



РОССИЯ КАК САМОБЫТНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ОТКРЫТОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Открытость России миру:
исторический опыт, взаимодействие,
сотрудничество, преодоление конфликтов»

Санкт-Петербург
2025

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 КАК САМОБЫТНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ОТКРЫТОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Открытость России миру:
исторический опыт, взаимодействие,
сотрудничество, преодоление конфликтов»



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2025

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 как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство : сборник научных трудов Международной конференции «Ребенок в современном мире. Открытость России миру: исторический опыт, взаимодействие, сотрудничество, преодоление конфликтов». – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2025. – 496 с.

Сборник научных трудов «Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство» издан на основе материалов XXXI Международной научной конференции «Ребенок в современном мире. Открытость России миру: исторический опыт, взаимодействие, сотрудничество, преодоление конфликтов» (Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2025 г.). Данный сборник, так же как и проект конференции, имеет междисциплинарную специфику и ориентирован на изучение социально-исторической динамики в условиях стремительно меняющегося мира с учетом обилия пространств и жизненных сред социализации молодых людей, их образования и воспитания. В центре проекта конференции 2025 года – феномен открытости России миру с точки зрения ее цивилизационной специфики. Любая национальная культура обретает всемирно-историческое значение тогда, когда достижения и ценности, развиваемые ею на протяжении столетий, становятся достоянием всего человечества. Но открытость также предполагает умение слышать, видеть, вести диалог, сотрудничать на основе принципа справедливости. Открытость означает устремленность в будущее с учетом его неопределенности и многовариантности. Основой российской самобытности и открытости является соборность как приглашение к равноправному диалогу, сотрудничеству с другими народами, культурами и цивилизациями в целях формирования справедливого миропорядка, объединяющего все человечество.

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, 2025
- © Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, 2025
- © Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2025

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
AS AN ORIGINAL CIVILIZATION
AND AN OPEN CULTURAL
SPACE

Collection of Scientific Papers
of the International Conference
“A Child in the Modern World. Russia’s Openness
to the World: Historical Experience, Interaction,
Cooperation, Overcoming Conflicts”



POLYTECH PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2025

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 as an original civilization and an open cultural space : Collection of Scientific Papers of the International Conference “Child in the Modern World. Russia’s openness to the world: historical experience, interaction, cooperation, overcoming conflicts”. – St. Petersburg : POLYTECH-PRESS, 2025. – 496 p.

The collection of scientific papers “Russia as an Original Civilization and Open Cultural Space” is published based on the materials of the XXXI International Conference “Child in the Modern World. Russia’s Openness to the World: Historical Experience, Interaction, Cooperation, Overcoming Conflicts” (St. Petersburg, April 23–24, 2025). This collection, as well as the conference project, has an interdisciplinary specificity and is focused on the study of socio-historical dynamics in the context of a rapidly changing world, taking into account the abundance of spaces and living environments for the socialization of young people, their education and upbringing. At the center of the 2025 conference project is the phenomenon of Russia’s openness to the world from the point of view of its civilizational specificity. Any national culture acquires world-historical significance when the achievements and values developed by it over the centuries become the property of all mankind. But openness also presupposes the ability to hear, see, conduct a dialogue, cooperate based on the principle of justice. Openness means striving for the future, taking into account its uncertainty and multivariance. The basis of Russian identity and openness is conciliarity (“sobornost”) as an invitation to equal dialogue, cooperation with other peoples, cultures and civilizations in order to form a fair world order that unites all of humanity.

The proposed collection of scientific papers would be of interest to a wide range of specialists in the field of philosophy of education, pedagogy, social ontology, philosophical anthropology, philosophy of culture/ It can also be recommended as a teaching aid for master’s and postgraduate 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

ISBN 978-5-7422-8950-0

© Voskresensky A. A., Romanenko I. B.,
Puiu Yu. V., academic editing, 2025
© The Herzen State Pedagogical
University of Russia, 2025
© Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, 2025

Оглавление

РАЗДЕЛ 1. ОТКРЫТОСТЬ РОССИИ МИРУ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ	12
<i>Валицкая А.П.</i> Кто говорит от лица Истины?	12
<i>Романенко И.Б.</i> Феномен открытости России миру и суверенное мышление	17
<i>Грякалов А.А., Воскресенский А.А., Алиев Н.И. Чжан То.</i> Образ и цифра: энантиодромия – сопряженность – транспедагогика*	24
<i>Пую Ю.В.</i> Будущее поколение и искусственный интеллект: вызовы и возможности.....	35
<i>Стрельченко В.И.</i> Цивилизация в оптике оппозиций реализма и конструктивизма.....	39
<i>Рабош В.А.</i> Синергетические аспекты устойчивого развития социальных систем	44
<i>Семерник С.З.</i> Формирование гражданского самосознания молодежи в условиях цифровизации образования: проблемы и перспективы.....	49
<i>Степанова А.С.</i> Открытость вызовам современности и задачи просвещения	54
<i>Романенко Ю.М.</i> Диалектика открытости и закрытости	57
<i>Барышникова А.Р.</i> Иллюзия открытости: трансформация социальных связей в эпоху текучей современности	64
<i>Соколовская И.Э.</i> Духовная и психологическая безопасность как национальная задача в современном информационном обществе	71
<i>Федорин С.Э.</i> Рациональность — ключевая идея к осмыслению мировоззренческой позиции в современности.....	76
<i>Мурейко Л.В.</i> Критическое мышление в цифровую эпоху: к проблеме "новой субъективности"	82
<i>Маслов Д.В.</i> Онтологическая и антропологическая открытость: анализ взаимосвязей	86
<i>Сайдиев С.А.</i> Социально-философский анализ повышения трудового сознания молодёжи в информационном обществе.....	89
<i>Стивак В.И., Кучумова Е.В.</i> Тема идеологии в контексте современной проблематики отечественного образования	92
<i>Свиридкина Е.В.</i> Самобытность российской государственности: философско-религиозные интерпретации	95
<i>Колесниченко Ю.В.</i> Россия как государство-цивилизация и евразийская теория права	98
<i>Гапанович С.О.</i> Природа человека и сценарии развития будущего	101

<i>Володин Я.А.</i> Творческий потенциал наследия П. Я. Чаадаева в формировании онтологии современного гуманитарного знания.....	104
<i>Каврус П.В.</i> Постигание будущего как императив развития современного социума.....	108
<i>Левченко Л.В., Карпенко О.А., Завершинская И.А.</i> Некоторые аспекты изучения человеческого потенциала и капитала	111
<i>Ходырев Г.А.</i> Исключающая социальная реакция и неолиберализм в контексте структурирования национальной идентичности.....	121
<i>Каюмова К.Р.</i> Экзистенциальная открытость как условие диалоговых форм образования.....	125
<i>Твердохлебова Т.В., Левченко Л.В., Карпенко О.А.</i> Функционирование духовного воспроизводства в современной экономике	129
<i>Иванов Е.А.</i> Опыт политической идентификации в контексте нарративных структур воображения	138
<i>Грейси Я.В.</i> Россия как государство-цивилизация	143
РАЗДЕЛ 2. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ОТКРЫТОСТИ В ФИЛОСОФИИ.....	
<i>Воскресенский А.А., Кучер Павел</i> Экзистенциальный смысл чувства вины	145
<i>Беркович Н. А.</i> Дети войны: практики взросления.....	150
<i>Кожурин А.Я.</i> «Башня» Вячеслава Иванова, как модель духовной смуты в России «серебряного века».....	152
<i>Рудаков Л.И.</i> Л.Н.Толстой о Н.В.Станкевиче и его «Переписке» в посланиях Б.Н.Чичерину и А.А.Толстой	162
<i>Зайцев Д.Ф., Спивак В.И.</i> Исторический опыт открытости: образовательная реформа в России конца XVIII века	163
<i>Малько А.С.</i> Mathesisuniversalis как выражение стратегий цифровизации научного метода	168
<i>Савельева С.С.</i> Социально-этические идеалы Просвещения как ценностные основания современной западной цивилизации	171
<i>Фомин А.П.</i> Эссенциализм – это гуманизм	174
<i>Гончаренко И.А.</i> Место и роль искусственного интеллекта сквозь призму философского наследия М. Хайдеггера.....	180
<i>Балахонский В.В.</i> Гносеологические, методологические и социально онтологические аспекты философии К. Поппера	182
<i>Ситникова О.В.</i> Единая историческая память народов России	185
<i>Шевченкова А.С.</i> Принцип непрерывности опыта в философии образования Дж. Дьюи.....	187

<i>Александр К.П.</i> Синтез идей монархизма и анархизма в политической философии <i>К.С. Аксакова</i>	190
<i>Фадеев И.В.</i> «Сверхчеловек» в современном образовательном процессе: актуальность изучения и области применения	194
<i>Очболд Анар</i> Понятие «Нового человека» как открытая идея	199
<i>Чан Тхи Нгок</i> Идеи Хо Ши Мина о построении модели социализма во Вьетнаме	201
РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДОЛОГИЯ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	205
<i>Завершинская И.А.</i> Введение в мир научных и инженерных профессий ...	205
<i>Жбанкова Е.В.</i> Специфика воспитания детей в московской школе Айседоры Дункан на территории ОСМКС	209
<i>Кравцов А.О.</i> Историческое просвещение как инструмент становления социокультурной идентичности обучающихся	213
<i>Иванов Д.А.</i> Эффективное использование нейросетей в образовательном процессе	217
<i>Бондарева В.Н.</i> Проектная деятельность и интегративный подход в педагогическом образовании	220
<i>Груздева М.В.</i> Преемственность духовно-нравственного, волевого воспитания ребёнка в различные возрастные периоды как фактор его безопасности в современном обществе	223
<i>Кафаров Т.Э.</i> О важности формирования многополярной культуры мышления у детей и взрослых	226
<i>Лисицин Б.Б.</i> Авторитетность учителя и проблема воспитания критического мышления у школьников и студентов	231
<i>Шмыкова О.А.</i> Университетский музей: образовательные практики во внеучебной деятельности обучающихся (на примере института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена)	235
<i>Скрипкина Е.А., Воинова В.В.</i> Реализация уровневого подхода при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов	239
<i>Солдатова О.В.</i> Рефлексивные компетенции как условие личностного и профессионального развития будущего педагога	246
<i>Трапезникова Е.Н.</i> Профилактическая работа с педагогами школы по снижению уровня тревожности при подготовке обучающихся к ОГЭ	250
<i>Долгих Д.А.</i> Этический анализ вариантов жизнеустройства не востребовавшейся рабочей силы и автоматизация технологических процессов	252
РАЗДЕЛ 4. МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА И СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО	256

<i>Верминенко Ю.В.</i> Счастье в контексте социализации студенческой молодежи.....	256
<i>Венкова А.В.</i> Эмоциональный опыт как основа построения сценариев будущего молодыми взрослыми.....	260
<i>Данчин И.С.</i> Изучение влияния западных субкультур на знаковую систему общения молодежи.....	263
<i>Карпенко О.А., Левченко Л.В., Твердохлебова Т.В.</i> Институциональная структура и система духовного воспроизводства.....	266
<i>Акбар Саиткасимов</i> Актуальность обеспечения духовно-нравственной безопасности молодежи в условиях информационного общества	276
<i>Ермакова Н.Г., Нгуен Тхи Минь Чанг</i> Проблемы адаптации вьетнамских студентов к обучению в университете во Вьетнаме.....	280
<i>Яковлев А.В., Кожурин К.Я.</i> Инверсия воспитательной модели современной Украины.....	282
<i>Голубчикова Ю.А.</i> Новые подходы к проектированию групповой консультации по решению адаптационных проблем студентов-первокурсников	285
<i>Капалыгина И.И.</i> Развитие социально-психологической устойчивости молодежи в условиях доминанты современного музыкального искусства.....	288
<i>Кинцель В.Н.</i> Научно-методическое сопровождение студентов в подготовке к работе с детьми раннего возраста.....	291
<i>Тихонова С.В.</i> Применение читательской практики «мозаика» при изучении темы «поэзия СВО» на уроке литературы в 11 классе.....	294
РАЗДЕЛ 5. ГРУППЫ РИСКА И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	297
<i>Клейн Р.И., Шоломова Т.В.</i> Расширение границ детского цифрового мира: нужно ли приучать дошкольника правильному обращению с гаджетами	297
<i>Незнанова В.С., Матюх А.С.</i> Особенности развития личности ребенка в неполной семье: проблема отсутствия отца	302
<i>Экстерович А.И.</i> Формирование критического мышления у подростков с агрессивными формами поведения	307
<i>Ярославский А.Д.</i> Личность подростка и синтетическая концепция сновидений.....	311
<i>Бондарева И.Н.</i> Организационно-педагогические условия формирования киберсоциализированной личности детей-сирот в условиях центра помощи детям	318
<i>Кетова Т.Н.</i> Экспансия технологий в мир детства и биосоциальная ответственность	322
<i>Михайлов Д.В.</i> Проблемы и стратегии адаптации детей к цифровой среде.....	326

<i>Демура С.П.</i> Развитие творческой активности воспитанников с ОВЗ в условиях социального учреждения	330
<i>Макаровский Д.А.</i> Роль смысла жизни в процессе реабилитации зависимых как восстановление онтологической целостности личности.....	334
<i>Герко М.Д.</i> Духовная и психологическая безопасность в информационном обществе	337
<i>Лисицина М.С.</i> Принципы организации безопасности школьников в цифровой образовательной среде	341
<i>Киселева О.И.</i> Проявление субъектности в речевой деятельности детей дошкольного возраста.....	345
<i>Карпцова Е.В., Лапина Е.А., Глебова М.И., Антонова Т.С., Родионова Л.А.</i> Музыкальная, речевая и игровая коррекционная терапия в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)...	349
РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	352
<i>Рыбникова Н.К., Антонова С.Ю.</i> Готовность педагогов к использованию технологий на основе искусственного интеллекта в педагогической деятельности	352
<i>Савина А.Д., Лактионова Е.Б.</i> Личностные ресурсы педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды	357
<i>Семенова Г.В., Кобзева В.П.</i> Явления технофобии и компьютерной тревоги у педагогов	361
<i>Боровских А.Е., Семенова Г.В.</i> Эмоциональное выгорание и отношение к информационным технологиям у педагогов	364
<i>Попкова Е.А.</i> Влияние погруженности в интернет-среду на развитие временной перспективы студентов-психологов	372
<i>Голубчикова Ю.А.</i> Новые подходы к проектированию групповой консультации по решению адаптационных проблем студентов-первокурсников	375
<i>Васильева С.В., Трифонова А.Д.</i> К вопросу о детерминантах академического обмана у школьников.....	378
<i>Утяшева А.В.</i> Цифровая образовательная среда поддержки развития личностного потенциала младших школьников	381
<i>Цаканян А.В.</i> Использование театральных технологий в развитии коммуникативной рефлексии младших школьников	384
<i>Соловьева А.А., Тарханова И.Ю.</i> Роль образовательной среды школы в профилактике буллинга	388
<i>Гусева Ю.Е., Ленчик К.Е.</i> Особенности ответной реакции взрослого на проявление агрессии детьми разного пола	391

<i>Зохидова З.С.</i> Готовность педагогов к развитию межличностного взаимодействия дошкольников в Центре раннего развития.....	396
<i>Малахова Е.С.</i> Проблема включенности педагогов в профориентационную деятельность в дошкольном образовании	400
<i>Воробьева Я.В.</i> Роль кружка в решении задач дошкольного образования ребенка.....	403
<i>Петрова Ю.Д., Игнатенко М.С.</i> Родительская тревожность как проблема при подготовке ребенка к школьному обучению	406
<i>Шабаева А.А., Макушкина О.М.</i> Организация изучения молодежью социально-психологического благополучия лиц пожилого возраста в условиях технологической практики	410
РАЗДЕЛ 7. ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА.....	414
<i>Кузнецова Н.П., Маранцман Е.К.</i> Изучение русской литературы как спасение культурного кода нации	414
<i>Макарова Г.Р., Маранцман Е.К.</i> Технологии изучения русской литературы младшими школьниками с использованием ар-технологий.....	420
<i>Мансурова Д.А., Сыртланова Н.Ш.</i> Модель процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации	427
<i>Радаева К.М., Сыртланова Н.Ш.</i> Методологические подходы процесса приобщения старших дошкольников к миру профессий.....	431
<i>Савинова Л. Ю., Гаврилова Е.А.</i> Диагностический инструментарий оценки развития эмоционального интеллекта и ценностного отношения к человеку у младших школьников	436
<i>Чернякова Г.В., Сыртланова Н.Ш.</i> Организация творческой мастерской по изготовлению народных игрушек для детей дошкольного возраста.....	440
<i>Сыртланова Н.Ш., Юмадилова А.Р.</i> Технологии ознакомления детей старшего дошкольного возраста с театрами родного города	444
<i>Дербенцева Л.В.</i> Проблема взаимоотношений между поколениями в русской литературе XX века (на примере рассказа Ю.Казакова «Свечечка»)	448
<i>Телькунова А.В.</i> Образ России в творчестве К. С. Петрова-Водкина	451
РАЗДЕЛ 8. ИСКУССТВО И ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ.....	454
<i>Афанасьева А.Б.</i> Роль искусства в формировании ценностных ориентиров личности	454
<i>Никифорова А.А., Телькунова А.В.</i> «Ровесники победы»: образы детства в творчестве Александра Кондурова.....	458

<i>Алиев Н.И.</i> Проблемы современного медицинского образования и возможные направления их преодоления: философский, политико-организационный и методологический аспекты.....	461
<i>Пую Д.А.</i> Инновационные подходы в стоматологии: применение цифровых технологий в практике	464
<i>Цзян Юйюань</i> Работа над художественным образом в педагогике хореографического фольклорного коллектива	467
<i>Гуань Чэньвэй</i> К вопросу об актуальных способах сохранения и передачи национального музыкального фольклора.....	471
<i>Ли Инань</i> Педагогические особенности работы с фольклорным материалом в условиях деятельности вокально-театрального коллектива.....	475
<i>Гэн Липэн</i> Историко-педагогический ракурс становления национальной вокальной школы Китая	479
<i>Алексеева Е.П.</i> «Искусство переживания» как средство нравственного воспитания подрастающего поколения.....	482
Сведения об авторах.....	486

Раздел 1. Открытость России миру и вызовы современности

Валицкая А.П.

Санкт-Петербург

Кто говорит от лица Истины?

На этой XXXI Международной конференции «Ребенок в современном мире» я хочу продолжить разговор об учителе, начатый в прошлом году, разговор о человеке, нашем современнике, о русском учительстве как социокультурном феномене и национальной традиционной ценности, о его праве и способности говорить от лица Истины.

Но сначала – о теме нашей конференции – об «открытости» России. Собственно, речь идет о давней проблеме отечественной философии: как понимать Россию, какие качества национальной культуры и цивилизации являются главными, особенными, характерными для менталитета многонационального, поликонфессионального народа, для «русского духа». Актуальность этой темы то возгорается, то затухает со времен полемики западников и славянофилов, однако становится первостепенной в моменты смены ценностей-целей на поворотах отечественной истории.

Эту «открытость» или «великодушие» (3,15), можно объяснить этногеографией топохрона, пространственной неопределенностью Русской равнины между лесом и степью, в которой живет и формируется российская цивилизация, историей оборонительных войн и освоения земель, историей государства, которое становилось во времена татаро-монгольского нашествия, когда жители, те, кто уцелел в разгромленном и сожженном городе, уходили в леса на севере, в степи на юге, за Урал, в Сибирь или в Поморье. Всегда россиянам было куда уходить, чтобы начинать все сначала, и это обстоятельство не могло не отразиться в пространственно-временном образе русского мира, одушевленном присутствием добрых невидимых, вездесущих сил, памятью предков.

Эта «открытость» и «великодушие» объясняют и «всемирную отзывчивость» русской литературы и философии, и русский космизм, и самоотверженную веру в коммунизм и «всеединство» человечества.

Наиболее полно это качество представляет А.С.Пушкин – «наше всё»: «Простор вселенной под далекими звездами, бездна, ураган, огонь, пир и чума – параметры пушкинского мира, где слово и поступок одна расплавленная энергия ..Заглядывая в смерть, бездну и чуму, Пушкин несет то откровение, что человеческая история другого смысла, кроме подвига, победы и праздника иметь не может. Пушкинское заглядывание за край подготовлено, облегчено крайним опытом его страны...Своей неприступной высотой пушкинский мир предполагает безоговорочную власть общезначимого и общеобязательного нравственного закона» (1,59).

В контексте этой «всемирной открытости» поэзии, философии, русской души понятна исключительная способность мысли к увлечению иноземной идеей: от Вольфа до Маркса, от Шеллинга до Ницше; это увлечение позволяет русофобам говорить о вторичности нашей философии как чреде заимствований. Однако эта «вторичность» при ближайшем рассмотрении оказывается диалогом: на русской почве, этот диалог, как правило,

резюмируется неожиданным выводом, который затем отзывается существенными переменами в планетарных масштабах духа. Это обстоятельство с недоумением отметил еще в XVIII веке Дени Дидро, приглашенный Екатериной в Петербург: любая идея, говорил он, принесенная в Россию, становится здесь едва ли не своей противоположностью.

Действительно, всматриваясь в историю русского духа, убеждаемся в избирательности предметов диалога с другой культурой, с иным способом мыслить: как правило, совершается глубинная трансформация полученного извне. Так было с русским «византизмом» в момент угасания великой восточной империи: выбор православия и его укоренение в языческом мире Руси, рождение феномена русской иконы и государственной идеи «третьего Рима» суть продолжение евразийского цивилизационного пути. Петровская «дыба» европейства – историческая необходимость самодержавной власти и новый поворот, который совершается в материальной культуре страны, в жизнеустройстве народа, тогда и постольку, когда и поскольку происходит тектонический сдвиг в аксиосфере, сфере ценностей, существующих в изменившемся самосознании нации.

Полная и объективная история русского духа еще не написана; в отечественной гуманитаристике пока существуют только наброски, фрагменты мозаики, заготовки такого исследования, хотя сегодняшнее состояние России со всей определенностью обнаруживает настоятельную потребность в такой работе, в акте теоретического обоснования исторической преемственности самосознания российской культуры и цивилизации.

Но вот сегодня, «мы стоим у истоков революции, которая фундаментально изменит то, как мы живем, работаем, общаемся друг с другом. По масштабу, объему и сложности Четвертая промышленная революция не имеет аналогов во всем предыдущем опыте человечества. Нам предстоит увидеть ошеломляющие технологические прорывы в самом широком спектре областей, включая искусственный интеллект, роботизацию, автомобили-роботы, трехмерную печать, нанотехнологии, биотехнологии и многое другое» (7,2). Развитие цифровых технологий становится приоритетом государственной политики ведущих стран мира, в том числе и РФ(5).

Такая ситуация требует активности духовной работы, иначе техногенная цивилизация грозит исчезновением человечества как вида в процессах технологической замены несовершенного тела и слабого разума сменяемыми деталями органов и мощным интеллектом машины. Быть может, это и есть справедливость эволюции и грядущее счастье бессмертия? Фантасты в антиутопиях давно предсказывали такое развитие событий, когда люди забудут о том, что такое совесть и стыд, любовь и долг, забудут свою «бесполезную страсть» (Ж.-П. Сартр) поисков Истины, метафизику стремления к горизонтам бытия.

Как бы то ни было, сегодня сознание – вершина эволюции биосферы и сущностная видовая характеристика человека, обладает потребностью в адекватном образе мира и самого себя в нем, реализует эту потребность в процедурах образования. История цивилизаций свидетельствует о многообразии картин мира и человека, сменяющих друг друга в зависимости от природных условий, особенностей этно-психологических, ментальных, социально-экономических обстоятельств. Однако в индивидуально-личностных судьбах решающий фактор – авторитетный голос Истины, предваряющий и обуславливающий качественно-содержательное наполнение, ценностное содержание этих картин, и голос этот всегда персонифицирован. Он уверенно скажет, что такое хорошо и что такое плохо, как правильно говорить, действовать, думать, кому и во что верить, чего опасаться, на что надеяться. Для индивида, становящегося личностью, это голос отца и

учителя, знающего Истину, понимающего, как устроен мир; он изначально звучит в семье, затем в школе, в социальной группе, в искусстве, в информационном пространстве цивилизационного поля страны и Планеты.

«Кто воспитывает воспитателей, откуда они, кто они, собственно, такие?» (5,2). И хотя прежде этот вопрос был, казалось, окончательно решен религией и классической философией, то уже в конце XIX века, он оказался актуальным и «означает начало всей новейшей европейской философии, поскольку все последующее развитие философской культуры и духовной ситуации фактически все снова и снова воспроизводило его в разных формах» (4, 54). Собственно, речь идет о ситуации человека перед лицом мира, в котором он хочет, может и должен найти свое место, понять, зачем пришел. Кто знает, как устроен этот мир, если «Бог умер» и над нами «свод пустой» (Ницше, Бодлер), а Его замысел – Истина – остаётся неразгаданным, и человек обречён самостоятельно и свободно искать и строить. Кто должен взять на себя ответственность откровения, право говорить от лица Истины: «честь безумцу, который навеет человечеству сон золотой»... На эту роль претендуют Сила, Богатство и Знание, главные ценности современного мира, управляя сознанием масс в соответствии с интересами «элиты», будь то политики, банкиры, идола шоу-бизнеса.

Однако важнейшую роль воспитателя, формирующего сознание человека, все еще играет школа, образование, – универсальный инструмент классической культуры, предназначенный транслировать систему ценностей нации, обеспечивая связь поколений, воспроизводство ее интеллектуально-нравственного потенциала, эволюцию индивидуального сознания, творческой активности, гражданской позиции личности и тем самым – социальную стабильность.

История русской культуры не может быть полной без истории учительства, особой социальной группы, практических со-работников духа, той части отечественной интеллигенции, благодаря которой огромная многонациональная, поликонфессиональная страна становится единой русскоговорящей цивилизацией, обладающей общей аксиосферой, хозяйством, наукой, одной исторической судьбой. Подчеркну: именно русский учитель обеспечил и продолжает создавать духовное единство народов России, он первым говорит от лица Истины каждому новому поколению.

На Руси в средневековую эпоху Учителем называли только Христа, воплощение Истины (См.: «Слово о Законе, Моисеем даннем, о Благодати и Истине, Иисус Христом быше» митрополита Илариона). Все ступени образованности тогда обеспечивали священники, монахи, книжники. Отсюда в менталитете русских Истина – одна из высших, священных ценностей. «Согласно русскому представлению об Истине, ее можно лишь проживать, сливаться с ней, испытывать состояние приобщения к ней, поэтому университет воспринимается как храм науки, в котором происходит причащение Истиной, где Истина нисходит как Благодать, озаряя внутреннего человека своим светом» (2,113). Знание, в том числе и добытое естественнонаучной практикой, отличается от информации, заключенной в энтропийной сети Интернета, именно этим свойством – живым, присвоенным, понятым смыслом, инициирующим дальнейшее движение чувства и воли, которые свойственны естественному, человеческому интеллекту и отличают его от интеллекта искусственного.

Начало XIX века, «дней александровых прекрасное начало» – время рождения в России высшей профессиональной педагогической школы. В 1804 году, по инициативе Сперанского, начал работу Главный педагогический институт, «рассадник профессоров» для университетов и гимназий. В европейской традиции учителями, как правило, становятся выпускники классических университетов, русский вариант соответствует обширности территории, множественности национальных культур и тонкому слою

образованного населения страны. Вместе с тем, государственная инициатива и жесткое идеологическое и финансовое управление этой новой социокультурной группой означало заключение русского учительства в разряд чиновничества. Собственно, именно здесь рождается глубинное противоречие: кто такой учитель, чиновник, исполняющий за деньги волю власти или работник свободного духа?

Вот эпизод из прошлого советской школы, рассказанный Роланом Быковым. Те, кто прошел этот опыт, наверное, помнят, что в 10-м классе нужно было изучать разгромную статью А.Жданова о журналах «Звезда» и «Ленинград», где жестко осуждалось творчество М.Зощенко и А.Ахматовой. Ролан в своем сочинении на тему этого «произведения» воспроизводит суждения партийного идеолога. Учитель литературы, который раньше всегда отмечал талантливого ученика, возвращая ему тетрадку, спросил, читал ли он сам стихи Ахматовой или новеллы Зощенко. Естественно, получил отрицательный ответ. «Никогда, слышишь, никогда не говори о том, чего не знаешь сам!» — было сказано тихо и гневно. Это и был нравственный урок истины.

Позволю себе еще одну старую притчу на ту же тему. Идет стройка, наблюдатель останавливает одного из рабочих: «Что ты делаешь»? — «Да вот, толкаю эту проклятую тачку». Спросил второго о том же, и в ответ: «Зарабатываю хлеб насущный!». А третий гордо выпрямился и сказал: «Я строю Шартрский собор!». В каждой школе среди учителей, наверное, найдутся все трое, но мы благодарно помним того, кто сумел коснуться души, — строителя собора.

А вот дальше я скажу самое главное, то, ради чего затевала эту статью: о первостепенной значимости содержания и качества профессионального педагогического образования. Сегодня, когда «человечество начинает новую главу своей жизни» (В.В. Путин), главный конфликт времени не только на поле СВО, идет невидимое сражение за сознание детей, за образование, за цели-ценности современного учителя. Сегодня решается вопрос, о том, каким будет завтра гражданин страны, как формируется общественное самосознание России, каково ее место в мире.

Противоречие, которое предельно обостряется в исторические моменты смены целей и ценностей образования, заложено в самой профессиональной природе российского учительства: с одной стороны, это статус государственного чиновника на зарплате, подчиненного указаниям стандартов, требованиям начальства, официозу идеологии, а с другой, — учитель в России это работник духовной сферы, говорящий от лица Истины, ответственный за эволюцию сознания ребенка, входящего в этот противоречивый, конфликтный, агрессивный мир. Теоретики Четвертой индустриальной революции предрекают с появлением ИИ, исчезновение целого ряда профессий, в том числе и учителя: его заменит некий «наставник», «воспитатель», или компьютер. Вот здесь и требуется не только индивидуальный ценностный выбор между тачкой, хлебом и Истиной, но и профессиональная готовность к действию, которая приобретается на путях освоения духовных *ценностей* родной культуры: литературы, философии, живописи, понимающего освоения истории и, что особенно важно, — богатого, могучего, мудрого русского языка (6).

Сегодня надо решительно признать: нам предстоит не заимствование, не реставрация, не починка и даже не капитальный ремонт. Речь идет о строительстве профессиональной школы нового типа, способной ответить потребностям страны и глобальным вызовам времени. Нужно вернуть профессиональной русской педагогической школе фундаментальную духовно-нравственную, философско-мировоззренческую, гуманитарную подготовку, обеспечивающую развитие *естественного интеллекта* и гражданского правосознания личности Учителя. И еще: нужно восстановить в правах инструментально-практическую методическую подготовку, которую, увы, наша

доверчивая открытость к позитивистской «болонизации» и «цифровизации» подменила «технологиями», «стандартами», «компетентностями» и «функциональной грамотностью».

Итак, будущее России в сетевом, компьютеризованном обществе, управляемом искусственным интеллектом решается сегодня в высшей педагогической школе, поскольку от Учителя зависит развитие способности к опережающему развитию естественного интеллекта ребенка, его способности любить, понимать, верить в Россию, ценить несметные богатства ее духа, работать ради их сохранения и воспроизводства.

Литература

1. Бибихин В.В. Другое начало.-СПб.: «Наука», 2003.
2. Игнатъев Д.Ю., Михайлов Д.В., Летягин Л.Н. РИНЦ по «Гамбургскому счету»\\Вестник Герценовского университета, № 2 -СПб.: 2014.
- 3.Мамардашвили М. : Очерк современной европейской философии. – СПб, Азбука, 2014.
4. Маркс К. Тезисы о Фейербахе\\ Маркс К., Энгельс.Ф. Соч., 2-е изд., Т.1-50, - М: Госполитиздат, 1955-1987.Т.3.
5. «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года». Указ Президента РФ от 10.10.2019, №490
- 6.«Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».Указ Президента РФ от 9 ноября 2022
- 7.Шваб К. Четвертая промышленная революция. Предисл. Г.Грефа. – М.: ЭКСМО, 2016.

Феномен открытости России миру и суверенное мышление¹

Предпослать заявленной теме следует широкий по содержанию тезис о том, что любая национальная культура обретает всемирно-историческое значение тогда, когда достижения и ценности, развиваемые ею на протяжении столетий, становятся достоянием всего человечества. Открытость предполагает умение слышать, видеть, вести диалог, сотрудничать на основе принципа справедливости и готовности к служению. Открытость также означает устремленность в будущее с учетом его неопределенности и многовариантности. Основой российской самобытности и открытости является *соборность* как приглашение к равноправному диалогу, сотрудничеству с другими народами, культурами и цивилизациями в целях формирования справедливого миропорядка, объединяющего все человечество.

В основе открытости России миру лежит ее *суверенность*. Россия является самобытным государством-цивилизацией, базирующимся на глубинных историко-культурных основаниях, на органическом единстве прошлого, настоящего и будущего. Устойчивость цивилизации определяется тремя важными параметрами: *многовековой историей, суверенной экономикой и национальной системой образования* (сложившейся с учетом национальных особенностей и мировых достижений). Подлинный суверенитет предполагает опору на собственную волю и собственные ресурсы. В.В. Биbihин обращает внимание на трактовку воли Н.А. Бердяевым [1], подчеркивающим, что воля не предполагает выбор, но скорее это «избавление от необходимости выбирать». Онтологические основания воли представлены Биbihиным в книге «Узнай себя»: через интерпретацию категории «перехода», поясняя в данной связи, что: «В русском слове воля хорошо выражен переход: сначала стремление к цели, потом бескрайний простор, который обгоняет всякое стремление, протягивается вровень со всяким порывом... в понятой по-русски воле чувствуется прорыв в абсолютное... абсолютное начало и есть бескрайняя воля» [1, с. 287].

Характеризуя уникальность России в сравнении с другими странами мира, русский философ К.Н. Леонтьев отмечает то, что Россия — это «мир особой жизни», особый государственный мир, обязанный своим развитием не столько славянству, сколько «византизму», который реализовался в России и именно здесь принес «свои зрелые плоды» с его *принципом симфонии* власти, предполагающим церковную (т.е. духовную основу власти), которая базируется не только на силе, но и на нравственных основаниях [3, с. 370].

А состоятельность нации (и ее народа) определяется тем, как она проходит через исторические испытания. Российская цивилизация свою состоятельность доказала, достойно пройдя через тяжелейшие исторические испытания (политические и экономические кризисы, войны, послевоенное восстановление и т.п.). В прошлые годы

¹ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

много говорили о необходимости выработки у молодежи критического, системного мышления. Но настало время говорить о необходимости выработки *суверенного мышления* у молодых людей, предполагающего вполне определенные вещи: выработку высокой культуры духа, общей культуры мышления и поведения, убеждений (с готовностью отстаивать их — жить надо ради того, за что можно умереть, по выражению И.А. Ильина), готовность вести диалог с собой и с Богом (т.е. исповедь, как способ культивирования духовности).

Человек живет один раз, поэтому каждое его действие ответственно в контексте настоящего и будущего. В современной философии, литературе можно обнаружить несколько векторов открытости: 1) обращенность к миру в ракурсе настоящего; 2) обращенность к традиции и истории в ракурсе обретения опыта и извлечения уроков; 3) обращенность к будущему в ракурсе его проектирования, осмысления уже сделанных ошибок и готовности к служению. В связи с чем следует прояснить позицию Н.В. Гоголя, изложенной в статье «Проехать по России» (1847). В данной статье Гоголь обращает внимание на те изменения, которые произошли в ней за последние несколько лет. Писателя впечатляет их динамика, разнообразие взглядов, мнений, интересных лиц, событий. Он восхищенно замечает: «В десять лет внутри России столько свершается событий, сколько в другом государстве не свершится в полвека. Вы сами заметили, живя здесь за границей, что в последние два, три года даже начали выходить из нее и люди совершенно другие, не похожие ни в чем с теми, которых вы знали еще не так давно» [2, с. 87].

В данном контексте прозвучал и известный тезис, привлекавший внимание читателей в разные времена, по-разному интерпретируемый, и сохраняющий свою актуальность в настоящее время: «Велико незнание России посреди России...». Данный тезис можно использовать в качестве эпиграфа к недавно введенной в высшей школе дисциплине «Основы российской государственности», подчеркивая ее *просветительские цели*. В статье Гоголя речь идет о том, что необходимо оглядеться вокруг, снять «куриную слепоту с глаз». Гоголь восклицает: «Подвиг на подвиге предстоит Вам на всяком шагу, а Вы этого не видите. Очнитесь! Куриная слепота на глазах ваших. Не залучить вам любви к себе в душу. Не полюбить вам людей до тех пор, пока не послужите им...» [2, с. 91-92].

Служение писатель сравнивает с монастырским служением, с подвигом во имя другого и одновременно во имя себя. Это и есть открытие и «обретение своей подлинности» [4, с. 40-42]. Повествование заканчивается словами: — «Очнитесь! Монастырь ваш — Россия!» [2, с. 91-92]. Развивая идеи писателя применительно к современности, можно сказать, что и семья — это тоже в определенном смысле и подвиг, и монастырь, поскольку предполагает бескорыстное служение и приложение сил во имя будущего, будущих поколений без ожидания сиюминутной благодарности.

