, которая апробируется в настоящее время в Санкт-Петербурге. Предложенная авторами модель представляет собой систему взаимосвязанных организационно-педагогических, психолого-педагогических, дидактических условий и условий взаимодействия с социокультурной средой. Авторы также отмечают, что работа с родителями занимает одно из ведущих мест среди условий обеспечения успешности и результативности детей с СДВГ в образовательном процессе [7].

При работе с СДВГ также активно апробируются и альтернативные методы работы. Например, Н.Ю. Токмакова и Е.С. Волкова изучали возможности таких физических средств реабилитации как ароматерапия и телесно-ориентированных практики в целях нивелирования проявлений СДВГ у детей. Ароматерапия у детей с ведущими проявлениями СДВГ проводилась в течение 21 дня для оценки её влияния на концентрацию внимания, снижения уровня беспокойства и неуверенности в себе. Также использовалась телесно-ориентированная терапия по Райху: детей обучили «дыханию животом». Дети самостоятельно на протяжении дня при сильных эмоциях выполняли это упражнение в течение шести недель и информацию о выполнении фиксировали в дневнике самонаблюдения. В исследовании было проведено три замера: до, вовремя и после эксперимента. Используемые методики были направлены на изучение психоэмоционального состояния детей. Результаты исследования показали положительный эффект от воздействий физических средств реабилитации [6]. Таким образом, применение ароматерапии и телесно-ориентированного воздействия на учебных занятиях может эффективно дополнять процесс педагогического воздействия и положительно влиять на успеваемость.

А.Л. Сиротюк [5] показывает, что наиболее результативно оказание коррекционной помощи детям в возрасте 6–10 лет. Это связано с гибкостью нервной системы, а также с тем, что у ребенка ещё не успел сформироваться опыт неуспешного обучения.

Для профилактики школьной неуспешности в младшем школьном возрасте у детей с СДВГ исследователи отмечают необходимость дополнительной подготовки педагогов, повышение их квалификации, позволяющей реализовывать коррекционно-развивающую деятельность в рамках учебного предмета. Для успешного взаимодействия учителя с ребенком, у которого имеется СДВГ, а, следовательно, для повышения школьной успешности такого ребенка учителю важно иметь мотивацию и желание быть более осведомленным в природе и особенностях детей с СДВГ. Продуктивность педагогической деятельности с гиперактивным ребенком зависит от профессиональной подготовки педагогов, особенно в работе с детьми с особенностями развития [2; 5; 7; 8].

## Литература

1. Барияк И.А., Барияк Н.Л., Карасева Е.А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: этиология, виды, психологическая помощь // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 88–94. DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.088
2. Мухина С. Н. Экология детства. Профилактика адаптационных проблем у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – №5 (77). – С. 64–70.
3. Ноговицина О.Р., Левитина Е.В. Система комплексной реабилитации детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: инновационные подходы к наблюдению и лечению // ВСП. – 2012. – №1. – С. 91–97.
4. Пежемская Ю.С. Психологические практики с доказанной эффективностью в работе с детьми в условиях инклюзивного образования с. 25–26. [Электронный ресурс] URL: <http://Inklyuziv talim: xalqaro tajriba va amaliyot, erishilgan natijalar, muammo va ularning yechimlari xalqaro ilmiy-amaliy konferensiya materiallari to plami. Toshkent 2023-yil 3-oktabr> (дата обращения: 26.02.2024).
5. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – Москва: Сфера, 2008. – 128 с.
6. Токмакова Н.Ю., Волкова Е.С. Повышение мотивации к учебе школьников с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) с помощью средств физической реабилитации // Ученые записки университета Лесгафта. – 2023. – №1 (215). – С. 498–502.
7. Цыганкова Н.И., Эрлих О.В. Педагогические условия преодоления проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся // Человек и образование. – 2019. – №1 (58). – С. 146–150.
8. Чижова Е.В. Актуальные проблемы взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися // МНИЖ. – 2020. – №4–2 (94). – С. 111–115.

## **Тревожность у подростков с разной степенью принятия родителями**

Актуальность изучения проблемы психологического принятия родителями своих детей подросткового возраста, несмотря на многолетний опыт исследования не снижается. Ибо становясь старше, подросток меняет приоритеты в общении, пробует новое, рискует, меняет способы взаимодействия с окружающим миром, зачастую бросает вызов общепринятым нормам, в том числе и семейным. Нередко родители не готовы или не способны быстро изменить своё отношение к подростку, им трудно уменьшать уровень своей заботы, они по-прежнему ограничивают, учат и пытаются защитить своего ребенка, а потребности подростка в период взросления противоположны.

В связи с усиливающимися разногласиями подростка с родителями уровень тревожности может возрастать, эта тенденция связана с различными аспектами, в частности с такими как: взаимодействие со сверстниками или с родителями, проблемы восприятия подростком своего будущего или актуальный стресс предстоящих выпускных экзаменов в школе. А поскольку родитель потенциально является поддержкой подростка почти во всех аспектах его жизни, то изучение взаимосвязей между психологическим принятием подростка родителями и уровнем тревожности самого подростка, является в настоящее время очень важным вопросом для исследования, особенно в контексте сохранения ценности семьи для будущих поколений.

Изучением тревожности и её характеристик занимались такие зарубежные ученые как З. и А. Фрейд, К. Хорни, Ч.Д. Спилбергер, Э. М. Альбано, Р. Лихи и др. [3, 6]. В России тревожность находилась в фокусе научного внимания Е.П. Ильина, В.М. Астаповой, В.Р. Кисловской, Е.В. Новиковой, А.М. Прихожан [1, 2, 5].

Во многих исследованиях родительского отношения и поведения личность родителя рассматривается как источник того или иного стиля общения с ребёнком. В работе А. Адлера гиперопекающее поведение связывается с тревожностью матери, а, согласно исследованиям А. Я. Варга, такое поведение связано с чувством вины у родителей, т. е. это гиперопека, порождённая их собственной виной. Д. Боулби, И.С. Шефер считают, что разнообразие родительского поведения связано с разнообразием потребностей и конфликтов личности [4, С. 95-96].

Целью нашего исследования явилось выявление наличия взаимосвязей между видом и уровнем тревожности у подростков и степенью их принятия родителями. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что подростки, описывающие своих родителей как более отвергающих, характеризуются более высоким уровнем тревожности в отличие от подростков с принимающими родителями.

Для изучения тревожности мы использовали две методики: шкала тревоги Спилбергера-Ханина и методика измерения подростковой тревожности Ю. А. Зайцева, что позволило нам провести более глубокий анализ выраженности различных показателей этой характеристики. Для выявления достоверности различий в показателях тревожности у сопоставляемых групп подростков с разной степенью принятия родителями использовался статистический U-критерий Манна-Уитни. Для выявления связей между показателями тревожности подростков и степенью их принятия родителями был использован корреляционный анализ Спирмена. В исследовании приняли участие 61 подросток в возрасте от 13 до 18 лет, 27 мальчиков-подростков и 34 девочки-подростки, обучающиеся 7-11-х классов разных школ Приморского района.

Диагностика показала, что больше, чем у трети выборки ситуативная тревожность выражена на среднем и высоком уровне, то есть, во время заполнения бланков большинство подростков испытывали волнение. Но во время исследования не предъявлялось никакого стрессового фактора, который мог бы вызывать сильное волнение у подростков. Мы предполагаем, что такой высокий уровень тревожности может быть связан во многом с актуализацией опыта взаимоотношений в семье респондентов.

Личностная тревожность у большинства подростков оказалась на высоком и среднем уровне. Это говорит о важности исследований в этой возрастной группе по данной проблематике, а также подчеркивает необходимость психокоррекционной работы с подростками с целью создания эмоционально-комфортной атмосферы как в школе, так и в жизни подростка в целом, уменьшения количества тревожных расстройств и увеличения работоспособности.

Методика измерения подростковой тревожности Ю.А. Зайцева позволила выявить нам уровень тревожности по нескольким шкалам: межличностные взаимоотношения со сверстниками, взаимоотношения с родителями, тревожность по отношению к будущему и самооценочная тревожность, а также общий уровень тревожности. Обобщив результаты двух методик, можно сказать, что большинство подростков выборки имеет высокий уровень тревожности, охватывающий большинство из перечисленных шкал.

По результатам опросника «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR - сокращенно, «подростки о родителях») нам удалось определить степень принятия родителем подростка с помощью показателя «близости родителя», проявляющегося в стилях воспитания матери и отца. Выборка разделилась примерно пополам: чуть больше половины подростков - 36 человек (59%) считают своих матерей принимающими, 29 подростков (55%) считают отцов принимающими, вторая часть характеризует родителей принимающими в средней степени или даже отвергающими.

При изучении уровня различных видов тревожности у подростков с разной степенью их принятия матерями были выявлены следующие статистически значимые различия:

1. Между показателями личностной тревожности у подростков с принимающими матерями и у подростков с отвергающими матерями (эмпирическое значение U-критерия равно 195, критическое значение равно 196,  $195 \leq 196$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,01$ )). Это частично подтверждает выдвинутую гипотезу нашего исследования о более высоком уровне тревожности у подростков с отвергающими родителями в отличие от подростков, имеющих принимающих родителей;
2. Между показателями ситуативной тревожности у респондентов с разной степенью принятия матерями (эмпирическое значение U-критерия равно 127, критическое значение равно 196,  $127 \leq 196$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,01$ )). Этот результат также частично подтверждает нашу гипотезу. Можно предположить, что статистически значимые различия по показателю ситуативной тревожности проявились из-за возникновения у испытуемых тревоги при упоминании того, что им необходимо отвечать на вопросы об их родителях, и эти вопросы, возможно, были для них неприятны, поэтому в процессе выполнения методики подростки отмечали страх, стресс или возбуждение и внутреннее напряжение.