В России оптимистическое устроение имеет свои основания: в России надо жить долго, на длинной волне с уверенностью смотря в будущее и проектируя его, что совсем не означает легкости отношения к жизни. В данной связи вспоминается роман Милана Кундеры (1929-2023) «Невыносимая легкость бытия» (1982). И эту самую «легкость бытия» литературоведы, философы, «кухонные и диванные аналитики» истолковывали очень по-разному. Легкомысленное отношение к прошлому связывают с неукорененностью в традиции, неприятием истории и культуры (живем один раз, а все прошедшее исчезает бесследно и навсегда, поэтому не следует им тяготиться и т.п.). В этом усматривали и связь идеологии романа Кундеры с позицией Ф. Ницше: личная жизнь теряет свою весомость вследствие того, что все происходит единожды. Нельзя не заметить, что подобное суждение, вполне разделяемое западными политиками (а

некоторыми и воспринятое как догма), следует расценивать как основание «недоговороспособности» Запада.

Надо отметить, что традиция недоговороспособности на Западе складывалась веками, о чем убедительно пишет Мишель Монтень (1533-1592) в известном сочинении «Опыты» [5], написанном в жанре эссе (в пер. с франц. — «испытание» или «опыт»). Многолетний уединенный образ жизни позволил ему дистанцироваться от светской жизни, и в новых исторических условиях возродить уже подзабытые к тому времени «практики самопознания» с особым акцентом на значимость повседневности в жизни человека, что вызвало интерес к этому сочинению в современных ему литературных кругах Франции. Работа над «Опытами» велась на протяжении многих лет (сочинение многократно дополнялось, редактировалось, отдельные фрагменты переписывались).

Об исторически сложившейся в западной культуре практике ведения переговоров Монтень размышляет в упомянутом сочинении в главе V «В праве ли комендант осужденной крепости выходить из нее для переговоров с противником?». Переговоры о мире являются событием ответственным, ключевым во время войны, но часто во время их проведения случаются совершенно непредвиденные вещи, хотя они вроде бы заранее готовятся «свитой», и неискушенным людям кажется, что все и так уже проработано, предусмотрено, оговорено, а потому многими они воспринимаются как формальность, через которую надо пройти.

В обращении к истории и историческим сюжетам мы все же исходим из установки, что ничто, возникшее в прошлом не исчезает бесследно, но в превращенной форме присутствует в настоящем. Исторический процесс, с одной стороны, непрерывен, с другой стороны, дискретен, что проявляется в проблеме периодизации истории [11]. В указанной главе французский философ обращает внимание на нередко используемый полководцами способ «затеивания» переговоров о мире с тем, чтобы выиграть время, привести войско в боевую готовность (в одном из сюжетов речь идет о римском легате Квинте Марции, воевавшем с македонским царем Персеем в 168 г. до н.э., македонское войско в этой схватке было разбито после некоторых обманных действий римлян). Неожиданной в данном случае была реакция «старцев-сенаторов, еще хранивших в памяти нравы своих отцов». Так вот эти уважаемые «старцы» осудили действия Квинта Марция «как противоречащие древним установлениям, которые заключались, по их словам, в том, чтобы побеждать доблестью, а не хитростью, не засадами и не ночными схватками, не притворным бегством и неожиданным ударом по неприятелю, а также не начинать войны прежде ее объявления, но, напротив, зачастую оповещая заранее о часе и месте предстоящей битвы» [5, с. 25]. Монтень комментирует, что это были правила «подлинно римские», они ничего общего не имеют с «греческой изворотливостью и пуническим вероломством». У этих народов считалось, что «меньше чести и славы в том, чтобы побеждать силою, а не хитростью и уловками». Обман, конечно, может иногда увенчаться успехом, «но побежденным считает себя лишь тот, кто уверен, что его одолели не хитростью и благодаря случайным обстоятельствам, а воинской доблестью, в прямой схватке лицом к лицу на войне, которая протекала в соответствии с установленными законами и с соблюдением... принятых правил...» [5, с. 25]. Также, например, философ напоминает о том, что ахейцы презирали обман и не прибегали к нему, но ценили победу только тогда, когда на поле боя удавалось «сломить мужество и сопротивление неприятеля».

В данной главе приводится множество примеров того, как полководцы задолго до выступления извещали врага о дате, месте, о своих силах и средствах ведения войны, даже о числе воинов и их снаряжении (оборонительное и наступательное оружие) и т.п. Конечно, это можно расценивать и как акт устрашения и запугивания, но и как способ

«мирного разрешения спора». И даже если неприятель не уступает и не идет на мирное разрешение спора, то мораль такова, что никто в таком случае не имеет права упрекать нападающую сторону «в предательстве, вероломстве, хитрости» и тому подобном, что могло обеспечить достижение победы.

При этом Монтень признает, что с тех времен ситуация ведения войн значительно изменилась и его современники уже не столь щепетильны, полагая, что тот кто извлек из войны выгоду, тот и достоин славы. Но все же мыслитель предостерегает, что наиболее осторожными и бдительными военачальникам следует быть при *ведении переговоров и заключении мира*, именно здесь переговорщиков подстерегают множество опасностей, чему посвящена VI глава «Час переговоров — опасный час». И главное правило — это *выбор территории для переговоров*. Для минувших эпох было важно, например, правило, гласящее, что «комендант осажденной крепости не должен ни при каких обстоятельствах выходить из нее для переговоров с неприятелем» [5, с. 25]. И далее приводится множество примеров неосмотрительного поведения переговорщиков (в том числе и комендантов), излишне доверявших неприятелю (философ описывает возникновение ссор, оскорблений, драк, накала страстей и т.п.), а также ожидание от оппонентов желания соблюдать взятые на себя обязательства, поэтому resume философа вполне логично: «Вот почему не следует доверять друг другу, пока договор не скреплен последней печатью; да и при наличии этого, чего не случается!» [5, с. 28] — заключает французский философ. Но не стоит доверять и тому, что победоносное войско будет соблюдать свои обязательства в полном объеме. Монтень поясняет, что часто война имеет множество привилегий, которые в условиях военных действий разумны, но излишни в условиях мира, и их не многие принимают во внимание.

Совершенно иные подходы можно обнаружить в международных и дипломатических отношениях в России в середине XIX века, и связано это было с фигурой замечательного русского дипломата *Александра Михайловича Горчакова (1798-1883)*, получившего за свои заслуги служения на «внешнем контуре» чин канцлера Российской империи и титул святейшего князя (после Горчакова чин канцлера больше никому не присваивался). Князь Горчаков вступил на пост министра иностранных дел в очень тяжелый период, после разгрома России в Крымской войне (1853-1856, «мировая война в миниатюре»), подписания прежним министром иностранных дел графом Нессельроде (который был слабым и недалеким политиком) позорного Парижского договора («Парижский трактат»). Поставив перед собой амбициозные задачи по денонсированию Парижского договора (как он писал — «превращению поражения в победу») и изменению расклада сил в Европе в пользу России дипломатическими методами, без кровопролития. Замечателен и изданный им в самом начале его служения знаменитый «циркуляр Горчакова» от 21 августа / 2 сентября 1856 года (Декларация о направлениях новой внешней политики России). В данной декларации прямо говорилось о необходимости следования *национальным интересам России*, укрепления ее суверенитета (данная позиция была полностью поддержана Александром II, коронованным в 1855 году). Широко известным является один из тезисов этого циркуляра: «Россия не сердится, Россия сосредотачивается». За последующие полтора десятилетия благодаря умным, изящным и тонко продуманным дипломатическим маневрам Россия сумела вернуть и полностью отыграть территориальные потери и ранее наложенные запреты. «Тем самым были еще раз продемонстрированы исторические различия англосаксов и русских в осуществлении внешней политики: первые умеют быстро переключаться в случае возникшей необходимости на другие методы воздействия, проблемы и регионы, в то время как Россия умеет сосредотачиваться на решении собственных проблем и мобилизации внутренних ресурсов» [4, с. 38-39].

Если обратиться к современности, после этих исторических упоминаний, и спроецировать проблему на область образования, то следует отметить особенности современной молодежи, которую необходимо воспитывать и обучать с поправкой на нынешние реалии. В специальной литературе многократно говорилось о поколениях X, Y, Z, давались им характеристики, в попытке выявить сходства и различия. Но следует обратить внимание еще на один феномен — это «поколение нет» («GenerationNEET»). В России и западных странах социологи выделяют достаточно устойчивую категорию молодых людей в возрасте от 14 до 35 лет, подпадающих под определение «поколения НЕТ». Термин образован от аббревиатуры NEET — «Not in Education, Employment and Training», означая группу молодых людей, которые «не учатся, не работают и не проходят профессиональное обучение». В России данная категория составляет примерно 13 % от общего числа молодых людей (примерно 4,7 млн. человек). Сюда относятся не только так называемые «ленивые дети», но и те, кто не нашли работу по специальности по окончании учебы в высших и средних учебных заведениях, молодые люди с завышенными ожиданиями, не вовлеченные в социальную жизнь (так называемые «социальные аутисты»), или категория позиционирующих себя как «фрилансеры» с очень ограниченной занятостью, не завершившие обучение, понадеявшиеся на какие-то быстрые заработки, разочаровавшиеся в плотном графике работы, трудовой дисциплине; еще одной категорией молодых людей являются так называемые «потерявшиеся» (нуждающиеся в профессиональной консультации, поддержке, часто и психологической помощи), нуждающиеся в переквалификации, не определившиеся со своим профессиональным будущим и т.п.

В чем видится выход из ситуации? Самые общие контуры просматриваются через — формирование стратегии выстраивания траектории собственного развития, духовную ответственность [6], раннюю профессионализацию через организацию и участие студентов в различного рода практиках, конференциях, олимпиадах, экскурсиях, взаимодействиях с организациями и компаниями, заинтересованными в молодых специалистах (будущие работодатели); создание в Вуз(ах) отделов (агенств) по оказанию помощи трудоустройства выпускникам, формальное и неформальное отслеживание судеб выпускников и оказание помощи через выстраивание контактов с работодателями, помощь в оформлении профессионального резюме, оформление в ходе обучения портфолио о реальном участии студентов в различных видах научной и профессиональной деятельности (информация о работе в студенческих объединениях, выступлениях на студенческих, внутривузовских, международных конференциях, участие во внутрикафедральных, внутриинститутских мероприятиях, участие в научных грантах с преподавателями кафедр) и т.п.

В годы учебы студентов должна окружать интересная жизнь, они должны себя пробовать в разных делах, преодолевая комплексы, страхи, опасения не состояться, не найти себя в профессии и жизни и т.п. В формировании сознания важным фактором является экзистенциальное время [13]. Еще одним направлением взаимодействия со студентами является ориентация на новые профессии и профессиональные компетенции (информирование о них студентов и преподавателей); знакомство с регионами (развитие навыков социальной адаптации, преодоление фобии незнакомых мест и интереса знакомства с новым).

Суверенное мышление, помимо всего прочего, подразумевает критический аспект. Это необходимо для того, чтобы не поддаваться на различные манипулятивные технологии, которые с огромной скоростью стали распространяться в медиасфере [12], на которой основывается современное образование [7], становясь всё более виртуализированным [8].

Традиция российского образования, поддерживающая преемственность социально-политического устройства страны, включает в себя классические образовательные парадигмы [10], начиная с античных форм [9] и вплоть до новейших моделей образования. Сохранение социальной и индивидуальной идентичности в образовательном процессе подразумевает культивирование суверенности мышления, как одного из ведущих факторов открытости страны миру и его истории.

Литература

1. Бибихин В.В. Узнай себя. СПб.: Наука, 1998.
2. Гоголь Н.В. Собрание сочинений. В 9-ти т. Т. 6. Духовная проза; Критика; Публицистика. М.: Русская книга, 1994.
3. Леонтьев К.Н. Византизм и славянство. М.: Академический проект, 2017.
4. Романенко И.Б., Кожурин А.Я. Россия как цивилизация в отечественной философской публицистике XIX – нач. XX века // Общество: философия, история, культура. № 10 (126). С. 34-42.
5. Монтень Мишель. Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. Т. 1. М.: Голос, 1992.
6. Романенко, И. Б. Социокультурная идентичность и духовно-нравственное воспитание (размышления о статье Д. К. Бурлаки "Духовно-фундированное образование в постсекулярном обществе") / И. Б. Романенко // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2013. – Т. 14, № 2. – С. 65-71. – EDN RRQPAT.
7. Пую, Ю. В. Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры студентов / Ю. В. Пую, И. Б. Романенко, К. В. Султанов // Общество. Среда. Развитие. – 2015. – № 4(37). – С. 132-137. – EDN VOFIXN.
8. Романенко, И. Б. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность / И. Б. Романенко, Ю. В. Пую // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 79-86. – DOI 10.18721/JHSS.9308. – EDN YYFCWT.
9. Романенко, И. Б. Аристотелевская философия образования / И. Б. Романенко, Ю. М. Романенко // Аксиология массовой культуры : Материалы XXI международной конференции "Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура", Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2014 года / ЮНЕСКО, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Северо-Западное отделение Российской академии образования. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2014. – С. 253-263. – EDN SCFRJN.
10. Романенко, И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии : специальность 09.00.11 "Социальная философия" : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Романенко Инна Борисовна. – Санкт-Петербург, 2003. – 35 с. – EDN VHJGXD.
11. Стрельченко, В. И. Переходные периоды в историческом процессе / В. И. Стрельченко, М. З. Бун // Философия права. – 2013. – № 4(59). – С. 35-40. – EDN RSRAUH.
12. The Correlation of Neurophysiologic and Social Mechanisms of the Subconscious Manipulation in Media Technology / L. V. Mureiko, O. D. Shipunova, M. A. Pasholikov

- [et al.] // International Journal of Civil Engineering and Technology. – 2018. – Vol. 9, No. 9. – P. 1-9. – EDN YXEZSH.
13. The time factor in consciousness construction / O. D. Shipunova, V. A. Serkova, L. V. Mureyko [et al.] // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Vol. 9, No. 42. – P. 104226. – DOI 10.17485/ijst/2016/v9i42/104226. – EDN XFKNRB.

Грякалов А.А. (Санкт-Петербург)
Воскресенский А.А. (Санкт-Петербург)
Алиев Н.И. (Махачкала)
Чжан То. (КНР)

Образ и цифра:

энантиодромия – сопряженность – транспедагогика^{2*}

Вопросы отношений образования и цифрового мира сводятся чаще всего к указанию на необходимость преодолений крайностей во влиянии действий цифровой реальности на процессы образования. Предлагаются в таких случаях те или иные модели понимания образования в современных процессах социализации. На выходе получается некое подобие примиряющего синтеза отношений *образа* и *цифры*. Казалось бы, такой ход наиболее подходящий для решения проблемы, тем более что он вполне соответствует традиционному пониманию взаимодействия противоположностей. Но (пост)современное реальное положение дел во многом другое. Действуют гибридные войны, проявляется посттравматические синдромы, усиливается и обостряется интенсивность насилия в пространстве массмедиа.

Цифровое присутствие становится привычным и константным в образовании.

На этом фоне именно предельная интенсивность процессов социализации и смена программ образования и воспитания предполагают конструирование гуманистически ориентированной прогностики творческого жизнестроения – образование понято как проекция соответствующего философского образа мира. Кажется, совершенно естественно в первую очередь было бы создание когерентной целостности из уже прошедших историческую проверку смыслов и ценностей в устойчивой схематике с вновь открывающимися социальными реалиями цифрового мира. В таком понимании традиционные ценности образования могут быть дополнены новыми культурно-символическими смыслами культуры. Но оказывается, что обращение к таким образом конструируемой философии образования при всем различии его наполнений, что должно предстать как определение устойчивых констант существования, чаще всего невозможно из-за открывающихся провалов и зияний в линейной дискурсивности традиционных представлений.

Традиционная философия образования в своем внутреннем содержании испытывает негативное контекстуальное воздействие дигитальных практик цифрового мира. Из этого следует, что философия образования все более оказывается в кругу эпистемологических вопросов о природе знания – образование следует рассматривать в целостном контексте актуальной философии.

В соответствии с общим смыслом влияния корреляционизма образование предстает во множественности связей с идеями *свидетельства, переживания, чувствительности, безопасности, прагматической привлекательности*. Такая аффектированная «философия добродетелей» во многом смещает традиционное представление об образовании как устойчивом наборе положений и требований. С этим связана и множественность стандартов в образовании, что говорит не столько о значимости контекстов, сколько об отсутствии принципиальных оснований в понимании образования. Образование больше

²Материал подготовлен группой ученых, исследующих актуальные проблемы философии образования. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 47-ВГ)

не удерживается в едином смысловом пространстве классической метафизики знания, где речь шла о том, как «в реальности» обстоит дело с познаваемым миром. Неизмеримо по сравнению с прошлым выросла значимость субъектности и субъективности в образовании, что особенно касается философского образования, где актуализированы общие дискурсивные черты знания. «Образование, получаемое будущим исследователем, в том числе философское, состоит не только в передаче суммы знаний и методов работы, но и формировании паттернов, которые усваиваются, а затем действуют как умолчания» [Писарев, Морозов, 2019].

К числу таких паттернов, действующих даже на уровне подсознания, могут быть отнесены не только кризисные явления в сфере классической рефлексии, но и деструктивные явления в социальной жизни (этнические и религиозные конфликты, посттравматические синдромы, терроризм, миграции). Именно на этом фоне складываются ситуативные образовательные ориентиры, в которых особенно активно действуют не только семантика и прагматика, но также синтактика цифровой реальности [Pericles Trifonas, 2012].

Языки цифровой реальности и сам факт ее доминирования в коммуникативном пространстве накладываются на «метафизику чувствительности» (Н.М.Бахтин) социальной жизни, где внимание к толерантности сменилось острыми переживаниями напряженности и войн. «Происходит конверсия педагогики» [Пружинин, 2018].

Актуализируемое понятие энантиодромии, впервые введенное Гераклитом и развитое Карлом Юнгом, который использовал её для объяснения процесса превращения одних психических состояний в их противоположности, может быть конструктивно обращено к процессам образования. Буквально энантиодромия означает стремительное движение противоположностей друг к другу. Чрезмерная радость может привести к печали, а излишняя строгость - к хаосу. В предлагаемом подходе это обращено к отношениям образа и цифры. Густав Юнг взял концепцию энантиодромии для объяснения внутренних психологических процессов. Юнг утверждал, что в каждом человеке существуют противоположные силы, которые взаимодействуют и формируют нашу психику. Человек, долгое время проявляющий себя как экстраверт, может неожиданно почувствовать потребность в уединении и внутреннем размышлении, проявляя интровертные черты. Сила и слабость. Люди, которые постоянно демонстрируют силу и независимость, могут в какой-то момент оказаться в состоянии уязвимости и слабости, нуждаясь в поддержке окружающих. Чрезмерный контроль и организация могут привести к внезапным и неуправляемым всплескам хаотичного поведения. История человечества полна примеров того, как крайние идеи и движения сменяются своими противоположностями. Строгие диктатуры могут уступать место демократическим режимам, а затем снова трансформироваться в автократию в ответ на общественные запросы.

Осознание того, что крайности часто сменяются своими противоположностями, может помочь нам быть более гибкими и адаптивными. Постоянное стремление к одной крайности, будь то работа без отдыха или стремление к полному спокойствию, может приводить к выгоранию или скуке. Баланс между активностью и отдыхом, достижением и расслаблением помогает поддерживать гармонию и благополучие.

Речь, следовательно, идет о том, что цифровые процессы приобретают превращенный характер традиционного образования, а традиционные процессы «цифровизируются» и в таком качестве сближаются с цифровой реальностью. Они словно бы утрачивают бытийные основания, сближаясь с цифровыми потоками потоками социализации.

Энантиодромия также относится к процессу, в ходе которого человек ищет и принимает противоположное качество внутри себя, усваивая его таким образом, что это приводит к обретению целостности. Этот процесс лежит в основе концепции Юнга, которую он назвал «путём индивидуации.» Человек должен включить противоположный

архетип в свою психику, чтобы достичь состояния внутреннего «завершения».

В практических проекциях речь в пределе следует вести о философски настроенной социальной педагогике.

В философии это предполагает обращение к темам *топологической субъективности, события, субъекта-свидетеля и космистски ориентированного жизнестроения*. Такие ориентиры могут противостоять аффектированной и нередко агрессивной социальной чувственности, которая не может быть описана в терминах классической парадигмы образования – происходящее захвачено переживаниями фрагментарных и эпизодических явлений. В результате это приводит к утрате представлений о традиции, истории и ее ценностях, более того, складывается «клиповое мышление», в котором нет смысловой и ценностной континуальности.

Нарастающий в средствах массовой информации *троллинг* касается уже не только отдельных субъектов, его агенты не только ложно и в карикатурном виде стремятся показать отдельные фигуры актуальной современности, но и исказить историю и настоящее страны, политики и культуры. Информационная война направлена на создание ложной и корыстно используемой нормологии, где социальные и антропологические субъекты подчинены искажающим человеческую природу образцам и стереотипам. Стратегии троллинга основываются на подмене исторических представлений, искажении образов и деяний личностей, провоцирующей к деструктивным действиям, призывам, на пропаганде определенных типов поведения, что оказывает особое влияние на молодое поколение. При этом деструкции подвергаются сложившиеся и прошедшие проверку временем представления о смыслах прошлого и настоящего [Дианова 2018, 79].

Показательным для рефлексии образования оказывается оформление понятия *транспедagogики*, что способно представить множественность разнокачественных воздействий на образовательные процессы и личность учащегося в ситуации утраты целостности. Речь при всех различиях понимания идет о применении *диалогических, компаративных и герменевтических* подходов к рассматриваемым процессам. В таких случаях особое внимание обращается на амбивалентность воздействий цифровой реальности на процессы социализации и образования, что предполагает создание новых эпистемологических и ценностных концептов и уточнение содержательных позиций традиционной философии человека.

Для выстраивания системной модели образования необходимо учесть константы традиции образования, с одной стороны, а с другой, – определить доминирующие силы и процессы, происходящие в актуальной коммуникативной среде с особым вниманием к цифровому миру. Такой ход возможен только в пределах философского знания с его вниманием к социальной онтологии и процессам символической реальности. Соответствующим образом следует определить субъектность и субъективность действующих агентов образования на предмет возможностей диалога традиции и актуальной современности. Конструктивным здесь оказывается обращение к смысловой фигуре субъекта-свидетеля с его способностью принимать ответственные решения вопросов социализации с учетом ценностных установок жизненного поведения.

Кризис «больших нарративов» поставил вопрос о необходимости аналитики дискурсивности, в которой непосредственно выстраиваются конкретные программы образования. Они оказываются принципиально детерминированными логикой дискурса, в которой рефлексия новых вызовов связана в первую очередь с ростом значимости цифровой информации. Ведь, следует признать, под вопросом оказывается весь традиционный образовательно-педагогический дискурс – потоки информации активно действуют в «цифровом сознании» современников.

Актуализированное в отечественной и зарубежной литературе понятие *транспедagogики* не столько определяет новую концептуализацию образовательных программ, сколько говорит о неудовлетворительности традиционных представлений и необходимости обоснования конструктивных программ образования.

Каково реальное положение дел?

Тема современности уступает место теме пост-современности не только в плане смены доминант рефлексии, когда временные и темпоральные установки сменяются пространственными, но и в плане признания действия множеств содействующих и противодействующих установок социализации и образования. Совсем не случайно появление гибридных словообразований («метапедагогика», «педагогика повседневности», «педагогика идентичности») – это зона непрерывного возникновения ситуационных смыслов. Соответственно образование должно быть ориентировано на готовность субъектов к постоянно новым, открывающимся смысловым перспективам.

Традиционной педагогике с ее линейной поступательностью развертывания знания, создающего представление об устойчивости и незыблемости образовательных процессов – с устойчивостью «школы», противостоит поток производства информации – в этом смысле такое образование аналогично такому повествованию в литературе может быть названо «образованием потока». Транспедагогика способна подниматься над поляризацией ценностных позиций, создавая метауровень представлений, она предстает как возможное определение учреждающих образование перформативов.

В отличие от стремящегося к объективности представления знания, транспедагогика не только допускает, но и принципиально ориентирована на учет реалий «жизненного мира» с его вниманием к эмоционально-психологическим и хабитуальным особенностям образовательного контекста.

При всем внимании к дискурсивным и масс-медиаальным процессам транспедагогика берет в расчет жизненную органику, когда осознается, что значимость символических конструкций в предельной степени представлена только тогда, когда они «идут вслед» за переживанием людьми контактов с предметным миром и друг с другом. Эти переживания не дают субъектам забывать о том, что мир и жизнь сопротивляются замыслам, вещи, по выражению Бруно Латура, «дают отпор».

В отечественных исследованиях понятие транспедагогики используется при рассмотрении формальных и неформальных форм образования [Галимов 2019]. Концепт транспедагогики конструктивно применяется при анализе кризисных явлений в теории образования для целостного понимания современной ситуации [Асадуллин, Фролов 2017].

В зарубежных исследованиях понятие транспедагогики употребляется для обозначения выхода за пределы привычного образовательного дискурса. Существует два основных направления использования этого понятия, применяемого для рассмотрения конкретных ситуаций, связанных с обогащением обучающих технологий и процесса изучения предмета с помощью художественной практики. Наиболее распространенной формой транспедагогического внедрения в образование становится вовлечение аудитории в образовательные процессы. Художественное пространство и пространство школы рассматриваются как пересекающиеся и влияющие друг на друга сферы социализации [Knight, Riddle 2018]. Таким образом формируется обучающий процесс, в котором одновременно с познавательной интенцией складываются представления о групповой и индивидуальной идентичности. В традиционном образовании действуют обучающие стратегии, направленные на решение проблем, связанных именно с поиском идентичности. Но в цифровом образовании формальность знания существенно отстраняет субъектов от идентификации, когда в противовес обезличенной цифре актуализируются темы личных переживаний, троллинга, групповых привязанностей.

Актуальные поиски в процессах образования в таких случаях направляются на исследование гендерных проблем – философия образования приобретает позитивистскую ориентацию на рассмотрение медико-биологических характеристик гендерной нормативности. Стоит сказать, что такой подход в ряде случаев может быть весьма эффективным, в отличие от тех подходов, где на первое место выходит достаточно произвольная интерпретация самой человеческой природы, где доминирует тема «гибкости предполагаемых фактов о нас самих и побуждает представить, как можно было

бы перейти и к другим категориям идентичности» [Broom, 2019]. Взыскуемая свобода представлений оборачивается отрывом от антропологических границ «человеческого материала» и актуализации абстрактно обсуждаемого вопроса о возможных переходах признания и «мерцании идентичности». Следствием такого взгляда является признание и культивирование фрагментарности процессов образования, что рассматривается как преодоление «идеологии насилия» над личностью.

Процессы фрагментаризации не ограничиваются сферой образования, следует говорить о трансформации культуры в ее основных компонентах. Наибольшей активностью обладают «свободные радикалы» культуры, которые отличаются маргинальностью и могут легко мутировать, создавая при взаимодействии друг с другом нередко совершенно отчужденные от реальности смыслы. Фрагментарная множественность символических потоков создает и множественность образовательных «реалий-цифровизаций». Информационное общество и цифровизация, «множество форм и различие содержания, созданных и постоянно создаваемых пространств становятся возможными в связи с экспоненциальным развитием цифровых технологий» [Герасимов 2022, 13–14]. Бывает так, что достаточно одного яркого или броского события, чтобы запустилась череда вытекающих друг из друга мероприятий, программ и процессов. Идея («Болонский процесс») в ее гипертрофированном представлении может становиться источником и ориентиром для создания планов и программ образования. И следует признать, что действует не только реальный факт образования, но и его медийная конструкция, становящаяся доминантной установкой даже в массовом восприятии образования. Тем самым, как справедливо отметил В.В. Миронов, «наносится удар по принципу завершенности, который господствовал в классической культуре, уступая место клиповому сознанию, основанному на поверхностном восприятии фрагментов реальности» [Миронов 2014, 13].

Во взаимодействии с транспедагогикой понимание процессов цифровой реальности дает возможность иметь дело не только с реальными, но и с виртуальными существами, которые «высвечивают» социальные ожидания и предпочтения. В таких случаях вслед за «фантомными болями» общества возможно появление «фантомных» персонажей, способных активно влиять на процессы биовласти и психовласти. Именно они, персонифицируя различные идеи и образы социальной жизни, предстают как наиболее предпочтительные воплощения ролевого поведения. Такие персонификации в силу их привлекательности чаще всего вступают в противоречия с персонажами реального мира и героями традиционной истории. На фоне конфликтности необходима рефлексия новых стратегий образования, захватывающих социально-культурное пространство. Философский уровень рефлексии оказывается остро необходимым для разработки креативных программ образования. Даже в среде академического образования, выстроенного в традиционных формах, набирают значимость нетрадиционные построения академического общения. Под вопрос ставится значимость самого, пожалуй, важного для традиции компонента обучения – *лекции*. И дело не только в смене «обучающих программ», а в том, что возникает радикальная неудовлетворенность лекционным процессом у всех субъектов образования – нарастает симптом институционального и коммуникативного неблагополучия, в котором пребывает лектор до и во время лекционного действия [Лехциер 2016, 63].

Взаимодействие образования и цифровой реальности имеет, можно сказать, амбивалентный характер. И нужно иметь в виду, что существует очень важный предрассудок, определяющий расхожий порядок истолкования проблемы современного цифрового образования.

Это предрассудок нейтральности современных цифровых медиа.

После открытия Маршалла Маклюэна, заключающегося в том, что *средство сообщения само уже является сообщением*, от предрассудка о нейтральности цифровых форм образования пора отказаться. Цифровые формы образовательного процесса в

ценностном и познавательном плане отнюдь не являются нейтральными. Более того, они активно включены в информационные войны. Они создают дромологическую напряженность в потоках восприятия знания, постоянно изменяя порядок и оформленность стратегий образования. Соответственно формируются новые ролевые представления участников образовательных процессов.

В контексте исследования проблем цифровой трансформации образования следует обратиться к основанию цифровой реальности – к вопросу о *цифре*. В конечном счете, цифра, – «это не более чем оболочка числа» [Генон 2013, 35], предельно подходящая для стремительной обработки информации. Собственно калькуляция подразумевает эффективность как цель и как основной принцип работы цивилизации, легитимацию действия [Лиотар 2013, 27].

Легитимация означает признание той или иной информации как состоявшейся и действующей самым фактом своего появления, тем более, что критерием выступает универсальный принцип эффективности. Такая прагматика возвышается над любой онтологикой, соответственно, над незыблемыми для классики калокагийными представлениями о единстве познавательных, этических и эстетических смыслов. Цифровой мир в образовании предстает как поток представлений, где в центре внимания – умение пребывать в условиях стремительной смены информации. Конечно, и в таком положении субъектов образования есть свое достоинство: умение быстро ориентироваться в потоке информации и подвергать ее количественному измерению. Другое дело, что предметно-бытийные, антропологические и экзистенциальные стороны жизни и образования оказываются словно бы вынесенными за скобки «образования потока». Для отечественной традиции образования тут заключается большая интеллектуальная опасность – утраты «сферы разговора» в его нагруженности «словом», «языком», «знаком», «значением» и, главное, «пониманием» [Пружинин, Щедрина и др. 2019, 52] – этим ценностно-смысловым характеристикам знания просто нет места в стремительно действующем цифровом «потоке образования».

Значит ли это, что стремление сохранить предметно-чувственную настроенность на мир в своем противопоставлении цифровому «образованию потока» должно хотя бы в своем языке культивировать образно-эстетический строй, как то предполагают сторонники предельного сближения образования и искусства? Думается, что такая крайность будет неудачей для образования. И возникла эта проблема не сегодня. Жан Ипполит, рассуждая о языке философии в гегелевской традиции, пишет следующее: «Диалектический язык философии минует две пропасти – поэзию и искусство математики» [Ипполит 2006, 67].

А ведь математика в классическом понимании имела дело не с цифрой, а с числом.

И словно бы вслед этому Хайдеггер уже в другом контексте и на других основаниях писал о необходимости различать *мышление* и *расчет*, в котором представлен критикуемый им новоевропейский подход к бытию, состоящий в потребляющем господстве над природой. Именно такой подход реализует для своих целей внешнюю определенность цифры. Сущность этого процесса обращения с пустой определенностью в свое время была описана Гегелем: «Из-за безразличия приведенного в связь к самой этой связи, которой недостает необходимости, мышление занимает здесь деятельность, которая есть в то же время самое крайнее отчуждение от самого себя, занимается насильственной деятельностью, – оно движется в сфере безмыслия и приводит в связь то, что не способно быть необходимым» [Гегель 2005, 190]. Цифровое мышление, имеющее дело исключительно с цифровой определенностью, можно сказать, «не мыслит» именно в силу того, что человеческая сущность утрачивает свой бытийный характер, подгоняется к цифровой логистике [Хайдеггер 2007, 232].

Особого разговора заслуживает тема визуализации образования, где видеоряд зрительно представляет не только наиболее популярные образы поведения, но и

различного рода искусственные конструкции, где «человеческое» скомбинировано с изделиями технологического фантазма, что радикальным образом влияет на социальное и индивидуальное поведение. Так задаются порядок действия и соответствующие стереотипы жизнестроения. Уже с конца XX в. активно проводятся идеи о том, что «наше время, мифическое время – мы все химеры, выдуманные и сфабрикованные гибриды машины и организма: короче – мы киборги. Киборг – наша онтология, от него идет наша политика» [Харауэй, 2017. 10]. А в отношении к образованию тема киборгов значима именно потому, что киборг стремится предстать как соединение всех частей индивидуальной и личной жизни в особом высшем единстве – так словно бы преодолевается разорванность и фрагментарность образования и социализации. На самом деле возникает монструозная конструкция за пределами традиций: «Киборги не почтительны, они не помнят космоса» [Харауэй Д, 2017, 13]. Можно сказать, что тема киборгов не просто наследует пути научной фантастики, но стремится представить новое понимание природы человека – на образование активно влияют отношения биовласти, которые во многом лишь кажутся гуманистическими. Так и киборги лишь стремятся жить рядом с людьми, а в действительности предстают как воплощения насилия. Человеческая жизнь и образование могут быть отвергнуты, если не соответствуют хотя бы в минимальной степени фигурам и функционированию киборгов.

И здесь открывается еще одна проблемная зона образования.

Это порождает проблему автономии человека и оснований для принятия им решения. Ученые обращают внимание на тело как на молекулярное программное обеспечение, которое может быть прочитано и переписано; тело изучается как изменяемое, корректируемое и. Необходимо в процессах образования и сфере знания актуализировать новый объект исследования: организм. Именно организм, который нельзя свести к жизни или телу. Дигитализация организма на этом фоне дает возможность новых перспектив, объяснений и репрезентаций. Поэтому цифровизация организма трансформирует причины, агентов, стратегии, результаты и процессы образования. Для этого в стратегиях образования необходимо, во-первых, прояснить, что представляет собой организм и чем он отличается от предыдущих объектов биовласти, таких как тело и жизнь; во-вторых, рассмотреть, какое влияние оказывает дигитализация на организм и в целом на вхождение в социальную жизнь через образование, в-третьих, объяснить, как дигитализация организма заставляет переосмысливать получаемое в образовании знание и его проекции в жизнь. Здесь же, отметим, темы дигитализации образования пересекаются с актуальными проблемами психического здоровья и танатополитики.

Цифровые процессы привлекают внимание особенно тем, что в первом приближении открывают перспективу объективной целесообразности, сменяющей традиционную образовательную телеологию. Цифровые программы и технологии стремятся предстать как самый лучший *свидетель* событий настоящего и возможного будущего, что придает такому свидетельству желаемую надежность. Но цифровой код не способен учесть логику организма. Технология, основанная на цифровом коде, не может учитывать гармонию организма, идею целесообразности и преобразует данные после их прочтения исключительно в соответствии со своей логикой перемещения, рекомбинации и т.д. Говорить о наполнении образования важными органическими представлениями и переживаниями, которые придавали бы жизненно важное значение получаемому знанию, не приходится.

Цифровизация организма в конечном счете уводит от понимания органики образования, когда предметно-телесные и социо-антропологические характеристики жизни и образования находятся во взаимодействии с дискурсивно-символическими сторонами получения знания и социализации. «Надо заметить, что русское философствование, начиная с А.С. Хомякова и Ф.М. Достоевского, было привержено теме совместности (соборности), а идеи, высказанные в отношении телесных аспектов существования людей Вл. Соловьевым, П. Флоренским, Л. Карсавиным, М. Бахтиным до

сих пор не утратили своей актуальности» [Азаренко 2013, 148]. Дело в том, что цифровизация определяется внешними правилами и условиями. Однако в ее пользу говорит то, что ее программы и процедуры позволяют существенно расширить представления о непосредственных связях знания и наличной реальности – реализовать новое знание, которое в своей самодостаточности способно раздвигать горизонты *линейного* образования. К тому же технология обещает единство человека и машины, что лучше, чем человек в одиночку. Цифровой мир открывает новые возможности получения и применения знаний, люди начинают чувствовать и думать о себе как о связанных с цифровым миром – цифровая техно-логика воспринимается как часть их бытия.

Цифровые технологии содержат в себе прогностические и оптимистически настроенные планы – их беспредельность представления знания обладает несомненным обаянием для сферы образования. Цифровая реальность вызывает желание получить образование, обещая сделать жизнь человека лучше, поскольку эта жизнь представляется как часть проектируемого нового мира. При таком подходе, когда он становится преобладающим, именно цифровые возможности образования рассматриваются как наиболее активные силы производства и получения знания. В процессах цифровизации во многом утрачивается чувственное отношение человека к миру, – в частности, представление о боли *другого*. Поэтому эстетические и этические компоненты, чрезвычайно значимые для традиционного образования, оказываются смещенными. Вместе с этим смещается антропологический и экзистенциальный смысл образования. Хранящее в себе память и традиции классическое образование способно благотворно влиять на формирование ответственных позиций субъектов образования в их социальной манифестации. Можно вспомнить слова Канта о том, что именно «антропология занимается субъективными практическими правилами, она рассматривает действительное поведение человека» [Кант 2000, 39]. Образы памяти в эстетическом и этическом сознании дают возможность ответственных ориентаций образования, что сохраняет ценность мира и человеческой жизни.

Отказ человека от целостного восприятия и понимания происходящего приводит в конечном счете к тому, что он перестает замечать самого себя. И здесь проблема не только в недостаточном усилии человека, а в самой организации цифрового пространства. Проблема состоит в том, что оно образовано посредством цифрового кода, который трансформирует символические данные, рекомбинируя их или размещая в различных цифровых локациях. Посредством рекомбинации и релокации считываемых данных происходит установление нового порядка интеракций, процессов и вещей. К тому, что не транслируется в цифровое пространство без остатка, можно отнести то, что не может быть повторно присвоено, например *ближайшее* («жизненный мир», телесность, экзистенциальное переживание). Именно исключение ближайшего из цифровой реальности делает пребывание в ней на первый взгляд легко осуществимым и при этом принципиально ущербным с антропологической точки зрения.

Приведем пример с *усталостью*.

Одним из симптомов утраты чувства настоящего в мире сверх-скоростей является неспособность человека признать свою *усталость*. Что такое усталость? Общий философско-антропологический фон связанной с ней ситуации определил Эммануэль Левинас: «Усталость, даже та, которую легкомысленно называют физической, возникает сначала как напряженность, онемение, некоторое скрючивание. Будучи для психолога и физиолога мускульным обессилением 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, так же как и необходимость отдыха, в цифровой реальности перестают быть очевидными. Таким образом, отдых есть, но он происходит в самой цифровой реальности и детерминируется ею (например, при переключении с работы с документами на чат). Поэтому пребывание в цифровом пространстве часто руководствуется принципом: от усталости к еще большему напряжению.

Для этого цифровой субъект готов использовать различные не вполне изученные по своему воздействию способы *редактирования* организма, которые ему «предлагает» техника. Здесь возникает тема проектирования себя в цифровом пространстве и доверия технике, желания воспользоваться ее возможностями и в результате стать частью ансамбля спроектированных людей и инструментов. Важно осознать, что специфика проекта в цифровом пространстве состоит в том, что желание субъекта есть следствие отказа свидетельствовать о себе сознательным и ответственным образом, следствие «подчинения» технике, а осуществление «проекта» предписывается уже заданными маршрутами, траекториями, алгоритмами.

Надо отметить, что в стремлении найти аналог того, что необходимо для деятельности ребенок и взрослый кажутся похожими. Как для ребенка нет разницы с чем играть – с живым или искусственным (реальная еда с легкостью заменяется на игрушки), так и человек в пост-современности с легкостью переключается с живого на искусственное, воспринимая новшества как необходимые компоненты становящегося настоящего. Об этом свидетельствуют замена органов тела на искусственные аналоги, употребление в пищу выращенных в искусственных условиях продуктов, синтезирование новых материалов и т.д. В такой легкости перехода от естественного к искусственному у взрослого важно зафиксировать происходящую перверсию. Взрослый в этом случае сохраняет безответственность ребенка, играя с собственной природой. Ребенок же досрочно становится взрослым, подвергаясь рискам, которые неотъемлемы от проекта по улучшению человеческих возможностей.

Поскольку современный мир – мир гипер-ускорения, понятие прогресса коррелирует в нем с соответствующими данностями – *скорость, цивилизация и киберпространство*. Поэтому безопасность жизни в настоящем и определение ее целей для формирования будущего связаны с определением точек приложения силы и скорости: по словам Дитмара Кампера современники лихорадочно ищут тормоз, который в перспективе господствующей скорости может быть только стоп-краном.

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 и образования.

Источники и переводы – Primary Sources and Translations

Агамбен 2012 – Агамбен Дж. Homo Sacer. Что остается после Освенцима: архив и свидетель / Пер. с итал. Левиной И.М.: Европа, 2012 (Agamben, Giorgio, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone*, Russian Translation).

Бибихин 2001 – Бибихин В.В. Словоисобытие. М.: УРСС, 2001 (Bibikhin, Vladimir V., Word and event, in Russian).

Гегель 2005 – Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Пер. с нем. Столпнера Б.Г. СПб.: Наука, 2005 (Hegel, Georg W.F., *Wissenschaft der Logik*, Russian Translation).

Генон 2013 – Генон Р. Наука чисел / Пер. с франц. Быстрова В.Ю. СПб.: Владимир Даль, 2013 (Guénon, René, *Science des nombres*, Russian Translation).

Ипполит 2006 – Ипполит Ж. Логика и существование. Очерк логики Гегеля / Пер. с франц. Быстрова В.Ю. СПб.: Владимир Даль, 2006 (Hippolite, Jean, *Logique et existence*, Russian Translation).

Кант 2000 – *Кант И.* Лекции по этике / Пер. с нем. Судакова А.А., Крыловой В.В. М.: Республика, 2000 (Kant, Immanuel, *Vorträge zur Ethik*, Russian Translation).

Левинас 2000 – *Левинас Э.* От существования к существующему. Избранное: тотальность и бесконечное / Пер. с франц. Вдовиной И.С., Дубина Б.В. М.; СПб.: Университетская книга, 2000 (Lévinas, Emmanuel, *De l'existence à l'existant. Totalité et Infini*, Russian Translation).

Лиотар 2013 – *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с франц. Шматко Н.А. СПб.: Алетейя, 2013 (Lyotard, Jean-Francois, *La condition postmoderne*, Russian Translation).

Мартин 2015 – *Мартин Г.Т.* Глобализация и конституция Земли: ключевые этапы в борьбе за освобождение человечества / Пер. с англ. Дорофеевой Н.С., Емановой Е.В. // Век глобализации. 2015. № 2. С. 90–107 (Martin, Glen T., *Globalization and the Earth's Constitution: Key Milestones in the Struggle to Liberate Humanity*, Russian Translation).

Хайдеггер 2007 – *Хайдеггер М.* Что зовется мышлением? / Пер. с нем. Сагетдинова Э. М.: Академический проект, 2007 (Martin Heidegger, *Was heißt Denken?* Russian Translation).

Шнаккенберг 2017 – *Шнаккенберг Н.* Мнимые тела, подлинные сущности. Преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному Я / Пер. с англ. Еремина Г. Калининград: Phoca Books; М., 2017 (Schnackenberg, Nicole, *False Bodies, True Selves. Moving Beyond Appearance-Focused Identity Struggles*, Russian Translation).

Ссылки – References in Russian

Асадуллин, Фролов 2017 – *Асадуллин Р.М., Фролов О.В.* Кризис педагогической культуры и некоторые задачи современной педагогической мысли // Образование и наука. 2017. № 19 (2). С. 9–31.

Азаренко А.С. 2013 – *Азаренко А.С.* Технология коммуникации и философское образование в эпоху массмедиа // Философия и образование в современном мире. Отв. ред. С. И. Дудник. СПб.: Изд. «Владимир Даль». 2013. С. 147–160.

Галимов 2019 – *Галимов А.М.* Концептуальные основы содержательной интеграции спортивной подготовки и образовательной деятельности в спортивном вузе // Наука и спорт: современные тенденции. 2019. № 7 (3). С. 66–73.

Грякалов 2009 – *Грякалов А.А.* Космос детства (Послесловие) // Космос детства. Антология / Сост. Грякалов А.А., Исупов К.Г. М.: РОССПЭН, 2009. С. 307–317.

Грякалов 2020 – *Грякалов А.А.* Философские конгрессы: понимание и субъект-свидетель // Вопросы философии. 2020. № 11. С. 77–81.

Грякалов, Преображенская 2016 – *Грякалов А.А., Преображенская К.В.* (2016) Образование в глобальном мире: философия и транспедагогика // Образование. Экономика. Общество. 2016. № 3 (55). С. 124–132.

Дианова 2018 – *Дианова В.М.* (ред.) Коммуникативные стратегии и культурные практики в период социокультурных трансформаций. СПб.: Издательство ВВМ, 2018.

Лехциер 2016 – *Лехциер В.Л.* (2016) О судьбе лекции в цифровую эпоху: теоретический обзор, эмпирический анализ // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. № 2. С. 62–78.

Писарев, Морозов 2019 – *Писарев А., Морозов А.* Speculative Realism. Exit // Харман Г. Спекулятивный реализм: введение / Пер. с англ. Писарева А.А. М.: РИПОЛ Классик. 2019. С. 7–53.

Пружинин, Щедрина, Грякалов, Мартынова и др. 2018 – *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.

Пружинин, Щедрина, Исупов, Мартынова, Летягин 2019 – *Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г., Исупов К.Г., Мартынова С.А., Летягин Л.Н. и др.* Антропология музея: концептосфера идей, исторического диалога и сохранения ценностных констант

(материалы «Круглого стола») // Вопросы философии. 2019. №. 5. С. 5–23.

Харауэй, Д. Манифест киборгов: наука, технология и социалистический феминизм 1980-х. Пер. с англ. А.В.Гараджи. М., Ад Маргинем Пресс. 2017. Donna Haraway, authorized translation from the English edition published by the University of Minnesota Press. 2016.

References

Asadullin, Rail M., Frolov Oleg V. (2017) “The Crisis of Pedagogical Culture and Some Tasks of Modern Pedagogical Thought”, *Obrazovanie i Nauka*, Vol. 19 (2), pp. 9–31 (in Russian).

Azarenko, Sergey A. (2013) “Communication Technology and Philosophical Education in the Age of Mass Media”, *Philosophy and Education in the Modern World*, Vladimir Dal, St. Petersburg (in Russian).

Berry, David M. (2011) *The Philosophy of Software: Code and Mediation in the Digital Age*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Broom, Laura (2019) “Transpedagogy: Connecting and Crossing Identity Categories in the Classroom”, *CEA Critic*, Vol. 81 (2), John Hopkins University Press, pp. 81–99.

Dianova, Valentina M., ed. (2018) *Communication Strategies and Cultural Practices in the Period of Socio-cultural Transformations*, VVM Publ., St. Petersburg (in Russian).

Galimov, Almaz M. (2019) “Conceptual Foundations of Substantive Integration of Sports Training and Educational Activities in a Sports University”, *Nauka i Sport: Sovremennye Tendentsii*, Vol. 7 (3), pp. 66–73 (in Russian).

Gryakalov, Alexey A. (2009) “The Space of Childhood (Afterword)”, Gryakalov, Alexey A., Isupov, Konstantin G. *The Space of Childhood*, Politicheskaya Entsiklopedia, Moscow, pp. 307–317 (in Russian).

Gryakalov, Alexey A. (2020) “Philosophical Congresses: Understanding and the Subject-Witness”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 11 (2020), pp. 77–81 (in Russian).

Gryakalov, Alexey A., Preobrazhenskaya, Kira V. (2016) “Education in a Global World: Philosophy and Transpedagogy”, *Obrazovanie. Ekonomika. Obschestvo*, Vol. 3 (55), pp. 124–132 (in Russian).

Knight, Linda & Riddle, Sewart (2018) “Artists and Transpedagogy: Possibilities for Enriching Teaching and Learning Through Radical Engagement with the Arts”, Knight, Linda, Lasczik Cutcher, Alexandra (eds.) *Arts-Research-Education. Studies in Arts-Based Educational Research*, Vol. 1, Springer, Cham.

Lekhtsier, Vitaly L. (2016) “On the Fate of Lecture in the Digital Age: A Theoretical Review, Empirical Analysis”, *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy, Series: Philosophy. Philology*, Vol. 2, pp. 62–78 (in Russian).

Pericles Trifonas, Peter, ed. (2012) *Learning the Virtual Life: Public Pedagogy in a Digital World*, Routledge.

Pisarev, Alexandr, Morozov, Artem (2019) “Speculative Realism. Exit”, Harman, Graham, *Speculative Realism: An Introduction*, Trans. by Pisarev, RIPOL Classic, Moscow, pp. 7–53 (in Russian).

Pruzhinin, Boris I., Shchedrina, Tatiana G., Gryakalov, Alexey A., Martynova, Svetlana A. et al. (2018) “What Kind of Education Is Valuable to Us? (Materials of the Round Table)”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 6 (2018), pp. 34–58 (in Russian).

Pruzhinin, Boris I., Shchedrina, Tatiana G., Isupov, Konstantin G., Letyagin, Lev N. et al. “Anthropology of the Museum: the Conceptual Sphere of Ideas, Historical Dialogue and Preservation of Value Constants (Materials of the Round Table)”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 5 (2019), pp. 5–23 (in Russian).

Røssaak, Eivind (2008) “The Unseen of the Real: Or, Evidential Efficacy from Muybridge to The Matrix”, Ekman, Ulrik and Thygstrup, Frederik (ed.) *Witness: Memory, Representation, and the Media in Question*, Museum Tusculanum Press, Copenhagen.

Будущее поколение и искусственный интеллект: вызовы и возможности³

Будущее наступает неумолимо. Как отметил наш Президент на встрече с молодыми учеными: «Будущее начинается сегодня». Уже рождаются новые люди будущего. Сегодня их называют поколением «Бета», так как предыдущее поколение «Альфа» уже выросло.

К представителям поколения В (или бета) будут относиться люди, родившиеся с 2025 по 2039 год. Прогнозируется, что к 2035 году они составят 16 процентов населения мира. Многие из них доживут до следующего века. Беты — в основном дети миллениалов, которые родились в 1980–1990-х годах, или зумеров (2000–2010-х годов рождения).

Эти дети будут жить в совершенно ином мире, в котором искусственный интеллект станет частью повседневной жизни. При этом, как утверждают специалисты, бетам придется решать ряд серьезных проблем: в первую очередь речь идет об истощении природных ресурсов, глобальном потеплении и связанной с ними миграцией населения. Их детство и юность пройдут в условиях, которые для предыдущих поколений казались футуристической фантастикой. Искусственный интеллект и автоматизация займут центральное место в жизни, начиная с образования и заканчивая медициной и развлечениями. Ученые уверены: поколение «бета» станет по-настоящему цифровым – не только из-за доступа к технологиям, но и благодаря их полному встраиванию в окружающий мир.

Впрочем, данных о новом поколении пока слишком мало. Даже самые дальновидные ученые не могут пока дать точный прогноз об экономических, политических, социокультурных процессах, которые будут влиять на людей в ближайшие пару десятилетий. Слишком много неизвестных переменных для таких расчетов.

Первые представители поколения Бета – это дети, родившиеся в этом году. Чем они будут отличаться от поколения Альфа и как их нужно воспитывать?

В этом процессе важно учитывать теорию поколений. У людей, родившихся в разные периоды, есть много общего, поэтому нужно понимать, с кем придется работать, кого учить и с кем контактировать. Например, представители разных поколений неодинаково относятся к образованию.

Для так называемых *Бумеров* (1942-1964 гг.) учиться в университете было престижным, а педагогом работать почетно.

Поколение X (1965-1980 гг.) считает, что важно получать образование, чтобы потом работать по профессии. Но люди столкнулись с проблемами в трудоустройстве, и вскоре многие поняли, что нужно переучиваться и уходить в ту сферу, где заработок больше.

Миллениалов (1981-1996 гг.) воспитывали родители, которые пытались построить счастливую жизнь во времена развала СССР и голодные 90-е, поэтому они послушно шли

³ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

учиться в вузы на экономистов, юристов, но многие по профессии не работают. Сейчас миллениалы воспитывают своих детей, но у них нет единой системы ценностей: кто-то оглядывается назад, некоторые устремлены в будущее, а многие до сих пор мечтают и не могут прийти к единому мнению, как нужно помогать своему ребенку.

Поколению Z (1996–2010 гг.) зачастую чужды ценности и взгляды предыдущих поколений. Зачем учиться четыре года в вузе, чтобы потом не работать по специальности, если можно прослушать онлайн-курсы, которые длятся полгода? Представители этого поколения уже иначе воспитывают своих детей, они приучают их, что оценки в школе не так важны, как сами знания.

Переходя к *поколению Альфа* (2010–2024 гг.), можно отметить, что для них важно мгновенно получать обратную связь, они быстро находят все ответы на свои вопросы в интернете. Им трудно сосредоточиться, потому что они «воспитаны» социальными сетями, где смотрят короткие ролики. Альфы вдохновляются и берут пример с блогеров, поэтому они не особо прислушиваются к родителям. Образование для них тоже не в приоритете, потому что они уверены, что оно будет не нужно в будущем.

Какими же будут дети *Бета*? Здесь можно только предполагать. Скорее всего, они будут социализироваться с помощью интернета, в онлайн. Даже сейчас занятия в школах нередко проводят по скайпу, в будущем такое будет практиковаться намного чаще. Детей Бета нужно учить по-другому, ведь они буквально будут постоянно в интернете 24/7. Возможно, они будут часто пользоваться ИИ и голосовыми помощниками и таким образом узнавать что-то новое.

Надо сказать, что в своей удивительной близости с новыми технологиями беты не будут одиноки. Поколение альфа, дети, которые родились с 2015 году, тоже «появились на свет со смартфоном в руках». Они учатся включать телефон раньше, чем произносят первые слова.

Жизнь этих детей строится вокруг гаджетов. Старшие альфа родились, когда на рынке появились первые планшеты. И родители этих ребят — миллениалы — активно использовали технику для развлечения и обучения своих чад. Поэтому альф еще прозвали «детьми айпадов» и «скринейджерами».

Педагоги отмечают, что ранний доступ к невероятным объемам информации повлиял на скорость взросления альф. С одной стороны, они раньше других поколений вступают в подростковый возраст и достигнут психологической зрелости, с другой — позже «улетят из гнезда» и начнут зарабатывать, не полагаясь на помощь родителей.

Взросление альф сопровождало активное развитие социальных сетей. Так что многие ребята ведут личные блоги. Важной чертой общения современных детей стал обмен новостями и информацией в форме постов и коротких видеороликов. Соцсети дают возможность находиться в постоянном контакте друг с другом. Однако есть риск, что представители этого поколения станут замкнутыми и изолированными от внешнего мира.

Родители альф миллениалы. В России миллениалы — это поколение, которое родилось и взрослело на фоне известных социально-деструктивных явлений. Это 1990-е годы. Даже если человек еще не вырос, на него влияет среда: например, родители, которые не могут купить продукты и одежду из западных журналов, уже появившихся в стране. Миллениалы могут воспроизводить поведение своих старших родственников. Они стремятся к более стабильной работе. Зумеры воспитывались в гораздо более благополучный период. Для них момент сепарации от родителей откладывался.

Представители поколения Z лучше обращаются с мобильными телефонами и более крупнокалиберной техникой. Миллениалам технологии даются сложнее.

Зумеры — люди, воспитанные в относительно благополучное время. Они привыкли, что им помогают родители. Взрослые, когда эти дети учились в школе, заступались за них перед преподавателями. Ребенку постоянно напоминали, что он должен бороться за себя. Мол, не надо терпеть, нужно отстаивать свои интересы, если возникают какие-то непреодолимые трудности, лучше искать что-то новое. Эту же позицию выросшие зумеры переносят и на работу. Понимая, что у них есть какая-то альтернатива, зумеры не боятся искать более выгодные условия.

Миллениалы в этом смысле отличаются. Многие из них считают, что лучше держаться за свое место, в какие-то моменты преодолевать себя. И то, что зумеры так не делают, может стать для них раздражителем. Им кажется, что молодые люди глупее, инфантильнее.

Поколение «Бета» — новое поколение, родившееся и выросшее в эпоху активного взаимодействия с искусственными когнитивными агентами и системами искусственного интеллекта. Эти молодые люди с раннего детства сталкиваются с технологиями, которые пронизывают все аспекты их жизни, от образования до развлечений. В отличие от предыдущих поколений, для них использование систем ИИ становится естественным и обыденным, что формирует их мышление, восприятие мира и социальные установки. Поколение «Бета» ожидает, что технологии будут не только инструментами, но и партнёрами в повседневной жизни, что может как расширить их возможности, так и привести к новым вызовам в области когнитивных способностей и межличностных отношений.

Интерсубъективное взаимодействие между представителями поколения «Бета» и искусственными когнитивными агентами, основанными на больших языковых моделях, неизбежно окажет влияние на когнитивные процессы этих людей. Поскольку молодое поколение будет воспринимать ИИ-агентов как равноправных собеседников, их мышление и способы решения проблем могут адаптироваться под стили общения этих систем. Это взаимодействие создаст риск примитивизации когнитивных способностей, так как молодые люди могут начать полагаться на готовые решения и шаблоны, предложенные системами ИИ, вместо того чтобы развивать собственное критическое мышление и креативность. В результате, процессы генерации контента и анализа информации, осуществляемые большими языковыми моделями, могут стать доминирующими, формируя новые нормы восприятия и взаимодействия с окружающим миром. К 2026 году, по прогнозам, 90% всего онлайн-контента будет генерироваться искусственным интеллектом. Это означает, что Бета-поколение будет расти в мире, где граница между реальностью и виртуальностью станет размытой, где информация будет подаваться в удобном, но, возможно, манипулируемом формате. ИИ будет формировать их информационное поле, влиять на их вкусы, предпочтения и даже ценности.

Какие же риски ожидает это поколение:

— Ожидается, что интеграция с системами ИИ приведёт к примитивизации когнитивных способностей. Поколение «Бета» может стать полностью зависимым от ИИ-агентов, что негативно скажется на их мышлении.

— Постоянное взаимодействие с ИИ-агентами может привести к утрате воображения и к созданию контента, который будет копировать нейросетевые результаты. Это создаст риск примитивизации творческого процесса.

— Скорее всего, представители поколения «Бета» будут обращаться к ИИ-агентам за советами по личной жизни и психическому здоровью, что может привести к потере самостоятельности и критического мышления.

— С одной стороны, доступ к технологиям ИИ открывает новые возможности, с другой — требует глубоких знаний и навыков. Без них использование технологий может заблокировать развитие критического мышления.

Технологии продолжают развиваться, и важно осознавать их влияние на будущее поколение.

Поколение Бета, которое начинает свое существование в 2025 году, будет жить в мире, полном технологических изменений и социальных вызовов. Их воспитание и образование будут сосредоточены на адаптации к новым реалиям, что создаст уникальные условия для формирования их личностей и мировоззрения. Важно, чтобы общество поддерживало их в этом процессе, помогая справляться с вызовами и вдохновляя на создание лучшего будущего. Будущее Бета-поколения во многом зависит от того, как общество научится использовать ИИ. Важно развивать критическое мышление, медиаграмотность и навыки работы с информацией. Только так Бета-поколение сможет стать поколением, которое не просто адаптируется к новому миру, а сможет направить его развитие в положительное русло.

Литература

- 1.Зайцева Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. №2 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakove>
- 2.Пирязева М. В. Специфика социально-психологического взаимодействия поколения альфа в конфликтной ситуации: сборник трудов конференции. / М. В. Пирязева, О. Н. Акиньшина, Д. И. Ремизова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону : материалы III Регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2023 г.) / редкол.: С. В. Пазухина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 194-198.
- 3.Пую Ю.В. Антропология манипулирования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 2. № 2. С. 61-67.
- 4.Пую Ю.В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции - актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34-37.
- 5.Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
- 6.Самоукина Н. В. Теория поколений в российском менеджменте. Лучшие практики управления разновозрастными командами: подбор, обучение, мотивация: монография / Н.В. Самоукина. — Москва : РУСАЙНС, 2018. — 186 с.
- 7.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.

Цивилизация в оптике оппозиций реализма и конструктивизма⁴

Понятие цивилизации преодолевает зону метафоры к концу XVIII века, а к началу XIX столетия приобретает широкое распространение в качестве термина в некоторых случаях тождественного, в некоторых противоположного, но всегда коррелятивного такой фундаментальной категории исторической науки как «культура». В самом общем виде цивилизацию прямо рассматривать как совокупность материальных и духовных достижений общества в его историческом развитии. В философии истории и историографии эпохи западно-европейского Просвещения термин «цивилизация» используется в значении третьего, своего рода «высшего этапа» всемирно-исторического процесса, сменяющего стадии «дикости» и «варварства» [1].

Несмотря на существенную смену акцентов в самих подходах к выделению основных этапов социальной истории, их оценке с точки зрения достижений цивилизационного прогресса всегда придается принципиально важное значение. Это подтверждается, в частности, уже материалами представленного лидерами эпохи Просвещения опыта описания истории человечества в виде последовательности сменяющихся, но вместе с тем преемственно связанных стадий [2]. Их перечень является итоговым выражением знаний об истории как эволюции культуры, а потому не включает «цивилизацию» в качестве особого, ее вполне самостоятельного этапа развития. В соотнесенности с культурой, резюмирующей ценности духовного опыта, цивилизация в этом случае приобретает значение определителя уровня развития культуры в целом и является специфическим способом освоения ее ценностей в контексте успехов научного и технического прогресса.

Простота и непротиворечивость и первого, и второго из приведенных выше примеров концептуализации социальной истории, при ближайшем рассмотрении оказываются лишь кажущимися. В силу особенностей философско-эпистемологических предпосылок, в первом случае речь идет о реальности цивилизационного прогресса, а факт его существования доказывается с позиций требований классической концепции истины. Во втором, представления о цивилизационном прогрессе в ряду исторических формообразований культуры (охотничье-собираательный, пастушеский, земледельческий, торгово-промышленный [3] обосновываются отнюдь не на путях установления их истинностных значений, а апеллируют к интуициям «жизнеобеспечения» как способа продуктивной адаптации к условиям окружающей среды, выполняющего роль формообразующего принципа построения цивилизационного проекта [4]. Проистекающая из такого понимания сути дела традиция эпистемологического релятивизма (интуиционизм) становится исходным пунктом мысленного конструирования доктрин культурно-цивилизационного творчества.

Уже к середине 70-х годов XX столетия А. Мольтен в книге «Социодинамика культуры» насчитывает более 250 ее определений так или иначе сопряженных с версиями цивилизации [5]. Не смотря на различие и даже противоположность теоретических репрезентаций, общим для них является признание принадлежности техник и продуктов цивилизационной активности к искусственным образованиям культуры [6, с. 14-24.].

⁴ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

Отождествление культуры с естественно возникшими, а цивилизации с искусственно созданными структурами жизни общества явилось одной из важнейших предпосылок разработки теории общественно-экономических формаций как основных этапов исторической эволюции человечества. В противоположность построениям культурно-цивилизационного конструктивизма, теория К. Маркса основывается на принципах реальности существования (материализм) человеческих сообществ, которые дифференцированы в зависимости от различий используемых орудий труда. В «Немецкой идеологии», «Формах предшествующих капиталистическому производству», «Критике политической экономии» и др. речь идет о «естественных орудиях труда» и «орудиях труда, созданных цивилизацией» как структурах способа производства «первобытной общественно-экономической формации», порождающих, с одной стороны, естественные сообщества людей, а с другой, - их искусственные, или «социально – исторические» объединения.

Использование естественных орудий (непосредственно находимых в природе) ставит людей, согласно К. Марксу, в положение абсолютной зависимости от природы. Это означает, что люди, в этом случае, объединены какой-либо естественно-природной связью, - семейной, родоплеменной, или хотя бы территориальной. В «Формах, предшествующих капиталистическому производству» такие сообщества, как известно, характеризуются как «стадность», «кровное родство», «общность по племени» [7, с. 417]. Они рассматриваются как «покоящиеся на отношениях кровного родства... их структура есть структура генеалогического древа» [7, с. 418], что имеет более важное значение, чем какой-либо способ производства. Поэтому социальные связи, объединяющие отдельных индивидов в человеческие сообщества характеризуются как непосредственные, «личные отношения». а формирующиеся на их основе отношения господства и подчинения приобретают вид «прямого политического принуждения к труду».

В свою очередь, производство жизни посредством «орудий, созданных цивилизацией» (т.е. искусственных), порождает сообщества, объединенные уже системой отнюдь не «личных», а «вещных отношений», развивающихся на почве доминирующих связей обмена в условиях прогрессирующих типов общественного разделения труда. Замена «личных отношений» «вещными», то есть их уподобление техникам обмена товаров в пространстве национально-государственного, или глобального рынка, обуславливает переход от «прямого политического принуждения к труду» к практикам опосредованного, политико-экономического принуждения. По мнению Маркса, такой вид господства должен уже был принять форму выражения в чем-то третьем, в деньгах. Нельзя не согласиться с утверждением, что «деньги делают всякую форму общения чем то случайным для индивидов... вследствие чего индивиды эти... стали абстрактными индивидами» [8, с. 40] и только в этом случае получили возможность вступать в общение как индивиды.

Многочисленные исторические и современные попытки уяснения социального и антропологического смысла последствий поляризации стратегий цивилизационной и собственно «культурной» эволюции общества, опираясь на познавательный «арсенал» методов математического естествознания и социогуманитарных наук, оказались чреватými по преимуществу лишь обострением конфликта интерпретаций и ростом числа выражающих их доктрин [9]. Усиление этих тенденций с конца XIX-начала XX столетия, вызванное кризисом оснований математики и «революцией в физике», обусловило релятивизацию ранее бесспорных представлений об истине как соответствии знаний их предмету. Современная неклассическая и постнеклассическая наука опирается на представления о реальности целого «семейства» неклассических концепций истины [лингвистическая, экзистенциально-герменевтическая и др. [10,с.378], неклассической и постнеклассической эпистемологий.

Все они демонстрируют существенное усиление роли человеческой субъективности, а значит и произвола воображения в познании природы и общества. Отсутствие

объективных критериев истинности потребовало обращения к различного рода «авторитетам» и прежде всего к мнению соответствующего научного сообщества (экспертиза), или нравственному сознанию «добродетельного ученого» [11, с. 175-180]. В силу неопределенности истинностных значений социально-исторического знания (так же как и естественно-научного), оно, согласно Н. Валлерстайну, выступая от имени науки, опираясь на ее авторитет, выполняет отнюдь не познавательную, а скорее конструктивную функцию, превратилось в средство артикуляции тех или иных индивидуальных или групповых интересов. В частности, убеждения о прямой зависимости формирования новой социальной реальности от прогресса искусственных цифровых и информационно-коммуникационных технологий свидетельствует об их принадлежности к уже скомпрометировавшим себя технократическим утопиям, а тенденции уподобления социальному идеалу, к идеологическим фикциям современности. Обусловленность существующих представлений об информационном обществе частными индивидуальными, или групповыми интересами обнаруживается в факте множества выражающих их доктрин: «постфордизм», «информационный капитализм», «сетевое предпринимательство», «общество наблюдения и контроля», «постбуржуазное», «постцивилизационное» и даже «постмодернистское» общества [12]. Правда, несмотря на существенные различия в понимании природы процессов цивилизационного роста в эпоху цифровизации и информационно-коммуникационных технологий, они вместе с тем едины в убеждениях в незыблемости капитализма и решающей роли цифровизации в преодолении препятствий «Великого разрыва» [13].

На роль аутентичной культурно-цивилизационной теории сегодняшнего дня заявляет претензии и неомарксизм в его леворадикальной редакции. Он приобрел в последние десятилетия необыкновенно высокую популярность как новый « Коммунистический манифест» эпохи информационных технологий и «Библия» антиглобализма. Оба проекта настоящего и будущего европейского человечества представлены в двух книгах М. Хардта и А. Негри с символическими названиями «Империя» и «Множество» и составляют жесткую альтернативу неолиберальным доктринам «деидеологизации», «третьего пути», «постистории», «информационного общества» и др. Согласно авторам, сегодня на наших глазах формируются глобальные структуры « коллективного капитала», знаменующие становление новой социальной и политико-правовой ситуации, нового субъекта суверенитета, который и обозначается термином «Империя». Империя как определенный этап исторической эволюции общества, характеризуется такими, совершенно противоположными для когда-либо существовавших национально-государственных образований фундаментальными характеристиками как полное отсутствие границ, плюрализм конституционного устройства, основывающийся на сочетании монархического, аристократического и демократического типов политико-правовой организации.

Само собой разумеется, что отсутствие национальных границ рассматривается в качестве источника гарантии «вечного мира». Утверждается, что основные черты монархической, аристократической и демократической составляющих политической организации «Империи» уже наличествуют в современном мире. Так, монархический тип представлен США, а так же странами «Большой восьмерки» и такими структурами как МВФ, «Парижский клуб», «Давосский форум» и др. Аристократический компонент «Империи» отождествляется со структурами современных ТНК уже превратившихся в носителей глобальной экономической власти. Что касается демократических элементов, то они связаны с существованием национальных государств, различного рода неправительственных организаций и общественных объединений. Итак, «Империя», это децентрализованный, детерриторизированный, лишенный центра и пространственной локализации аппарат управления и власти, представляющий собой не что иное, как «мировое правительство».

Авторы стремятся показать, что «Империя» не только «...управляет территориями и населением, но и создает тот мир, в котором живет. Она не только регулирует взаимоотношения между людьми, но преследует цели овладения человеческой природой. Объектом ее контроля является общественная жизнь в ее целостности и, таким образом, «Империя» представляет собой совершенную форму биовласти» [14, с. 137]. Придавая глобализации, одному из множества стратегически важных факторов и свойств жизни современного общества, значение его сущности, Хардт М. и Негри А. делают едва ли убедительный вывод об «Империи» как состоянии, манифестирующем начало крушения империализма и перехода к обществу подлинного гуманизма и справедливости, коммунизму. Еще более сомнительными представляются и выдвинутые авторами идеи «нового революционного субъекта» и «техник освобождения», имманентных «бытию против «Империи» [14, с. 137-138]. Они проистекают из верований в безусловную революционность таких «созданных современной цивилизацией» новых движущих сил истории как «постсовременные массы». Речь идет о заимствованных из работ таких авторов как Ги Дебор, М. Фуко, Ж. Делез и др. «новых» представлений о новых движущих силах истории и «техниках освобождения». Они идентифицируются, как известно, отнюдь не с пролетариатом, а со структурами «гендера и сексуальности», а «техники освобождения с «видоизменениями...традиционных норм и внутри и межгендерных телесных и сексуальных отношений» [15, с. 87]. Однако, еще в начале 60-х гг. прошлого столетия возникли серьезные опасения по поводу гуманистического потенциала столь аморальной социальной среды.

Не менее экзотическим, хотя и совершенно противоположным построениям «Империи», выглядит опыт мысленного конструирования настоящего и будущего современной цивилизации с позиций идеологии неолиберализма. Еще недавно Ф. Фукуяма в ряде своих работ возвестил о «конце истории» [16], утверждая, что она завершилась неоспоримым торжеством идей социально-экономического и политического либерализма. Если иметь в виду, что с точки зрения Фукуямы именно идеи и понятия, а не материальные факторы обуславливают и творят культурно-цивилизационную реальность, то уже в ближайшем будущем следует ожидать безусловную и окончательную победу капитализма, признания непогрешимости и распространения его социальных и антропологических идеалов во всемирно-историческом масштабе. Само собой разумеется, что с концом истории связывается и феномен «последнего человека», а капитализм, подобно прусской монархии в «Философии истории» Г.В.Ф. Гегеля, объявляется высшим цивилизационным достижением современного человечества. По мнению Фукуямы, «триумф запада, западной идеи очевиден прежде всего потому, что у идеологии либерализма не осталось никаких жизнеспособных альтернатив... То чему мы вероятно свидетели, - не просто конец холодной войны или очередного периода послевоенной истории, но завершение идеологической эволюции человечества и универсализация западной либеральной демократии как окончательной формы правления» [16, с. 71]. Согласно Фукуяме, «конец истории печален ...в постисторический период нет ни искусства, ни философии; есть лишь тщательно оберегаемый музей человеческой истории» [16, с. 83]. В конечном счете речь идет об идеальном воплощении неолиберального цивилизационного идеала в виде процветающего в рамках западных демократий царства радости безмятежного потребления и счастья абсолютной социальной гармонии. Похоже, что за исключением религиозных эсхатологий, у Фукуямы и его сторонников нет предшественников в западной философии истории, так же как нет и эмпирического материала, подтверждающего снижение, или даже утрату энергетических ресурсов цивилизационного прогресса. Политико-экономический и культурно-цивилизационный ландшафт современности отличается столь высокой напряженностью общественных противоречий, этнических и конфессиональных различий, глобальных и региональных конфликтов, а протекание идеологических процессов так далеко от состояния гармонии

интересов на почве либерального проекта, что доктрина конца истории производит впечатление не более как выполненного в техниках «научности рассуждения» продукта произвола фантазии социального конструктивизма.

Эпистемологический релятивизм и истинностная неопределенность культурно-цивилизационного гнозиса обнаруживается в налицо многообразии не только различных, но нередко прямо противоположных цивилизационных доктрин, каждая из которых отвечает общепринятым в европейской науке требованиям теоретической корректности и эмпирической обоснованности. Тем не менее, подавляющее большинство существующих версий рационализации цивилизационной истории проистекают из практик отождествления «исторической рациональности» с наукой западно-европейского типа, так называемой «научной рациональностью», со свойственными ей методологическими (и мировоззренческими) установками, техниками обоснования, доказательства и языками описания.

Даже не решение, а сколько-нибудь строго научная постановка проблемы цивилизации, как важнейшего элемента стратегии социальной истории возможна лишь при условии предварительных ответов по крайней мере на три вопроса, а именно: Что такое история? Что такое наука? И, наконец, что такое «наука об истории», или историческая наука?