Данные результаты подтверждаются также наличием статистически значимых различий показателей общей тревожности, выявленных по методике Ю.А. Зайцева. У подростков с отвергающими и принимающими матерями данные значимы при уровне значения  $p < 0,05$  (эмпирическое значение U-критерия равно 200.5, критическое значение равно 233,  $200.5 \leq 233$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы, что также частично подтверждает гипотезу исследования.

Результаты диагностической работы, к сожалению, не позволили выявить статистически значимые различия по показателям личностной тревожности и общей тревожности у подростков с принимающими и отвергающими отцами. Можно предположить, что отсутствие этих различий связано с конкретной семейной ситуацией отдельных респондентов. Так, например, 8 (13 % выборки) подростков не живут с отцом под одной крышей или у них нет отца, 9 подростков (15 % выборки) охарактеризовали своих отцов как отвергающих, а 29 подростков, что составило 47,5% от числа респондентов, описали своих отцов как принимающих родителей. Возможно, на более многочисленной выборке мы могли бы увидеть статистически значимые различия по данным признакам с большей вероятностью. Однако, по показателю ситуативной тревожности статистически значимые различия были выявлены у подростков с разной степенью психологического принятия отцами, эмпирическое значение U-критерия равно 64.5, критическое значение равно 82,  $64.5 \leq 82$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы при  $p < 0,05$ , что также частично подтверждает выдвинутую гипотезу. В этом случае, можно предполагать, что ситуативная тревожность действительно возникает у подростков со сложными взаимоотношениями с родителями в момент прочтения текста методики ADOR и ответа на ее вопросы, касающиеся их родителей.

Корреляционный анализ сопоставляемых характеристик позволил выявить статистически значимую связь ( $r = 0.27$ , критическое значение равно 0.25,  $r_{набл} > r_{крит}$ , связь признаков статистически значима при  $p < 0,05$ ) между показателем личностной тревожности и степенью принятия матерями подростков: т.е. чем больше отвергает подростка его мать, тем выше уровень тревожности ему свойственен. Таким образом, высокий уровень тревожности подростков связан с отвергающим стилем воспитания матерей.

Также были выявлены значимые корреляционные связи между общим показателем тревожности, ситуативной тревожностью и степенью принятия матерями респондентов ( $r=0.268$ , критическое значение равно 0.25,  $r_{набл} > r_{крит}$ , связь признаков статистически значима при  $p < 0,05$  и  $r=0.45$ , критическое значение равно 0.33,  $r_{набл} > r_{крит}$ , связь признаков статистически значима при  $p < 0,01$  соответственно). Таким образом, как личностная и ситуативная тревожность, так и общий показатель тревожности оказались коррелируемыми со степенью принятия матерями подростков, что дает нам возможность с большей уверенностью говорить о частичном подтверждении нашей гипотезы.

К сожалению, статистически значимых связей между уровнем тревожности и степенью принятия отцами подростков не было найдено ни по одному из показателей, что можем объяснить недостаточно разнообразной выборкой и довольно большим количеством подростков-респондентов, живущих без отцов.

Таким образом, наша гипотеза о различии в уровне тревожности у подростков с разной степенью принятия родителями, а также о наличии взаимосвязей между уровнем тревожности респондентов и степенью принятия их родителями статистически частично подтвердилась: отвергаемые матерями подростки характеризуются более высоким уровнем тревожности в отличие от подростков, характеризующих своих матерей как более принимающих. Данные результаты позволяют нам глубже узнать причины повышенной тревожности подростков, разрабатывать психокоррекционные программы для данной возрастной группы и находить для них более эффективные виды помощи, а в дальнейшем - проводить просветительскую работу с родителями и молодежью.

## Литература

1. Ильин Е. П. «Психофизиология состояний человека» / Е.П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 208. - 540 с. ISBN 978-5-469-00446-5.
2. Ильин Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2017. - 352 с. ISBN 978-5-496-02944-5. URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/354052/reading>
3. Лихи Р. Свобода от тревоги. Справься с тревогой, пока она не расправилась с тобой. - СПб.: Питер, 2019–368 с.
4. Плотникова Елена Сергеевна, Квашина Наталья Николаевна ПРИНЯТИЕ РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКА // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2022. №4 (49). - С. 95-96 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prinyatie-roditelyami-kak-faktor-psiologicheskogo-blagopoluchiya-podrostka> (Дата обращения 01.03.2024)
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика: учебн. пособие / А.М. Прихожан. - М.: Московский психолого-социальный институт - Воронеж: Издательство «МОДЭК», 2000. - 304 с.
6. «You and Your Anxious Child: Free Your Child from Fears and Worries and Create a Joyful Family Life» by Anne Marie Albano, 2013, PUBLISHED BY AVERY | 336 PAGES ISBN-9781583334959 [Электронный ресурс] URL: <https://pdfdrive.to/filedownload/you-and-your-anxious-child-free-your-child-from-fears-and-worries-and-create-a-joyful-family-life> (Дата обращения 01.03.2024)

## **Использование техник осознанности при работе с тревожностью у старших подростков**

В современном этапе жизни проблема тревожности является распространённым явлением среди всех возрастных групп. Не исключением являются и старшие подростки. Тревожность может проявляться различными способами, оказывать негативное воздействие на физическое и психическое здоровье и общее благополучие. Общеизвестно, что подростковый возраст является периодом значительных изменений, который сопровождается множеством проблем: трудности при взаимоотношении с родственниками и сверстниками, выбор дальнейшего образования и карьеры, подготовка к экзаменам, самоидентификация и поиск своего места в обществе. Совокупность данных факторов может вызывать у молодых людей такие чувства как неопределенность, волнение, напряжение, вплоть до сильной, трудно контролируемой тревоги, что может значительно снижать качество жизни.

В данной статье мы рассмотрим проблему тревожности, особенности ее проявления в подростковом возрасте, а также использование осознанности как метода работы с тревожностью.

Н.Д. Левитов отмечает, что среди различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, довольно большое внимание уделяется состоянию, обозначаемому на английском языке термином “anxiety”, иногда “anxiousness” [1]. Понятие тревожности впервые было описано психоаналитиками, в частности Зигмундом Фрейдом. Представители данного направления рассматривали тревожность как предупреждающие человека сигналы «эго» о приближающейся к нему опасности [2]. Фрейд обозначил три типа тревожности: реалистическая, невротическая и моральная. Реалистическая тревожность возникает при появлении существующей опасности и исчезает, когда угроза была преодолена. Она базируется на чувстве самосохранения. Невротическая тревожность основывается на страхе, который подразумевает отрицательные последствия за неподобающие действия. Моральная тревожность связана с опасностью, идущей от «суперэго» и называется «тревожность совести». Тревожность по Ч. Спилбергеру – это «устойчивая черта личности, которая проявляется как склонность, предрасположенность к состоянию тревожности в различных ситуациях, объективно не являющихся угрожающими» [7, С. 112]. Тревожное состояние характеризуется чувством беспокойства, страха, напряжения и нервозности. Человек может испытывать тревогу по поводу конкретной ситуации или просто ощущать постоянное беспокойство без видимой причины. Симптомы тревожного состояния могут включать в себя беспокойство, ощущение опасности, учащенное сердцебиение, потливые ладони, мышечное напряжение, раздражительность и другие физические и эмоциональные проявления.

Стоит рассмотреть термины «тревога» и «тревожность». Данные понятия довольно часто используются взаимозаменяемо, однако имеют некоторые отличия. Тревожность может рассматриваться как хроническое состояние тревоги, когда человек постоянно испытывает чувство беспокойства и напряжения. Тревога обычно является эпизодическим проявлением обеспокоенности и описывает эмоциональное состояние, связанное с ощущением беспокойства, страха или нервозности [6, С. 302]. Личность с выраженной тревожностью имеет склонность расценивать окружающий мир как включающий в себя опасность и угрозу в существенно большей степени, чем личность с невысоким уровнем тревожности [4, с 87].



Подростковый возраст насыщен вопросами, противоречиями, изменениями, которые происходят по всем линиям развития. Л.А. Регуш отмечает, что главными задачами развития становятся самоопределение в сферах общечеловеческих ценностей и общения людей, решение жизненно важных вопросов о смысле жизни, о своем месте в ней. Эти задачи являются катализаторами как повседневных проблем и трудностей, так и критических жизненных событий, связанных с ними переживаний и осознания необходимости их преодоления [3, С. 34]. Давление со стороны окружающих, стресс и переживания, неуверенность в себе и своих возможностях также оказывают влияние на уровень тревожности молодых людей.

Целью нашего исследования было изучить уровень тревожности старших подростков и провести психокоррекционную работу по регуляции сильной тревожности, дезадаптивно влияющей на деятельность и поведение испытуемых. Нами была проведена диагностика уровня тревожности среди подростков 15-18 лет, обучающихся 9-11-х классов общеобразовательной школы г. Санкт-Петербурга. Общая выборка составила 59 человек. Для диагностики тревожности мы использовали следующие методики:

1. «Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ)
2. Шкала личностной тревожности Р.Кондаш
3. Шкала тревоги Бека

При обработке результатов выявилось, что повышенный уровень тревожности присущ одной трети испытуемых, что составляет 20 человек или 33,9% от общей выборки.