Литература

1. Фергюсон А. Очерки истории гражданского общества. Ч. 1-3. М., 1817-1818.
2. Морган Л.Г. Древнее общество. М., 1989.
3. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М., 1961.
4. Гердер И. Идеи к философии истории человечества. М., 1889.
5. Лекторский В.А., Труханова Е.Ф. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке // Человек. 2019, Т. 30. №1.
6. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973.
7. Гранин Ю.Д. Цивилизации: реальные, воображаемые или «конструируемые» сообщества // Вопросы философии. 2024, №2.
8. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 19.
9. Маркс К. и Энгельс Ф. Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений // Избр. произведения в 3-х томах. М., 1970.
10. Цивилизация: многозвучие смыслов. СПб, 2023.
11. Реализм. Конструктивизм Человек. СПб., 2024.
12. Стрельченко В.И. История, философия и эпистемология науки. СПб., 2019.
13. Визгин В.П. Эпистемологические добродетели и пороки Эйнштейна // Эпистемология и философия науки. Т. 588., № 4.
14. Вольфсон Ю.Р., Волгина А.Е. Проблема классификации теорий информационного общества // СИСП, 2017, № 3.
15. Фукуяма Ф. Великий разрыв. М., 2023.
16. Хардт М., Негри А. Империя. М., 2004.
17. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М. 2015.

Синергетические аспекты устойчивого развития социальных систем

Синергетика вот уже на протяжении пяти десятилетий продолжает вносить свой существенный вклад в исследование оснований устойчивого развития мира, связывая появление новых структур самой различной природы, включая и социальные системы, с такими фундаментальными свойствами объективной действительности как самоорганизация, открытость, нелинейность, бифуркация, хаос, порядок, синергия. Исследованию синергетических идей эвристически значимых для осмысления проблемы устойчивого развития социальных процессов посвящены работы: В.И. Аршинова, В.В. Васильковой, В.Г. Бранского, Н.А. Ерохиной, М.С. Кагана, С.П. Курдюмова, Е.Н. Князевой, Н.Н. Моисеева, В.С. Степина и др.

Появление и активное применение синергетической парадигмы к анализу социальных явлений было стимулировано генезисом нового типа общества в развитых странах на рубеже XX -XXI вв., общества, которое называли сначала постиндустриальным, а затем информационным. Вместе с тем, уже с первых шагов развития синергетического направления в науке его основатели ставили вопрос о границах применимости собственных исследований, а так же, о возможности его применения к социально-философскому знанию. Творцы синергетики Г. Хакен, И. Пригожин, Г. Николис, И. Стенгерс отмечали такие трудности применения синергетики к анализу социальных процессов как неопределенность переменных, необходимость учета довольно жестко заданного внешнего окружения, с которым социальная система обменивается веществом, энергией и информацией, наличие у человека «собственных проектов» и «собственных желаний». Таким образом, сложности применения синергетики к анализу социально-исторических процессов связаны с уникальной спецификой социальных систем, состоящей в том, что их эволюция определяется поведением действующих лиц во взаимодействии с условиями, накладываемыми внешней средой. Это подводит авторов синергетики к выводу о высокой степени непредсказуемости социального будущего в целом. В свое время М.С. Каган⁵ определял данную проблему как своего рода вызов, стоящий перед синергетикой после нескольких десятилетий ее развития. По его мнению, синергетика оказалась перед альтернативой: либо признать себя частной теорией физико-математического толка, либо доказать свою претензию на универсальность философского масштаба. Отчасти солидаризируясь с подобной позицией, подчеркнем, действительно, нельзя не видеть опасности в некритическом отношении к синергетике как к некоторой новой «всеобщей схематике». И речь, по всей видимости, должна идти, скорее, не о социальной «спецификации» отработанных в естествознании общих синергетических схем, а о развитии собственной синергетической парадигмы антропо-социо-культурной сферы. Конечно же, это должна быть оригинальная теория социосинергетики, развитая на собственной основе, а не перенесенная на общество универсальная схема синергетики естественно-научных процессов, во избежание возможных рецидивов редукционизма.

Вместе с тем, нельзя забывать, что мы находимся лишь у самых истоков общей синергетической теории социальной самоорганизации. Существует вполне обоснованная

⁵ Каган М.С. Диалектика общего и особенного в методологии познания//Синергетическая парадигма.Нелинейное мышление в науке и искусстве. М. 2002 г. С.33-35

позиция (В.В.Василькова)⁶, что становление этой теории должно пройти три последовательных этапа расширяющегося междисциплинарного синтеза: этап феноменологического отыскания синергетических аналогов в разнообразии социальных явлений и процессов; этап формирования целостного процессуального видения общества как самоорганизующейся системы, в рамках которого дедуктивные методологические посылки синергетики дополняются интеграцией эмпирических данных и специфических исследовательских методов самых разных наук (философии, экономики, социологии, истории, культурологии и др.); этап интерпретации идей социальной самоорганизации в мировоззренческом и социально-философском плане, выработка представлений о развитии общества как о составляющей всемирного процесса самоорганизации, сопрягающего природное, социальное и индивидуальное бытие человека

На наш взгляд, исходным пунктом синергетического понимания развития общества может стать диалектика свободы личности как источника ее самоконституирования и самоорганизации. В то же время свобода личности как способность выбора поведенческого акта обуславливает стихийность социальных процессов, а потому является основным источником социальной бифуркации и должна рассматриваться в диалектике со стратегией развития общества. Думается, что именно актуализированное синергетикой, символизирующей современный этап становления диалектики, новое понимание всеобщей взаимосвязи порядка и хаоса, энтропии и негэнтропии, свободы и необходимости, иное смысловое значение роли случайности и инвариантов или параметров порядка, позволяет разработать синергетическую концепцию общественного развития.

Идеи синергетики имеют эвристическое значение для дальнейшего становления теории устойчивого развития общественных процессов, также и потому, что способствует устранению резких граней между «высшим» и «низшим», «органическим» и «физическим», раскрывают свойство активности, спонтанности как способности систем к самоорганизации. Фактор случайности в синергетическом понимании при определенных условиях приобретает конструктивный характер. Так, по мнению И. Пригожина, процессы самоорганизации включают «элементы и случайности и детерминизма, которые скорее кооперируются, чем конфликтуют»⁷.

В современной философской литературе в самом общем виде синергетика определяется как - философская наука о возникновении нового, о процессах самоорганизации, устойчивости и изменчивости систем и структур различной природы в условиях далеких от равновесия.

Синергия определяется как комбинированное действие двух и более факторов, существенно превосходящее эффект каждого отдельно взятого компонента и их простую сумму. Солидаризируясь с таким пониманием, нам представляется, что поскольку синергия «программирует» систему на более масштабное реагирование на взаимодействие определенных факторов, чем, если бы они выступали по отдельности, можно говорить о том, что синергия обуславливает процесс саморазвития системы. Последнее, однако, напрямую зависит от того, будет ли воздействие «синергично» усиленных факторов конструктивным или, напротив, деструктивным. Синергия может обуславливать как прогрессивное, так и регрессивное развитие, что выдвигает на первый план проблему его направленности. В связи с этим, эвристически ценным является понятие

⁶Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб., 1999 г.; Синергетика и теория социальной самоорганизации. Автореферат дис...доктора филос. наук. СПб., 1999 С.11-13

⁷И. Пригожин От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. М., Наука, 1985. С. 327.

«самоорганизующееся устойчивое изменение» системы⁸: синергия выступает как форма устойчивого изменения, как диалектически конкретное единство устойчивости основы и изменчивости порождаемых ею явлений.

Взаимодействие элементов через самоорганизацию характеризуется, во-первых, изменением элементов в рамках конкретной заданной структуры и, во-вторых, изменением самой структуры. Синергетическое усиление факторов обуславливает неравномерность процесса развития, когда отдельные элементы системы или целая группа их выходят за рамки существующей системы отношений элементов в пределах данного целого. Синергетический подход подчеркивает возможность использования как прогрессивных, так и регрессивных явлений для усиления порядка.

Необходимыми факторами самоорганизации систем выступают их открытость и нелинейность происходящих в них процессов. Благодаря нелинейности в открытых системах, в моменты их неустойчивости, флуктуации могут приводить к разрастанию в новые макроскопические структуры, что в синергетике получило название принципа «разрастания малого» или «усиления флуктуации». В результате происходит увеличение порядка через своего рода «принцип подчинения» (Г.Хакен), или вовлечения в синхронизм. Задаются своего рода параметры порядка. Параметры порядка – это факторы, которые способны и призваны подчинять себе поведение элементов системы, организовывать структуру и придавать ей относительную устойчивость⁹. Они способны «подчинять» как отдельные части (лидирующую группу элементов), так и синергично самоопределять поведение всех элементов системы.

Самоорганизация подлинно диалектический процесс. Синергетические представления о самоорганизации наиболее отчетливо выражают диалектику противоречивости представлений о саморазвитии, и являются тем самым иллюстрацией преодоления так называемого «парадокса науки 19 века», выражающегося в отсутствии понимания того как связаны такие глобальные противоположно направленные тенденции как энтропия и негэнтропия. Главное состоит в том, что синергетика обосновывает возможность конструктивного характера взаимосвязи процессов, описываемых вторым началом термодинамики и теорией Дарвина, диалектического соединения двух закономерностей в процессе самоорганизации: стремления систем к хаосу и к порядку (порядок через хаос)¹⁰

В классической науке принято было считать, что различие «причинности по законам свободы» и «причинности по законам необходимости» это водораздел между сферой социальных процессов и сферой природы. В практическом отношении это означает разработку новых методов социального управления, методов «мягкого управления», прежде всего ориентированных на самоорганизацию личности, ее рефлексии, на активное включение управляющего субъекта в процессы самоопределения личности на уровне аксиологической сферы.

Для синергетической концепции важно, что управляющее воздействие на социальные процессы, имеющее ориентиром формирование параметров устойчивого развития, должно учитывать диалектику рационально-организованного и спонтанного социального порядка. В противном случае социальные процессы будут соответствовать

⁸В.А. Рабош Синергетика устойчивости: философский анализ. СПб., Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010 г. С.145-150

⁹ Хакен Г. Синергетика. - М., 1980. С. 9, 362.

¹⁰См. Пригожин И., Кондепуди Д. Современная термодинамика. От тепловых двигателей до диссипативных структур. — М.: Мир, 2002; Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах М: Мир, 2009г.]Пригожин И. От существующему к возникающему: Время и сложность в физических науках. М. Наука. 1985. С. 327.

трактовке Ф. Хайека¹¹ что все виды социального сотрудничества, которые не координируются и не организуются внешним субъектом управления, ведут к спонтанному социальному порядку, который возникает как результат общего соблюдения определенных неписаных правил межличностного и межгруппового взаимодействия, а также индивидуального приспособления к обстоятельствам. Последнее задает основной акцент в детерминации непредсказуемости и стихийности социальных процессов в силу базовой автономии воли личности.

Несмотря на все сложности методологического характера, именно в сфере социального знания синергетический подход должен будет прежде всего показать свою эффективность, именно здесь формируется наиболее значительный социальный запрос, обращенный к данной методологии, основанной на синергии, согласованности, кооперативности, соборности. В свою очередь, разработка рефлексивных методологий синергетической интерпретации самоорганизации социальных процессов, исходя из базовых основоположений свободы, позволяет развивать саму синергетическую методологию до уровня, соответствующего степени сложности социальной формы развития, найти точки сопряжения классического и неклассического знания. Поэтому на рубеже XXI в. мера социальной ответственности стала постепенно смещаться на уровень личности и первичных социальных структур (семьи, производственных и общественных коллективов, местного самоуправления и т.п.). В этих условиях регулирование социальных процессов становится лишь в той степени перспективным, в какой оно учитывает особенности самоорганизации и саморегулирования на всех уровнях, прежде всего – в аспекте системы ценностей и идеалов.

Еще раз подчеркнем, сложность заключается в том, что большинство систем в социальной сфере, обладают нелинейными свойствами. Главной причиной этого можно считать наличие в них человека как субъекта, обладающего свободой выбора. Нелинейность, случайность и необратимость социальных процессов обусловлены, прежде всего, интересами личности. Возрастание личностного фактора в социальных процессах многократно усложняет последние, делает их более нестабильными, более подверженными влиянию стихии, и, соответственно, требует более сложных действий, направленных на стабилизацию этих процессов, на стимулирование их устойчивости (К.Х. Делюкаров, Ф.Д.Демидов)¹². на усиление диалектики личностного и общественного, индивидуального и коллективного, случайности и необходимости, особенно в точках бифуркации.

Иначе говоря, в современных условиях все более возрастает значимость синергических начал. Их исследование способствует не только познанию законов самоорганизации, но и применению их в практических видах деятельности, в «орбиту» которых ныне втягиваются сложные саморазвивающиеся системы социокультурного и природно-биологического типа вместе с включенным сюда человеком. А устойчивое и гармоничное развитие общества возможно лишь через достижение социальной синергии, которая в свою очередь более эффективно достижима посредством продуцирования национальных ценностей и идеалов.

Если проблематика регулирования социальных процессов требует исследовать организационно-синергетические основания устойчивого развития на уровне общества в целом и на уровне отдельных социальных групп и страт, то на индивидуальном уровне синергетический подход к трактовке вопросов устойчивого развития может быть реализован в рамках проблематики становления личности, ее социализации. Центральным

¹¹ См. Ф. Хайек Индивидуализм и экономический порядок. М., Издательство «АСТ», 2000 г.; «Дорога к рабству» М., Издательство «АСТ», 2021 г.

¹² См. Делюкаров К.Х., Демидов Ф.Д. В поисках новой парадигмы: синергетика. М., Изд. РАГС, 1999 г.

звеном здесь выступает система образования. Поэтому синергетические принципы¹³ обучения и воспитания личности и реализации социализирующей функции национального педагогического образования приобретают сегодня статус важнейших факторов обеспечения устойчивого развития общества.

Литература

1. Каган М.С. Диалектика общего и особенного в методологии познания//Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М. 2002 г. С.33-35
2. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб., 1999 г.; Синергетика и теория социальной самоорганизации. Автореферат дис...доктора филос. наук. СПб., 1999 С.11-13
3. И. Пригожин От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. М., Наука, 1985. С. 327.
4. В.А. Рабош Синергетика устойчивости: философский анализ. СПб., Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010 г. С.145-150
5. Хакен Г. Синергетика. - М., 1980. С. 9, 362.
6. Пригожин И., Кондепуди Д. Современная термодинамика. От тепловых двигателей до диссипативных структур. — М.: Мир, 2002; Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах М: Мир, 2009г.]Пригожин И. От существующему к возникающему: Время и сложность в физических науках. М. Наука. 1985. С. 327.
7. См. Ф. Хайек Индивидуализм и экономический порядок. М., Изограф, 2000 г.; «Дорога к рабству» М., Издательство «АСТ», 2021 г.
8. См. Делокаров К.Х., Демидов Ф.Д. В поисках новой парадигмы: синергетика. М., Изд. РАГС, 1999 г.
9. Философия. (Серия. Учебник для педагогов будущего поколения России). Учебник для обучающихся в высших учебных заведениях по педагогическим направлениям подготовки. Под редакцией С.В. Тарасова. М., Просвещение. 2024 г. С.285-287

¹³Философия. (Серия. Учебник для педагогов будущего поколения России). Учебник для обучающихся в высших учебных заведениях по педагогическим направлениям подготовки. Под редакцией С.В. Тарасова. М., Просвещение. 2024 г. С.285-287

Формирование гражданского самосознания молодежи в условиях цифровизации образования: проблемы и перспективы

Рассматривая вопрос о динамике современного социума, современная социо-гуманитарная рефлексия указывает на возрастающее значение субъективного фактора, определяющего специфику развития общества. Субъективный фактор, выраженный совокупной деятельностью масс, определенных социальных групп, слоев населения и даже отдельных личностей, привносит в логику общественного развития элемент сознательной воли, смысловую определенность происходящих процессов. Это означает, что состояние общественного и индивидуального сознания, содержание генерируемых и транслируемых субъектами общественных отношений смыслов является важнейшим фактором, влияющим на происходящие в обществе процессы.

Особенно большой интерес вызывает состояние сознания молодежи как наиболее активной части общества, готовой к инициативным действиям, остро реагирующей на происходящие в социуме процессы и способной оказать существенное влияние на перспективу развития государства. Одним из определяющих факторов в социализации молодежи является система образования. Данный социальный институт оказывает существенное влияние на формирование сознания и самосознания подрастающего поколения. Модель образовательной системы, тиражируемые ею принципы, смыслы и методы работы с обучающимися определяют характеристики типа личности, продуцируемой обществом, поскольку система образования аккумулирует в себе специфику того общества, в котором она создается и воспроизводится. Другими словами, существует глубинная взаимосвязь между типом образовательной системы, типом общества и социальными характеристиками личности, которые формируются в данном обществе. Например, если рассматривать традиционное общество, очевидно, что характерная для него сословная модель образования транслировала набор образовательных стратегий, позволяющих формировать личность, соответствующую запросам определенного социального слоя, способную действовать, согласно предписанным данной социальной позицией правилам. Основываясь на существовавшем в доиндустриальном обществе запросе на социальное неравенство, система образования ориентировалась на воспроизводство определенных способов коммуникации и поведенческих норм, характерных для социальной ниши, к которой принадлежал обучающийся. Наиболее рельефно данная тенденция прорисовывалась в жестко градуированном средневековом обществе, склонном к корпоративизму и многослойной социальной стратификации (аристократия, рыцарство, духовенство, крестьянство), реализующем диверсификационные тенденции в организации процесса обучения. Подтверждением этому может быть педагогическая литература, издававшаяся в европейских странах в эпоху средневековья, название произведений которой свидетельствует об избирательности, сословном характере педагогических практик. Например, названия следующих произведений, созданных в период XIII-XIV веков, прямо указывают на то, что адресатом изданных педагогических трудов являются дети из высших сословных слоев общества: «Книга рыцаря де ла Тура Ландри, написанная в назидание дочерям»; педагогический труд Эгидия Римского «О правлении государей», с разделами, посвященными собственно педагогической проблематике (глава VII «О том,

что дети благородных, и в особенности государей и правителей, должны с самого детства обучаться наукам», глава VIII «Какие науки должны изучать дети благородных, и в особенности государей и правителей» и т.д.); работа Винсента из Бове «О наставлении детей знатных горожан» и другие [1]. Модель сословного образования естественным образом поддерживала и воспроизводила ситуацию социального неравенства.

Однако при смене типа общественного устройства, при переходе от традиционного общества к обществу модерна (техногенному обществу) сословность как обязательное условие образовательной традиции практически упраздняется. Возникшее в Европе обучение в стенах университетов (Болонья, 1088), в большей степени ориентировалось на универсальную всеохватность и всеобъемлемость получаемых студентами знаний, с одной стороны, и к упразднению сословных различий в стенах университета, с другой. Учащиеся университетов, получавшие подготовку на основе единой системы знаний, формировавшей у них единую картину мира, превращались в общеевропейский слой интеллектуалов, для которых сословные, земельные, этнические, статусные различия уже не были столь фатальными. Данная модель образования, ориентирующая на эгалитаризм образовательных практик, возникла в европейском обществе во многом благодаря тем изменениям в политической, экономической жизни, которые привели к формированию национального государства и капиталистического общества. Упразднение сословных различий требовало существования некоей универсальной идентичности, которая позволяла бы на легитимной для общественного сознания основе устранить родовые привилегии аристократии, позволяя взойти в пространство публичной власти представителям «третьего сословия». В качестве такой идентичности было избрано понятие «гражданин». Несмотря на то, что идея гражданственности была не нова (о ней писали в своих трудах Платон «Государство» [3], Аристотель «Политика» [2] и другие авторы), в маркеры социальной идентичности, упраздняющие доминирующий сословный подход к объяснению основ социального взаимодействия, понятия «гражданин», «представитель нации, государства», превратились только в новоевропейский период развития социума, заменив собой такие понятия как «дворянин», «представитель сословия духовенства» и т.п.. Гражданственность, обеспечивающая связь личности и государства на основе долга, ответственности, взаимной поддержки, являлась нелицеприятным феноменом: она упраздняла родовые различия между людьми, тем самым ставя под сомнение «естественность» социального неравенства, объявляла приоритет договорной, социальной основы над «природным» состоянием социума, основывающегося на личной зависимости человека, о чем активно писали новоевропейские философы [4; 6]. На страницах «Энциклопедии», рассматривая соотношение понятий «гражданин» и «подданный», авторы делали вывод о невозможности «подданного» быть «гражданином» [5]. Всякая личная зависимость на уровне гражданина упразднялась. В то же время феномен гражданственности как устанавливающий принадлежность личности к определенному типу социума (к конкретному государству), служил основой устойчивости общества, поскольку налагал на личность конкретные обязательства по отношению к государству, требовал неукоснительного их исполнения. Следует подчеркнуть, что для столь кардинальной смены общественного уклада жизни не достаточным было изменения только внешних по отношению к личности обстоятельств. Безусловно, новый тип социальных связей, собственно укоренение идеи гражданственности, упраздняющий иерархию «естественно-родовых» отношений, требовал существования социального субъекта, сознание и самосознание которого было бы комплементарно нарождающемуся типу социальных отношений. Осуществить формирование названного субъекта должна была система образования. Не случайно именно в новоевропейском обществе появляются законы об обязательном всеобщем образовании. Доступность образования становится правом и одновременно обязанностью каждого гражданина, вне зависимости от его социального статуса и положения в обществе. Так формируется национально-эгалитарная модель образования.

Переход от общества модерна к обществу постмодерна, во многом определяемый трансформациями в экономической сфере социума, также влечет за собой смену архитектоники мирового устройства, что, безусловно самым кардинальным образом сказывается на системе образования. Возникновение новых разделительных линий в структуре социальных отношений, ориентирующих не столько на локальное, территориально определенное и неизменное, сколько на мобильное, подвижное, наднациональное, предполагает формирование социальных субъектов, готовых к «кочевому» образу жизни, обозначая для себя экономические сигналы мировой хозяйственной системы более значимым основанием для построения общественных отношений, нежели отношения гражданственности. Экономический редукционизм, реализуемый на площадке системы образования, постепенно вытесняет из требований, предъявляемых к образованной личности, такие феномены индивидуального и общественного сознания как «гражданственность», «патриотизм», «национальные интересы» и так далее, переводя ответственность за их формирование из публичной, общественно значимой сферы, воспроизводимой на уровне системы образования, в частную, приватную сферу, оставляя для данных феноменов место лишь в области индивидуальных предпочтений личности.

Однако, не будучи воспроизведенными в организованном порядке на уровне социально значимого социального института, каким является система образования, понятия гражданственности, любви к родине и тому подобные смыслы, относящиеся к сфере высоких духовных ценностей, неизбежно будут утрачивать свои позиции в индивидуальном и общественном сознании. Экономически ангажированные установки, определяющие принципы социального поведения, придя на смену гражданской идентичности личности, дезавуируют значение национальной, культурно-цивилизационной специфики как таковой, оставят далеко позади идеи гражданского долга и ответственности. Укрепление экономической, а не гражданской ориентации личности многократно усиливается при погружении ее в цифровую образовательную среду. Цифровая образовательная среда, призванная отвечать запросам глобализационных процессов, активно развивающихся в современном социуме, оказывает определенное влияние на вовлеченного в нее субъекта. В силу своей специфики образовательная среда обладает высоким гомогенизирующим потенциалом, упраздняющим различия между субъектами коммуникации: социальные, культурные, а в случае формирования глобального цифрового образовательного пространства, в том числе, и национально-гражданские. Данная ситуация является рискованной для современного социума, все еще сохраняющего национально-государственную специфику своего существования. Поскольку эволюция идеи гражданственности в условиях современных глобальных трансформаций движется в направлении возникновения феномена глобальной гражданственности. Глобальное гражданское самосознание противостоит идее национально-гражданского самосознания, отсылающего к фактичности определенного национального государства. За цифровизацией процессов образования скрывается проблема смены гражданской идентичности личности с национально-гражданской ее формы на глобально-гражданскую. Академическая мобильность, образовательная мобильность, идея «открытого образования» и другие формы реализации глобально-эгалитарной образовательной модели, предполагающей доступ личности к единым стандартам образования из любой точки мира, способны оказать самое существенное влияние на смену политической архитектоники мира, уклад общественной жизни.

Как видим, можно проследить взаимосвязь, которая существует между типом общества, моделью образовательной системы и характеристиками самосознания личности, представив их в сводном виде следующим образом (Табл. 1):

Табл. 1. Влияние образовательной модели на самосознание личности

Тип социума	Образовательная модель	Самосознание личности

	Название	характеристики	название	характеристики
Традиционное общество домодерна, доиндустриальное	Сословная	Диверсификация образовательных практик, согласно сословной стратификации социума	Сословное	Доминирует осознание принадлежности к некоторому социальному слою, страте.
Техногенное общество, модерна, индустриальное	национально-эгалитарная	Единые образовательные стандарты в рамках определенного социума (государства)	гражданское	Доминирует осознание принадлежности к такому сообществу людей как нация, государство
Общество постмодерна, постиндустриальное	глобально-эгалитарная	Единые мировые образовательные стандарты	глобальная гражданственность (космополитичность)	Доминирует осознание принадлежности к мировому сообществу, человечеству в целом

Здесь возникает вопрос о необходимости создания условий для сохранения и воспроизводства национально-гражданского самосознания личности, прежде всего, в молодежной среде, для обеспечения перспектив устойчивого развития такой формы социальной организации как национальное государство. Поскольку вне осуществления специальных усилий в данном направлении обществу будет достаточно сложно сохраниться в своей национально-государственной определенности, обеспечить воспроизводство национально-гражданской идентичности личности. Технологические «вызовы» цифровой образовательной среды, ослабляющие процесс формирования и воспроизводства национально-гражданского самосознания личности, требуют незамедлительного «ответа» со стороны общества, осуществления им сознательного выбора относительно перспектив собственного развития — либо по пути развития глобальной гражданственности, либо сохранения национально-гражданского самосознания личности, обеспечивающего устойчивость национального государства.

Литература

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т.: пособие для уч-ся. Т. 2. / сост. В.Г. Безрогов, О.И. Варьяш. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 352 с.
2. Аристотель Политика – М.: АСТ, 2016 – 384 с.
3. Платон. Диалог «Государство, или о справедливости» [Электронный ресурс]. — Доступно по: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/citizenship/notes.html#note-1>. Дата доступа 12.02.2025.
4. Гоббс Т. «Философские основания учения о гражданине» Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 304 с.
5. Лейдет, Доминик «Гражданство» // «Стэнфордская философская энциклопедия» (издание осени 2023 года), Эдвард Н. Залта и Ури Нодельман (ред.), —

[Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/citizenship/> Дата обращения: 25.02.2025.

6. Руссо, Жан Жак Об общественном договоре. Трактаты // Пер. с фр. — М.: Канон-пресс-Ц: «Кучково поле», 1998. — 416 с.

Открытость вызовам современности и задачи просвещения

Идеал просвещения был особенно дорог деятелям русской культуры, и не случайно, на него ориентировались философы и писатели, посвятив много страниц задачам русского образования. При этом значительное внимание в разговоре об отечественной традиции уделялось вопросу о противостоянии Запада и Востока и, в связи с этим, вопросам преемства. В.Ф. Одоевский, провозгласивший, что «Запад гибнет» и, что «Девятнадцатый век принадлежит России», указывал на особую роль России, противостоящей Западу. Кроме того, В.Ф. Одоевский подчеркивал существующую неопределенность, предостерегая от преждевременных выводов: «Другая высшая победа – победа науки, искусства и веры ожидает нас на развалинах дряхлой Европы... Мы еще не уединились в свою самобытность... Все эти страдания – удел века, или удел человечества? – Мы еще не знаем!» [2, с.308]. Сомнения всегда сопровождают глубоких мыслителей, и, хотя мысли Одоевского в целом понятны и своевременны, его текст требует внимательного прочтения. Как и текст Г. П. Федотова, мысли которого перекликаются с рассуждениями Одоевского и который в статье «Будет ли существовать Россия?» писал о необходимости «поднять культурную ношу отцов» [6, с. 183]. В условиях современности, когда обозначились контуры тупика, в который оказалось загнано человечество, задачи межкультурного, подчеркнем, межкультурного диалога и не замыкания в себя как нельзя актуальны. Всегда следует помнить, что тема открытости не чужда русской ментальности и самой России в ее историческом измерении. Эта открытость корреспондирует с соборностью как реальностью российской самоидентичности, и предостережениями отечественных мудрецов не следует пренебрегать, необходимо согласовываться с сегодняшними потребностями. Между тем в условиях современности возникают совершенно новые проблемы, связанные с возрастанием фактора субъективности, когда кризис индивидуальности выражается в трансформации ее в индивидуализм. Поэтому общее приходится гармонизировать с индивидуальным, а это чисто философская задача, тем более еще и масштабная, так как касается восприятия исторического. Так, исследователи, изучающие признаки специфики современного субъективного восприятия, и именно восприятия истории, отмечают, что «Изученные в культуральных исследованиях технологии построения новых групповых идентичностей говорят о субъективном характере восприятия прошлого теми или иными социальными группами, претендующими на самостоятельную идентичность. И именно благодаря наличию данной субъективности групповая идентичность либо конструируется, либо поддерживается. Субъективность восприятия прошлого определенными социальными группами приводит к тому, что в середине XX века появились специфические формы его восприятия и репрезентации, выражающиеся в появлении и трансляции новых исторических нарративов и способов коммеморации, ставших существенной частью современной мемориальной культуры» [4, с. 65].

Эта особенность исторического восприятия – парадигмального свойства, что зафиксировано в общественном сознании и заострено в идеологии модерна, о чем рассуждает Ассман А. в статье «Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима модерна» (М.: Новое литературное обозрение, 2017). Наблюдаемые изменения приводят к альтернативным репрезентациям прошлого, что, как отмечается «может потребовать смены научной парадигмы в области исторического знания» [4, с.65]. Безусловно, научная мысль призвана описывать трансформирующиеся явления тех мини

пространств, в которых осуществляется социализация молодых людей. Но ценности национальной культуры, образования и просвещения лежат в другой плоскости и не только предполагают ориентацию на константы, на четкое осознание целей, но и требуют оперативного решения задач в области образования условиях столь стремительно меняющегося мира. Какие проблемы здесь приходится решать? Прежде всего, это исследование своеобразия механизмов проявления массового сознания. Дело в том, что индивидуализация личности соотнесена с идеологической разобщенностью, но эта разобщенность выражается в феномене массового человека. Исследователи отмечают факт агрессии «культурного империализма»: «На фоне дестабилизации социальных институтов и духовной сферы российского общества все явственней проступает силуэт “человека массы” западного образца, лишая возможности трансляцию опыта отечественной культуры на молодые поколения, что может привести к ее стагнации и упадку» [3, с. 119]. Работа с массовым сознанием затруднена, если не невозможна в связи с его неопределенностью: «В силу недостаточной специфичности источников своего появления и неопределенности самого своего носителя» [3, с.122]. Тем более в сложившейся и набирающей обороты ситуации «аморфизма как цивилизационных, так и культурных процессов» [7, с. 150] необходимо как никогда ранее учитывать фактор преемственности и взаимодействия поколений в их идеологическом единстве, что накладывает обязательства на деятельность в образовательной сфере и, особенно, на содержание образования. Немаловажным в сфере образования становится именно личностный фактор, долженствующий противостоять обезличенному «человеку массы» западного образца: «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» [5, с.143].

В условиях современности актуальнейшей задачей становится цивилизационный диалог на основе идеи сотрудничества, и на первый план выходит разработка соответствующей концепции. При выстраивании проективной схемы осуществления продуктивного диалога невозможно не опираться на знания, напрямую касающиеся личности. Философия, таким образом, стратегически связана с психологией, на что указывают реалии сегодняшнего дня. Уточним, что в отечественном образовании в данном направлении сделано немало.

В качестве полезного примера можно привести наработки П. Ф. Каптерева, дополнявшего свои педагогические штудии изучением детской психологии, что отвечало разрабатывавшимся им идеям педагогической антропологии, поскольку, по его мнению, в основе педагогики должен быть комплекс наук о человеке. Эти его исследования позволяют присоединиться к утверждениям о том, что «Он был видным представителем эмпирической психологии в России» [1, с.85], только при условии дополнения философией. Философия, по-видимому, должна находиться в диалоге с психологией, чтобы решить существующие проблемы развития личности. Деятельность в данном направлении может быть названа эмпирической философией. Уже тот факт, что П.Ф. Каптерев высказывал идею целостности природы человека доказывает свойственное ему понимание необходимости философского осмысления им детской психологии. Перечень предметов его исследования и одновременно используемых им понятий говорит сам за себя: душа ум, типы ума, воля, воображение, талант, вымысел и действительность, нравственное чувство, саморазвитие, индивидуальность, личность, типы детей, жизненный мир, эвристический подход. В настоящее время на повестке дня исследование в философском ключе и области психологии взрослого, с целью разработки философии личности. Прерогативой философии является и осмысление общественной психологии. Представляется что только такой – комплексный подход позволит подготовить почву для конструктивного сначала личностного, а на его основе и цивилизационного диалога.

Литература

- 1.Лейтес Н.С. П.Ф. Каптерев как психолог детства (к 150-летию со дня рождения) // Вопросы психологии.1998. № 4. С.84-94.
- 2.Одоевский В. Ф. Русские ночи //Одоевский В. Ф. Собр. соч. М. 1844. Т.1. – 394 с.
- 3.Пую Ю.В., Жителиева С.С. Специфика массового сознания в современных условиях // Гуманитаристика как школа мысли. Сборник научных трудов под. ред. К.В. Султанова. СПб.: РГПУ, 2020. С.119-122.
- 4.Смирнов А.В. Культурная память и групповая идентичность в сетевом пространстве//Философия человека в историческом контексте. Сб. научных статей под. Ред. К.В. Султанова. СПб.: РГПУ, 2019. С.65-67.
- 5.Степанова А.С. Историческая перспектива и вызовы современности: педагогический ответ // Россия – Историко-культурные константы и перспективы развития детства. Сборник научных трудов Международной конференции «Ребенок в современном мире». СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. С. 141-143.
- 6.Федотов Г.П. Будет ли существовать Россия?// Судьба и грехи России. СПб., М.: София, 1991. Т.1. – 350 с.
- 7.Щученко В.А. Философия культуры в сфере христианского логоса. СПб. РХГА.2017. – 200 с.

Диалектика открытости и закрытости¹⁴

Понятия «открытости» и «закрытости», исходно являясь словами естественного языка повседневной жизни человека, зачастую применяясь метафорически, в научном и философском дискурсе приобрели статус терминов, став универсальными концептами, используемыми в различных областях научного знания. Эта понятийная универсальность, как свидетельствует исторический опыт, определена их исходным онтологическим смыслом, то есть их способностью выражать фундаментальные свойства бытия как такового. Диапазон их применимости вмещает в себя описание экзистенциальных характеристик различных регионов сущего, но также выражение сути бытия в целом. Сделаем попытку прояснить смысловые возможности данных понятий в различных дискурсивных практиках, а также их гносеологическую и методологическую корреляцию. Особая актуальность затронутой проблемы заключается, кроме всего прочего, в коммуникативной непроясненности употребления, что приводит к конфликту интерпретаций.

Концептуальной предпосылкой терминов «открытости» и «закрытости» является понятие «границы», в которой изначально присутствует противоречие и даже парадоксальный смысл, нуждающийся в прояснении и разрешении. Парадокс границы заключается в том, что она является одновременно разделением и соединением демаркируемых вещей, будь то материальных или идеальных, реальных или виртуальных. «Открытость» или «закрытость» означает возможность или действительность прохождения или непрохождения через некую «границу», что позволяет или не позволяет осуществлять обмен материей, энергией, информацией и пр. между различными системами (физическими, социальными, культурными, духовными и т.д.). Аналогична данной категориальной паре двойца категорий «внешнего» и «внутреннего», также подразумевающая понятие «границы» в качестве посредствующего звена или синтезирующего функционала, в которой присутствуют такие же смысловые самопротиворечивые отношения.

В качестве примеров универсальной применимости данных понятий можно привести следующие случаи. Начнем с теологического контекста. В мистическом и рациональном богословии понятие Бога характеризуется через понятие трансценденции, то есть того, что находится за пределами обычного человеческого опыта. Трансцендентное — это по сути дела потустороннее, за-граничное. Одна из ключевых теологических проблем — это возможность отношений между божественным и человеческим бытием, а значит — возможность прохождения через данную границу, то есть открытости или закрытости отношения Бога и человека. В разных религиях эта проблема решается по-разному — от абсолютной трансцендентности, до растворения трансцендентного в имманентном в пантеистических доктринах. Исторически по этому поводу постоянно возникали догматические споры.

Далее, в рамках космологии существует проблема конечности или бесконечности Вселенной, то есть ее открытости или закрытости как целостной системы.

¹⁴Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

Противоречивый характер этого вопроса выразил И. Кант в своих знаменитых антиномиях. Действительно, непротиворечиво решить эту проблему, как показывает практика дискуссий о ней, невозможно. В науке данный вопрос, несмотря на драматические многовековые обсуждения, остается в подвешенном состоянии. Интересно, что в монистическом онто-тео-космологическом учении Парменида бытие представляется в образе единой, неподвижной и неделимой сферы, к которой, вероятно, невозможно применить бинарные оппозиции открытого и закрытого, внутреннего и внешнего и т.д. В последующих философских учениях парменидовская интуиция бытия подвергалась методологическим корректировкам, прежде всего диалектическим.

Таким образом, теологический и космологический аспекты настоящей проблемы задают рамки применения категориальной пары «открытое-закрытое» во всех остальных конкретных частных науках. При этом, философия здесь выступает в качестве посредника, предлагая универсальную методологию диалектического оперирования с этими категориями в различных областях знания. В качестве ссылки на авторитет по этому вопросу можно обратиться к учению Гегеля, который реально развернул спекулятивную диалектику этих категорий, которую мы попытаемся образно проинтерпретировать.

Началом данного отношения является вечное пребывание Абсолютной Идеи в состоянии замкнутости «в себе и для себя», но затем, по какой-то неясной причине, Абсолют выходит из своей закрытости и творит мир природы, которая по определению является материально замкнутой. Далее, Идея проходит по всем степеням природных формообразований, раскрывая природные потенции, потом переходит в стихию духа и, вслед за этим, в соответствии с логикой телеологического процесса, достигнув истины в философском разуме, возвращается в собственное абсолютное лоно. Это, конечно, утрированная и ироническая интерпретация, но даже в ней видна модель идеалистической диалектики открытого и закрытого.

Продолжим рассмотрение этого вопроса в области естествознания. Одним из ведущих междисциплинарных подходов здесь выступает синергетика, как методология изучения открытых самоорганизующихся систем. Синергетика, как теория кооперирования различных структур и процессов между собой, с одной стороны, подразумевает их открытость друг другу, но, с другой стороны, не может не учитывать, что при полном устранении границ между ними возникает риск уничтожения их относительной индивидуальности, автономности и самостоятельности. Если система только открыта, то есть только отдает свое содержание вовне, не получая извне эквивалентного содержания, то она обречена на истощение и уничтожение. Следовательно, в самой этой системе должен работать фильтр и корректор состояний открытости-закрытости.

Вместе с тем, синергетика, как общенаучный подход, работает не только в естественных науках, но и в социо-гуманитарных, а также в секторах взаимодействия между ними. Можно проиллюстрировать это примером понятия толерантности (от лат. — терпимость), которое используется, к примеру, в биологии и медицине, но также и в социогуманитарном знании. По сути дела, толерантность является скрытым синонимом понятия открытости.

Специалистами выделяются различные виды толерантности: религиозная, политическая, гендерная, физиологическая, образовательная, экологическая, этическая, психологическая и пр. Так, биомедицинская трактовка толерантности означает привыкание организма к препаратам, ведущее к снижению иммунной реакции, что влечет за собой ослабление терапевтического эффекта. В экологии толерантность означает способность организмов выживать в различных, в том числе неблагоприятных условиях окружающей среды. В политической психологии под толерантностью подразумевается

терпимость к чужим мнениям, культурным и идеологическим установкам, что может способствовать консолидации различных сообществ и так далее. В целом, толерантность как таковая является позитивным феноменом, но до определенной меры. В случае тех или иных злоупотреблений возможно превращение достоинства в недостаток. Так, если под предлогом толерантности происходит манипулирование социальным объектом, то она превращается в свою прямую противоположность, делая общественные отношения не открытыми, а закрытыми.

Интересно в этой связи провести семантический и этимологический разбор термина «манипуляция» и диалектически противоположного ему термина «манифестация», иллюстрирующих противоположность «закрытого-открытого». Согласно данным Викисловаря, этим словам даются такие значения: МАНИФЕСТАЦИЯ (буквально — разжатая рука). Происходит от лат. *manifestatio* «обнаружение, проявление», далее из *manifestare* «делать явным, обнаруживать», далее из *manifestus* «явный, очевидный», далее из *manus* «рука» (восходит к праиндоевр. **men-*) + *-festus* (одного корня с *infestus*, *defendo*). МАНИПУЛЯЦИЯ (сжатая рука). Происходит от франц. *manipulation*, далее из лат. *manipulus* «горсть; манипул», из *manus* «рука» (восходит к праиндоевр. **men-*) + гл. *plere* «наполнять». Исходя из этих определений можно вывести парадокс манипулятивной манифестации, которая, на наш взгляд, весьма распространена в социально-политической коммуникации.

Интересно привести еще один пример данной диалектики из других научных областей. В частности, в информатике и теории программирования постулируется «принцип открытости/закрытости» (англ. *open–closed principle*), в котором утверждается, что программы должны быть открыты для расширений, но закрыты для изменений (Б. Мейер). Этот пример свидетельствует о том, что диалектика открытости-закрытости работает не только в природных или социально-антропологических системах, но и в пространстве виртуальных, абстрактно-идеальных отношений, что подтверждает ее универсальный характер.

Наибольшую применимость категории открытого и закрытого в их взаимосвязи получили в социальных науках, то есть при характеристике общественного бытия. Одним из первых, кто ввел понятие «открытого общества», был французский философ-интуитивист Анри Бергсон (в работе «Два источника морали и религии» 1932 г.). Он обосновывал универсальную экспансивность развивающейся системы, то есть ее онтологическую открытость, через понятие жизненного порыва. Эта открытость является интуитивно очевидной, и, скорее всего, не может быть обоснована дискурсивно.

Иной подход к концепту «открытого общества» позднее представил постпозитивистский философ и методолог науки Карл Поппер в двухтомной работе с симптоматическим названием «Открытое общество и его враги» (1945) [3]. В отличие от Бергсона, Поппер исходил не из интуитивной данности, а применяя сциентистскую методологию критического рационализма, которую он эксплицировал в книге «Логика научного исследования» (1934), где была проведена демаркационная линия между подлинной (открытой) наукой и псевдонаучными или квазинаучными (закрытыми) формами знания [2]. Открытая наука способна через процедуры фальсификации иметь возможность развития, то есть прогресс науки возможен через эмпирическое опровержение его основополагающих теоретических положений.

Эту методологическую стратегию развития науки Поппер спроецировал на социальную реальность, в результате чего им был сформулирован норматив «открытого общества», которому, по Попперу, соответствуют государства либеральной демократии, а так называемые тоталитарные или традиционные государства, не способные к прогрессу,

объявляются «закрытыми обществами», в которых ограничивается свобода в экономическом, политическом, этическом, правовом и пр. аспектах.

Эти идеи К. Поппера получили распространение в ведущих идеологических движениях стран коллективного Запада во второй половине XX века, затронув и начало нынешнего столетия. В частности, обращает на себя внимание деятельность фонда с характерным названием «Открытое общество» Джорджа Сороса, который, кстати сказать, был учеником Поппера, развивая его концепцию социально-экономической открытости [9]. Благодаря деятельности этого фонда идеи либерализма стали активно распространяться и даже насаждаться в тех обществах, которые были якобы «закрытыми» с точки зрения сторонников данной идеологии.

Как показала историческая практика, способы внедрения «открытости» в «закрытое» оказались амбивалентными и парадоксальными. Здесь даже возник своеобразный социально-исторический парадокс «закрытой открытости», проявляющийся в политике двойных стандартов, манипуляциях общественным сознанием [12], демагогии и т.д. «Открытые общества», экспортируя революции в «закрытые общества» и диктуя им свои нормы, с целью преобразовать их в свои подобию, стали сами превращаться в «закрытые». Риторика подобной идеологии стала напоминать софистический дискурс [5].

Сам Поппер подспудно понимал, что абсолютной открытости общества в реальной истории невозможно достичь. Существуют определенные колебания открытости и закрытости в общественном развитии, что создает серьезные проблемы для его научного исследования и практической реализации. Для решения этих проблем Поппер попытался разработать методологию так называемой «ситуационной логики» (в книге «Нищета историцизма», 1936, 2-е изд. 1957) [1], с помощью которой могла бы появиться возможность рациональной характеристики общественного бытия. Отдельным методологическим вопросом здесь может быть задача выявления отношений между диалектикой и ситуационной логикой.

Результатом практической деятельности политико-идеологических структур, инспирированных идеями «открытого общества» Поппера, Сороса и их единомышленников, стали попытки построения системы социального глобализма. И в этом направлении, следует признать, были достигнуты определенные успехи [4]. Однако, по иронии истории, в последнее время всё чаще звучит мысль о том, что эпоха глобализма исчерпывается, приходит конец «открытого общества» в трактовке перечисленных выше авторов. В настоящее время просматривается тенденция обострения борьбы между глобалистскими и антиглобалистскими историческими силами. То есть наблюдается эффект своеобразных качелей или маятника, подтверждающих диалектический характер отношения «открытого-закрытого».

В качестве показательных симптомов этой общественно-политической ситуации в мире можно привести следующие примеры. В частности, пандемия ковида в последнее время привела к тому, что эта чисто материальная угроза вызвала мощную волну изоляционизма. Биологическая опасность заставила общества закрываться. Причем, эта тенденция приобрела именно глобальный характер, подтверждая обозначенный выше парадокс.

Кроме этого, в последнее время, после доминирования в мировой экономике так называемых транснационалов, стали набирать силу тенденции национальной автономизации в политэкономической области. Маятник качнулся в другую сторону. Сейчас происходит своеобразное оборачивание метода в свою прямую противоположность. Дело дошло до того, что сам лидер и спонсор глобализирующегося открытого общества — Соединенные Штаты Америки — по законам исторической спирали заявил о замыкании на самое себя. Такая получается диалектика открытости и

закрытости, которая воспроизводилась в истории неоднократно. Выражаясь метафорически, можно сказать, что общества не только потенциально являются открытыми друг другу, но и могут закрываться друг от друга железными, золотыми, пластиковыми, санкционными, цифровыми и пр. занавесами, когда этого требуют необходимые законы реальной истории [6]. Как гласит старинная мудрость: время собирать камни и время разбрасывать камни. В эпоху информационного общества и Интернета эта симптоматика стала обозримой в глобальном масштабе для широких масс населения [11].

Возможно ли решить эти остро актуальные проблемы истории средствами и инструментами ситуационной логики по К. Попперу, который работал в рамках сциентистской позитивистской парадигмы? Частично, вероятно, возможно. Диалектика же, не являясь методологической панацеей, также может предложить лишь частичные рецепты. Какие имеются еще варианты в арсенале философской методологии?

Для ответа на этот вопрос можно обратиться к кардинально иной философской стратегии, в которой, так или иначе, тема открытости-закрытости была истолкована. Имеется в виду учение М. Хайдеггера, который, в отличие от аналитической ситуационной логики К. Поппера или диалектической логики гегельянства и марксизма, использовал комплексную методологию герменевтической феноменологии в изложении своего проекта событийной онтологии [10].

В книге «К философии (о событии)» Мартин Хайдеггер осуществляет переход от метафизики как учения о сущем как таковом и от вопрошания о бытии в своем проекте фундаментальной онтологии к медитации над концептом события (нем. *Das Ereignis*). Здесь ставится вопрос об истории бытия и мышления, но радикально иначе, чем в традиционных подходах к нему, будь то в известных континентальных доктринах или в традиции аналитической философии, которой принадлежал К. Поппер. Суть вопроса заключается в том, что есть истина самого бытия?

Хайдеггер истолковывает греческое слово «алетейя», выражающее истину на этом языке, как просвет самораскрытия бытия в сущем. В этом смысле истина принципиально событийна. Но, при таком понимании, истина у Хайдеггера оказывается принципиально парадоксальной. Истина-алетейя является, как выражается немецкий философ, непотаенностью или несокрытостью самой по себе, но постоянно сокрытой для человеческого понимания. Алетейя — это незабвенность как таковая, но, здесь снова парадокс, человек в истории всегда предает бытие забвению. Задача философии заключается в том, чтобы вернуться в изначальное начало. В истории такое возвращение случается, и Хайдеггер называет это именно событием.

Таким образом, в хайдеггеровской философии отношение открытости-закрытости нашло свое осмысление в событийной герменевтике истины. Попперовская логика ситуации и хайдеггеровская онтология события, имеющие серьезные расхождения по своим целям и задачам, тем не менее, могут быть не только альтернативами, но и иметь возможности согласования. Но это можно предположить только в определенной исторической перспективе. Пока эти методы недостаточно открыты друг другу по концептуальным особенностям. Их различие Ален Бадью (в книге «Бытие и событие», 1988) трактует, проводя дифференцию между понятием ситуации, которая имеет отношение к сущему, и понятием события, определяющим само бытие. Проблема открытости-закрытости продолжает оставаться загадкой для философского ума.

Эта загадка была известна уже в начале человеческой истории, когда люди осмысливали бытие в мифе. Можно привести в качестве иллюстрации следующий яркий пример диалектики открытости-закрытости в мифическом сюжете встречи Одиссея и

циклопа Полифема. Это можно даже проинтерпретировать средствами как ситуационной логики Поппера, так и событийной онтологии Хайдеггера.

Как известно, Одиссей, олицетворяющий собой культурного героя, со своими спутниками попал в пещеру одноглазого великана Полифема, являющегося символом хтонической природы. Можно оценить Одиссея как свободного открытого прогрессивного существа, а Полифема — как закрытого, следовательно, склонного к традиционализму, консерватизму и тоталитаризму.

Попав в открывшуюся в урочный час пещеру циклопа, Одиссей со спутниками оказался в ловушке, так как она закрывалась громадным камнем. Героям была предрешена участь быть съеденными Полифемом, но хитрый изобретательный Одиссей, пронзив единственный глаз циклопа, сумел вывести своих друзей под укрытием выходящих наружу овец между рук ослепленного Полифема. Хитромудрый Одиссей является предвестником будущего научно-технического прогресса. Вместе с тем, он является и пророком нигилизма, назвав себя при знакомстве с циклопом именем Никто. Он, собственно говоря, провёл научный творческий эксперимент внутри пещеры природы, которую охранял Полифем. Последний выражает, по сути дела, солярную символику, его единственный глаз (Солнце!) является источником неистощимой энергии.

Фактически, изобретатель Одиссей затрофеил этот источник с целью дальнейшего использования в развитии мира культуры и цивилизации. Этот миф, рассказанный Гомером, выражает состояние войны между естественным и искусственным, в которой Одиссей действовал согласно ситуационной логике (почти по Попперу!). Но данный миф повествует только об одном из возможных миров. Допустимо вообразить ситуацию, в которой Одиссей и Полифем могли бы разойтись миром. Но для этого должна была случиться иная ситуация диалектики открытого и закрытого. Этот сюжет можно развернуть в пространстве творческого воображения, но это не является сейчас нашей задачей. В настоящий момент можно только догадаться, что данный миф своими средствами выражает событие отношения природы и техники, включающее в себя отношения войны и мира. Таким образом, в этом мифе была заложена матрица последующей истории человечества.

Эта матрица продолжает генетически определять различные области человеческой жизнедеятельности и творчества. Можно кратко указать на ее проявления, в частности, в сфере образования, где также существуют закрытые и открытые системы воспитания и обучения [8]. И это уже началось с античной традиции пайдеи, в которой сочетались эзотерические школы (пифагорейцев, платоников и пр.) с экзотерическими школами (аристотелики, эпикурейцы и т.д.) в разных комбинациях [7]. Продолжается эта традиция по сей день.

Когда спрашивают или призывают человека, общество, государство быть открытыми миру, следует дополнительно задаться вопросом: а сам мир как таковой — это открытая или закрытая система? Однозначного ответа на этот вопрос история еще не дала, поскольку она еще сама не завершилась. Пока интуитивно ясно, что мир и открыт, но поскольку в нем периодически вспыхивают войны, он еще и закрыт. В этом и заключается парадокс мира, над постижением которого призван работать философский разум.

Литература

1. Поппер К. Ницета историцизма. М.: Прогресс, 1993.
2. Поппер К. Логика научного исследования. М.: АТС: Астрель, 2010.
3. Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2-х томах. М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.

4. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // *Философия права*. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
5. Пую, Ю. В. Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры студентов / Ю. В. Пую, И. Б. Романенко, К. В. Султанов // *Общество. Среда. Развитие*. – 2015. – № 4(37). – С. 132-137. – EDN VOFIXN.
6. Романенко, И. Б. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность / И. Б. Романенко, Ю. В. Пую // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 79-86. – DOI 10.18721/JHSS.9308. – EDNYYFCWT.
7. Романенко, И. Б. Аристотелевская философия образования / И. Б. Романенко, Ю. М. Романенко // *Аксиология массовой культуры : Материалы XXI международной конференции "Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура"*, Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2014 года / ЮНЕСКО, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Северо-Западное отделение Российской академии образования. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2014. – С. 253-263. – EDNSCFRJN.
8. Романенко, И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии : специальность 09.00.11 "Социальная философия" : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Романенко Инна Борисовна. – Санкт-Петербург, 2003. – 35 с. – EDN VHJGXD.
9. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности. — М.: Инфра-М, 1999.
10. Хайдеггер М. К философии. О событии. Пер. с нем. Э. Сагетдинова. М.: Издательство Института Гайдара, 2020.
11. The Correlation of Neurophysiologic and Social Mechanisms of the Subconscious Manipulation in Media Technology / L. V. Mureiko, O. D. Shipunova, M. A. Pasholikhov [et al.] // *International Journal of Civil Engineering and Technology*. – 2018. – Vol. 9, No. 9. – P. 1-9. – EDN YXEZSH.
12. The time factor in consciousness construction / O. D. Shipunova, V. A. Serkova, L. V. Mureyko [et al.] // *Indian Journal of Science and Technology*. – 2016. – Vol. 9, No. 42. – P. 104226. – DOI 10.17485/ijst/2016/v9i42/104226. – EDN XFKNRB.

Иллюзия открытости: трансформация социальных связей в эпоху текущей современности

Современный человек в эпоху глобализации становится свидетелем беспрецедентной трансформации социальных отношений. В социальном поле происходит фундаментальное переосмысление базовых категорий. Традиционные представления о публичном и частном пространстве, индивидуальном и коллективном опыте человеческой жизни подвергаются радикальному изменению.

Теперь интенсификация связей и технологическая доступность не только расширяют возможности коммуникации, но качественно меняют характер социальных отношений. Стираются географические, культурные и социальные барьеры, прежде определявшие границы публичного и приватного пространства. Человек постоянно балансирует между различными идентичностями и способами самопрезентации. Этот феномен проявляется в широком спектре социальных практик, где личные переживания и интимный опыт становятся частью публичного дискурса.

Стремление к публичной открытости сочетается с нарастающей атомизацией общества и кризисом традиционных форм социальности. Парадоксальным образом, современный человек, будучи включенным в глобальные сети взаимодействия, часто оказывается все более изолированным в реальном социальном пространстве.

Методологическим основанием данного исследования выступают социально-философские концепции современности, в частности, теоретические разработки З. Баумана о "текущей современности" и исследования Р. Сеннета о трансформации публичной сферы. Рассмотрение этих подходов позволяет рассмотреть процессы интимизации публичного пространства как часть более широких социальных изменений, характерных для глобализованного общества.

Важность изучения феноменов современного мира представляется необходимостью глубинных изменений, происходящих в структуре социальных отношений под влиянием глобализации и новых культурных практик. Особую значимость приобретает анализ противоречия между растущей потребностью в публичной самопрезентации и одновременным ослаблением традиционных социальных связей.

Известный своими теориями, оригинальный британский философ и социолог Зигмунт Бауман предлагает концепцию «текущей современности», где выходит за рамки узкоспециальной направленности и рассматривает широкое полотно современного мира. Метафора «жидкой» современности стала попыткой критической оценки для нынешней стадии современной эпохи, направленной автором на нескладное социальное устройство. «Жидкости, так сказать, не фиксируют пространство и не связывают время» — пишет Бауман [1, с. 8]. Они легко перемещаются и не имеют памяти. Подобно жидкости, легко адаптирующейся к любой форме, но не способной сохранить ее, современная реальность постоянно трансформируется. Эта трансформация, по мнению исследователя, делает мир одновременно гибким и трудным для понимания и управления.

В современном мире нет надежных опор, как и сопротивлений. Все здесь смещается, меняет свою форму и значение. Существование человека более не определено личным усилием или общим условием. Едва ли эти усилия будут хоть сколько-нибудь замечены им, а устройство жизни не разрушится.

Человек становится неуверенным и неопределенным элементом в условиях постоянно смежающихся потоков внешних обстоятельств. Он не сможет выбрать единственного выверенного жизненного пути, которым, тогда будет следовать. Проблема

субъекта Декарта и человека Канта не представляется теперь актуальной. Отдельному, не снабженному идолами, разуму не по силам быть чистой фигурой противостояния внешнему миру или соблазну. Современный человек выпущен в мир без инструкции и готовых рецептов. Все что от него требуют: быть мобильным, гибким и готовым к постоянной адаптации. Тогда он должен уметь быстро спохватиться, чтобы догнать ускользающую возможность. Особенность этого состояния диктуется не отсутствием выбора, а нестабильностью изменчивого мира, в рамках которого представляется возможность выбирать.

Главным фактором, влияющим на все процессы современной жизни, является ускорение темпов социальных изменений. Сама идея скорости в контексте отношений между пространством и временем предполагает их изменчивость. Достаточно несколькими мгновениями, чтобы узнать новости на том конце планеты, вооружившись мобильным телефоном или портативным компьютером [2, с. 27].

Бауман отвечает тем, что теперь понятие неопределенности сводится со скоростным значением «мгновенности» [1, с. 128, 130]. Мгновенность — привилегия управляющих, но не управляемых. «Доминирование состоит в способности ускользать, отдаляться, «быть где-то в другом месте» и праве выбирать скорость собственного перемещения, одновременно лишая людей, над которыми доминируют, способности останавливать, ограничивать свои передвижения или замедлять их» — скажет З. Бауман [1, с. 131]. Однако простому человеку не каждый раз представляется возможность быть молниеносным в передвижениях или хоть сколько-нибудь управлять устройством зыбкого социального мира. Рычаги управления глобальными процессами передоверены в руки элит, а существование человека не определено заботой о внешней жизни.

У человека нет надстройки или сдерживающей баррикады прочного мира. Он находится в центре движения и предоставлен сам себе. В этом состоит его незащищенность и уязвимость. Отсутствие веры в порядок и гарантию постоянства, создает ситуацию, в которой предела человеческому совершенству нет. «Сам-по-себе» человек представляет проект или индивидуальность, которая постоянна только в своем стремлении или в своей функции «и еще» (то есть в незавершенности) [4, с. 13]. В эпоху тотальной индивидуализации вся ответственность, сосредоточенная до этого в руках коллектива и общества, передается теперь отдельному человеку, долгом которого будет терпеть успех или неудачу ее предприятия. Бауман отмечает — «Больше нет никаких великих лидеров, которые сказали бы вам, что делать, и освободили бы вас от ответственности за последствия ваших действий; в мире отдельных людей есть только другие люди, которые могут послужить вам примерами того, как решать свои жизненные проблемы, при этом вы будете нести всю ответственность за последствия вашего доверия именно данному примеру» [1, с. 37].

«Время индивидуальных ответственностей» не предполагает забот, направленных на общественное благо. Освобожденный от ткани социальной зависимости человек становится безразличен к полному социальным обстоятельствам миру, в котором живет [4, с. 12-13]. Бауман напишет, что за спиной индивида лежат руины гражданства. «Их побуждает отважиться выйти на общественную сцену не столько поиск общих причин и способов договориться о значении общего блага и принципах совместной жизни, сколько отчаянная потребность в “подключении к сети”» [1, с. 45].

Снижение значимости коллективных благ в системе ценностей индивида и превалирование индивидуальных достижений приводят к трансформации социальных связей в преимущественно инструментальные отношения, основанные на взаимовыгодном обмене. Общества самоиндефикации фрагментируют, они разделяют человеческие ситуации и стимулируют жесткую конкуренцию [1, с. 99]. Таким образом, сам человек начинает мыслить в категориях конкуренций и выгод.

Чтобы сделаться определенной, индивидуальность должна прежде всего быть прилежным потребителем, активно участвующим в конструировании собственной

идентичности не только через приобретение товаров и услуг, но и через "потребление" отношений [1, с. 175]. Все потребляется только индивидуально. Так, межличностные связи все чаще рассматриваются как активы, которые можно приобретать, использовать и "избавляться" от них при необходимости, что способствует формированию поверхностных и транзакционных отношений, основанных на принципе "пользы" и минимизации обязательств. Эта потребительская активность становится способом удовлетворения материальных потребностей и механизмом самовыражения, утверждения в обществе, где ценность индивида все чаще определяется его способностью приобретать и демонстрировать символы успеха и принадлежности к определенным социальным группам.

Говоря о проблемах социальных связей, Зигмунт Бауман подчеркивает их эфемерность и неустойчивость. Узы, скрепляющие их членов общей историей, традицией, языком, постепенно ослабевают, уступая место новым формам связи, характеризующимся кратковременностью и гибкостью. На место постоянных отношений сразу предлагаются замены — связи с «застежкой-молнией», главное преимущество которых, быть легкими в эксплуатации и не менее легкими в утилизации. Такая стратегия взаимодействий ведет к фрагментации общества, все меньшей защищенности человека и возрастающему разжижению современности. Отношения, в текущем, мире становятся теперь не более чем побочным продуктом на пути к достижению личных выгод. «Уязвимость и мимолетность связей, по-видимому, неизбежная цена за право людей преследовать свои индивидуальные цели» [1, с. 182-183].

В разрозненном и неопределенном мире, человек находится в ситуации разобщенности и отчуждения испытывая, постоянно возникающие симптомы и «побочные эффекты» такого существования. Вместо прежней уверенности в стабильности социальных связей и защищенности, которую они обеспечивали на первый план выходит не менее постоянные страх и тревога, связанные с риском потери репутации и социального статуса. В условиях непредсказуемости коллективные интересы утрачивают свою актуальность и значимость. Опасаясь неопределенности и стремясь к минимизации рисков, индивиды формируют социальные объединения в целях обеспечения стабильности и безопасности, а также удовлетворения потребности в принадлежности и структурировании окружающей среды. Однако, в условиях "текучей современности", характеризующейся высокой степенью социальной мобильности и фрагментацией общественных связей, данные стратегии обретения безопасности зачастую оказываются неэффективными вследствие самих социальных образований, которые не способны обеспечить долгосрочные гарантии и устойчивые паттерны взаимодействия.

В эпоху возрастающей индивидуальной ответственности объем гарантированной безопасности стремительно сокращается. Этот дисбаланс между личной свободой и ощущением защищенности обуславливает повышенный интерес к идеям, продвигаемым сторонниками сообществ, чьи взгляды находят все больший отклик среди современных людей. Они обещают создание безопасного пространства, но лишь при условии, что эта безопасность будет обеспечиваться коллективно, самим сообществом. Иными словами, индивиды стремятся обрести спокойствие и уверенность исключительно в обществе себе подобных.

Таким образом, в нестабильном и динамичном мире, люди стремятся к безусловной и незыблемой принадлежности, видя в сообществах возможность обретения утраченной стабильности и защиты. Однако, как подчеркивает Бауман, будучи часто не в состоянии обеспечить подлинную безопасность и близость, эти сообщества порождают парадоксальную тенденцию: в эпоху тотальной индивидуализации и дефицита доверия раскрытие интимных переживаний становится своеобразной валютой, одним из немногих способов привлечения внимания и построения общности. В этой новой реальности люди, не находят защиты в коллективных структурах, но изливают свои сокровенные страхи и демонстрируют уязвимость, чтобы через приобщение найти понимание и поддержку

среди других, столь же незащищенных индивидов, создавая иллюзию общности. Такие "сообщества уязвимых", объединяются благодаря общему желанию обрести утраченную стабильность в мире. Бауман называет такие связи «сообществами-вешалками». ««Сообщества-вешалки» — говорит он — кратковременные собрания вокруг гвоздя, на который многие одинокие люди вешают свои индивидуальные страхи» [1, с. 45]. Общество себе-подобных, становится для них своеобразным убежищем, в противовес жестокому миру незнакомцев.

Тенденция к интимизации общественных отношений, таким образом, является отражением глубинной трансформации социальных связей, изменяя представления о публичном и приватном, ставит вопрос о границах личного пространства и коллективной идентичности и определяет стратегии выживания в условиях неопределенности и атомизации общества. Сегодня социальный мир пронизан такими связями. В мире индивидуальностей этот, своего рода, оплот приобретает всевозрастающую популярность, но при том, имеет парадоксальную основу и вызывает к вопросу о состоянии подобных объединений в условиях текучести и шаткости социальной конструкции современности.

Отсутствие альтернативной жизни современного человека, вводит неразрешимую ситуацию глобальной дисфункции публичных взаимодействий. Бауман обращает внимание на то, что сменяемость потоков жизненных обстоятельств, замыкает человека на себе, он больше не мыслит категориями общности и коллективности. Экзистенциальная загруженность страхами будущего дня, отнюдь не предвещает направленности к обществу, готовности к диалогу и сплоченности. У людей попросту не хватает времени думать о других, «они» — то есть — каждый из них, верит в собственное величие, надеется на реализацию только своих личных целей. Мало того, сегодня человек не заинтересован в действии, а все его мысли направлены на желание.

Механизмы взаимопонимания и солидарности смело замещаются вялостью и безразличием к публичной жизни, что определяет основу характера современного человека. Сейчас он — отдельный и самодостаточный — всегда пребывает внутри себя и здесь концентрируются все его страхи и переживания. Индивидуализация ввергает его в нарциссизм [3, с. 298]. Современный человек не перерастает детской эгоистичности, а появление общества становится одним из рядовых случаев выражения личного или самовыражения. Таким образом, возникает смешение публичной и интимной жизни; люди очень лично относятся к общественным делам, распоряжаться которыми надлежащим образом можно лишь как с безличными, в терминах личных ощущений [3, с. 289].

Данный кризис публичности, где общественное пространство колонизируется частными интересами и эмоциями, находит глубокое отражение в социологической теории. Зигмунт Бауман, анализируя этот феномен поглощения общего частным, обращается к идеям Ричарда Сеннета о «падении публичного человека» и увядании пространства коллективного действия.

Сеннет бросает вызов распространенному культу близости, подвергая критике наивную веру защитников сообществ в то, что эмоциональная интимность между людьми — это панацея от социальных проблем. По его наблюдениям, современное общество одержимо идеей, в которой подлинное развитие личности возможно только через близкие, душевные отношения с другими. Этот культурный сдвиг привел к парадоксальной ситуации: в то время как самодостаточность и самореализация превозносятся как высшие ценности, их поиск занимает исключительно сферу эмоциональных связей. В результате формальные, безличные отношения — некогда составлявшие основу здоровой публичной сферы — теперь воспринимаются как нечто неполноценное, даже порочное [3, с. 293-294].

Сеннет ставит идеологию задушевности (интимности) в ряд общих понятий социального мышления современности. Она переопределяет гуманный дух, в рамках которого человечным признается лишь то, что апеллирует к внутреннему миру индивида, его переживаниям и чувствам и отводит социальный язык в русло психологизации. Это предполагает также особую культуру самораскрытия, в которой публичная демонстрация

своих эмоций и переживаний становится не просто нормой, но и моральным императивом. Отказ от эмоциональной открытости интерпретируется как проявление неаутентичности или даже бесчеловечности. Люди пытаются усмотреть личностный смысл, даже тогда, когда ситуация ориентирована на объективные условия самого общества.

Так задушевность становится одним из способов поиска и переоткрытия стабильности в обществе. Близкие отношения с людьми теперь являются гарантом безопасности, а человек не способный на подобного рода взаимодействие определяется в обществе как чужак.

Одной из подобных форм близости стали считать сферу частных отношений и семьи, в которой человек ищет защиты, устанавливая внутренний порядок и закрывается от внешнего давления. Во внутренней системе таких отношений партнер тщательно проходит проверку на прочность, чтобы закрепить свой статус принадлежности, который обосновывается соответствием интересов данной группы. [5, с. 156].

Что касается более развернутых форм открытых обществ, преодолевающих частные, то в них тоже вторгается психология интимности. В них личность развивается в условиях повсеместного доверия, комфорта и сердечности. Она, привязанная к обществу равных и понимающих, становится открытой миру, мягкой и доверчивой, тогда как безличность характеризуется качествами агрессивности, манипулирования, недоверия и холодности. Формирование закрытого человека противоречит проекту задушевности и отвергается им. Безличность приравнивается к пустоте или неопределенности, к которой в современном мире относятся насторожено [3, с. 297]. Здесь, вспомогательной мерой становится политическая сфера, призвание которой становится выявить личностные качества человека. Но, тогда, общность внутри политической сферы не выдерживает и первой проверки. Преследуя личные цели, в эпоху повсеместной индивидуализации, она быстро распадается и становится неэффективной. Сфера политического становится не более чем инструментом в осуществлении возможности раскрыть себя друг для друга путем приобщения к коллективной личности.

Все, что делают такие открытые сообщества — производят молчание. Их активные стороны можно пересчитать, но все они направлены на внутреннюю структуру. Все трансформации политических соборниц начинаются с подозрения. Они молчат и отказываются от диалога, дабы остаться на своих местах. Боязнь «быть выкинутым за пределы» заставляет их стать пассивными раз и навсегда. «Молчаливое большинство» Бодрийера обнаруживает здесь свое превосходство. Таким образом, «сохранение общности становится самоцелью; делом сообщества становится исключение тех, кто на самом деле не принадлежит к данной группе» [3, с. 294]. Сеннет видит здесь противоречие, которое кроется в тенденции общества к саморазрушению. Поиски общей идентичности упраздняют поиски общих интересов, сплоченности и солидарности.

Рассматривая теорию Сеннета, можно выделить тезис о дуалистической природе интимного общества. Современные социальные отношения характеризуются возрастающим нарциссизмом, при котором эмоциональная открытость парадоксальным образом становится деструктивной. Основой для процветания нарциссической культуры становится отчуждение от коллективных интересов, которые являются совокупностью базовых человеческих потребностей, существующих вне сферы сиюминутных эмоциональных состояний. Так индивидуализм прорастает повсеместно, оттесняя механизмы коллективности и совместности.

Согласно Сеннету, деструктивное сообщество формируется, когда его участники убеждены, что эмоциональный обмен направлен на создание подлинной связи. Эта иллюзорная связь материализуется в форме коллективной идентичности, конструируемой через взаимные откровения [3, с. 296]. Парадоксально, но отказ от коллективных интересов, привел к систематическому культивированию нарциссизма через смещение акцента с действий на мотивы в социальных взаимодействиях. Так трансформация

личности пролегает от деятеля к носителю намерения или возможности. Р. Сеннет подчеркивает, что, в интимном обществе значимы не поступки, а сопровождающие их чувства. Он указывает, что интеграция в коллективную идентичность превратилась в деструктивный процесс из-за сужения круга «своих» [5, С. 159]. Так, образ чужого постоянно витает в открытых сообществах, и они вынуждены сокращать свои ряды, чтобы каждый из них мог оставаться на своих индивидуальных местах, но эта стратегия сокращает ряды таких объединений и закрывает их от потенциальных врагов [3, с. 297].

Таким образом, страх безличности тесно связан с тенденцией к формированию все более замкнутых сообществ. Если личность редуцируется до намерений, то коллективность определяется через исключение инакомыслящих. Эта культура чрезмерного внимания к мотивации и локального патриотизма, структурирует микросоциальные единицы и, одновременно, дезинтегрирует макросоциальные образования.

Заключая, Сеннет отмечает, что общество теряет социальную корректность, когда социальная реальность неизменно измеряется в психологических терминах, а личность лишается возможности реализовать свою творческую энергию, в отчуждении от внеличностной сферы жизни. Он видит в этой творческой энергии ситуацию взаимодействия двух различных людей, которые определены дистанцией между социальной ролью и индивидуальностью. Социальная корректность, таким образом, определяется здесь как поведенческая модель, обеспечивающая защиту людей друг от друга при сохранении возможности позитивного взаимодействия. Сеннет предлагает выход в ношении социальных масок, так давно выкинутых за неудобством. Он видит спасение публичности в старых альтернативах и откате на позиции прошлых лет. Преимущество социальных масок в том, что они создают пространство коммуникации, не обусловленное социальным статусом, тревогами или личными переживаниями их носителей. Быть социально корректным, означает не превращать собственное существование в бремя для других, говорит он. Эта корректность создается отношениями людей на дистанции. Но, находится замечание, которое состоит в отсутствии готовых масок в мире. Так маски создаются экспериментальным методом их носителей. Сеннет заключает, что с помощью уважения другого и поддержания связи на необходимом расстоянии, возможно достижение направленности человека на внешние обстоятельства и формирование ментальности гражданина [3, с. 298].

Таким образом, общий обзор теоретических концепций Зигмунта Баумана о "текущей современности" и Ричарда Сеннета о трансформации социальных взаимодействий позволяет сделать ряд важных выводов о природе современной публичности. Оба мыслителя указывают на фундаментальное противоречие: чем более открытыми становятся публичные практики, тем более хрупкими и нестабильными оказываются социальные связи. Индивидуализация, изначально воспринимаемая как освобождение, оборачивается новыми формами зависимости и уязвимости.

Интимизация публичного пространства не приводит к укреплению социальных связей, а напротив, способствует их фрагментации и поверхностности. Современная публичность, основанная на культе откровенности и "задушевности", подменяет подлинное социальное взаимодействие его симуляцией. Перенос частного опыта в публичное пространство не обогащает последнее, а деформирует его сущность, лишая необходимой дистанции и формальности, которые, по мнению Сеннета, являются необходимым условием здоровой социальности.

В результате формируется новый тип социальности, характеризующийся непостоянством, поверхностностью и инструментальностью. Индивид, стремясь к самовыражению в публичном пространстве, оказывается все более изолированным, а его социальные связи – все более хрупкими и условными.

Таким образом, теоретические построения Баумана и Сеннета позволяют диагностировать кризисное состояние современной социальности и обнаружить его

глубинные причины в фундаментальном смещении границ между публичным и приватным, в интимизации публичного пространства и индивидуализации социального опыта. Эти процессы, будучи следствием глобализации и технологического развития, требуют дальнейшего осмысления и выработки новых форм социальной солидарности, способных преодолеть атомизацию и фрагментацию современного общества.

Литература

1. Бауман З. Текучая современность / Пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.
2. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2004. — 188 с.
3. Сеннет Р. Падение публичного человека. Пер. с англ./ Перевод О. Исаева, Е. Рудницкая, Вл. Софронов, К. Чухрукидзе. М.: "Логос", 2002. 424 с.
4. Батуренко С.А. Зигмунт Бауман: Ресертификация общества в условиях глобализации и социальная идентичность // Социология. 2021. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zigmunt-bauman-restratifikatsiya-obschestva-v-usloviyah-globalizatsii-i-sotsialnaya-identichnost> (дата обращения: 09.03.2025).
5. Вершинина И.А. Социология города Ричарда Сеннета: трансформация публичной сферы // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-goroda-richarda-senneta-transformatsiya-publichnoy-sfery> (дата обращения: 09.03.2025).