Нами была составлена тренинговая программа, направленная на регуляцию уровня тревожности у старших подростков и включающая различные инструменты развития осознанности. При составлении программы мы использовали техники осознанности, упражнения из практики телесно-ориентированной терапии, а также медитативные техники, групповые дискуссии, творческие проекты. Программа состоит из 10 занятий, проводимых с частотой 1 раз в неделю, длительность каждого занятия составляла 40-50 минут.

В 70-е годы XX века американский профессор медицины Джон Кабат-Зинн придумал и ввел в оборот термин «осознанность» (англ. “mindfulness”). Осознанность — понятие в современной психологии, которое определяется как непрерывное отслеживание текущих переживаний, то есть состояние, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, не вовлекаясь в мысли о событиях прошлого или будущего. В книге С.Орсильо и Л.Ремер «Осознанность или тревога. Перестань беспокоиться и верни себе свою жизнь» отмечается, что «лучшее понимание и осознание тревоги облегчает большую часть душевных страданий и смятений, и часто может сделать саму тревогу не такой давящей» [5, С. 30]. Развитие осознанности может помочь молодым людям справиться с трудностями, возникающими на их жизненном пути. Осознанность также помогает улучшить концентрацию, уменьшить негативные мысли и улучшить общее психологическое благополучие, что важно для успешного совладания с тревожностью.

Техники осознанности представляют собой способность быть в настоящем моменте, осознавая свои мысли, эмоции и физические ощущения. Среди упражнений, направленных на развитие осознанности, в работе с подростками использовались следующие: «Гость», «Конфетная медитация», «Фантом», «Метод свободных ассоциаций», «Медитация».

Техники телесно-ориентированной терапии зарекомендовали себя как эффективный инструмент в достижении эмоционального и физического комфорта. В процессе реализации программы по развитию саморегуляции тревожности из данного направления использовались следующие упражнения: «Тряпичная кукла и солдат», «Шум дождя», упражнение на дыхание «Грейпфрут», «Спящие львы», «Свободная поза», «Высвобождение двигательной активности».

В указанную программу по работе с тревожностью мы также включили упражнения, направленные на развитие и совершенствование коммуникативных компетенций, а также навыков общения в группе. Нами были использованы упражнения «Стражники и заключенные», «Поиск сходств», «Беседа», «Взгляд», «Счет».

На данный момент старшекласники проходят последние занятия нашей тренинговой программы, но нам удалось собрать обратную связь от участников. Испытуемые утверждают, что полученные знания оказались им полезны, в частности отмечают, что использование дыхательных техник («Грейпфрут», «Дыхание по квадрату»), помогает справляться с тревожностью в стрессовых ситуациях. Например, обучающаяся 10 класса отметила, что техника «Дыхание 4-8-8» ей помогла снизить тревожность и сосредоточиться при подготовке к контрольной работе. А при подготовке к публичному выступлению 11-классник использовал телесно-ориентированную технику заземления «Напряжение и расслабление всего тела», что существенно снизило тревожность и неуверенность в предстоящем выступлении. Также старшекласники выделили метод «Метод свободных ассоциаций», составление копинг-карточек и упражнение «Фантом». Например, по словам одного подростка, созданная им копинг-карточка с напоминанием конструктивных способов поведения помогла ему сохранить сосредоточенность и самообладание при подготовке к пробному экзамену по русскому языку. Обучающиеся отмечали также, что эти техники помогают почувствовать себя в настоящем времени, осознать свои чувства и справиться с тревожной ситуацией. На наш взгляд, очень важным является то, что подростки освоили инструмент самопомощи в стрессовой ситуации и получили возможность автономно справляться с повышением тревожности и в дальнейшем осознанно совершенствовать эти навыки. Отметим также и то, подростки дают обратную связь о том, как им удается применять навыки саморегуляции, делятся трудностями и успехами на каждом занятии. Это дает важную возможность остальным подросткам видеть реальные успехи таких же как они сверстников, понимать, что навыки телесно-ориентированных практик, осознанности действительно работают, т.е., как писал А. Бандура, осуществляется процесс научения через наблюдение и подражание. В скором времени у нас появятся результаты итоговой диагностики, которые позволят сравнить уровни тревожности подростков до и после прохождения данной психокоррекционной программы.

В завершение стоит отметить, что проблема тревожности является одной из наиболее актуальных в период подросткового возраста. Тревожное состояние характеризуется чувством беспокойства, страха, напряжения и нервозности. Осознанность может помочь справиться с тревожностью путем улучшения способности контролировать свои мысли, эмоции и реакции на стрессовые ситуации. Практика осознанности помогает улучшить уровень самосознания и самоконтроля, что в свою очередь уменьшает тревожность и помогает лучше реагировать на стрессовые ситуации. Составленная нами тренинговая программа может помочь старшим подросткам развить умения и навыки психофизической саморегуляции, навыки владения собой в ситуациях стресса, сформировать навык осознанного отношения к жизни, совершенствовать коммуникативные компетенции и навыки общения в группе, а также повысить концентрацию.

## Литература

1. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопр. психологии. 1969. № 1. - С. 131-137.
2. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: Личностный аспект: Автореф. дис. д-ра психол. наук. - М., 1996.- 24с.

3. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. «Психологические проблемы подростков»: стандартизированная методика: научно-методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. - С.34.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
5. Орсильо С., Рёмер Л. Осознанность или тревога. Перестань беспокоиться и верни себе свою жизнь / Пер. с англ. – Х.: изд-во «Гуманитарный центр», М.С. Литвиненко, 2016. – 364 с.
6. Хабирова Е.Р. Тревожность и ее последствия. СПб.: Изд-во «Питер», 2013. 302 с.
7. Хван А.А., Зайцев Ю.А Тревожность в под-ростковом и раннем юношеском возрасте (Диагностика, профилактика, коррекция). – Кемерово, 2006. – 112 с.

## **Роль общения в семье и ближайшем окружении в формировании отношения детей к ненормативной лексике**

В современной науке не теряют актуальности исследования, связанные с моралью человека. Одной из таких тем служит понятие стыда, который исследуют в работах разных направленностей - от философии [6] до фундаментальной медицины [5]. Стыд выступает в качестве знания норм общества, из-за чего он может являться рычагом давления [7] или одним из способов саморегуляции [1], благодаря чему влияет на все стороны жизни человека, включая особенности его взаимодействия с окружением, в том числе в семье.

Стыд представляет собой актуальный объект для изучения для многих наук - от философии до антропологии - с давних пор [6]. В нашем исследовании мы пользуемся определением стыда, значащимся в психологическом словаре Головина С.Ю. «Стыд - эмоция, возникающая в результате осознания несоответствия, реального или мнимого, своих поступков или неких индивидуальных проявлений принятым в данном обществе и им самим разделяемым нормам или требованиям морали. Стыд может быть связан с поведением или проявлением черт личностных других, как правило, близких людей (стыд за другого). Стыд переживается как неудовлетворенность собой, самоосуждение или самообвинение. Стремление избежать подобных переживаний - мощный мотив поведения, направленного на самосовершенствование» [4, С. 476].

Несмотря на большое количество исследований стыда как такового, довольно мало работ, анализирующих взаимосвязь переживания стыда и психологических особенностей человека, а также особенностей среды, в которых человек находился в прошлом и живет сейчас.

Ненормативная лексика часто используется в нашем обществе. Хотя частота ее использования постепенно снижается [2], это все еще очень распространенное явление, несмотря на то что она противоречит нормам морали. Это несоответствие должно приводить к чувству стыда и к меньшему ее использованию (исходя из определения стыда). Однако это происходит не всегда, что указывает на влияние дополнительных факторов. Это стоит особенно учитывать при работе с молодым поколением, т.к. ему еще только предстоит найти свое место в обществе, на что аморальное поведение может повлиять негативно.

В свете рассмотренного выше актуальным и в настоящий момент не изученным остается вопрос взаимосвязи частоты использования ненормативной лексики и частотой переживания чувства стыда как следствие влияния стиля общения в семье. Цель исследования направлена на выявление особенностей переживания чувства стыда у респондентов, использующих с различной частотой ненормативную лексику.

Выборку составили 28 студентов г. Санкт-Петербурга РГПУ им. А. И. Герцена гуманитарных направлений (психологи, конфликтологи, юристы), средний возраст 20,2 лет. Методы исследования включают авторскую анкету, направленную на выявление частоты использования ненормативной лексики студентами и их окружением, а также на выявление переживания чувства стыда при использовании ненормативной лексики и отношения студентов к использованию ненормативной лексики в различных ситуациях, а также опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой, позволяющий определить показатели саморегуляции и регуляторно-личностные свойства. Методы обработки данных - U-критерий Манна-Уитни.

На вопрос о частоте переживания стыда при использовании ненормативной лексики ответы распределились следующим образом: никогда – 20%, редко – 12,5%, иногда – 37,5%, часто – 30%, постоянно – 0%. В соответствии с полученными ответами были выделены 4 группы респондентов. Рассмотрим их ответы на вопросы анкеты (таблица 1).

Таблица 1

Результаты авторской анкеты в зависимости от частоты переживания чувства стыда

Параметры	Группы, переживающие стыд при использовании ненормативной лексики			
	Никогда	Редко	Иногда	Часто
Возраст	21,75	18,5	19,5	19
Частота использования ненормативной лексики*	3,25	3,75	3,5	4,5
Частота использования ненормативной лексики в семье	1,6	2,1	2,5	2,8
Частота использования ненормативной лексики друзьями	3	3,5	3,8	4,4
Частота использования ненормативной лексики одноклассниками	3,6	3	3,5	3,8
Степень комфорта при использовании ненормативной лексики другими людьми	4,3	3,4	3,7	4,4
Насколько ненормативная лексика является нормой повседневного взаимодействия	3,3	3,6	3,6	4,4
Частота переживания неловкости или стыда при использовании ненормативной лексики	2,3	2,6	2,3	2,7

\* Здесь и далее ответы даны в диапазоне от 1 до 5, где 1 - минимальное значение, 5 - максимальное.