Духовная и психологическая безопасность как национальная задача в современном информационном обществе

Введение

Современное информационное общество, характеризующееся беспрецедентным потоком информации, развитием технологий и глобализацией, ставит перед человечеством новые вызовы в сфере духовной и психологической безопасности. В эпоху цифровой трансформации, когда информация становится ключевым ресурсом, а виртуальное пространство – неотъемлемой частью жизни, защита психического здоровья и духовного благополучия граждан приобретает стратегическое значение и становится национальной задачей [5].

В контексте современных геополитических реалий и информационных войн, духовная и психологическая безопасность перестает быть исключительно вопросом индивидуального благополучия и становится важнейшим аспектом национальной безопасности. Устойчивость государства и его способность противостоять внешним угрозам напрямую зависят от внутреннего единства, морального духа населения, сохранения традиционных ценностей и способности граждан критически оценивать информацию, поступающую из различных источников. Подрыв этих основ, осуществляемый через деструктивные информационные кампании, манипуляции сознанием, распространение идеологий экстремизма и терроризма, а также навязывание чуждых культурных моделей, представляет собой серьезную угрозу национальной безопасности [6].

Информационные войны, киберпреступность, пропаганда насилия и экстремизма, направленные на дестабилизацию общества, подрыв доверия к институтам власти, разжигание межнациональной и межконфессиональной розни, являются яркими примерами того, как духовная и психологическая сфера может использоваться в качестве оружия. В условиях глобальной взаимосвязанности и мгновенного распространения информации, негативное воздействие на сознание граждан может привести к массовым беспорядкам, политической нестабильности, снижению обороноспособности страны и даже к утрате суверенитета. Поэтому защита духовного и психологического здоровья населения, формирование устойчивого мировоззрения, основанного на традиционных ценностях, и развитие критического мышления становятся приоритетными задачами государственной политики в сфере национальной безопасности [7].

Актуальность проблемы заключается в том, что информационная среда оказывает мощное воздействие на сознание и подсознание человека, формируя его мировоззрение, ценности, убеждения и поведение. Неконтролируемый поток информации, дезинформация, пропаганда, кибербуллинг, онлайн-мошенничество и другие негативные явления виртуального пространства могут оказывать разрушительное воздействие на психику, приводить к депрессии, тревожным расстройствам, зависимости, агрессии и другим негативным последствиям. Особенно уязвимыми являются дети и подростки, чья психика еще не сформирована и не обладает достаточной устойчивостью к негативным информационным воздействиям.

Современная статистика, подтверждающая актуальность проблемы:

Во-первых, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), более 280 миллионов человек в мире страдают от депрессии, и эта цифра продолжает расти. Пандемия COVID-19 и связанные с ней социальные и экономические последствия усугубили ситуацию, приведя к увеличению числа людей, испытывающих тревогу, стресс и одиночество.

Во-вторых, рост кибербуллинга вызывает серьезную обеспокоенность. По данным исследования ЮНИСЕФ¹⁵, каждый третий подросток в мире сталкивался с кибербуллингом. Жертвы кибербуллинга чаще страдают от депрессии, тревоги, низкой самооценки и суицидальных мыслей.

В-третьих, зависимость от социальных сетей и онлайн-игр становится серьезной проблемой. Исследования показывают, что чрезмерное использование социальных сетей может приводить к ухудшению психического здоровья, нарушению сна, снижению концентрации внимания и социальной изоляции.

В-четвертых, распространение дезинформации и фейковых новостей подрывает доверие к институтам власти и средствам массовой информации, способствует поляризации общества и разжиганию конфликтов.

В-пятых, растет число случаев онлайн-мошенничества, жертвами которого становятся в основном пожилые люди.

Понятие духовной и психологической безопасности включает в себя комплекс мер, направленных на защиту личности и общества от негативных информационных воздействий, сохранение психического здоровья, формирование духовно-нравственных ценностей и укрепление национальной идентичности.

В основе обеспечения духовной и психологической безопасности лежат следующие принципы:

1. Принцип приоритета прав и свобод человека: обеспечение безопасности не должно нарушать права и свободы граждан, в том числе право на свободу слова, информации и выражения мнений.
2. Принцип объективности и достоверности информации: информация, распространяемая в средствах массовой информации и в Интернете, должна быть объективной, достоверной и основанной на фактах.
3. Принцип плюрализма мнений: обеспечение духовной и психологической безопасности не должно ограничивать свободу выражения различных точек зрения и способствовать формированию критического мышления.
4. Принцип партнерства государства, общества и семьи: обеспечение безопасности – это совместная задача государства, общества и семьи, требующая скоординированных усилий и сотрудничества.
5. Принцип профилактики: превентивные меры по защите от негативных информационных воздействий должны быть приоритетными.

Обеспечение духовной и психологической безопасности – это комплексная задача, требующая реализации мер по различным направлениям, заключается в следующем [3,4]:

1. Развитие критического мышления и медиаграмотности: необходимо обучать граждан навыкам критического анализа информации, распознавания фейковых новостей и дезинформации, оценивания источников информации и защиты от манипуляций.

2. Формирование духовно-нравственных ценностей: необходимо укреплять в обществе традиционные ценности, такие как семья, любовь, милосердие, справедливость, патриотизм и гражданственность.

¹⁵ЮНИСЕФ (UNICEF) — это Детский фонд ООН (United Nations Children's Fund). Это ведущая международная организация, работающая в 190 странах и территориях мира для защиты прав каждого ребенка. ЮНИСЕФ занимается обеспечением детей всем необходимым для выживания и развития, включая здравоохранение, питание, образование, защиту от насилия и эксплуатации, и гуманитарную помощь в чрезвычайных ситуациях.

3. Защита детей и подростков от негативного контента: необходимо создавать безопасную онлайн-среду для детей и подростков, фильтровать контент, содержащий насилие, порнографию, экстремизм и другие вредные материалы.

4. Профилактика кибербуллинга и онлайн-мошенничества: необходимо обучать детей и подростков правилам безопасного поведения в Интернете, способам защиты от кибербуллинга и онлайн-мошенничества.

5. Поддержка психического здоровья: необходимо развивать систему оказания психологической помощи и поддержки, обеспечивать доступность квалифицированной психологической помощи для всех граждан.

6. Развитие национальной идентичности и патриотизма: необходимо укреплять национальную идентичность и патриотизм, формировать у граждан чувство гордости за свою страну и культуру.

7. Информационная безопасность: необходимо защищать информационную инфраструктуру от киберугроз и атак, обеспечивать конфиденциальность и безопасность персональных данных граждан.

Государство играет ключевую роль в обеспечении духовной и психологической безопасности, осуществляя следующие функции:

- Разработка и реализация государственной политики в сфере духовной и психологической безопасности.
- Создание нормативно-правовой базы, регулирующей отношения в информационной сфере.
- Поддержка образовательных и просветительских программ, направленных на формирование критического мышления, медиаграмотности и духовно-нравственных ценностей.
- Контроль за соблюдением законодательства в информационной сфере.
- Поддержка средств массовой информации, распространяющих объективную и достоверную информацию.
- Развитие системы оказания психологической помощи и поддержки.
- Международное сотрудничество в сфере информационной безопасности.

Общество также играет важную роль в обеспечении духовной и психологической безопасности, осуществляя следующие функции:

1. Участие в разработке и реализации государственной политики в сфере духовной и психологической безопасности.
2. Формирование общественного мнения, направленного на защиту духовных и нравственных ценностей.
3. Проведение просветительских мероприятий, направленных на повышение медиаграмотности и развитие критического мышления.
4. Оказание поддержки жертвам кибербуллинга и онлайн-мошенничества.
5. Участие в контроле за соблюдением законодательства в информационной сфере.

Семья является важнейшим фактором в обеспечении духовной и психологической безопасности детей и подростков, осуществляя следующие функции:

- Формирование духовно-нравственных ценностей и моральных принципов.
- Обучение правилам безопасного поведения в Интернете.
- Оказание поддержки и помощи в случае столкновения с негативными информационными воздействиями.
- Контроль за контентом, который потребляют дети и подростки.
- Создание доверительной атмосферы, позволяющей детям и подросткам делиться своими проблемами и переживаниями [8].

Семейное общение, поддержание традиций и совместные активности являются фундаментом для формирования у ребенка устойчивой психики и критического мышления, что помогает ему противостоять негативному контенту в Интернете.

Поддержка и укрепление института семьи: государственная политика должна быть направлена на поддержку семей с детьми, создание условий для полноценного воспитания и развития детей. Необходимо разрабатывать программы, направленные на укрепление семейных ценностей, повышение родительской компетентности и профилактику семейного неблагополучия.

Создание безопасного онлайн-пространства в семье: родители должны активно участвовать в жизни ребенка в Интернете, устанавливать правила использования гаджетов и социальных сетей, контролировать контент, который потребляет ребенок, и обучать его правилам безопасного поведения в Сети. Важно создать в семье атмосферу доверия и открытости, чтобы ребенок не боялся делиться своими проблемами и переживаниями [1].

Проведение совместных семейных мероприятий: совместные чтения, настольные игры, посещение театров и музеев, путешествия и другие культурные мероприятия способствуют укреплению семейных связей, развитию ребенка и формированию его духовно-нравственных ценностей [2].

Развитие детской литературы и искусства: необходимо поддерживать создание качественного и безопасного контента для детей, который способствует развитию их воображения, критического мышления и духовно-нравственных ценностей.

Заключение

Духовная и психологическая безопасность – это не просто защита от негативных информационных воздействий, а создание условий для гармоничного развития личности, укрепления национальной идентичности и построения устойчивого общества. Обеспечение этой безопасности является сложной и многогранной задачей, требующей скоординированных усилий государства, общества и семьи. Только совместными усилиями мы сможем защитить наше будущее и создать информационную среду, способствующую духовному и психологическому благополучию граждан.

В современных условиях, когда влияние цифровых технологий на жизнь человека становится все более значительным, необходимо уделять особое внимание развитию критического мышления, медиаграмотности и формированию духовно-нравственных ценностей. Только образованное и духовно зрелое общество сможет эффективно противостоять вызовам информационного общества и обеспечить свою безопасность и процветание.

Ключевую роль в защите детей от негативного контента в Интернете играет семья. Именно в семье формируются базовые ценности, навыки критического мышления и доверительные отношения, позволяющие ребенку обращаться за помощью и поддержкой в случае необходимости. Семейные традиции, совместные чтения, игры и путешествия укрепляют семейные узы и создают прочную основу для гармоничного развития ребенка. Поддержка и укрепление института семьи, создание безопасного онлайн-пространства в семье и проведение совместных мероприятий являются важными условиями для обеспечения духовной и психологической безопасности подрастающего поколения.

Литература

1. Афтенюк А.Ф. АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТИ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ В "ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ" ПОСРЕДСТВАМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ // В сборнике: Человек и общество в современном киберпространстве. Материалы III Международной научной конференции молодых ученых. Москва, 2024. С. 74-82. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68584740>

2. Сафронов Д.К. ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ВЛИЯНИЮ МАНИПУЛЯЦИЙ НА МАССОВОЕ СОЗНАНИЕ В ПЕРИОД ГИБРИДНЫХ ВОЙН // В сборнике: Психологические основы формирования духовно-патриотических ценностей современной молодежи России. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. Сост., ред. И.Э. Соколовская; ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» Международного профессорского клуба ООО

ОКЦ "ИНТЕР-СПУТНИК"; Русская аналитическая школа Академия экосоциальных технологий. Москва, 2023. С. 105-118. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50741730>

3. Соколовская И.Э., Соколовский П.Б., Соколовская П.Б. ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЗМА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ // В сборнике: Человек и общество в современном киберпространстве. Материалы III Международной научной конференции молодых ученых. Москва, 2024. С. 22-28. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68584539>

4. Соколовская И.Э. ФЕНОМЕН "ДУХОВНОСТЬ" В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД ГИБРИДНЫХ ВОЙН // В сборнике: Россия - историко-культурные константы и перспективы развития детства. Сборник научных трудов XXX Международной конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 72-76. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69143265>

5. Соколовская И.Э. ДУХОВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ НА ЭТАПЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА // В сборнике: Философия образования и диалог поколений. Сборник научных трудов XXIX Международной конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 79-85. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53934919>

6. Соколовская И.Э., Михайлова И.Ю. ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ДУХОВНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ НАВЯЗАННОГО ФАНАТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ // В сборнике: ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ. материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2022. С. 3-9. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49589324>

7. Соколовская И.Э. ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ // В сборнике: Мировоззренческая парадигма в философии: человек и общество в техногенной среде. Сборник статей по материалам XVII Международной научной конференции. Редколлегия: М.М. Прохоров (отв. редактор), А.Ф. Кудряшев, А.Н. Фатенков, В.С. Лапшина. Нижний Новгород, 2022. С. 95-100. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48461526>

8. Чернова А.А. ПЕРСПЕКТИВЫ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДУХОВНО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В СВЯЗИ С УГРОЗАМИ ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ // В сборнике: Психологические основы формирования духовнопатриотических ценностей современной молодежи России. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. Сост., ред. И.Э. Соколовская; ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» Международного профессорского клуба ООО ОКЦ "ИНТЕР-СПУТНИК"; Русская аналитическая школа Академия экосоциальных технологий. Москва, 2023. С. 152-161. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50741747>

Рациональность — ключевая идея к осмыслению мировоззренческой позиции в современности¹⁶

Для образовательного и воспитательного процесса идея рациональности важна как ключевая в плане понимания процессов современной социальной, политической и духовной жизни. Их современное состояние опирается на идею рациональности как на фундаментальную. Аргументация всякой мировоззренческой позиции не может быть эффективной осмысления данной проблематики. Рациональность – краеугольный камень современности и для последней вряд ли можно указать принцип, равный по значимости. Современный мир способен поставить под сомнение какие угодно другие важные идейные ориентиры: религиозные учения, моральные добродетели, эстетические пристрастия, политические идеологии, научные теории. Любое подобное представление, претендующее на истину, критикуется уже за саму такую претензию и сама идея истины выставляется нелепой с безапелляционностью Пилата. Однако в последнюю очередь современные люди готовы пожертвовать рациональностью: они отнюдь не намерены отказаться от уверенности в своей способности здраво рассуждать и это оказывается компенсацией за скепсис в отношении как любой конкретной истины, так и идеи истины как таковой. Даже когда заявляется о необходимости принять существование чего-то «иррационального», последнее имеет смысл лишь как попытка дополнения или сопротивления доминирующему значению рациональности.

Аргументация за или против каких-то мировоззренческих, ценностных и в том числе политических взглядов неотделима в современности от вопроса о соответствии этих взглядов нормам рациональности, понимаемой как разумность в смысле одновременно и весьма широком и самом существенном. В современности все более затруднительно ограничиваться ссылками на сложившиеся традиции или священные тексты. Разобраться с тем, что стоит за идеей рациональности и ее нормами, имеет решающее значение – и это вопрос к философии.

Рациональность как характеристика Европейской цивилизации. М. Вебер развивал воззрение, согласно которому отличие цивилизации европейской от всех прочих как раз наиболее емко может быть обозначено через «рациональность». Он указывает, что в самых разных областях культуры — науке, праве, политической мысли, архитектуре, музыке, живописи — обнаруживается характерная систематичность и математичность, доказательность, прагматизм, строгость мысли. Вебер распространяет характеристику «рациональности» в особенности на систему капитализма, справедливо считая последний «самым могучим фактором нашей современной жизни». Он старается найти объяснение истоков этого общественного устройства в специфической рациональности религии протестантизма.

Надо заметить, что признание отличительно рационального характера западной цивилизации не должно означать, что люди других цивилизаций в меньшей степени способны к мышлению. Тем не менее тут вырисовываются две возможности: или другие цивилизации следует счесть недостаточно преуспевшими в развитии рациональности вообще или же «рациональность» - слово, обозначающее именно некую западную специфику мышления. В качестве логичного решения этой дилеммы можно

¹⁶ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

предположить, что западную цивилизацию действительно можно считать более «рациональной», нежели другие. При этом под рациональностью здесь следует понимать закономерную для человеческих существ тенденцию к адекватному, разумному пониманию происходящего вообще. Однако при этом западную рациональность отнюдь не обязательно считать разумностью (и даже «рациональностью») как таковой, в полном развитии. Для сравнения, подобным же образом идеологию либерализма, написавшую на своем знамени слово «свобода» вовсе не обязательно вследствие этого считать действительным и полным выражением человеческой свободы! Такой подход направлен на выявление тенденции развития и «диалектичен», ибо позволяет делать «противоречивые» утверждения: рациональность – свойство Европы и не свойство Европы, первобытное мышление рационально и не-рационально и т.д.

«Первое рождение рационализма». Сергей Аверинцев выдвигал тезис, что рационализм в Европе рождался дважды и имелся специфический (и даже «мало описанный») тип сознания, объединяющий период от античности до Возрождения, который решительно отличался как от мифологического способа мышления, так и от современного новоевропейского. Таким образом современная научно-техническая цивилизация, с одной стороны, имеет прочную опору в античности, а не возникла в Новое время, как нередко представляют в рассуждениях о так называемых классической и неклассической рациональности. Но с другой стороны, эта современная научно-техническая цивилизация не является прямым продолжением античной разумности.

Таким образом европейская культура действительно существенно отличается своей рациональностью от прочего мира, однако начиная отнюдь не с момента очевидного прорыва Нового времени, оставившего позади и Китайскую и Османскую империи и названного недавно «великой дивергенцией». Принципиальное расхождение началось раньше – со времен Парменида и Сократа. Вместе с тем важно видеть и специфику Нового времени, привнесшего науку и капитализм. Это различие важно проводить, чтобы специфический рационализм современного мышления, опирающегося на достижения естествознания и эффективность техники, не полагать единственно возможным и наилучшим! С точки зрения Аверинцева, «первый» рационализм обладал способностью достаточно аргументировано предоставить человеку вполне целостный образ мироздания. Этим он отличался от рационализма «второго», признающего фрагментарность и принципиальную ограниченность всякого знания. В этих рассуждениях С. Аверинцев близок к известным взглядам М. Вебера в докладе «Наука как призвание и как профессия», о том, что современный научный прогресс, привнес в человеческое существование всемерную рационализацию и «расколдовывание», однако лишил определенных целей и, тем самым, обесмыслил.

«Второе рождение рационализма». Второе рождение рационализма – по Аверинцеву – происходит в собственно Новое время и берет начало с эпохи Френсиса Бэкона. В связи с этим часто обсуждается важный вопрос о том, что стало причиной этих изменений и с чего началось: с новаций в хозяйственной жизни, науке или, может, религии? По-видимому, здесь целесообразно говорить в терминах диамата-истмата о некоем качественном скачке, подготовленном длительными количественными изменениями в области производительных сил. В результате оказался востребован новый спектр способностей человека как главной производительной силы.

Итогом становится неуклонное и одновременное продвижение в разных областях жизнедеятельности процессов, которые в самом деле можно подвести под общую характеристику «рационализации». Это выражается прежде всего в отказе от традиций (принцип «так надо») и в акцентировании самостоятельного, индивидуального мышления (принцип «мне нужно»). Эти преобразования замечательно описал А. де Токвиль в «Демократии в Америке», в главе «О философском мышлении американцев». С его точки зрения имелось несколько ступеней формирования способа мышления, который был наконец наиболее полно выражен в США: «Кому не понятно, что Лютер, Декарт и

Вольтер использовали один и тот же метод и что различия между ними сводились лишь к более или менее широкому толкованию возможностей его применения?»

(1) «Религиозная» рациональность. Деятели реформации декларировали приоритет веры и скорее выступали против претензий человеческого разума. «Вечное спасение – заявляет Лютер - вещь для человеческого разума непостижимая». Однако несомненна общая фактическая направленность их устремлений против католического Рима, т.е. против следования авторитетам и устоявшимся «традициям». Тем самым они не столько провозглашают теоретически, сколько осуществляют практически свободомыслие как свое право самостоятельно трактовать религиозные положения. Поэтому Токвиль несомненно прав, утверждая, что с реформации начинается мышление, акцентирующее индивидуальное разумение.

У того же Вебера убедительно проводится мысль, что методическая регламентация мирской – а не монашеской! – жизни представляет собой средоточие кальвинистской версии спасения. Притом калькуляция грехов у протестантов производится самим индивидом для себя самого, а не для исповеди, как у католиков! В центре внимания здесь оказывается «certitudo salutis» - «уверенность в спасении», хотя данная идея восторжествовала и не в самой доктрине Кальвина, но у его последователей. И этот религиозная методичность носит именно рациональный характер!

(2) Научная рациональность. Второй этап становления новых принципов мышления Токвиль связывает с эпохой научной революции. Действительно, противостояние Бэкона, Галилея и Декарта авторитету Аристотеля и Птолемея, несомненно движется в том же направлении свободомыслия и отвержения утвердившихся традиций, что и протестантизм. И также это не только декларируется, сколько практически демонстрируется ходом и результатами исследований. Новации направлены исключительно на естествознание, но никоим образом не на вопросы общественной жизни, что, как известно, особым образом оговаривает Декарт в «Рассуждении о методе». Первоначально уверенность в своей способности достичь истины у деятелей научной революции находит опору в математическом фундаменте их построений. Кеплер и Галилей проникнуты уверенностью, что в математическом познании они получают возможность мыслить наравне с божественным разумом.

Однако новое математическое моделирование в естествознании все более подпадает под влияние эмпирической составляющей, выступая только лишь в качестве средства оформления опыта. Еще знаменитый образ демона Лапласа был призван зафиксировать победу новой ньютоновской физики, математические формулы которой претендовали на ее абсолютную, вечную применимость. Однако, к концу 19 века восторжествовала точка зрения Э. Маха, согласно которой «мы никогда не воспроизводим фактов вообще, а воспроизводим их только с той стороны, которая для нас важна». Поэтому всякая научная теория имеет лишь временное условное применение и уступит место более эффективному, полученному в результате эмпирических исследований. Эти воззрения несомненно повлияли на уже упомянутую концепцию рационалистичности и «расколдовывания» в современной науке у М. Вебера, что, в свою очередь, оказалось введением к мощным выступлениям мыслителей «экзистенциалистской» направленности в XX в.

Следующая важная – и не утрачивающая доселе актуальности – версия научной рациональности была привнесена работами К. Поппера. Был сделан акцент на идее «критики», на которую были возложены основные надежды в прояснении смысла научной объективности. Примечательно, что Поппер декларирует приверженность понятию «истины» в «корреспондентном» ее понимании как соответствия фактам, однако вслед за этим он незамедлительно предлагает продолжать говорить просто о соответствии фактам, не поминая «истины». Таким образом данный проект «критического рационализма» не отказывается де-юре от идеи истины, но де-факто старается обойтись без использования столь сложного и проблематичного понятия. Поппер, безусловно, понимал

несостоятельность неопозитивистского концепта протокольных предложений как «непреложного» источника фактов. Таким образом он в своем «критическом рационализме» одной рукой, так сказать, предлагает идеал истинного объективного знания, способного выглядеть как надежда на прочную опору в «расколдованном» мире бесконечного и бессмысленного прогресса. Но другой рукой он, конечно же, целиком держится за маховский проект непрерывного наращивания научной информации, призванной служить каким-то «практическим интересам» людей. И вот тут уместно подчеркнуть, что такие практические интересы по-видимому, являются принципиальным пунктом для распутывания хитросплетений научного рационализма, в том числе «критического». Они, с одной стороны, акцентируются как неперемнное условие и цель деятельности научного объективного познания, но с другой – старательно выводятся из рассмотрения средствами этого самого познания. Научная рациональность таким образом служит задаче оставить человеческое поведение в области субъективного, читай – иррационального.

Известна общая позиция Поппера по данному вопросу, которая широко поддерживается сторонниками политического либерализма. Она в том, что объективное знание об обществе невозможно, поскольку невозможны какие-либо существенные предсказания о поведении людей как существ, наделенных фундаментальным свойством свободы, т.е. непредсказуемости. Однако это не мешает прогрессивным силам бороться «за власть разума, за справедливость, свободу, равенство» и за подобные прекрасные вещи. При этом пропагандист «открытого общества» уводит внимание от того, что эти благозвучные «цели» могут оказаться функцией определенных объективных исторических обстоятельств и более того, служить идеологической ширмой действительных вполне корыстных интересов.

(3) Социально-политическая философская рациональность. Если вернуться к рассуждениям Токвиля, то он связывает третий этап становления нового «философского метода», нашедшего в итоге воплощение в американском образе мысли и жизни, с Вольтером, с философами Просвещения, сделавшими всеобщим принцип индивидуального разумения. Просвещение выдвигает всеобъемлющий проект преобразования действительности на началах «разума», продвигая его прежде всего применительно к общественным делам. Широкую известность получил призыв Вольтера сжечь все старые законы и написать новые, почерпнув последние из разума. Разум прямо трактуется как прежде всего противостояние «суевериям» и «предрассудкам». В качестве авторитетов и суеверий, требующих ниспровержения, Просвещение прежде всего называло положения традиционных религий. Однако если приглядеться несколько пристальнее, то становится несомненным, что в число предрассудков попадают и «честность» (у Мандевиля в «Басне о пчелах»), и «благожелательность» (у Смита в знаменитом фрагменте о мяснике, булочнике и пивоваре), и угрызения совести (у Ламетри в «Анти-Сенеке»).

Проясняющей в этом отношении может являться работа Б. Латура «Нового времени не было», получившая известность в последнее время. Он со специфически «антропологических», позиций пытается охарактеризовать фундаментальные основоположения «устройства Нового времени», которые называет – в своей эссеистской манере Конституцией. Принципиальным оказывается разделение понимания мироздания на сферу природного и сферу человеческого. С одной стороны, природа не зависит от людей, хотя толкуется средствами лабораторной науки. С другой стороны, люди не зависят от природы в том смысле, что конструируя общество, не опираются на законы природы. Но и природа и люди – элементы единой системы миропонимания, «гарантии» единой «Конституции». Таким образом Латур подтверждает, что разум, восторжествовавший в исследованиях природы усилиями последователей Галилея и, с другой стороны, разум, который провозглашают последователи Вольтера, порождает решительно различные сферы применения, которые не соприкасаются друг с другом. И

притом эта их обособленность – проявление некоего единого замысла, суть которого отнюдь не лежит на поверхности.

Гольбах, ведущий систематизатор просвещенческого понимания «разума», разрабатывает вольтеровский замысел «хороших новых законов» на основе разума. Всякое важное проявление, элемент общественной жизни рассматривается с точки зрения его «разумности». Однако сам разум характеризуется как средство для нахождения средств для достижения субъективных целей. Буквально это звучит так: «Может быть назван разумным существом тот, кто умеет правильно распознать и избрать средства, необходимые для достижения поставленной им перед собой цели, т. е. счастья». Ранее Гольбах определяет счастье как «продолжительные наслаждения». Таким образом разум как инструмент построения социума поставлен в зависимость от «наслаждений», т.е. сущностей отнюдь не разумных. В дальнейшем же изложении Гольбах конструирует весьма суровую схему «разумного» устройства социума, подчиняющую индивидуальные устремления к счастью жесткому общественному контролю. В обосновываем им устройстве предусмотрена власть и «авторитет власти», законы и наказания, господство и подчинение. Что касается «наслаждений», которые – по исходному замыслу – составляют сущность счастья индивидов, то выясняется, что индивиды отнюдь не всегда вольны сами решать, какие наслаждения для них полезны и допустимы, а какие наносят вред его же счастью. В конечном итоге вся конструкция Гольбаха, отправным пунктом заявляющая счастье как наслаждение индивидов, предсказуемо приходит к примату счастья уже «общества», использующего наказания для «внушения страха» тем, кто «своими вредными обществу поступками нарушают общественный порядок».

Вопрос о том, как и – главное – кем определяется вред или польза поступков для общества при этом остается без обсуждения. Однако тот, кто хоть сколько-нибудь знаком с обычной практикой принятия политических решений наверняка скажет, что определяющей инстанцией в таких случаях оказывается фактическая властвующая элита.

(4) Экономическая рациональность. Наконец, необходимо указать на еще один исключительно важный в современности источник представлений о разумности и рациональности – экономическая сфера. В экономической науке рациональность напрямую связывается с принципом максимизации полезности. Начало разработки этой идеи относят к Бентаму и Миллю [вики https://en.wikipedia.org/wiki/Utility_maximization_problem]. Однако понятие «рациональности» как таковое получило активное использование в более поздний период. С этим понятием применительно к экономической деятельности также связаны концепты «функции полезности», «аксиомы рациональности», которые составляют основу так называемой теории рационального выбора, играющую ключевую роль в экономической теории. Важность этой теории в том, что она закладывает основания понимания поведения homo economicus, необходимые как фундамент для дальнейшего построения формальных математических моделей.

Вместе с тем экономические принципы понимания человеческого поведения были применены далеко за пределами «человека только как существа, которое желает обладать богатством» — если воспользоваться определением Д.С. Милля. Широкую известность и влияние с 1960-х получили разработки Г. Беккера, который пропагандировал универсальность толкования человека как максимизатора полезности. С этой точки зрения всякое человеческое действие так или иначе можно представить как целесообразное и потому как рациональное, а поэтому иррациональность поступков – не более чем иллюзия. В этих рассуждениях несомненно есть здоровое зерно, а именно стремление найти причины тому, что кажется беспричинным. Однако *qui nimium probat, nihil probat*. – кто слишком много доказывает, ничего не доказывает, и понятие рационального само обесмысливается при обесмысливании его противоположности, т.е. иррационального.

Но чему тогда по сути противостоит универсальная экономическая трактовка человека? Очевидно, это очередные усилия, – берущие начало от Б. Мандевиля и А. Смита– дискредитировать трактовку человеческого взаимодействия с позиций некоторой «благожелательности», как противоречащей действительной разумности. И далее — санкционировать пренебрежение соображениями «общественной пользы», поскольку таковая – по мысли такого рода теоретиков — должна автоматически и сама собой возникать на свободном рынке. Таким образом концепция «экономического человека» это не только четкое перечисление формальных условий, необходимых для дальнейшего построения теоретических моделей. Это основа политики, ориентированной на свободный рынок. Фундаментальный принцип этой политики – вера в «невидимую руку». У Смита разум не является самостоятельно значимой идеей – подобно как это имеет место у Гольбаха в те же годы. Но Смиту принадлежит фундаментальная метафора «невидимой руки». Притом главное ее представление дается в этическом трактате «Теория нравственных чувств», в то время как в «Богатстве народов» — что выглядит неожиданным – эта метафора касается вовсе не рыночного поведения. Но насколько рациональна вера в невидимую руку? Уже важнейший апологет свободной конкуренции Ф. Хайек понимал, что это весьма проблематично. Он признавал, что отнюдь не все понятно в рыночном механизме и, таким образом, рациональным оказывается парадоксальным образом смириться с тем, что представляется иррациональным. В дальнейшем осознание сомнительных результатов саморегулирующихся рынков только нарастает.

Литература

1. Аверинцев С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы. В кн.: Человек в системе наук. М., 1989, с. 332-342.
2. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.
3. Вебер М. Избранные произведения. Москва.: «Прогресс», 1990.
4. Гольбах, Поль Анри Избранные произведения в двух томах. Под общ. ред. Х.Н. Момджяна. Пер. с фр. М., Соцэкгиз. 1963. (Б-ка «Философское наследие») Т.2. 563 с.
5. Латур Б. Латур Б. Нового Времени не было. Эссе по симметричной антропологии/ Пер. с фр. Д. Я. Калугина; Науч. ред. О.В. Хахорин. - СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2006. - 240 с.
6. Поппер К. Логика научного исследования: Пер. с англ. / Под общ. ред. В. Н. Садовского. — М.: Республика, 2005. — 447 с.
7. Токвиль, Алексис де Демократия в Америке: Пер. с франц./ Предисл. Гарольда Дж. Ласки. — М.: Прогресс, 1992. —554 с., 16 с. илл.
8. Стрельченко, В. И. Переходные периоды в историческом процессе / В. И. Стрельченко, М. З. Бун // Философия права. – 2013. – № 4(59). – С. 35-40. – EDN RSRAUH.
9. Федорин, С. Э. К проблеме человека и власти в философии и культуре XX века / С. Э. Федорин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5, № 10. – С. 350-358. – EDN KVTBXZ.
10. Федорин, С. Э. О предмете дисциплины "философия конфликта" / С. Э. Федорин // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира : Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов, Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 года. – Санкт-Петербург: Фонд развития конфликтологии, 2019. – С. 376-378. – EDN EYTKAX.

Критическое мышление в цифровую эпоху: к проблеме "новой субъективности"

Проблема метода реализации и объяснения критического мышления своими корнями уходит в античную философию. Продуктивный критицизм – важнейшая специфическая черта самой философии с момента ее возникновения. В ней исторически закладывались и развивались методы диалога, управляемого софистического релятивизма, различения мнения ("doxa") и логически обоснованного знания ("episteme"), индукции, дедукции, эмпирически и рационалистически понимаемого сомнения, которые послужили предпосылками для возникновения акцентированного философского критицизма и именно как целостного метода познания, предложенного И. Кантом.

В XX в. метод философского критицизма осмысливался и по-разному модернизировался посредством идей критического рационализма К.Поппера, критической теории Франкфуртской школы (Т.Адорно, Ю.Хабермас), постструктурализма (Р.Барт, М.Фуко), методологического анархизма в постпозитивизме (П. Фейерабенд), критического анализа информационного общества (С. Жижек, Ж. Бодрийяр, И.С. Мелюхин, И. Н. Панарин, Г. Л. Смолян).

Заметим: само понятие "критическое мышление" в его специально-системном виде начало разрабатываться лишь в 60-е годы XX в. в рамках современной американской "критической педагогики" (см. труды Р. Энниса [1], Р. Пола [2], Д. Макпэка [3], Д. Хэтчера [4]).

В отечественной педагогике метод философского критицизма продуктивно применялся русским педагогом С.И. Гессеном [5], который разрабатывал теоретико-методологические основы развития мышления школьников в плане "культуры ума". В последнее время среди отечественных авторов, разрабатывающих понятие "критическое мышление" особенно следует выделить таких исследователей, как И.Н. Грифцова, Г.В. Сорокина, Л.А. Калинин, И.О. Загашев, М.В. Кларин. Значительный вклад в методологическое развитие понятий "критическое мышление", "рациональность" в их связи фундаментальными проблемами просвещения, науки вносят работы исследователей из Института философии человека РГПУ им. А.И.Герцена [см., напр., 6; 7].

В нашей работе ставится задача с позиции философии рассмотреть вопрос о влиянии новых медиа на усложнение возможностей критического мышления в цифровую эпоху с учетом существенных изменений субъекта. Актуальность этого вопроса не вызывает сомнения. Время переизбытка и фрагментации информации, ускоренное развитие информационных технологий влияния на сознание, широкое распространение виртуального мира, искусное конструирование фейков трансформирует и усложняет феномен доверия источнику определенных сведений.

"Идолы" Френсиса Бэкона и их аналоги в "фундаментальной ошибке атрибуции", "ошибке предвзятости", "склонности к подтверждению", произвольных умозаключениях, избирательном абстрагировании, чрезмерном обобщении, доверии шаблонам, эффекте статус-кво и других когнитивных искажениях, рассматриваемых в психологии, логике, лингвистике, становятся более многогранными, стремящимися к выходу за рамки классического представления о механизмах самосознания, самоуправления и рациональности в целом. В этой связи не случайно в новых отечественных федеральных стандартах образования среди универсальных компетенций на первом месте стоит "УК-1", которая включает в себя требование формирования способности к критическому анализу. В США развитие критического мышления было акцентировано в перечне декларируемых

образовательных целей еще в 80-е годы XX в. А в 90-е годы оно приобрело статус одной из важных образовательных целей во многих странах Европы [8].

При этом само понятие "критическое мышление" требует уточнения в связи с размытостью его границ, множественностью концептуальных подходов, пролиферацией (интенсивным размножением) терминов, рассматриваемых как родственных для этого типа мышления или даже как его синонимов: логическое мышление, аналитическое мышление, системное мышление, управленческое мышление, продуктивное мышление, экономическое мышление, креативное мышление, свободное мышление и др.

Остроту проблемы в целом следует связывать со слабой проработкой *философских оснований* идеи и понятия критического мышления применительно к цифровому обществу, в котором такие, например, ключевые для рассмотрения критического мышления феномены как рациональность, субъект и соответствующие им философские понятия, претерпевают существенные изменения.

В некоторых исследованиях, посвященных истории вопроса (как правило, со времен античности), мышление неправомерно используется как синоним разуму, притом, что следовало бы иметь в виду еще И. Кантом предложенные различия понятий мышления, разума, рассудка и сознания. Учет этого момента в понимании мышления, в частности, не позволил бы отрывать учение о логике Аристотеля от его метафизики разума, именно потому, что разум не сводится к мышлению.

Разум, мышление, рациональность под влиянием современных интенсивно развивающихся коммуникативно-информационных технологий цифрового общества претерпевают значительные изменения вместе с изменениями в природе субъекта. Новые смысловые грани последнего предлагается учитывать с помощью таких терминов, как "медиа субъект" (Батаева Е.), "кентавр-личность" (Тощенко Ж.Т), "человек-сгущение", "человек-хамелеон", "треснувшее Я" (Делез Ж.) "человек кликающий" (Тарасенко В. В.), "управляемый нарциссизм" (Бодрийяр Ж.), "дигитальный человек" (Климова С. М.), "лиминальный субъект" (Тульчинский Г. Л), "рекурсивный субъект" (Аршинов В. И., Свирский Я. И), "эффект-субъект" (Пешё М.), "гибридный субъект" (Деланда М.) и др.

Среда цифровых медиа, в которую включен современный субъект, характеризуется такими существенными свойствами, как: 1) глобальный характер коммуникации благодаря Интернету и 2) медиаконвергенция с ее тремя трендами: мультимедийный продукт, гипертекстуальность, мобильная интерактивность. Все это способствует ослаблению классически понимаемой критической способности мышления на фоне обретения субъектом (особенно молодежью, тинейджерами) таких свойств, как плюральность и фрагментация мышления, скачки от чувственно-визуальной до формально-функциональной форм освоения мира, мобильность, нестабильность, размытость границы между субъективным и объективным.

В объяснении особенности субъекта в современных условиях существует широкий разброс концепций: от утверждения разрыва между субъектом и субъективностью [9] или признания необходимости его описания в таких терминах, как "субъективация" (процесс становление субъектом), "субъекция" (подчинение), "субъективность" (реальность внутренняя и идеальная) и собственно "субъект" (в значении лингвистического условия существования индивида) [10] до призывов со стороны представителей метамодернизма к возвращению к значимости субъекта вместе с его субъективностью, но с учетом новых реалий цифрового мира [См.: 11].

С нашей позиции, имея в виду многостороннее изменение современного субъекта, интересно подойти к его исследованию, принимая во внимание, прежде всего, связь этих изменений с трансформацией таких фундаментальных факторов общества, влияющих на рациональность его населения, как пространство, время и массы. В силу ограничения объема этой статьи остановимся на последнем из них.

В классической философии субъект зачастую отождествлялся с личностью (персоной), которой присущи такие свойства, как противопоставление объекту, яркая

индивидуальность, вера в возможность полного самосознания, самоидентификации и самоконтроля, системность критического мышления, планомерная и целенаправленная деятельность, установка на стабильные нормы и ценности. Границы личности (персоны) определялись через ее противопоставление массам с их свойствами неразумной стихии и деперсонализации. В условиях информационного общества вместе с широким внедрением в социальную коммуникацию интерактивности, по мнению Э. Тоффлера, массы исчезают. На наш взгляд, современный субъект (персона), вовлекаясь в виртуальные миры, находя себя на пересечении разных смысловых коммуникативных полей, производимых разными социальными стратами, культурными средами, в условиях чрезмерно широкой разнородной информации оказывается в ситуации некоторой размытости границы между индивидом как персоной и массами с их свойством деперсонализации. Возникает двойственная ситуация: персонализация/деперсонализации, которая порождает феномен постперсонализации [12]. Самоутверждение современного человека через заявку на свою уникальность через формирование публичного внимания к своей внешности, своего дела, производимого товара, услуги имеет сегодня невиданный масштаб. Однако также достаточно сильна другая тенденция: желания не конкретных фактов, уникальной информации о себе, а *типизаций*. Причина – в трудностях переработки быстро меняющейся, огромной по объему, противоречивой информации, как и непредсказуемости социальной жизни.

Понятие постперсонализации связано с понятиями "новая субъективность", "новая чувствительность" и "новая искренность". Ими подчеркивается тот факт, что путь индивидуальной чувствительности к общему пролегает не через сети рефлексии об абстракции индивидуального, а "через сжимание опыта вокруг точки, в которой стирается грань между общим и индивидуальным" [13].

В понятиях "новая субъективность", "новая чувствительность" акцентируется неразрывная связь формально-автоматических и субъективно-эмпатических актов. Эта связь фиксируется выведением на первый план феномена интерактивности, вовлеченности человека в практическое взаимодействие с другими людьми, в котором ищутся новые способы связи индивидуального и типичного без их полного слияния. При этом акцентируется внимание на особенности все еще неясной природы автоматически реализуемой субъективности.

Сказанное выше об особенностях современного субъекта вовсе не исключает его потребности в ясности и определенности мышления, чему способствует освоение законов формальной логики и классически понимаемых ценностных ориентиров в саморефлексии и самоконтроле. Вместе с тем во избежание остро-бунтарского отношения представителей молодежи к излишне жестким регуляторам их поведения и мышления выделим в формировании критического мышления следующие его качества, соответствующие тенденциям изменения современного субъекта. Это *рефлексивность* (включая топологическую рефлексия), *обоснованность, логичность* (с учетом существования разных видов логик: формальной, вероятностной, логики нечетких множеств и др.), *конструктивность* (с опорой на опыт), *коммуникативность* (основанная на диалоге и позитивном сомнении и сочетающая социальную обусловленность с личной свободой), *креативность, вариативность и открытость* другим позициям.

Критическое мышление, в нашем понимании, учитывает особенности рассуждающего субъекта, оно не безразлично к контекстам рассуждения, принимает во внимание такие субъективные компоненты рассуждений, не ухватываемые формальной логикой, как настроение, эмоции.

Литература

1. Ennis R.H. Critical Thinking: A Streamlined Conception. / R. H. Ennis // Davies M., Barnett R. (eds) The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. Palgrave Macmillan, New York. 2015. P. 31-47.

2. Paul R., Elder L. The Critical Thinking Reading and Writing Test Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2006. 68 p.
3. McPeck J. E. Critical Thinking and Education / J. E McPeck // Society & social sciences. Taylor and Francis. 2016. 178 с.
4. Hager P. Teaching Critical Thinking in Undergraduate Science Courses / P. Hager, R. Sleet, P. Logan, M. Hooper // Science & Education. 2013. P. 303-313.
5. Гессен С. И. Критическая дидактика // Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1993. 73 с.
6. Федорин С.Э., Романенко И.Б., Яковлев А.В. Социальная онтология либерализма в просвещенческой трактовке разума: индивидуалистичность, сенсуализм, максимизаторство, антитрадиционализм // Общество: философия, история, культура. 2024. № 11 (127). С. 45-50.
7. Стрельченко В.И., Романенко Ю.М., Балахонский В.В., Пую Ю.В. Опыт повседневности и проблема онтолого-эпистемологического статуса структур научной рациональности // Общество: философия, история, культура. 2024. № 5 (121). С. 29-36.
8. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии. 2004. № 2. С. 3–10.
9. Глинчикова Е. Субъект и субъективность: история разрыва // Философская антропология. 2015. № 2 (1). С. 104–118.
10. Краснухина Е.К. Границы субъектности. Субъективация как субъекция // Международный журнал исследований культуры. 2013. № 3 (12). С.106-111.
11. Мурейко Л.В. Новая искренность и "новая чувствительность" в эпистемологической стратегии метамодернизма // Научное мнение. 2023. № 11. С.37-43.
12. Мурейко Л.В. Постперсонализация и деперсонализация в цифровом мире // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды XIV Международной научно-теоретической конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 11-14.
13. Савченкова Н.М. Альтернативные стили чувственности: идиосинкразия и катастрофа. СПб.: Изд-во дом С.-Петерб. ун-та, 2004. 162 с.

Онтологическая и антропологическая открытость: анализ**взаимосвязей¹⁷**

В период становления и формирования неклассической науки, когда обнаруживается взаимосвязь между субъектом познания и объектом иного рода, чем было принято в классической науке, в философской мысли начинается встречаться обращение к теме открытости в плоскости антропологии. Одним из первых, кто обозначил таким образом тему открытости был Макс Шелер в своей работе «Положение человека в космосе».

Шелер утверждает многоступенчатую структуру живого, которая состоит из растения, животного и человека. Каждая ступень обладает уникальной и только присущей ей свойством. Растениям он приписывает «чувственный порыв», который можно понимать как стремление и порыв к росту и размножению. Этими существенными свойствами обладает и следующая ступень — животное. Животное уже начинает обладать следующими по ступени свойствами — инстинктом и интеллектом. Однако, Шелер подмечает органическую связность интеллекта у животного. В связи с этим вводится понятие окружающего мира или среды (Umwelt). Животное в силу своей внутренней структуры тесно связано со своей средой, что выражается в созависимости устройства организма животного и той среды обитания, которой оно присуще. Шелер именно в этом месте проводит принципиальную черту, сущностное различие между человеком и животным. «Новый принцип, делающий человека человеком, лежит вне всего того, что в самом широком смысле, с внутренне-психической или внешне-витальной стороны мы можем назвать жизнью. То, что делает человека человеком, есть принцип, противоположный всей жизни вообще, он как таковой вообще несводим к “естественной эволюции жизни”, и если его к чему-то и можно возвести, то только к высшей основе самих вещей — к той основе, частной манифестацией которой является и “жизнь”. Уже греки отстаивали такой принцип и называли его “разумом”. Мы хотели бы употребить для обозначения этого X более широкое по смыслу слово, слово, которое включает в себе и понятие разума, но наряду с мышлением в идеях охватывает и определенный род созерцания, созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, далее определенный класс эмоциональных и волевых актов, которые еще предстоит охарактеризовать, например, доброту, любовь, раскаяние, почитание и т.д., — слово дух. Деятельный же центр, в котором дух является внутри конечных сфер бытия, мы будем называть личностью, в отличие от всех функциональных «жизненных» центров, которые, при рассмотрении их с внутренней стороны, называются также “душевными” центрами.» [4. С. 153]

Дух, по Шелеру, это не только более широкое понятие, которое включает себя совокупность произведенной человеком культуры, но и всякая его активность, обладающая свободой и независимостью. «Если главным в понятии духа сделать особую познавательную функцию, род знания, которое может дать только он, то тогда основным определением “духовного” существа станет его — или его бытийственного центра — **экзистенциальная независимость от органического, свобода, отрешенность от**

¹⁷ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

принуждения и давления, от “жизни” и всего, что относится к “жизни”, то есть в том числе его собственного, связанного с влечениями интеллекта».[Там же]

Обладание такой независимостью и не способность выходить за органические границы отмечали и другие авторы, которых традиционно причисляют к немецкой философской антропологии — Хельмут Плеснер и Арнольд Гелен.

Гелен в противовес идеи «духа» Шелера основывается больше на осмыслении биологической стороне вопроса о человеке. Он делает акцент на тех особенностях, которые проявляется в устройстве самого человека, а не общую совокупность духовной активности человека. При этом Гелен утверждает «свободу» от окружающего мира в контексте того, что «человек есть существо неспециализированное и в этом смысле примитивное, причем примитивность означает, что все характерные органы и органические образования человека частично являются филогенетически изначальными или архаическими, частично же — онтогенетически примитивными, т. е. представляют собой фиксированные эмбриональные формы». Исходя из того, что человек не обладает специфичностью в своём строении по отношению к какой-либо природной среде, возникает ситуация, что «человек существует во «всех возможных» условиях». Гелен соотносит биологическое строение человека и факт нахождения человека как вида в самых разных климатах и средах обитания. Собственно человеческое выражает себя через деятельность и активность. Стоит также отметить, что Гелен, как и Шелер, констатируют положение человека таким образом, что он «обладает миром» в сравнении с животным. Именно понятие «мир» оказывается тем связующим звеном, которое утверждает онтологическую открытость человека. Шелер уже обозначил «открытость миру» человека и вслед за ним Гелен фиксирует: «тут сразу же можно видеть, что пластичность в этом смысле есть не что иное, как открытость миру, то есть способность человеческих потребностей следовать за опытом, избегать давления необходимости или фиксировать счастливый случай, ориентироваться или переориентироваться сообразно опыту и воспроизводить этот опыт в воображении, чтобы снять его» [2. С. 192-193]. Таким образом Гелен закрепляет за человеком присущее ему свойства: «все эти характерные особенности вытекают из конституции человека как взаимосвязи условий в указанном выше смысле: осознанность, возможность торможения, пластичность и открытость миру взаимно объясняют друг друга».

Есть утверждение, что философская антропология начала XX века основывалась на идеи природы человека, определения единого начала в человеке. Так об этом пишет Марков Б.В.: «главный упрек заключался в том, что антропология, указывающая на фиксированную природу человека, становится тормозом исторического развития» [3]. Сама идея природы человека зарождается в античной философии и периодически преобразовывается исходя из текущей мировоззренческой установки (космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм). Однако, на фоне парадигмального слома в науке и философии к началу XX века формируется тенденция и положено начало междисциплинарному подходу к рассмотрению человека. Этот «проект» собственно и получил название как философская антропология, представителей которой мы осветили ранее. Основная интенция такого проекта была направлена на обнаружение некой определенной, но надприродной структуры в человеке, которая бы определяла, схватывала, фиксировала и направляла антропологическую мысль.

Тем не менее, прослеживалась связь между открытостью антропологической и онтологической. Проводником этой связи в концептуальном плане оказалась феноменология. Влияние её через учение Э. Гуссерля на Шелера и Мартина Хайдеггера оказалось существенным для развития антропологии и онтологии.

В философии Хайдеггера открытость встречается в связи с тематизацией вовлеченности «человеческого присутствия (Dasein) в мир» [1] через настроенность. Особо сильно отмечается понимание открытости как возможность вещей, как просвет, через который вещи показывают себя. Идея зияния отдельно схватывает сложную

проблематику в определении открытости в онтологическом ракурсе. Однако Хайдеггер показывает, как открытость оказывается чем-то первичным, чем-то, что дает развитию и реализацию не только самим вещам, но и человека в этой связи.

В строгом смысле слова открытость ещё не начала формироваться как отдельный концепт, который бы фундаментально и основательно начал бы осмысляться. Она оставалась как способ описать те сложные взаимосвязи между человеком и бытием. Были разные подходы к работе с открытостью в таком качестве. Это опора на «дух» в исполнении Шелера, незавершенность и несовершенство биологического устройства человека и через это раскрытие человеческого за его пределами в трудах Гелена, эксцентричность структуры человека в понимании Плеснера.

Тем не менее, в XXI веке в связи развитием биотехнологий, вопрос об открытости человека вновь возник уже на новой почве. Обойдя уже вековой период, тема открытости и человека снова встраивается в философский и научный дискурс, что непременно говорит о большом интересе не только к антропологической проблематике, но и к вопросу об открытости как отдельного явления.

Литература

1. Биbihин В.В. Открытость // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2010, Т. 3. С. 175
2. Гелен А. О систематике антропологии (Перевод Филиппов А.). // Проблема человека в западной философии. / Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. Москва: Издательство «Прогресс», 1988. С. 152 – 201
3. Марков Б. В. Философская антропология: Очерки истории и теории, Учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитар. спец. / Б.В. Марков. — СПб.: Лань, 1997. — 381 с.
4. Шелер М. Избранные работы: Пер. с нем. / Пер. Денежкина А.В., Малинкина А.Н., Филиппова А.Ф.; Под ред. Денежкина А.В. — М.: Издательство «Гнозис», 1994 — 490 с.

Социально-философский анализ повышения трудового сознания молодёжи в информационном обществе

Информационно-коммуникационные технологии не только вносят огромный вклад в развитие мировой цивилизации, но и порождают процессы сложного и противоречивого характера в мировом масштабе. В условиях информационного общества трудовая деятельность достигла нового качественного уровня, что ещё больше повышает роль рабочей силы в трудовых коллективах. В этом контексте молодые кадры - как поколение, открытое для инноваций, быстро адаптирующееся к технологическим изменениям и прочно овладевшее современными знаниями - стали основным объектом спроса на рынке труда. Использование потенциала молодых кадров в трудовых коллективах в условиях новых технологий, цифровой экономики и глобализации приобретает актуальное значение не только как экономическая, но и как философская проблема. В этом процессе необходимо анализировать вопрос через диалектические законы, категории и формы общественного сознания философии.

Информационное общество (InformationSociety) - это модель общества, опирающаяся на информацию и данные в качестве основного ресурса. В нём трудовая деятельность базируется преимущественно не на физической силе, а на интеллектуальных, цифровых и аналитических возможностях. Информационное общество представляет собой социальную структуру, в которой ведущую роль играют знания, информация и цифровые технологии. По мнению Д. Белла, "Информационное общество является новым этапом, отличным от индустриального общества. В этом обществе производство информации становится основным ресурсом." [1, С. 13-15] Ю. Хабермас, объясняя этот процесс через "систему коммуникативных действий," продемонстрировал социально-экономическое и культурное значение труда в информационном обществе.

В информационном обществе понятие "труд" отличается от традиционного физического труда, включая в себя интеллектуальные, аналитические и творческие способности. Трудовая деятельность осуществляется преимущественно на цифровых платформах, что освобождает труд от жёстких ограничений во времени и пространстве. В информационном обществе рынок труда изменяет отношения между государством и личностью, занимая в них особое место. Для молодых специалистов создаются условия, снижающие трудовую нагрузку, но требующие их психологического и философского развития. Молодые кадры - это основная сила, приводящая рынок труда к новому качественному уровню в информационном обществе. Их потенциал и возможности приобретают особое значение в трудовых коллективах.

Молодёжь способна быстро адаптироваться к технологическим изменениям, осваивать новые технологии и эффективно их использовать. Молодые кадры способны понимать труд не только в духовном, но и в экзистенциальном смысле. Они воспринимают труд как "смысл жизни." Современная молодёжь ценит в труде такие аспекты, как "свобода," "позитивность" и "возможность мыслить." Молодые кадры проявляют лидерство в таких областях, как цифровая трансформация, искусственный интеллект и автоматизация. В то же время, молодые кадры сталкиваются с рядом проблем на рынке труда. Ж.Тошенко перечисляет следующие проблемы: "Существующие стереотипы работодателей по отношению к молодёжи; Стремление молодёжи быстро достичь высокой заработной платы и карьерного роста; Дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда." [2, С.350]

Обычно при оценке качества трудового сознания выделяются следующие составляющие: психофизическая, образовательная, социально-экономическая, профессиональная, общественно-политическая и культурно-духовная. Кроме того, при анализе качества трудового сознания молодёжи также применяются демографические и аксиологические характеристики (ценности и ориентации в сфере образования, труда и профессионального развития) [3, С.10] Вопрос эффективного использования потенциала молодых кадров в трудовых коллективах анализируется с философской точки зрения в рамках единства бытия и мышления (онтологии и гносеологии).

В процессе труда человек не только осуществляет материальное производство, но и развивает свои знания и социальный потенциал. «Человек является главной движущей силой в построении гражданского общества, потому что сознательный человек глубоко понимает пути и перспективы развития общественной жизни и берет на себя ответственность за них». [4, С.50] В этом процессе отражается диалектика бытия и сознания: человек своим трудом изменяет общество, а общество формирует человека. В информационном обществе, на основе философского закона отрицания отрицания, меняется роль молодых специалистов на рынке труда.

Если в индустриальном обществе ценность рабочей силы в основном зависела от физического труда, то в информационном обществе основная ценность базируется на знаниях, инновациях и креативном мышлении. Молодые специалисты, обладающие творческим и инновационным сознанием, получают преимущество на рынке труда. Этот процесс также можно объяснить законом перехода количества в качество. В информационном обществе рост цифровых технологий и искусственного интеллекта в производственном процессе меняет требования к кадрам. Теперь от сотрудников требуется не только обладание знаниями, но и умение мыслить критически и стратегически.

В рамках закона единства и борьбы противоположностей можно наблюдать противоречие между традиционными формами труда и новыми цифровыми методами работы. Молодые специалисты часто адаптируются к быстро меняющимся технологиям, однако организации и сотрудники старшего возраста во многих случаях не склонны к этим изменениям. Это приводит к определенным конфликтам в рабочих коллективах. В информационном обществе формирование общественного сознания происходит по-разному. Согласно марксистской теории труда труд является не только материальной основой человеческой жизни, но и процессом формирования его сознания. В связи с изменением содержания труда в информационном обществе меняются и формы общественного сознания в трудовых коллективах.

М.Хайдеггер ввел понятие "технологическое сознание," согласно которому человек под влиянием информационных технологий начинает воспринимать трудовой процесс с новых ракурсов. В отношении к труду молодых специалистов преобладает индивидуалистический и творческий подход. В настоящее время вопрос эффективного использования человеческих ресурсов в трудовых коллективах может рассматриваться с философской точки зрения как с экзистенциальным, так и с прагматическим подходом. Экзистенциалисты (Сартр, Камю) рассматривают труд как средство самопознания человека, а прагматики (Дьюи) считают его основным фактором достижения успеха в жизни.

В информационном обществе инновации стали ключевым фактором деятельности трудовых коллективов. Согласно теории инноваций Шумпетера, экономический рост и эффективность труда напрямую связаны с внедрением новых технологий. Для эффективного использования потенциала молодых специалистов внутренняя структура коллектива также должна быть гибкой. Важное значение в этом контексте приобретает концепция "власти и знания" Фуко. Процессы распределения и использования знаний в организациях трансформируют трудовые отношения.

Изучение зарубежного опыта играет важную роль в использовании потенциала молодых кадров. Сингапурская модель является одним из ярких примеров в этом процессе. Основные аспекты управления человеческими ресурсами в Сингапуре базируются на принципах образования, инноваций и обучения на протяжении всей жизни. Благодаря таким программам, как "SkillsFuture" и "GiftedEducationProgramme," выявляются высокоодарённые учащиеся, которым предоставляется возможность раскрыть свой потенциал посредством специальных учебных программ. Сингапурская модель демонстрирует эффективность государственно-частного партнёрства в управлении человеческими ресурсами. [5, С.118]

Существуют следующие практические предложения по эффективному использованию потенциала инновационных и сознательных молодых кадров в трудовых коллективах:

- обеспечение молодёжи возможностью освоения современных технологий, цифровых компетенций и инноваций;
- закрепление практических навыков у студентов, обучение предпринимательским компетенциям независимо от основного направления образования по выбору студентов;
- обеспечение гармоничного сочетания теории и практики в профессиональной подготовке;
- формирование эффективных карьерных траекторий для молодёжи, упрощение процесса трудоустройства молодых людей, предоставление им возможности зарабатывать на любимых занятиях (разработка программных продуктов, ведение блогов, выполнение заказов в сфере дизайна и другое);
- внедрение государственных программ для обеспечения интеграции молодёжи на рынок труда, укрепление сотрудничества с работодателями, субсидирование трудоустройства молодёжи.

Информационное общество вывело на новый уровень вопрос эффективного использования потенциала молодых кадров в трудовых коллективах. Философский анализ показывает, что будущее трудовых коллективов зависит от правильного использования инновационных способностей молодых специалистов. Существует возможность глубокого осмысления этого процесса в рамках диалектических законов, форм общественного сознания, экзистенциальных и прагматических подходов, а также теорий инноваций. Таким образом, для повышения эффективности деятельности молодых кадров в трудовых коллективах необходимо усилить интеграцию образования, опыта работы и технологий.

Литература

1. Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society. BasicBooks.1973.P.12-15
- 2.Тощенко Ж.Т. Прекариат: от протокласса к новому классу. М.: Наука, 2018. 350 с.
- 3.Леонидова Г.В., Димони К.О. Трудовой потенциал молодёжи: запросы современного рынка труда// Проблемы развития территории • том 25 • № 6 • 2021.С.7-31
4. Сайткасимов А. Закономерности инновационного развития социальной сферы в построении гражданского общества. Автореферат на соискание доктора философских наук. -Самарканд, СамГУ, 2019. –С. 50.
- 5.Файзиева Н. Инсон ресурсларини бошқаришда иқтидорли ёшлар билан ишлашнинг Сингапур тажрибаси//Тадқиқотлар журнали.52. 2024.С.117-120
- 6.Бояринцева Е.Профессиональный потенциал в условиях информатизации Российского общества. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата социологических наук. Саратов-2011.С.21
- 7.Социально-трудовой потенциал молодёжи региона как основа инновационной активности и модернизации российского общества / И.В. Цветкова [и др.] // Регионоведение. 2013. № 3. С. 97–103.

Тема идеологии в контексте современной проблематики отечественного образования

В периоды серьезных общественных преобразований очень часто обращаются к опыту истории, философии и научному мышлению: качественному уровню знаний, приобретающих особый модус своего бытия. Эффективность накопленного интеллектуального багажа особенно ценна в педагогической практике, в сфере образования и воспитания молодого поколения. Как известно, именно в детстве закладываются нормы и ценности, которыми человек будет руководствоваться в своей дальнейшей жизни.

Широко обсуждаемые сегодня проблемы российского образования с необходимостью ведут к разговору и об идеологии в предельно развернутом ее понимании, хотя можно предложить и специальные для серьезного обсуждения темы, например, идеология образования (чему учить?) или технология образования (как учить?).

Стоит отметить, что одно из решений целого ряда проблем современного отечественного образования связано с формированием интеллектуального потенциала, который ориентирован на инновации и новые технологии в различных общественных сферах. В связи с этим представляется важным внимательно проанализировать представленные в научной литературе теории идеологии, различные суждения и мнения на эту тему, рассуждения о ее необходимости для общества и ее роли в культуре [1].

Известно, что термин «идеология» был введен в науку французским философом А. Дестют де Траси, который пытался придать экономике, политике, этике гносеологическое обоснование. Учение об идеях де Траси предполагало позитивное отношение к идеологии: именно на ее базисные положения могут и должны опираться все значимые для функционирования социума сферы общественной жизни. В отличие от этой концепции философия марксизма предложила другой взгляд на идеологию (отрицательный): идеология отождествлялась с искаженным сознанием, «ложным сознанием».

Такие суждения в дальнейшем развивал в науке социолог К. Маннгейм, предложивший рассмотрение идеологии и «утопии» вне их различия. Критикуя точку зрения К. Маркса на идеологию, Маннгейм настаивал на важности и необходимости идеологии для общества и предлагал оценивать феномен в границах «социологии знания». По мнению Маннгейма, идеология – знания, общественные нормы и ценности, выработанные для стабильности существования человечества, «обеспечения социального контроля и порядка» [2, С.69]. Идеология оказывает существенное влияние на формирование мировоззрения личности и представления человека о мире, социальной действительности. К началу XX столетия слово «идеология» приобрело нейтральное значение.

В марксистской литературе (в целях оправдания ее теории) возникла проблема партийности и объективности: только идеи прогрессивного класса имеют объективное значение, т. к. именно он заинтересован в полноте знаний о действительном мире. Выявленная Маннгеймом тема кризиса идеологии как кризиса общества и культуры в XX в. стала ведущей в европейской мысли. В дальнейшем установка позитивизма на строгое знание и его освобождение от ценностей утвердило в общественном сознании мнение об отказе от идеологии. Получили распространение идеи деидеологизации культуры и общества: Д. Белл, Р. Арон.

Сегодня эти суждения все больше и больше оспариваются. Стоит упомянуть также о некоторых современных концепциях идеологии. Например, в философских

рассуждениях использовались понятия субъективации и интерполяции (Л. Альтюссер). В философии Альтюссера заложена мысль о том, что идеология будет существовать всегда. Поскольку именно благодаря идеологии возможно формирование зрелой личности (бессознательно человек формируется в мире как «спонтанный»). Спонтанность – идеологическая иллюзия, важная и необходимая для организации социального порядка («субъекта социальных практик», соответствующих нуждам господствующих классов).

В этой концепции наличие идеологии объясняло понимание каждым членом социума осмысленности своих поступков, обретение человеком чувства идентичности и мотивации к деятельности (формирование и саморазвитие его как субъекта). «Понятие субъекта есть понятие идеологическое» [3, С. 120]. Таким образом, идеология понималась как способ взаимодействия людей в обществе, являлась частью культуры.

Современные исследования идеологии предлагают ее рассмотрение в качестве ключевой проблемы культуры. Социологические концепции (К. Гирц) предлагают судить об идеологии как культурной (символической) системе. Идеология – «один из конститутивных моментов политической культуры общества» [4, С. 116]. Она сопричастна культурной среде, в которой превалирует интерес в защите и убедительности идеалов и ценностей. В условиях беспорядка и общественной нестабильности роль идеологии резко возрастает. «И образность языка идеологий, и горячность, с какой, однажды принятые, они берутся под защиту, вызваны тем, что идеология пытается придать смысл непостижимым без нее социальным ситуациям, выстроить их так, чтобы внутри них стало возможно целесообразное действие» [5, С. 24].

Таким образом, очевидно, что концептуальное многообразие, споры на тему идеологии, свидетельства в пользу ее важности для культуры и общественного развития, предлагают включить эту тематику в контекст социо-гуманитарного знания. Вопрос об идеологии по-прежнему остается дискуссионным. Вместе с тем стоит отметить: частое и широко используемое сегодня в российском общественном пространстве слово «идеология», современные работы отечественных исследователей данной темы предлагают согласиться с утверждением, что «в случае же отсутствия такого важного компонента, как идеология, в государстве формируется прочный фундамент для резких разногласий взглядов между различными социальными группами общества...» [6, С. 2942]. Особенно чревата дестабилизация в обществе, если речь идет об образовательном и воспитательном контенте. Идеологический компонент очень важен в нашей жизни; следует подчеркнуть, что внимание к молодежи, подрастающему поколению находится в тесной связи с действительностью, функционированием современной государственной системы. Новые подходы в образовании и воспитании молодежи должны учитывать особенности именно российского менталитета.

Богатые традиции российского просвещения «стоит сохранить, приумножить, переосмысливая в условиях новой реальности (инновации информационной и коммуникационной составляющей современного «общества знания») и обогащая научное знание прогрессивными и содержательными теориями в области современного образовательного процесса» [7].

Итак, в современной системе образования в России существует множество проблем, которые отражаются как на качестве получаемого молодыми людьми образования, так и на эффективности всего образовательного процесса, а возрождение интереса к теме идеологии как системы ценностей прочно связано с существующими проблемами в сфере отечественного образования.

Литература

1. Кучумова Е. В. Идеология как «отношение к действительности» // Историко-психологические основы формирования ментальности: материалы LVI Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 09 декабря 2024 года. – Санкт-Петербург: ООО "Полторак", 2024. – С. 118–122.

2. Мишенков Я. А. Трактовка идеологии и утопии в политической философии К. Маннгейма // Гуманитарный акцент. – 2023. № 1.
3. Альтюссер Л. Ленин и философия. М.: AdMarginem, 2005.
4. Демин И. В. Культурная антропология Клиффорда Гирца в контексте современной теории идеологий // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2021. № 63.
5. Гирц К. Идеология как культурная система // Новое литературное обозрение. – 1998. № 29.
6. Ильина А. А. Современная идеология России: история и принципы // Столыпинский вестник. 2022. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ideologiya-rossii-istoriya-i-printsipy> (дата обращения: 12.03.2025).
7. Кучумова Е. В., Спивак В.И. Риторика в современном отечественном образовании: историко-философский аспект // «Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества» / Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары. 2024. С.256-258.

Самобытность российской государственности: философско-религиозные интерпретации¹⁸

Что такое Россия, русский народ? Что в нем такого, что заставляло многих гениальных людей искать ответ на загадку – кто мы, откуда, зачем?

В нашем представлении русский дух – это внутренняя опора российской государственности, дающая надежду русской душе в момент тяжелых испытаний, выпадающих на нашу долю. Именно он, русский дух, в течение столетий был внутренним источником живучести, сопротивляемости русского государства, он был (и есть) как бы второе дыхание, открывающееся тогда, когда кажется уже ничего не поможет. Если русский дух проявляется в период тяжких испытаний, то душа имеет большое значение как внутреннее основание, побудитель к действию в мирное время созидательного труда.

Сочетание русского духа и русской души являет собой русский характер, который во многом определил самобытность России и русской нации. Необходимо сказать, что русский характер – это консервативный характер. Он с неохотой впитывает все новое и расстается со старым.

Первый, кто пытался внести кардинально новые изменения в жизнь русского общества, был Петр 1. Но методы, которыми он провел реформы, были варварские, хотя в тех условиях самые действенные, так как позволяли достичь цели. Русское общество тяжело, медленно изменялось, воспринимая достижения других народов. И когда Петру 1 удалось направить всю силу русского духа на решение стоящих перед государством задач, достичь единства внутренних и внешних устремлений, гром пушек, отлитых из церковных колоколов, возвестил о рождении новой цивилизации – Российской империи.

Высшая власть для русского народа всегда оказывается, по существу, *монархической*, при этом сохраняется именно аристотелевский смысл такой власти, когда она принадлежит одному лицу – царю, императору, генсеку, президенту. Как отмечал русский философ права Тихомиров Л.А., единоличная власть для получения значения верховной должна опираться на народное единомыслие относительно того, что является высшим принципом, руководящим всеми сторонами жизни нации. То есть должен существовать нравственный идеал, который на Руси безусловно был связан с православным мировоззрением. Важно отметить, что если демократия возникает тогда, когда народ доверяет силе количественной, аристократия основывается на силе качественной, высшей, разумной, то в основе монархии лежит доверие идеальной нравственной силе. Монархическая идея представляет собой служение, а не привилегию, то есть власть монарха в таком понимании не является народной, не призвана выражать народную волю, но существует для народа как выполнение определенной миссии, указанной свыше («Царь как помазанник Божий»).

«В государстве нация стремится поставить высшую охрану того, что считает должным и справедливым. Но почему она для этого в одних случаях доверяет по преимуществу единоличному Монарху, а в других – возлагает надежды на лучших людей или на

¹⁸ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

численное большинство? В этом проявляется не что иное, как степень напряженности и ясности идеальных стремлений нации. Власть требует силы. В различных формах Верховной власти выражается то, какого рода силе нация наиболее доверяет по своему нравственному состоянию. Демократия в этом отношении выражает доверие к силе количественной. Аристократия выражает доверие к силе качественно высшей, некоторую разумность силы. Монархия является представительницей силы идеальной, нравственной». [3, С.61]

В России по этой причине никогда не было гражданского общества, а всегда существовало сильное чувство гражданственности, связанное с идеей служения. Такой уникальный глубокий смысл организации русской власти не всегда легко воспринимается, понять смысл республики гораздо проще. Однако в этом и заключается политическая самобытность российской государственности. Не смотря на провозглашение России демократической федеративной республикой, президентская власть существует над всеми ветвями власти, она легальна, суверенна и легитимна.

Решения, связанные с безопасностью государства, может принимать только Президент РФ, а в выступлениях главы государства и ключевых документах страны неоднократно обозначена связь власти с Православием и традиционными духовно-нравственными ценностями.

Необходимость существования у народа идеи была признана Ф.М. Достоевским в «Дневнике писателя». Предвосхищая Соловьева и Бердяева, писатель первым отчетливо сформулировал русскую идею. Он был глубоко убежден, что русский дух обладает уникальной перспективой: склонностью рассматривать прегрешение не просто как преступление, но как форму несчастья, и видеть в преступниках фигуры, заслуживающие сострадания. Не смотря на признание реальности преступления, писатель заметил, что в русском народе живет глубокая коллективная ответственность за состояние окружающего мира, неразрывно связанная с их собственным непрерывным процессом покаяния и самосовершенствования.

Согласно этой точке зрения, русский народ неявно признает, что его собственное улучшение напрямую преобразует мир вокруг. Эта глубоко прочувствованная, невысказанная вера в “несчастную” природу преступника проистекает из этого глубокого чувства коллективной ответственности и непоколебимой убежденности в том, что индивидуальное и общественное искупление взаимосвязаны.

Другая грань русской идеи, по Достоевскому, – очищение через страдания, которые зарождаются из осознания личного несовершенства и тоски по другому, возвышенному миру, по мифическому Граду-Китежу. Подобное страдание, будучи пережито лично и добровольно, видится писателем как одна из ступеней духовно-нравственного возмужания личности.

Терзания Алеши Карамазова, князя Мышкина и других его персонажей несут в себе позитивный заряд: они скорбят, испытывают тоску и душевную боль, вызванную несовершенством мира, господством жестокости, цинизма и насилия. «Ибо русскому скитальцу, - замечал Достоевский, - необходимо именно всемирное счастье, чтоб успокоиться: дешевле он не примирится»[1, С.427] .

Это “всемирное боление”, выражаясь словами Версилова, представлялось Достоевскому одной из ключевых черт русского характера.

«Страдание, - писал, в связи с этим известный отечественный мыслитель, последователь Достоевского, И.А. Ильин, - есть цена духовности... источник воли к духу, начало

очищения, основа характера и умудрения... Лучшие люди страдают больше всех... Нет бытия без страдания...» [2, С.331-332]

Таким образом, основными факторами, которые повлияли на становление российской государственности, являются: православная вера, персонификация власти в одном лице (князь, царь, император, генсек, президент) и готовность русского народа «болеть душой» за весь мир. Это способствовало становлению сильной и самобытной российской государственности со своим неповторимым хозяйственным укладом, культурой и единоличной властью, которые в настоящее время также определяют стратегический вектор государственного развития России и позволяют ей выстоять под ударами русофобии на международной арене.

Литература

1. Достоевский Ф.М. Признание славянофила. Т.14 // Собр. соч. в 15 т. СПб., 1995.
2. Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т., М., 1994. Т.3.
3. Тихомиров Л.А. Единоличная власть как принцип государственного строения / Руководящие идеи русской жизни. М., 2008.

Россия как государство-цивилизация и евразийская теория права

Тема Евразийства и права, евразийской правовой теории как составной части международного права, не нова. Безусловно, после ее основателя – евразийца Алексеева Н.Н. в 1920-х – на эту тему писали и пишут многие отечественные ученые. Такие, как, например, Жуков Вячеслав Николаевич (доктор философских и доктор юридических наук, профессор кафедры теории государства и права и политологии юридического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова) [3], Курбанов Рашад Афатович (доктор юридических наук, Институт правовых исследований и региональной интеграции РЭУ им. Г.В. Плеханова) [7], Скуратов Юрий Ильич с его книгой «Евразийская парадигма России и современные проблемы ее конституционно-правового развития» [9], в которой он успешно разрабатывает понятия «евразийского конституционализма – системы закрепленных общечеловеческих правовых ценностей», Ахматов Алексей Валерьевич, юрист, кандидат философских наук, автор учебника «Проблемы философии права евразийства (аспирантура)» (2017) [1].