По параметру «Возраст» респонденты трех групп не различаются между собой. Исключением являются респонденты, никогда не переживающие стыд, они достоверно старше ( $U=0$ ,  $p \leq 0,01$  с группой, редко испытывающей стыд;  $U=5$ ,  $p \leq 0,05$  с группой, иногда испытывающей стыд). Можно предположить, что причиной неравномерного распределения стыда в разные периоды жизни является развитие идентичности человека. По достижению взрослого состояния приобретает некоторая стабильность [3]. Эти изменения затрагивают также и восприятие человеком норм общества, сравнение их со своими действиями и личным пониманием морали. При достижении взрослости, вероятно, человек более уверен в своих моральных ориентирах, а потому менее чувствителен к несоответствию своих действий общественным нормам, что может объяснять низкий уровень стыда за употребление ненормативной лексики.

По параметру «Частота использования ненормативной лексики» группы практически не различаются между собой (диапазон частоты использования ненормативной лексики «иногда-часто»), что говорит о весьма распространенном использовании ненормативной лексики в студенческой среде. При этом переживание стыда от использования они испытывают в диапазоне «никогда-иногда», то есть гораздо реже, чем используют. Это может говорить о не полном понимании норм общества, низкой саморегуляции или нормировании употребления ненормативной лексики в ближайшем окружении. Исключение составляет группа, часто использующая ненормативную лексику: у нее самое частое переживаемое чувство стыда в диапазоне «часто-постоянно». Эти немногочисленная группа, где респонденты часто используют ненормативную лексику, и постоянно переживают стыд из-за этого и, что очень важно, осознают это, что уже говорит об определенном уровне морального развития. Подобные выводы можно объяснить тем, что нормы были привиты и поддерживались в семье

респондентов, что будет соответствовать анализу результатов по «частоте использования ненормативной лексики в семье».

По параметру «Частота использования ненормативной лексики ненормативной лексики в семье» группы также практически не различаются между собой (диапазон частоты использования ненормативной лексики в семье «редко-иногда»). Исключение составляет группа, часто испытывающая чувство стыда при использовании ненормативной лексики: в этих семьях ненормативная лексика практически никогда не используется. Т.е. чем реже в семье используется ненормативная лексика, тем меньше человек будет причислять ее к «норме», и поэтому будет чаще испытывать стыд при ее употреблении. С этим согласуются данные по параметру «Степень комфорта при использовании ненормативной лексики другими людьми в моем присутствии». Для группы, часто испытывающей чувство стыда при использовании ненормативной лексики, дискомфортно ее использование другими.

Однако с частотой употребления ненормативной лексики друзьями картина противоположная: у группы с наибольшим переживанием чувства стыда частота использования ненормативной лексики друзьями наибольшая, у группы с наименьшим переживанием чувства стыда – наименьшая. Мы можем предполагать, что влияние друзей является определяющим в выборе моделей поведения в студенческие годы, тогда как ценностная оценка происходящего закладывается в семье и может противоречить актуальному поведению. Вероятно, речь идет о конформном поведении. Поэтому по параметру «Насколько ненормативная лексика является неотъемлемой частью жизни людей» данная группа дала наибольшую степень согласия.

В связи с полученными результатами актуально рассмотреть особенности саморегуляции респондентов данных групп (таблица 2).

Таблица 2

Результаты опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» в зависимости от частоты переживания чувства стыда

Параметры	Группы, переживающие стыд при использовании ненормативной лексики			
	Никогда	Редко	Иногда	Часто
Планирование	6,3	5,8	5,7	4
Моделирование	4,3	4,3	3,8	2,5
Программирование	5,4	5,4	5,5	3,5
Оценивание	4,6	4,6	4,4	4,5
Гибкость	4,3	4,3	4,6	6
Самостоятельность	5,9	5,9	5,4	6

Можно видеть, что параметры «планирование» и «моделирование» имеют тем ниже показатели, чем чаще переживается чувство стыда. То есть чем хуже респонденты понимают контекст ситуации и чем больше у них проблема с целеполаганием, тем чаще возникает дискомфорт и неловкость при использовании ненормативной лексики.

От респондентов, часто испытывающих чувство стыда и ненормативную лексику, по параметрам «планирование», «моделирование» и «программирование» были получены наименьшие показатели саморегуляции, а по параметрам «гибкость» и «самостоятельность» – наибольшие. То есть, эти студенты имеют трудности с саморегуляцией: с определением собственных приоритетов, путей достижения поставленных целей, видения ситуации в целом, но при этом, вероятно, высокую импульсивность и «действие в моменте», потому что «так захотелось поступить», за что потом испытывают чувство стыда. Полученные данные противоречат более ранним выводам Грегориша [8], о том, что использование ненормативной лексики выполняет функцию разрядки и помогает саморегуляции.

Таким образом, тема стыда, как и тема использования ненормативной лексики, редко затрагивается в научном поле психологии, что открывает возможности для

дальнейших исследований. Из результаты смогут более полно раскрыть природу этих феноменов и выявить их взаимосвязь с особенностями личности человека. Новые данные могут помочь выстроить соответствующую стратегию коррекции поведения, не соответствующего моральным нормам общества. В контексте профилактики при работе с молодым поколением новые знания смогут улучшить моральное состояние людей благодаря пониманию такой сложной эмоции как стыд.

## Литература

1. Бреслав Г.М. Композиционная теория эмоций: к пониманию моральных эмоций и любви // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. №4. - С. 81-102.
  2. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Великий и могучий: россияне о чистоте русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/velikij-i-moguchij-rossiyane-o-chistote-russkogo-yazyka-> (дата обращения: 15.02.2024)
  3. Гергилов Р. Е. Стыд: социологическая перспектива // Мониторинг общественного мнения : Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. - С. 115—128.
  4. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Харвест; Минск; 1998. – 554 с.
  5. Кочнова Е.Н., Меринов А.В., Володин Б.Ю., Новиков В.В. Аутоагрессивные характеристики юношей и девушек, испытывающих отчётливые переживания стыда собственного тела // Суицидология. 2023; 14 (1). - С. 101-114. doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01(50)-101-114
  6. Лаврухина И.М. Тимошенко С.А., Трансформация традиционного образа вины в связи с секуляризацией духовной культуры // Краснодар: Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 7. Часть 2. - С. 122-127. doi: 10.17748/2075-9908-2015-7-7/2-122-127
  7. Наумчук Н.С. Общие категории стыда: онтогенез, ранние отношения, последствия // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2023. Т.11, №1 (40). С. 21-34. DOI: 10.23888/humJ202311121-34.
- Gregorich N.F. &: Profanity as a Means of Emotional Regulation. – 2020. Digital. № 232. – С. 1-52 [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/works/40345445> (дата обращения: 15.02.2024)

## **Проблема формирования ценностных и смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте**

Проблема исследования ценностей и смысложизненных ориентиров, а также этапы их формирования рассматриваются многими отечественными и зарубежными психологами такими как: В.Г. Алексеева, В.С. Братусь, С.С. Бубнова Г.Л. Будинайте, А.А. Волочков, Д.А. Леонтьев, Т.В. Корнилова, В. Франкл, В.Э. Чудновский и др. Ученые пришли к заключению, что ценностно-смысловые ориентиры формируются в практической деятельности человека, когда есть цель и понимания того, что необходимо сделать для ее достижения. В психологии утвердилось понимание, что ценностно-смысловая сфера является центральной частью структуры личности и выражается в потребностях, мотивах, целях, мировоззрениях и убеждениях, которые ориентируют человека на осмысленную деятельность.

Ценностно–смысловая сфера, по мнению психологов М. Рокича, Е.Б. Фанталовой, М. Вебера, И.П. Шапенковой, М.С. Яницкого является основным ядром личности и включает в себя ценностные ориентации и личностные смыслы.

В старшем школьном возрасте ведущей психологической особенностью является личностное и профессиональное самоопределение. Готовность к выбору жизненного пути, определение смысла своего будущего представляет собой долгий путь, во время которого молодые люди взаимодействуют между собой и с окружающим миром. Обогащают свой социальный и эмоциональный опыт, определяя личностный персональный смысл и собственные смысловые отношения.

Понимание определения смысла жизни рассматривалось многими учеными, такими как: А. Адлер, Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, М. Чиксентмихайл, К. Юнг, Д.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, и др. Общее понятие наиболее последовательно выразил российский психолог Д.А. Леонтьев. Он определил смысл тем, что мы считаем нашей жизнью, что для нас больше всего как личности важно [7, с.104].

Принимая во внимание культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского и биосоциокультурно-историческую теорию М.Я. Басова в работе с подрастающим поколением необходимо учитывать уникальность времени, в котором мы проживаем. Человеческая психика формируется в процессе познания окружающего мира, общения и реального опыта. Умственные способности ребенка определяются уровнем социальной культуры и традиционными ценностями общества [1, 2].

Особенности современного постиндустриального общества характеризуются изменениями в технологиях, всеобъемлющей информатизацией и активной цифровизацией. Содержание и ритмы жизни современного школьника тесно связаны как с технологизацией наук, так и цифровым пространством, окружающим его. В процессе обучения, ученики старшего школьного возраста, стараются работать над собой: усердно учатся и участвуют в учебно-исследовательской, проектной деятельности, в организационно-массовых мероприятиях, что, несомненно, способствует раскрытию их внутреннего потенциала. Поэтому важно, чтобы информационная среда приносила в



образовательное пространство как можно больше культурных понятий, ценностных ориентиров и практико–ориентированных знаний, направленных на формирование и развитие гармоничной личности, стремящейся к созидательному труду [5].

Поток информации стимулирует сенсорные способности ребёнка, что приводит к перестройке, а зачастую, и к перегрузке его нервной системы. Для исключения риска насыщенности, научные сотрудники института образования в НИУ ВШЭ М.А. Пинская и А.М. Михайлова рекомендуют в программе по развитию личностного потенциала акцентировать внимание на развитии критического и креативного мышления школьника, предлагают организовывать свободную и самостоятельную деятельность учащихся с целью улучшения практического опыта и повышения интереса к познанию мира и себя [4, с.47].

Исследования по использованию современных образовательных технологий в обучении свидетельствуют о повышении эффективности образовательного процесса. М.С. Игнатенко, А.П. Стрельцова, М.М. Семенова, анализируя данные эмпирического исследования «Инфографика как образовательная технология – вклад в психологическую науку», утверждают, что информационно–коммуникативные технологии способствуют повышению мотивации и творческой активности учащихся в процессе обучения [3, с.19]. Чтобы помочь школьникам запомнить и осмыслить больше информации, педагоги на уроках используют технику визуализации, поскольку видеоматериал и изображение являются эффективным средством повышения эмоционально-чувствительного восприятия.

Т.А. Фленина поднимает проблему соотношения реальной идентичности и сетевой идентичности личности, отмечая существенное различие образов реального и виртуального «Я» современной молодежи [8, с.114]. Юноши и девушки, которые все чаще проводят время в виртуальной реальности более подвержены взаимовлиянию реальных и виртуальных образов [6]. Все больше внимания обращается на проблемы становления образа человека в условиях виртуальной культуры и цифровизации современного образования и это определяет актуальный тренд научных исследований.

Цель нашей работы: определить эффективные психолого-педагогические условия развития ценностных, смысложизненных ориентаций и профессиональных предпочтений у современных старшеклассников. Среди задач исследовательской работы следует выделить:

- Изучение особенностей ценностных и смысложизненных ориентиров у старшеклассников.
- Изучение личностных особенностей и профессиональных предпочтений у старшеклассников.
- Изучение взаимосвязи личностных качеств, ценностно-смысловых ориентиров и профессиональных предпочтений учеников в возрасте 15-17 лет.
- В разработке и апробации Программы профориентационной работы для старшеклассников с целью профессиональных предпочтений в выборе технической направленности в обучении в вузе.

Для решения задач исследования выбраны следующие психодиагностические методики: «Ценностные ориентиры» Е.Б. Фанталова, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, «Готовность к выбору профессии» Л.Н. Кабардова, «Готовность к достижению цели» В.К. Гербачевский.

В качестве гипотезы считаем, что визуальный виртуальный контент может выступать значимым инструментом формирования ценностных ориентиров, мировоззренческих установок, личностных смыслов и профессиональных предпочтений

современных старшеклассников. Поэтому результаты исследования могут быть учтены при решении широкого круга задач духовно-нравственного воспитания молодежи.

## Литература

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. М-Л.: ГИЗ, 1931. – 744 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Просвещение, 2008. - 500 с.
3. Игнатенко М.С., Стрельцова А.П., Семенова М.М. Инфографика как образовательная технология - вклад в психологическую науку / Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки: сборник научных статей. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. - С. 19- 29.
4. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации/авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. - М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. - 76с.
5. Котова С.А. Особенности культурно-ценностных ориентаций первокурсников // Тинейджеры в пространстве гуманитарных технологий. – СПб.: изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2015. - С.444-448.
6. Котова С.А., Бекетов В.Ю. Проблемы влияния Интернета на подростков // Информационное пространство и дети: образовательные возможности и манипулятивные воздействия. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2016. - С.463-466.
7. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. - Москва: Смысл, 2003 (ППП Тип. Наука). - 486 с
8. Фленина Т.А. Образы реального и виртуального «Я» современной молодежи / Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки: сборник научных статей. - СПб.: Изд-во РГПУ им.А. И. Герцена, 2016. - С. 114-118.

## **Образ детства в автобиографическом описании «сетевого» поколения**

Согласно теории поколений Н. Хоув и У. Штраус поколение понимается как общность людей, рожденных в определенный исторический период и являющихся носителями схожих ценностей, сформированных под воздействием общих факторов (социальных, культурных, политических и экономических) [4]. Представителями «сетевого» поколения (их еще называют «поколением Z», «цифровым» поколением или «поколением зумеров») являются молодые люди, родившиеся в начале 2000-х или дети и молодежи, прошедшие социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в обыденной жизни, образования и профессиональной деятельности [3]. На данный момент представители «сетевого» поколения составляют 32% от всего населения [8]. Мало того, они являются той группой людей, часть которых уже активно учувствуют в экономических, политических, духовных и социальных сферах жизни, а часть которых только готовится перейти на этот уровень. Ожидается, что их социальная активность еще долго будет держаться на высоких позициях, поэтому важно понимать их особенности, ценности, ожидания. Знание отличительных черт этого поколения поможет лучше выстраивать отношения с ними и интеграцию их в социальную жизнь общества в целом.

Помимо этого, актуальность изучения детства в ракурсе межпоколенных отношений обусловлена неоднозначностью социальной ситуации современной России. В настоящее время социокультурные нормы и установки изменили естественное адаптационное пространство для развития подрастающих поколений. Прежде всего, это обусловлено изменением ценностных ориентаций, ростом различных форм общественных девиаций и кризисным состоянием сферы образования. Современное транзитивное состояние российского общества обострило проблему устойчивости, а соответственно проблему взаимоотношений отцов и детей, места и роли подрастающего поколения в социуме [2]. Поэтому нужно понимать важность влияния событий из детства в жизни изучаемого поколения, то, насколько определенные события воздействуют на формирование личности.

Целью исследования стало изучение особенностей автобиографического описания у «сетевого» поколения. Для достижения поставленной цели была применена методика «Психологическая автобиография» Е.Ю. Коржовой. Выборку составили 32 респондента, средний возраст которых 19 лет (25 представителей женского пола и 7 мужского).

В результате исследования был выявлен перечень наиболее значимых событий в прошлом и ожидаемых в будущем у респондентов данного возраста, а также степень их значимости. Для интерпретации полученных данных были выделены 6 групп: детство (собственное рождение, поход в детский сад и его окончание, появление животного); работа (для того, чтобы попробовать что это или для временного заработка в упоминании прошлых событий; в ожидании будущего реализация в профессии на которую обучаются); семья (празднование чего-либо; поездки в другие города или страны; развод родителей; знакомство с отчимом/мачехой, замужество/женитьба, рождение детей); личное (поездки; знакомство с друзьями; поступление/перевод в университет; индивидуальные увлечения; покупка животного); потери (смерть родного или животного); политические события (начало/окончание СВО; выборы президента).

Категория «детство» упоминается лишь в 4,4% событий. Это достаточно низкий показатель. Важными событиями из детства были следующие: собственное рождение,

рождение братьев и сестер, поступление или окончание школы. Однако нет конкретизации событий, которые оставили бы мимолетные яркие впечатления. Респонденты упоминали начало важных жизненных этапов, а не детские ощущения. В целом среднее время ретроспекции событий у этого поколения 4,95 года, что составляет относительно недавнее прошлое. То же можно проследить в показателе «среднее время антиципации» – 4,8 года. При этом они упоминают в среднем 11 событий. Таким образом, важной особенностью «сетевого» поколения является то, что событийная рефлексия ограничивается только ближайшим прошлым и сконцентрированы они только на скором будущем. На этапе юности это поколение живет в бесконечном и быстро меняющемся потоке информации, в окружении социальных сетей и рекламы, которые призывают и культивируют жизнь по принципу «здесь и сейчас». Можно сказать, что они живут одним днем и не задумываются о дальних жизненных перспективах [1].

«Сетевое» поколение чаще всего упоминает категорию «личное». Это касается и наиболее влияющих событий из прошлого (75,07%), и наиболее ожидаемых событий будущего (63,69%). Эта группа людей по Э. Эриксону находится на стыке подростковой (идентификации «Я») и юношеской (главная проблема периода «близость-одиночество») стадии. Поэтому важным для них является концентрация или даже зацикленность на себе, необходимо понять, что ты хочешь от профессионального мира, от отношений с партнером, каковы собственные возможности. Также «сетевое» поколение зачастую упоминают как негативно значимое событие замужество/женитьбу своих друзей. Вероятно, это их удивляет и вызывает недопонимание. Девальвация института семьи: сокращение времени и качества общения родителей и детей, ослабевание внутрисемейных связей приводит к инфантилизму молодых людей в отношении супружества [7]. Однако несмотря на это в ожидаемом будущем это поколение все же упоминает важность семьи в 21,01%, что значительно ниже личных интересов.

Категория «работа» и «потери» упоминаются значительно реже как в прошлом, так и в будущем. Это поколение только начинает свою трудовую деятельность, поэтому мало кто упоминал о ней, а те, кто все же делал, акцент на ней отмечал о непродолжительности и своей цели: получение материального заработка. В будущем же представители «сетевого» поколения ожидают реализации именно в той профессии, на которую они обучаются. Стоит заметить мобильность этого поколения [7]. Часто упоминается смена университета, специальности, прохождение интересующих курсов. Гибкость как отличительная черта «сетевого поколения» позволяет не бояться будущих профессиональных трудностей. На такой результат скорее всего повлияла особенность воспитания этого поколения в семье. Большая толерантность, меньшая категоричность со стороны родителей позволили детям быть более открытыми к самовыражению [6]. Категория «потери», что в прошлом, что в ожидаемом будущем упоминается редко. Это связано с тем, что ценность жизни еще не так высока на данном жизненном этапе, а также не было большого опыта в этом плане. Чаще всего потери связаны с утратой животного, а не близких.

В целом, «сетевое» поколение упоминает больше положительных событий нежели отрицательных. Это касается и показателей ретроспекции и антиципации. Большинство исследований утверждают обратное: негативные события запоминаются лучше по сравнению с положительными [5]. Возможно на полученные нами результаты повлияли эмоциональное состояние респондента, семейная табуированность отдельных негативных событий, тем самым вытесняя их из памяти. Вероятно, что данное поколение не ожидает в будущем неприятных моментов из-за нереалистичного виденья своей дальнейшей жизни. Помимо этого, результаты исследования не выявили большую значимость влияния событий детства на представителей «сетевого» поколения. События этой категории испытуемыми практически не упоминались.

## Литература

1. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). - С. 1–10.
2. Мамычева Д. И. Статус детства в преемственности поколений // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Социологические науки. 2010. - С. 75–81.
3. Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы// Педагогика. 2016. № 1. - С. 36–45.
4. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения// Бизнес-образование в экономике знаний. Номер: Социологические науки. 2015. №1. - С. 94–97.
5. Полюхова А. И. Аффективная окраска информации и актуальное эмоциональное состояние испытуемого как факторы, влияющие на успешность запоминания// Вопросы студенческой науки. 2019. №7 (35). - С. 42-48.
6. Савостин Д. А., Земляная А. С. Маркетинговое исследование особенностей потребительского поведения поколения Z// Вопросы студенческой науки. 2020. №7 (47). - С. 133-137.
7. Сигитова М.А., Филиппова К.В. Ключевые особенности молодежи, определяющие поведение на рынке труда // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8. - С. 79–84.
8. Суховская Д.Н. Социологическое исследование поведенческой моды поколения Z: зумеры и практики филантропии// Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 66. - С. 160–178.

## Проблема школьной тревожности первоклассников

У детей переход из детского сада в школу начинается с этапа адаптации к новой социальной среде, ее правилам, структуре и участникам. Большинство детей, выпускников детского сада с энтузиазмом ждут похода в школу, новых друзей. У них большое желание стать первоклассником, чувство стать взрослее вдохновляет, но после начала учебного года не все они могут безболезненно адаптироваться к новой среде. Многие дети, впервые переступая порог школы, испытывают сильные эмоциональные нагрузки в первый год обучения, что приводит к появлению адаптационных трудностей, проявляющихся в социальной, эмоциональной и поведенческой сфере.

В процессе адаптационных трудностей у ребенка проявляется тревожность, связанная со страхом новых школьных условий и страхом непосредственно учителя как значимого взрослого. Тревожность, когда она умерена, не страшна, так как она стимулирует двигаться дальше, но у детей 6-7 лет ресурсы совладания с эмоциональными состояниями еще ограничены [1 - 9]. По данным российских исследователей среди первоклассников количество тревожных детей колеблется от 30 до 44%. Затруднения в работе с тревожными детьми испытывают 56 % учителей начальной школы [2, 4]. В отсутствие коррекционной работы у тревожных детей появляются значимые проблемы в учебной деятельности, нарушения потребностно-мотивационной и личностной сфер, развивается невроз.

В отечественной психологии тему процесса адаптации детей к школьному обучению затрагивали А.М. Прихожан, О.В. Лебедева Г.З. Самигуллина, А.А. Шипкова, Ю.В. Клепач, С.А. Котова, А.В. Микляева и др. С.В. Литвиненко, Е.В. Логутовой и др. изучены факторы социально-психологической адаптации младших школьников, описаны типы школьной дезадаптации [7]. Известно, что психологическое сопровождение ребенка на первых годах обучения играет важную роль в его адаптации, эмоциональном благополучии и успешном обучении [3, 4, 8]. Но несмотря на многочисленные исследования, до настоящего времени не имеется ясных представлений о ранних проявлениях школьной дезадаптации у детей 6 – 7 лет, не определены условия эффективной профилактики этого состояния. В Узбекистане проблемы сопровождения процесса адаптации и коррекции тревожности первоклассников также высоко актуальны.

Целью планируемого исследования является изучение эффективности психологической профилактики тревожности и страхов у школьников Узбекистана и разработка комплекса мер профилактической работы. Исходя из цели исследования, были поставлены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы эмоциональной нестабильности и тревожности человека.
2. Изучить научные исследования тревожности и страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста.
3. Разработать профилактическую программу для учащихся 7-8 лет с использованием арт-технологий.
4. Оценить эффективность использования профилактической программы в ходе адаптации в начальных классах.
5. Разработать рекомендации для школьной психологической службы Узбекистана по психологической поддержке младших школьников в период адаптации.

В диагностическую программу исследования включены следующие методики:

1. Методика «Оценка школьной мотивации учащихся начальной школы» Н. Лускановой.
2. Тестовая методика САН (самочувствие, активность, настроение).
3. Тест школьной тревожности Филлипса.
4. Проективная методика диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан)
5. Проективный рисунок «Я на уроке».
6. Авторские анкеты для родителей и педагогов для выявления тревожности у детей.

Исследование будет проводиться на базе школы № 9, города Ташкент. В нем примут участие дети 1 классов в количестве 40 человек, педагоги начальной школы и родители.

В профилактике тревожности, а также для выявления индивидуальных потребностей, эмоционального состояния каждого ребенка, важным фактором выступают индивидуальные и групповые консультации со школьным психологом, работа с родителями и поддержка учителей [3, 4, 11]. В последние десятилетия в практических разработках педагогов-психологов, работающих с тревожными детьми, стали широко востребованы разнообразные арт-технологии и методы арт-терапии. Их использование помогает взрослым лучше понять ребенка, а детям через рисунок и образ легче выразить свое эмоциональное состояние.

В Узбекистане за последние годы арт-терапия начала набирать популярность. В учебных заведениях страны организованы кружки рисования для школьников, но арт-терапия представлена пока sporadически. Когда как свобода воображения и самовыражения играет значительную роль для профилактики тревожности и страхов. Мы считаем, что использование профилактической программы, включающей арт-технологии и методики арт-терапии, может приводить к снижению уровня тревожности первоклассников, улучшению их эмоциональной саморегуляции и социально-эмоционального благополучия, что сказывается положительно на освоении и успеваемости в школе.

В результате проводимого исследования будет сделано научно-методическое обоснование использования профилактической работы с детьми 6-7 лет, расширен диапазон эффективных арт-технологий, оказывающих положительное влияние на детей при адаптации к школе. Результаты проведенного исследования могут быть использованы для повышения эффективности психологического сопровождения учащихся начальных классов школ Узбекистана.

## Литература

1. Клепач Ю.В. Факторы адаптации первоклассников к школьному обучению / Ю.В. Клепач, С.А. Круглова — Становление и развитие нового гуманитарного и экономического знания: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции в 2-х ч., Белгород, 30 марта 2019 года / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. Том Часть I. – Белгород: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство перспективных научных исследований", 2019. – С. 108-110.
2. Котова С.А. Работа психолога с тревожными детьми в начальной школе // Материалы съезда Российского психологического общества /сост. Л.В. Артищева; под ред. А.О. Прохорова и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 1. - С. 209-211
3. Котова С.А., Белоусова М.В. Проявление социальной тревожности и страхов у первоклассников// Материалы X Российского форума с междун. уч. «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения», 10–11 сентября 2018 г. — СПб., 2018. - С.86-91.
4. Котова С.А., Самойлюк О.В. Психологическое сопровождение учащихся первых классов: проблемы и новые подходы //Вестник практической психологии образования. - 2017. № 3. - С.77-82.

5. Лебедева О. В. Психологические трудности адаптации первоклассников в школе // Нижегородский психологический альманах. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 161-170.
6. Литвиненко С. В. Готовность к обучению - адаптация к школе - "группы риска" - типы школьной дезадаптации. // Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 2. – С. 23-31.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. - СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
8. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - Питер, 2009. - 192 с.
9. Самигуллина Г. З. Состояние здоровья учащихся начальных классов в зависимости от уровня и характера тревожности, связанной со школой / Г. З. Самигуллина, Т. В. Красноперова — Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: сборник научных статей IV Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 29 апреля 2015 года / под редакцией Г.В. Бугаева, И.Е. Поповой. – Воронеж: "Научная книга", 2015. – С. 101-106.
10. Шипкова, А. А. Выявление уровня тревожности у детей младшего школьного возраста / А. А. Шипкова, С. Н. Шадрин // Научный электронный журнал Меридиан. – 2018. – № 3(14). – С. 183-186.
11. Худан А. В. Эффективность применения методов арт - терапии для преодоления страхов у детей младшего школьного возраста / А. В. Худан // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2017. – Т. 3, № 4. – С. 56-59.



## Сведения об авторах

1. **Абрамова Мария Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск; e-mail: [marika24@yandex.ru](mailto:marika24@yandex.ru)
2. **Аброр Идибоев** – соискатель Самаркандского Государственного института иностранных языков, Узбекистан
3. **Алеканд Константин Павлович** – студент бакалавриата, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [allekand@mail.ru](mailto:allekand@mail.ru)
4. **Алиев Назир Ихакович** - доктор философских наук, профессор, академик РАЕН, заведующий кафедрой Гуманитарных дисциплин Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, Республика Дагестан
5. **Алиева Имина Гаджиевна** – доктор философии по искусствоведению, ведущий научный сотрудник, Бакинская музыкальная академия им. У. Гаджибейли, Баку, Азербайджан
6. **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](mailto:nat-saa@mail.ru)
7. **Афанасьева Алла Борисовна** – кандидат искусствоведения, доцент, кафедра педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [afanaseva\\_ab@mail.ru](mailto:afanaseva_ab@mail.ru)
8. **Бабушкина Полина Алексеевна** – преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»; e-mail: [babushkina.polina@mail.ru](mailto:babushkina.polina@mail.ru)
9. **Балабанова Е.А.** – старший методист научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [umlmktlab@gmail.com](mailto:umlmktlab@gmail.com)
10. **Балахонский Виталий Витальевич** – доктор философских наук, профессор, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург; e-mail: [Balakhonsky@mail.ru](mailto:Balakhonsky@mail.ru)
11. **Беркович Наум Арьевич** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail:
12. **Бирич Инна Алексеева** – доктор философских наук, доцент, профессор института гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет, Москва;
13. **Богданова Людмила Ивановна** – доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва; e-mail: [libogdanova1@mail.ru](mailto:libogdanova1@mail.ru)
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](mailto: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. **Воеводина Марина Евгеньевна** – учащаяся 10 класса (психолого-педагогическое направление), МГБОУ «Гимназия 295» Фрунзенского района, Санкт-Петербург; e-mail: [nat-saa@mail.ru](mailto:nat-saa@mail.ru)
20. **Володин Ярослав Александрович** – ассистент кафедры философии Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yarvold@list.ru
21. **Воробьева Инна Михайловна** – учитель первой категории, Частное общеобразовательное учреждение «Газпром школа Санкт-Петербург»; e-mail: [innam.vorobyeva@gmail.com](mailto:innam.vorobyeva@gmail.com)
22. **Воробьева Яна Валерьевна** – педагог дополнительного образования ГБДОУ №12 «Солнечный остров» Курортного района г. Санкт-Петербурга
23. **Воскресенский Алексей Александрович** – кандидат философских наук, директор Института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: voscres@gmail.com
24. **Гапанович Станислав Олегович** – кандидат философских наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [stanislavgapanovich@gmail.com](mailto:stanislavgapanovich@gmail.com)
25. **Герко Марина Дмитриевна** – обучающийся на магистерской программе Педагогическая антропология, 1 курс, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург e-mail: [gerko.md@ya.ru](mailto:gerko.md@ya.ru)
26. **Голик Надежда Васильевна** – доктор философских наук, профессор, ассоциированный научный сотрудник, Социологический институт Российской академии наук, филиала ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук», Санкт-Петербург; e-mail: [n\\_golik@mail.ru](mailto:n_golik@mail.ru)
27. **Гончаренко Иван Алексеевич** – студент 4 курса бакалавриата Института философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ivangoncharenko.programmer@gmail.com
28. **Гончарова Мария Сергеевна** – старший методист научно-методической лабораторий «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alena-nik67@yandex.ru
29. **Горбачев Леонид Алексеевич** – ученик, ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Самара; e-mail: [lvls@mail.ru](mailto:lvls@mail.ru)
30. **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

31. **Грейси Яна Викторовна** – магистрант, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [gracie\\_yana@mail.ru](mailto:gracie_yana@mail.ru)
32. **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](mailto:maria-gruzdeva2809@yandex.ru)
33. **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](mailto:alexalgr@mail.ru)
34. **Гущина Ульяна Андреевна** – студентка РГПУ им. А.И. Герцена
35. **Давлетова Клара Борисовна** – музыкальный руководитель, государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад No23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kochetkova7373@mail.ru](mailto:kochetkova7373@mail.ru)
36. **Денисова О.С.** – музыкальный преподаватель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад No23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kochetkova7373@mail.ru](mailto:kochetkova7373@mail.ru)
37. **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](mailto:ffch@mail.ru)
38. **Доморошина Мария Александровна** – студентка института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [dmmaria@yandex.ru](mailto:dmmaria@yandex.ru)
39. **Дубравина Александра Михайловна** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь, e-mail: [adubravina@ya.ru](mailto:adubravina@ya.ru)
40. **Ежов Владислав павлович** – обучающийся кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, Санкт-Петербург
41. **Ельчищева Екатерина Вадимовна** – студент магистратуры 2 курса, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail:
42. **Ермаков Андрей Алексеевич** – студент магистратуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [andrypopr@mail.ru](mailto:andrypopr@mail.ru)
43. **Ефимова Анна Сергеевна** – студент бакалавриата, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [soy\\_inteligente@mail.ru](mailto:soy_inteligente@mail.ru)
44. **Жбанкова Елена Васильевна** – доктор исторических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва; e-mail: [evzhsbankova@mail.ru](mailto:evzhsbankova@mail.ru)
45. **Завершинская Ирина Андреевна** – кандидат педагогических наук, учитель ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Санкт-Петербург; e-mail:
46. **Загуменная Екатерина Сергеевна** – учитель музыки, Общество с ограниченной ответственностью «Монтессори Центр Санрайз» (Школа Санрайз Монтессори), Москва; e-mail: [ipzagumennaya@gmail.com](mailto:ipzagumennaya@gmail.com)

47. Захаров Виктор Витальевич – музыкальный преподаватель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kochetkova7373@mail.ru](mailto:kochetkova7373@mail.ru)
48. Ибрагимова А.А. – музыкальный преподаватель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kochetkova7373@mail.ru](mailto:kochetkova7373@mail.ru)
49. **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](mailto:mariignstos@mail.ru)
50. **Исахонова Фарзона** – магистрант 2 курса по специальности «Семейная психология» Национального университета Узбекистана
51. **Исламова Комила Боходировна** – психолог Westminster International School in Tashkent
52. **Камерис Андреас** – старший научный сотрудник научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [umlmktlab@gmail.com](mailto:umlmktlab@gmail.com)
53. **Карасаева Алия Манасовна** – ассистент кафедры общей и социальной психологии, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [aliya-13@mail.ru](mailto:aliya-13@mail.ru)
54. **Кареева Наталья Викторовна** – Преподаватель, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Кронштадтский морской кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации», Санкт-Петербург, e-mail: [nataha.ogoo@gmail.com](mailto:nataha.ogoo@gmail.com)
55. **Карпенко Ольга Анатольевна** - кандидат экономических наук, ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», Самара; e-mail: [olga180008@yandex.ru](mailto:olga180008@yandex.ru)
56. **Карпцова Екатерина Викторовна** – кандидат медицинских наук, музыкальный работник, Центр социальной реабилитации детей и инвалидов Московского района, Санкт-Петербург; e-mail: [katjaka@mail.ru](mailto:katjaka@mail.ru)
57. **Каюмова Ксения Рашидовна** – студентка бакалавриата, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [ksrashidovna@icloud.com](mailto:ksrashidovna@icloud.com)
58. **Кетова Татьяна Николаевна** – кандидат философских наук, доцент, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П.Павлова, E-mail: [tatiana.ketova@gmail.com](mailto:tatiana.ketova@gmail.com)
59. **Коваленко Доминика Михайловна** – арт-терапевт, психолог, самозанятая, частная практика, Екатеринбург; e-mail: [miss.kdm95@yandex.ru](mailto:miss.kdm95@yandex.ru)
60. **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: [ankogurin@ Rambler.ru](mailto:ankogurin@ Rambler.ru)
61. **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](mailto:kozhurin@list.ru)
62. **Колесниченко Юлия Викторовна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: [julikol@yandex.ru](mailto:julikol@yandex.ru)
63. **Комарова Людмила Алексеевна** – учитель истории и обществознания, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №544 с

- углубленным изучением английского языка Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kla-milay@mail.ru](mailto:kla-milay@mail.ru)
64. **Коновалова Людмила Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [konovalovali@mail.ru](mailto:konovalovali@mail.ru)
65. **Конюхова Екатерина Сергеевна**, обучающаяся 4 курса Института философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, философская антропология, e-mail: [8960196k@gmail.com](mailto:8960196k@gmail.com)
66. **Коржова Елена Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, Заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [elenakorjova@gmail.com](mailto:elenakorjova@gmail.com)
67. **Корольков Александр Аркадьевич** – доктор философских наук, академик РАО, профессор кафедры философской антропологии и истории философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [a-korolkov@mail.ru](mailto:a-korolkov@mail.ru)
68. **Котова Валерия Дмитриевна** – магистр института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [29lerakotova29@gmail.com](mailto:29lerakotova29@gmail.com)
69. **Котова Светлана Аркадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [ipsy\\_uo1@herzen.spb.ru](mailto:ipsy_uo1@herzen.spb.ru)
70. **Кочеткова Юлия Евгеньевна** – учитель музыки, магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
71. **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](mailto:ak90@yandex.ru)
72. **Крестиненко Нина Вячеславовна** – ассистент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [krestinenko@bk.ru](mailto:krestinenko@bk.ru)
73. **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](mailto:nataliakuz20102@yandex.ru)
74. **Кузьменко Валерия Владимировна** – студентка РГПУ им. А.И.Герцена
75. **Лапина Елена Александровна** – социальный педагог, Центр социальной реабилитации детей и инвалидов Московского района, Санкт-Петербург; e-mail: [katjaka@mail.ru](mailto:katjaka@mail.ru)
76. **Левченко Лариса Владимировна** – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Санкт-Петербург; e-mail:
77. **Лезгина Марина Львовна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
78. **Ли Инань** – аспирант ИМТиХ РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [nat-saa@mail.ru](mailto:nat-saa@mail.ru)
79. **Лидухен Юлия Александровна** –воспитатель ГБОУ СОШ No 1454 «Тимирязевская» г. Москва
80. **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
81. **Лисицина Мария Сергеевна** – студентка магистратуры, Институт философии человека, оссийский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [oxlismary@vk.com](mailto:oxlismary@vk.com)
82. **Лоховинина Полина Валерьевна** – студентка РГПУ им. А.И.Герцена
83. **Маврина Валентина Юрьевна** – аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург;
84. **Максакова Ольга Николаевна** – преподаватель музыкального отделения, Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Юрлинская детская школа искусств», Пермь; e-mail: [xejibga@bk.ru](mailto:xejibga@bk.ru)
85. **Малышев Владислав Борисович** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных наук Самарского государственного технического университета, Самара; e-mail: [vlmaly@yandex.ru](mailto:vlmaly@yandex.ru)
86. **Малько Александр Станиславович** – соискатель, кафедра философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [malkogospel@mail.ru](mailto:malkogospel@mail.ru)
87. **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](mailto:elena.marancman@mail.ru)
88. **Мезенцева Светлана Владимировна** – доктор искусствоведения, доцент, старший научный сотрудник научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [mezenceva-sv@yandex.ru](mailto:mezenceva-sv@yandex.ru)
89. **Михуткина Н.В.** – преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург; e-mail: [babushkina.polina@mail.ru](mailto:babushkina.polina@mail.ru)
90. **Мозгина Л.С.** – музыкальный преподаватель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kochetkova7373@mail.ru](mailto:kochetkova7373@mail.ru)
91. **Нгуен Кан Тоан** – доктор экономических наук, профессор, Академия общественных наук Вьетнама, Социалистическая республика Вьетнам; e-mail: [Okabc007@gmail.com](mailto:Okabc007@gmail.com)
92. **Незнанова Виолетта Сергеевна** – кандидат философских наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Санкт-Петербург
93. **Нефедова Анна Эдуардовна** – канд. пс. н., доцент кафедры психологии развития и образования
94. **Норицына А.Н.** – музыкальный преподаватель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [umlmktlab@gmail.com](mailto:umlmktlab@gmail.com)
95. **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](mailto:avgusta14@list.ru)
96. **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: [pankovaaa@gmail.com](mailto:pankovaaa@gmail.com)
97. **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](mailto:pjshome@mail.ru)
98. **Пелих Ирина Дмитриевна** – кандидат искусствоведения, доцент, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [pelikh-irina@yandex.ru](mailto:pelikh-irina@yandex.ru)
99. **Повхова Анастасия Витальевна** – лаборант-исследователь, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [povhova.anastasia@yandex.ru](mailto:povhova.anastasia@yandex.ru)
100. **Пустовойтенко Юлия Сергеевна** – заместитель директора по УВР, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя школа №102 Выборгского района Санкт-Петербурга; e-mail: [yulia2425ysp@yandex.ru](mailto:yulia2425ysp@yandex.ru)
101. **Пую Дарья Анатольевна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры стоматологии, факультет стоматологии и медицинских технологий, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
102. **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](mailto:dgudi-spb@yandex.ru)
103. **Родионова Екатерина Евгеньевна** – учитель высшей категории, Частное общеобразовательное учреждение «Газпром школа Санкт-Петербург»; e-mail: [katrinfox2@gmail.com](mailto:katrinfox2@gmail.com)
104. **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](mailto:in_romanenko@rambler.ru)
105. **Романенко Юрий Михайлович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [ur\\_romanenko@rambler.ru](mailto:ur_romanenko@rambler.ru)
106. **Рубцов Антон Александрович** – учитель музыки, педагог дополнительного образования, Академической гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга;
107. **Рудаков Леонид Ильич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
108. **Савельева Светлана Сергеевна** – старший преподаватель, кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [svetlanasaveleva385@gmail.com](mailto:svetlanasaveleva385@gmail.com)
109. **Сайткасимов Акбар Исаханович** – доктор философских наук, профессор, Профессор кафедры «Философия, воспитание и правовое образование» Джизакского педагогического университета, Узбекистан, Джизак; e-mail: [saitkasimov71@mail.ru](mailto:saitkasimov71@mail.ru)
110. **Самсонов Максим Николаевич** – аспирант, искусствовед, 2 курс обучения, профиль 17.00.04, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, Казань; e-mail: [m.samsonov@cinefoil.ru](mailto:m.samsonov@cinefoil.ru)
111. **Свиридкина Елена Викторовна** – кандидат политических наук, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
112. **Севостьянов Дмитрий Анатольевич** – доктор философских наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск; e-mail: [dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru](mailto:dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru)

113. **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](mailto:g-semenova@yandex.ru)
114. **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](mailto:valentin70060@mail.ru)
115. **Скрипкина Екатерина Александровна** – старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; ; e-mail: [skripkina.e@bk.ru](mailto:skripkina.e@bk.ru)
116. **Соколовская Влада Валерьевна** – студентка РГПУ им. А.И. Герцена
117. **Соколовская Ирина Эдуардовна** – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва; e-mail:
118. **Солдатова Ольга Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь; e-mail: [olga.zavadskaja@yandex.ru](mailto:olga.zavadskaja@yandex.ru)
119. **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](mailto:natalia-sun@inbox.ru)
120. **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](mailto:vspivak@inbox.ru)
121. **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](mailto:A-Step@mail.ru)
122. **Степанова Ксения Алексеевна** – студентка РГПУ им. А.И. Герцена
123. **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](mailto:v_strelchenko@mail.ru)
124. **Сяо Вэньлай** – аспирант ИМТиХ РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [693097091@qq.com](mailto:693097091@qq.com)
125. **Таланова Ольга Владимировна** – учитель английского языка, Газпром школа, Санкт Петербург, E-mail: [talanova-o@bk.ru](mailto:talanova-o@bk.ru)
126. **Твердохлебова Татьяна Валерьевна** – кандидат экономических наук, доцент, Институт управления бизнес-процессами ФГАОУ ВО «Сибирский Федеральный Университет», Самара, E-mail: [lvls@mail.ru](mailto:lvls@mail.ru)
127. **Тихонова Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарного образования, сударственное бюджетное образовательное



учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород

128. **Товпич Ирина Олеговна** – директор, СОШ № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского р-на Санкт-Петербурга
129. **Тузова Александра Сергеевна** – ассистент, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [alexandra.tuzova25@mail.ru](mailto:alexandra.tuzova25@mail.ru)
130. **Тузова Ольга Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [olg.tuzova@yandex.ru](mailto:olg.tuzova@yandex.ru)
131. **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](mailto:fedorinstanislav@yandex.ru)
132. **Фомина Анастасия Владимировна** – педагог-организатор, Газпром школа, Санкт-Петербург; e-mail: [fomina.93@yandex.ru](mailto:fomina.93@yandex.ru)
133. **Хохлова Ирина Николаевна** – учитель русского языка и литературы, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №35», Санкт-Петербург
134. **Цаканян Ани Вагановна** – учитель начальных классов, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная Школа N№ 104 имени Героя Советского Союза М.С. Харченко Выборгского района, Санкт-Петербург; e-mail: [akanyan99@gmail.com](mailto:akanyan99@gmail.com)
135. **Цзян Юйюань** – аспирант ИМТиХ РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [nat-saa@mail.ru](mailto:nat-saa@mail.ru)
136. **Цымбалюк Виктория Викторовна** - магистрант ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, Институт философии человека, e-mail: [TsymbalyukVV@yandex.ru](mailto:TsymbalyukVV@yandex.ru)
137. **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](mailto:janachezhina@yandex.ru)
138. **Шевченкова Анастасия Сергеевна** – ассистент кафедры философии, заместитель директора, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [shevchenkova.anastasia@yandex.ru](mailto:shevchenkova.anastasia@yandex.ru)
139. **Щелкин Александр Георгиевич** – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Социологического института РАН, филиал ФНИСЦ РАН, Санкт-Петербург; e-mail: [evgora.ru@gmail.com](mailto:evgora.ru@gmail.com)
140. **Ю. Хэ** – музыкальный руководитель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №23 Московского района Санкт-Петербурга; e-mail: [kochetkova7373@mail.ru](mailto:kochetkova7373@mail.ru)
141. **Юферева Виктория Геннадьевна** - учитель математики, МГОУ Школа No1329, Москва; e-mail: [ufereva\\_vg@mail.ru](mailto:ufereva_vg@mail.ru)
142. **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](mailto:alexxyak@mail.ru)
143. **Ясинская О.Л.** – старший методист научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: [umlmktlab@gmail.com](mailto:umlmktlab@gmail.com)

# **РОССИЯ – ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНСТАНТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА**

Сборник научных трудов  
Международной конференции  
«Ребенок в современном мире. Россия – пространство  
детства: перспективы и вызовы»

---

Подписано в печать 02.04.2024. Формат 60×84/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 33,5. Тираж 300. Заказ 1168.

---

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.