Евразийское право имеет своим философско-теоретическим основанием, соответственно, евразийскую теорию цивилизационного развития, шире, евразийскую философию. Евразийская теория цивилизационного развития основана на социально-философской и социально-психологической теории развития культур князя Николая Сергеевича Трубецкого, который в эмиграции в 1920 - м году издал книгу «Европа и человечество» [10]. Эта небольшая книга – манифест цивилизационной самобытности, программа культурной эволюции мультинациональной и мультиконфессиональной России в ее политическом, экономическом, правовом и иных измерениях. Именно в этой книге заложены основы цивилизационного подхода, применяется принцип полицентричности, уничтожающий теоретическую основу ПРАВА Западной цивилизации на однополярность. Таким образом, именно в евразийской теории впервые был достигнут теоретический **предел** так называемого *универсального международного*, а по сути, *Западного права*. *Евразийскую же теорию права как подотрасли международного регионального права* (в классификации Р.А. Курбанова) фундирует евразийская философия, точнее, ее гносеология, ее теория познания [5].

Евразийская философия имеет главным концептом и главным теоретическим остоном своей теории познания мира понятие ЛИЧНОСТЬ. Абсолютно любое антропологическое (то есть человекомерное) образование (не только единичное, в терминах основателя евразийской теории личности Л.П. Карсавина, индивидуальное, но и социальное единение личностей по различным *органическим* (естественно складывающимся) основаниям (такие, как семья, народ, государство, Церковь) можно и должно называть Личностью [5, 6].

Теория «симфонической личности» Л.П. Карсавина, которая обозначает границы новой, по тем временам, онтологической и гносеологической картины мира, предполагает объект и субъект *едиными* в наличном бытии [6]. Применительно к области правовых отношений теория личности Карсавина есть определенный алгоритм межсубъектной коммуникации, где Субъект не есть, в Западном смысле, лишь один из единообразных участников правового процесса. Личность есть элемент не межсубъектной, но супраличностной коммуникации, носитель правовой реальности, равноправная в своей

уникальности и несводимости к простому арифметическому целому правового процесса индивидуация.

Личность в правовом поле есть, таким образом, понятие, наделенное большим смысловым объемом, чем понятие Субъект. Оно не только отражает момент поступательности (субъект – это поступающий, действующий индивид), но также ценностный, аксиологический, телеологический (целеопределяющий/целеполагающий) и иные аспекты человеческой сущности: меру ответственности, аксиологическую насыщенность его существования, смысловое и уникальное в своем личностном плане наполнение его действия, особый рисунок ее жизнедеятельности.

На основании именно философско-теоретического базиса евразийскую теорию права можно отнести к отрасли международного регионального права не только с точки зрения вхождения в его поле стран, территориально относящихся к географическому региону Евразия. Более важным является здесь элемент самостоятельности (автаркичности) евразийского правового интереса, «вопрос отграничения региональных организаций от международных универсальных организаций, ...пропаганда в мире общевразийских ценностей и повышение роли евразийского полюса на мировой арене» [7, С. 50], – отмечает Курбанов. Важнейшим – личностным (в Карсавинском понимании этого термина) методом создания региональных (Евразийских) объединений государств является, таким образом, единение равноправных государств-личностей в едином супраличностном образовании.

Расширительное толкование евразийского права может получить проблема деонтической логики в области ее применения к вопросам истины и правды. «Логика имеет более широкие пределы, чем истина...Возможность или невозможность определения нормативного высказывания как имеющего и не имеющего истинностное значение является фундаментальной философской проблемой, породившую дискуссию среди логиков и философов» [2, С. 5-6]. Возможности логики норм исследовал Й. Йоргенсен, придя к выводу о том, что императивы (читай, нормы) не могут быть заключениями логических (то есть формально-логических) высказываний, не могут быть имплицированы из других предложений, а потому не обладают истинностным значением. Призывы Л.А. Деминой к изучению деонтической логики и, в частности, к «формальному исследованию нормативных понятий» [2, С. 8] представителями юридической науки носят, на наш взгляд, остроактуальный характер для тех, кто хотел бы оценить возможность существования *иной* логики права, лежащей в подложке логики смыслов иной (не-западной) культуры. Эти призывы подтверждают свою насущность, прежде всего, тем, что восприятие законности в отечественной (евразийской) ментальной среде никогда не бывает логически нейтральным. Месторасположение нормы – между двумя полюсами оценочных суждений («хорошо» и «плохо»). Правда в русской аксиологической среде никогда не сможет встать на один ценностный (а потому социально-значимый) уровень с истиной закона. Закон в евразийской ментальности всегда, в этом отношении, вторичен, поскольку немодален, неличностен. Обезличенная истина в сравнении с всегда личностной правдой проигрывает, уступает, правде, маргинализируется. Норма не может, в пределах нашей ментальности, *зависать* между полюсами оценочных суждений и становится нормой просто потому, что она зафиксирована исторически как не подлежащая оценочному суждению, если вынесено какое-либо законодательное правило, которое не касается *аксиологии* этого вопроса. Евразийская оптика *эксплицирует истину в качестве нормы* как правду, которая, в свою очередь, уже несет абсолютную аксиологическую и сверценностную нагрузку во внеправовом поле закона, а именно, в его морально-ценностной «подложке», превращая его в сверх-ценностный – нравственный – императив. В связи с этим, деонтическая логика (императивная логика смысла) и логика силлогистическая (дескриптивная, формальная)

не имеют одинакового «звучания» и значения в евразийской культуре. В ней «дилемма Йоргенсена» превращается в мультилемму.

Отдельного упоминания заслуживают разработки В.Н. Жукова в поле цивилизационного подхода к анализу взаимодействия национальных правовых культур. Совершенно справедливо, на наш взгляд, автор подчеркивает, что правовая культура каждого народа уникальна и «несет отпечаток антропологических, психологических и духовных свойств народа», что «она связана с его традициями, нормами, сложившимся укладом» [4, С. 546]. Ученый настаивает на том, что даже в случае формального сходства политико-правовых институтов различных стран, «их *функционирование* (курсив наш, – Ю.К.) вносят в них существенные различия ... Взаимодействия национальных правовых культур сводятся, по сути, к вопросу о взаимодействии *ценностей* (курсив наш, – Ю.К.) различных наций» [4, С. 547]. Эти ценности, или архетипы, и задают параметры правовой культуры народа. Вопросы глубинного уровня функционирования коллективного бессознательного, важные аспекты изучения ментальности (и поли-ментальности) различных народов, прежде всего, отечественной *полиментальности*, безусловно актуализируют необходимость проведения кросс-дисциплинарных исследований на данную тему.

Литература

1. Ахматов А.В. Проблемы философии права евразийства (аспирантура). М.: КноРус. 2017. – 168 с.
2. Демина Л.А. Введение. Логика и право: общие истоки, трудная судьба и перспективное будущее / Логика и право: монография / под ред. О.В. Малюковой. Москва: Проспект, 2024. СС. 3-7.
3. Жуков В.Н. Ценность человека в контексте евразийской правовой культуры / Государство и право. Изд-во ФГБУН «Институт государства и права РАН» (Москва), № 11, 2020. С. 167-168.
4. Жуков В.Н. Философия права: Учебник для вузов. М.: Мир философии, Алгоритм, 2019. – 559 с.
5. Колесниченко Ю.В. Личность в евразийстве: гносеологические основания. М.: Инфра – М, 2008. – 144 с.
6. Колесниченко Ю.В. Симфоническая личность / Русская философия: энциклопедия / под общ. ред. Маслина М.А. – 5-е изд., дораб. и доп. М.: Изд-во Московского университета, 2024. С. 685-686.
7. Курбанов Р.А. Евразийское право в системе права Российской Федерации // Международное право. № 2, 2017. С. 45-65.
8. Пашенко В.Я. Социальная философия евразийства. М.: Инфра-М, – 365 с.
9. Скуратов Ю. И. Евразийская парадигма России и современные проблемы ее конституционно-правового развития. М.: Проспект, 2021. – 416 с.
10. Трубецкой Н.С. Европа и человечество. София: Российско-болгарское кн-во, 1920. – 82 с.

Природа человека и сценарии развития будущего

Нельзя не согласиться с тем, что формирование образов-идеалов будущего на уровне общественного сознания является одной из наиболее актуальных задач, успешное решение которой можно рассматривать, как показатель способности общества к развитию. Поскольку размытость, несформированность образа будущего имела бы негативное влияние на самосознание в первую очередь молодежи, особую важность приобретает продуцирование не образов-иллюзий будущего, а образов-идеалов, соответствующих этико-аксиологическим императивам общественного развития [1], тем более с учетом традиций «этикоцентризма» российской философии...» [2]. Согласно широко известному высказыванию Э.М. Сьорана (в кн. «История и Утопия»): «Обществу, неспособному создавать утопии и воодушевляться ими, угрожает склероз и разрушение» – у людей должна быть мечта [9].

Тем не менее, целый ряд положений и понятий, унаследованных из нашего прошлого, требует внимательного пересмотра и более бережного обращения. К нюансам, традиционно выпадающим из поля зрения публики, относится изменение текущих условий, сиречь исторического контекста, в котором общепонятные когда-то положения, будучи некритически воспроизводимы в новых условиях, приобретают в значительной степени иной смысл.

Как отмечал ещё Э. Мах, «... излишняя путаница может возникнуть, если неосторожно переносить взгляды или точки зрения, правильные в одной области, в область совершенно другую [3]. С позиций филолога такая ситуация может быть охарактеризована, как семантический сдвиг, а в современной нарратологии в таких случаях («переходе культурного объекта из одного контекста в другой» [4]) принято говорить о трансфере. Как правило, при перенесении артефакта в новый контекст его значение варьирует; в силу чего трансфер следует рассматривать скорее как метаморфозу, а не просто перенос. Соответственно, и трансфер, относящийся к сфере научного дискурса, ведет к модификации изначальных дефиниций понятия [4]. На уровне общественного сознания, как отмечают психологи, такое явление нередко фиксируется в виде взаимонепонимания «между людьми при употреблении вроде бы общеизвестных слов» в силу образования различных для каждого отдельного социума вариантов смысла [6].

Проиллюстрировать последствия такого переноса можно на примере целого ряда идей русского космизма – которые при всем их, как правило, очевидном (для нас, теперешних) утопизме, по праву занимают достойное место в истории отечественной общественной мысли. Да, разумеется, это «мечты русских богоискателей-интеллигентов о светлом будущем и стремление приблизить его, искание Царства Божьего»[5]. Но вряд ли стоит сейчас упрекать в «ненаучности» мировоззрения людей, которым привычные нам бытовые удобства показались бы несбыточной фантастикой. Можно понять, почему люди недавнего прошлого чуть ли не в буквальном смысле возводили науку на пьедестал религии.

Вопросы вызывают современные апологеты идей космистов, некритично заимствующие старые квазинаучные декларации. Апологетика идей Н.Ф. Федорова адептами трансгуманизма, стремящихся к перестройке человеческой природы [8] (а произвольная смена пола – результат движения идеологии именно в этом русле) служит чисто практическим целям, не просто неблагоприятным, но и крайне опасным. «С трансгуманизмом учение Федорова сближает главная его мечта – мечта о победе над смертью – «регуляция природы» в такой всеохватности, о которой не мыслил Ф. Бэкон, в

XVII столетии призвавший покорить внешнюю по отношению к человеку природу и объявивший знание силой» [7]; при том, что эти идеи невозможно отнести ни к науке, ни к религии: «Федоров – противник любой философии... но учение его далеко от христианской ортодоксии» [7].

Современные спекуляции вокруг темы т.наз. «Искусственного Интеллекта» вдохнули новую жизнь в старые химерические фантазии «о компьютерном бессмертии как бессмертии искусственного интеллекта, на который «пересажено» сознание смертного человека. Насколько человеческая жизнь может быть редуцирована по сути к результатам оцениваний, осмыслений или обдумываний?» [10].

Но наиболее показательным здесь является драматическая судьба понятия т.наз. «ноосферы», создание которого упорно приписывается В.И. Вернадскому. Следует подчеркнуть, что В.И. Вернадский, являясь действительно выдающимся и последовательным естествоиспытателем и натуралистом, никогда не публиковал трудов, где «концепция ноосферы» была бы сформулирована. Сам термин взят из его черновиков и набросков к будущим трудам, на основе которых и была впоследствии задним числом и совершенно произвольно сформирована «концепция ноосферы». О происхождении термина также известно из переписки В.И.Вернадского – термин заимствован, но Тейяр де Шарден тут вообще ни при чем. Восприятие концепций ноосферы В.И. Вернадского и де Шардена в отечественном культурном пространстве заметно изменилось в первые десятилетия XXI в. по мере роста влияния трансгуманистических представлений. [7]

Хотя следует признать, что идея кардинальной переделки бытия, включая изменение природы самого человека, могла увлечь Вернадского, который безусловно был сыном своей эпохи. Но в любом случае «смещение научных и мировоззренческих положений недопустимо, поскольку ведет к незаметному переходу от науки к фантазии и в конечном счете порождает конфуз» [12]. В качестве общего вывода по рассматриваемому вопросу можно предложить следующий тезис Л.В. Фесенковой: «любая программа усвоения массами новой парадигмы должна опираться на программу борьбы с утопизмом. Поэтому первым этапом работы по теоретическому развенчанию утопических моделей благого экологического будущего (например, ноосферы) должна стать критика абсолютизации эволюционизма с последующим построением мировоззренческой парадигмы, основанной на совмещении эволюционизма и системности» [11].

Литература

- 1 Семерник С.З., Романенко И.Б. Влияние образов будущего на самосознание современной молодежи: вызовы и перспективы //в сб. науч. тр. Международной конференции «Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства: перспективы и вызовы». – СПб. ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. стр.. 54
- 2 Яковлев А.В. Память о герое - честь, забвение героя - бесчестие: к столетию со дня рождения Героя Советского Союза Александра Матросова // в сб. науч. тр. Международной конференции «Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства: перспективы и вызовы». – СПб. ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024, стр. 202 - 207
- 3 Мах Э. Анализ ощущений и отношение физического к психическому, М., «Территория будущего», 2005 г., с. 76-77.
- 4 Муравьева Л. Е. О трансфере понятий: mise en abyme в русской адаптации // Narratorium 2022. Выпуск 16. URL: <https://narratorium.ru/2019/03/29/344/>
- 5 Спивак В.И. Религиозная концепция Д.С. Мережковского. //в сб. науч. тр. Международной конференции «Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства: перспективы и вызовы». – СПб. ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024, стр.174 – 179
- 6 Нарицын Н. Н, Нарицына М. П. Смысловые неопределённости и "подмены понятий" в русском языке: специфика работы психотерапевта с русскоязычным

- клиентом., URL:
https://www.naritsyn.ru/semantic_uncertainties_and_substitution_of_notions_in_russian_language_therapists_work_with_russian-speaking_client.htm?ysclid=m8d4lzyzam971187541
- 7 Александров И. Ю. Концепции ноосферы В. И. Вернадского и П. Тейяра де Шардена в культурном пространстве России // Вестник СПбГИК № 1 (50) март 2022, стр. 6 – 11
 - 8 Федоров Н.Ф. Собрание сочинений в 4 тт. Т. 1. М.: Прогресс, 1995. 518 с
 - 9 Шацкий Е. Утопия и традиция. М. Прогресс, 1990. 455 с.
 - 10 Тищенко П.Д. Как можно мыслить живое тело? // в сб. Философия биологии в новом диалоге с природой. К 90-летию со дня рождения Р.С. Карпинской, Международная конф., – М.: ИФ РАН, 2018. – 235 с
 - 11 Фесенкова Л.В. Теория эволюции и ее отражение в культуре М., ИФ РАН, 2003, - стр. 168
 - 12 Фесенкова Л.В. Идея ноосферы в современной науке (Р. Карпинская о ноосферизме В.И. Вернадского) // в сб. Философия биологии в новом диалоге с природой. К 90-летию со дня рождения Р.С. Карпинской, Международная конф. – М. ИФ РАН, 2018. Стр 153 -164

Творческий потенциал наследия П. Я. Чаадаева в формировании онтологии современного гуманитарного знания¹⁹

Реализуемые в настоящее время в образовательной политике усилия по суверенизации области знания и науки, созданию отвечающим интересам государственности обновленного образа национальной школы, помимо изначально необходимой в деле реформирования политической воли, для успешного достижения поставленных целей естественным образом нуждаются и в источниках творческой энергии. Правильно заданные ориентиры для ближайших требуемых изменений только отчасти могут служить основой положительного результата. При первом приближении к решению задач по созданию современной российской системы образования, независимой от политически ангажированных международных институтов, обозначенные общие цели служат скорее знаком отказа от показавшего себя тупиковым направления дальнейшего развития. Оформленные в преобразовательные проекты существующие политические интенции обладают, по сути, экзистенциальной природой, при которой полнота реализации необходимых изменений только вначале обуславливается формальной правильностью заявленных средств и решений.

Устремление в новое, независимое, состояние должно довершаться уверенно приобретаемым содержанием преобразовательной деятельности; также и отрицание наличного состояния должно переходить границы начальной негативной (выраженной отказом) свободы. Выстраивание суверенной образовательной системы не может заканчиваться переименованием в нечто по виду противоположное, вчерашней «международной» модели в актуальную сегодня «государственную». Выходом за ограниченные пределы экзистенции, существования «или-или», может стать только творческое осуществление последствий свободного выбора. Что, в свою очередь, ставит вопрос доступного смыслового пространства культуры и имеющихся точек опоры, обеспечивающих перспективы последующего самостоятельного движения.

Трудность обретения надежного основания современных общественных наук в России может показаться, как минимум, неочевидной по факту преподавания соответствующих академических дисциплин в учебных заведениях и количеству признанных в этих научных областях авторитетов. Список знаменитых имен и ставших классическими текстов одним перечислением как будто совершенно снимает кажущуюся проблему. Но возражением этому является само настоящее положение, принуждающее, несмотря на имеющиеся интеллектуальное богатство, формулировать концепции подчеркнуто «суверенного» знания. Вынужденно приходится признавать, что действенной по своему всеобъемлющему значению для общественной жизни своей «теории» (от древнегреческого θεωρία — «смотрение, наблюдение; исследование», т. е. собственного/самостоятельного взгляда) в отечественной гуманитарной науке все еще по-настоящему нет, как не было до времени нужных слов («панталоны», «фрак», «жилет») в русском литературном языке.

Средства выражения свободы в художественном слове национальной культурой были найдены как раз тогда, когда и чистая мысль с большим скандалом впервые заявила о себе в «Философических письмах». С весьма необширного по литературному объему наследия

¹⁹ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

П. Я. Чаадаева в национальном смысловом пространстве появляется устойчивое словосочетание «русская философия». По образному выражению А. И. Герцена, мысль Чаадаева произвела на общественность впечатление «выстрела в ночи», разбудив в сознании современников живой интерес к мировоззренческим дискуссиям. «Такова сила речи сказанной, такова мощь слова... «Письмо» Чаадаева потрясло всю мыслящую Россию» [1, с. 124]. Взмывавший и по сложности своей философской природы не понятый публикой, заключенный в «первом письме» факт чистой мысли, заслуженно сделал Чаадаева первым русским философом. Проявленная им, ничем кроме движения самой мысли не обусловленная, способность свободного умозрения явила характерный, во все времена странный для окружающих, облик *философа* на русской почве.

По этой причине, в качестве родоначальника отечественной философии, даже несмотря на постоянно сопровождающую мыслителя репутацию нигилиста и поклонника католичества, значение Чаадаева признавалось и признается всеми. Категоричные суждения философа о русской истории сторонниками западноевропейской культуры воспринимались как объективная констатация цивилизационного отставания России, а противниками идеи следования общему прогрессу, отстаивающими самобытность национальной культуры, всегда оценивались как неокончательные в их сопоставлении с многими, противоположными уничижительным смыслам, местами в творчестве мыслителя. И теперь, те и другие, современные *западники* и *славянофилы*, так же используют авторитет первого русского философа, подчеркивая соответствующие моменты его противоречивой мысли.²⁰ «Преемственность в линии Чаадаев — Хомяков — Киреевский — ренессанс столь же несомненна, как и... Чаадаев — Белинский — Герцен — Чернышевский — Лавров — марксизм» [2, с. 35].

По созданию прецедента широкой дискуссии о роли России в мировой истории и оценивается главный философский вклад Чаадаева в отечественную культуру. «Однако чем были западничество и славянофильство, как не социокультурными проекциями «верующего разума» Чаадаева, когда первое стояло под знаком «разума» и «социальности», а второе — «веры» и «соборности»?» [с. 34] Уже во вторую очередь содержательно рассматриваются сами суждения философа на предмет справедливого отношения к родине, взвешиваются *pro et contra* его гражданской позиции. Философское значение Чаадаева увязывают с национальным и, можно сказать, государственным самосознанием. Темы традиционной *допетровской* Руси и *просвещенной* Петром Великим России, действительно, начинают с общественным резонансом и откликом у публики обсуждаться именно с чаадаевских размышлений. Радикальным сомнением в значимости отечественной истории и столь же отчаянным желанием наполнить ее дискурсивным содержанием Чаадаев задает главное направление всех последующих интеллектуальных поисков русской философии — найти исторический путь и место России среди других народов.

Историософский и мессианский вектор национальной мысли, созданный философом, постоянно становится предметом основного внимания. Но, если не самим мыслителем, то другими русскими философами, ключевой момент отрицания и сомнения его творчества, так сильно поразивший современников, считается снятым и совершенно преодоленным отечественной мыслью. Потенциал творческого наследия усматривается, как правило, в возможном, предполагаемом самим мыслителем, великом будущем России. «Мы, так сказать, самой природой вещей предназначены быть настоящим совестным судом...

²⁰Его теоретические взгляды формировались под влиянием двух противоположных тенденций (просветительского рационализма и христианского монотеизма), поэтому при целостном восприятии творчества Ч. выглядит крайне противоречивым. По крайней мере, до отъезда за границу в 1823 Ч. был сторонником декабристской идеологии и придерживался просветительской ориентации. Перелом произошел в 1824-1825, во время путешествия Ч. по Европе, где он встречался с Шеллингом, Лашенне, Куком; сыграло свою роль и пребывание в масонской ложе, и мистические настроения друзей [3, с. 802].

человеческого духа и человеческого общества» [4, с. 534]. Однако представляется, что горизонты будущего, открывающиеся для России в ее сокрытом историческом предназначении, не единственное содержательное пространство чаадаевской мысли.

Ведь переход к утвердительным началам мысли в отечественной философии, последовавший за радикальным отрицанием в «Философических письмах», произошел вовсе не в обозначенных Чаадаевым философских категориях «последовательного развития мыслей» [4, с. 326], а в границах иного духовного опыта, связанного с традицией восточно-христианского вероисповедания. Восстановлением положительных оснований умозрения стал возврат к исторической очевидности духовной роли Православия в России и состоявшейся тысячелетней российской государственности.

Абсурдность отрицания самоочевидности многовековой русской истории была внятна и самому первому философу, что заставляло его смягчать резкость суждений и толкало к противоречиям в изложении своих взглядов. Но в этом противоречии мыслитель удерживал в себе энергию чистой мысли, философски настаивая на необходимости дискурсивного истолкования зримого порядка явлений. Задача, которую ставил себе Чаадаев как мыслитель, была истинно философской — во внутренней логической взаимосвязи явлений «знать все как одно».*

Идеалом достигнутого («дивная связь человеческих идей в преемстве поколений») единства истории и идей чистого умозрения для философа был римский католицизм, духовно определивший развитие западной Европы. «В Европе все было одушевлено животворным началом единства. Все там из него происходило, все к нему сходилось» [4, с. 331]. В России же прямую связь каких-либо идей с порядком гражданской жизни Чаадаев затруднялся найти и лишь угадывал для нее возможность в будущем. «Я считаю положение счастливым, если только мы сумеем правильно оценить его... большое преимущество — иметь возможность созерцать и судить мир со всей высоты мысли» [4, с. 524].

Мыслитель честно признавал отсутствие связывающей идеи единства в России, отдавая дань уважения более успешному опыту европейских коллег. «В моих сокровенных положениях прогресса и совершенствования я предназначал вас к осуществлению того великого переворота, к которому, на мой взгляд, стремится новый разум: и вот мне говорят, что уже не земную науку возвещает ваше красноречивое слово, а науку небесную; мои желания, мои предчувствия осуществились в некотором роде!» [6 с. 77]. В лице Шеллинга в данном случае отечественный философ видел реальную возможность увязывать судьбы народа с великими идеями, иметь и для России разумные основания развития в «русской идее». Важность последней постоянно обсуждается и сегодня, что прямо свидетельствует об актуальности наследия Чаадаева.

В современных условиях, прилагая решительные усилия в реформировании отечественной системы образования и науки, жизненно необходимо использовать творческий потенциал собственной культуры. Фигура первого русского философа П. Я. Чаадаева может служить мерой чистоты преобразовательных замыслов, действительной точкой опоры по-настоящему самостоятельных и жизнеспособных проектов. Заданный философом дискурсивный вектор мысли требует реализации в новых условиях. «Образовательный проект — это не то, что создается... в качестве средства преобразования... общества, но есть... выражение посредством идей и понятий того, что есть реально. Образовательный проект — это не произвольное формирование наличного бытия, это проект абсолютной реальности, предвосхищение ее подлинного образа» [7, с. 229]. В плане предстоящей государственной деятельности образ Чаадаева предостерегает от слишком простых рассудочных решений, смены одних образовательных моделей на формально другие «новые» модели. Философский опыт Чаадаева остается актуальным и

*«Выслушав не мою, но эту-вот Речь (Логос), должно признать: мудрость в том, чтобы знать все как одно», — знаменитое сохранившееся высказывание Гераклита Эфесского [5, с.199].

по экзистенциальному сходству: как и в эпоху мыслителя современная реальность ставит те же задачи — мыслить самостоятельно, ставя под сомнения соблазнительные готовые решения.

Литература

1. А. И. ГЕРЦЕН. БЫЛОЕ И ДУМЫ. ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. МОСКВА. ЛЕНИНГРАД. 1933
2. А. А. Ермичев. ИМЕНА И СЮЖЕТЫ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ. Санкт-Петербург «Наука» 2014
3. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
4. П. Я. Чаадаев. Полное собрание сочинений и избранные письма. Том 1. Издательство «Наука» Москва 1991
5. ФРАГМЕНТЫ РАННИХ ГРЕЧЕСКИХ ФИЛОСОФОВ Часть 1 От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. Издание подготовил А. В. ЛЕБЕДЕВ. Издательство «Наука» Москва 1989
6. П. Я. Чаадаев. Полное собрание сочинений и избранные письма. Том 2. Издательство «Наука» Москва 1991
7. Савельева, С. С. Понятие образовательной среды в философии тождества Шеллинга: различие между искусственным и действительным / С. С. Савельева // Символическая Вселенная ребенка: между информацией и знанием: Сборник научных трудов / Главный редактор К. В. Султанов; члены редколлегии: В. А. Рабош, Л. Н. Летагин, А. А. Грякалов, И. Б. Романенко, В. И. Стрельченко. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. – С. 225-229.

Постижение будущего как императив развития современного социума

На сегодняшний день современное общество находится в состоянии динамичных трансформаций, обусловленных технологическим прогрессом, усложнением глобальных вызовов и изменением социальных структур. Учитывая данный контекст, осмысление будущего приобретает не только теоретическое значение, но и становится значимым инструментом в регулировании и управлении социальными процессами. Одним из ключевых элементов такого осмысления выступают образы будущего [1, С. 21]. Как отмечают исследователи, создаваемые образы будущего играют основополагающую роль в формировании аксиологических ориентиров, ожиданий и стратегий поведения молодежи, а также в определении общих тенденций культурного и социального развития. Формируемые образы будущего создают основу для коллективного представления о возможных рисках и перспективах общественного развития, что непосредственно может влиять на уровень мотивации молодых людей, их активности в общественной жизни и выборе профессиональной деятельности. Также отмечается, что позитивные образы будущего в целом способствуют развитию новаторского мышления, стремлению к прогрессивным трансформациям и социальной ответственности, в то время как негативные прогнозы могут усиливать тревожность, пессимизм и социальную пассивность субъектов социального взаимодействия [2]. Данные исследования приводят к выводам, что образы будущего влияют не только на самовосприятие, но и на коллективное управление развитием общества, определяя направленность экономической, политической, социальной и культурной эволюции. Однако вопрос постижения будущего будет не полным, если рассматривать его только в рамках прогнозирования вероятных футурологических сценариев. Для более глубокого и детального изучения данного вопроса, также важно учитывать технологии конструирования будущего. Развитие форсайт-исследований, сценарного планирования, проектирования образов будущего указывают на смену способов постижения будущего: от пассивного восприятия грядущего общество переходит к его активному моделированию. Таким образом сегодня исследователи различают четыре ключевые технологии взаимодействия с будущим: *прогнозирование, предвидение, планирование и проектирование*. В условиях нарастающей неопределённости прогнозирование и предвидение позволяют очертить вероятные сценарии будущего, а планирование и проектирование – сформировать целевые ориентиры для его активного создания [3].

Важным аспектом постижения будущего является его неразрывная связь с механизмами глобального управления, поскольку именно на этом уровне принимаются большинство ключевых стратегических решений, определяющих вектор социального и экономического развития общества. Политические элиты, транснациональные корпорации, международные организации и частные предприниматели, обладающие значительными ресурсами, властью и влиянием зачастую играют центральную роль в формировании долгосрочных футурологических сценариев. Посредством комплексного моделирования и прогнозирования глобальных тенденций, узкий круг влиятельных акторов получает возможность не только предвидеть возможные пути развития общества, но и активно направлять его движения, планируя и конструируя управляемые траектории эволюции социума. Рукотворность будущего становится ещё более очевидным в условиях ускоренной цифровизации, искусственного интеллекта и новых технологических прорывов, но в то же время оно становится всё менее спонтанным, превращаясь в продукт целенаправленного управления и стратегического проектирования. При этом наблюдается концентрация власти, сосредоточение процесса конструирования образов будущего и

разработки футурологических сценариев в руках ограниченного круга влиятельных социальных слоёв общества. Данная ситуация может привести к ряду системных проблем. Во-первых, это монополизация стратегического планирования, где главенствующую роль играют экономические и политические интересы элит, тогда как широкие слои населения лишаются возможности участвовать в определении долгосрочных направлений развития социума. В результате формируется иерархическая модель управления будущим, при которой доминирующие социальные группы навязывают обществу определённые сценарии, исключая альтернативные взгляды и возможности общественной динамики. Во-вторых, возникает дисбаланс интересов, который только углубляет социальное неравенство и формирует одностороннее восприятие будущего в пользу правящего класса и аристократии, а плюрализм культурных, экономических и социальных контекстов широких масс может недооцениваться или вовсе остаться без внимания в стратегическом дискурсе. В-третьих, использование технологий конструирования будущего в интересах привилегированных социальных групп может способствовать манипуляции общественным сознанием, где управление общественными настроениями через формирование определённых образов будущего позволит элитам ещё больше закрепить своё доминирующее положение, ограничивая пространство широкому кругу населения для общественной инициативы и инновационных подходов.

Для предотвращения развития подобных футурологических сценариев нужно расширять гражданское участие в стратегическом планировании, а также выстраивать механизмы, обеспечивающие баланс интересов различных социальных групп [4]. Это требует разработки новых форм взаимодействия между крупным частным бизнесом, государством и общественным сектором, а также разработки и внедрения таких инструментов, которые смогут сделать процесс проектирования будущего более доступным и прозрачным. Вместе с тем, необходимо создание и развитие «гибких» институтов, которые будут обеспечивать диалог, а также взаимное и равноправное влияние между политической элитой и гражданским обществом [5], позволяя учитывать мнения и потребности разных социальных групп.

Таким образом, постижение будущего – это не просто объект академического анализа, а критически важный элемент общественного развития, требующий комплексного подхода и осознанной стратегии. Без активного участия гражданского общества, научных кругов и широкой общественности управление будущим рискует превратиться в инструмент укрепления власти ограниченного круга привилегированных групп, что может привести к дальнейшему усилению социального неравенства и напряженности в обществе. Активное вовлечение различных социальных групп в процесс определения футурологической перспективы общества может способствовать созданию условий для общественного диалога и разработки новых методов прогнозирования, планирования и форсайт-конструирования будущего, основанных на принципах инклюзивности и устойчивого развития. В условиях глобальных вызовов и технологических изменений постижение будущего становится ключевым инструментом управления социальными процессами и адаптации к будущим сценариям развития социума. Формирование футурологических сценариев нельзя оставлять прерогативой узкого круга элитных групп. Будущее должно быть результатом коллективных усилий, основанных на взаимодействии государственных институтов, бизнеса и гражданского общества, что обеспечит справедливое распределение ресурсов, открытость решений и возможность участия широких общественных масс в формировании стратегических направлений развития социума.

Литература

1. Желтикова, И.В. — Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего»/ И.В. Желтикова // Философская мысль. – 2020. – № 2. – С. 15 - 32.

2. Семерник, С.З. Влияние образов будущего на самосознание современной молодежи: вызовы и перспективы/ С. З. Семерник, И. Б. Романенко // Россия – историко-культурные константы и перспективы развития детства. Ребенок в современном мире. Россия - пространство детства: перспективы и вызовы: сб. науч. труд. XXX Междунар. конф., Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2024 г. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2024. – С. 54-58.

3. Лукьянова, Н.А. Технологии конструирования образов будущего: культур-философский анализ/ Н. А. Лукьянова, С. З. Семерник, Е. М. Охотницкая // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2023. – №1 (48). – С. 76-83.

4. Сковиков, А.К. Взаимодействие политической элиты и гражданского общества: основные цели, механизмы и принципы /Сковиков А.К., Леонтьева О.В. // PolitBook. – 2020. – №1. – С. 38-64.

5. Леонтьева, О.В. Взаимное влияние политической элиты и институтов гражданского общества в Приднестровье [Электронное издание] // Вестник Приднестровского Университета. – Тирасполь, 2018. – №1. – С. 114-120. – http://spsu.ru/images/files/science/vestnik/Vestnik_2018_1_58.pdf (дата обращения - 17.02.2025)

Некоторые аспекты изучения человеческого потенциала и капитала

Исследование подвидов человеческого потенциала и капитала остается актуальным в настоящее время. Недостает исследований остальных подвидов в составе человеческого потенциала и капитала в рамках узкого подхода к пониманию его сущности, их взаимосвязи, взаимодействия и развития на современном этапе развития человека, экономики и общества. Остаются малоизученными отдельные вопросы сравнения самих подвидов человеческого потенциала и капитала: их значимости для человека, сходств и различий, взаимосвязей и взаимодействия между собой. Интересными являются уникальные и феноменальные особенности духовного, религиозного и православного подвидов человеческого потенциала и капитала. Кроме того, необходимо осветить современные процессы развития рассматриваемых подвидов человеческого потенциала и капитала, их совместное и уникальное развитие, а также провести исследование существующей институциональной системы и среды, в которой происходят данные процессы.

Указанные вопросы и проблемы предрекают необходимость продолжения исследования подвидов человеческого потенциала и капитала, проведенного нами в более ранних работах. [12,16] В настоящей работе считаем возможным предпринять попытку продолжения проведения подобного рода исследований различных вопросов, связанных к подвидами человеческого потенциала и капитала.

В научной литературе давно проведены широкие исследования всего человеческого капитала. Это известные работы Л. Вальраса, Дж. Кендрика, [18] А. Маршалла, И. Фишера [25] и др.

Основы современной теории человеческого капитала были заложены зарубежными учеными Г. Беккером, [1] Д. Минцером, Л. Туроу, [23] Т. Шульцем, и отечественными - М.А. Бендиковым, [2] В.С. Гойло, А.И. Добрыниным, [4] С.А. Дятловым, [5] Р.И. Капелюшниковым, [7] Л.С. Шаховской, [26] В.В. Клочковым, [198] Л.Г. Симкиной [22] и др.

В настоящее время появляются исследования некоторых подвидов человеческого капитала по-отдельности. Это работы как отечественных, так и зарубежных ученых-экономистов.

Социальный, предпринимательский, организационный, культурный, социальный и витальный потенциалы и капиталы человека изучены слабее.

Также в последнее время возрастает интерес к исследованию духовного капитала (Н.М. Тюкавкин, [24] О.А. Карпенко [8-11]), а также личностного развития человека (О.А. Карпенко, [12-17] Л.В. Левченко [20,21]).

Человеческий потенциал и капитал состоит из отдельных своих подвидов: духовного, витального, интеллектуального и инновационного, социального, предпринимательского, организационного и культурного.

Духовный потенциал и капитал также частично включает в себя все подвиды человеческого капитала, но для удобства исследований его можно выделить и в качестве отдельного подвида человеческого потенциала и капитала. Вокруг духовного потенциала капитала, составляющего ядро всего человеческого потенциала и капитала, формируются остальные подвиды. Духовный потенциал и капитал является первейшим необходимым подвидом. Духовный потенциал и капитал нами будет рассмотрен в отдельной главе.

Графически все подвиды человеческого потенциала и капитала можно разместить в форме кругов вокруг общего духовного потенциала и капитала.

Основными подвидами человеческого капитала, участвующими в экономической жизни и принесении дохода, служат

- Витальный потенциал и капитал,
- Интеллектуальный потенциал и капитал,
- Предпринимательский потенциал и капитал
- Организационный потенциал и капитал.

Рассмотрим каждый подвид более подробно в нашем исследовании.

Витальный потенциал и капитал

Витальный потенциал и капитал человека играет первейшую и важнейшую роль в его жизни, он жизненно важен для человека и в большинстве своем определяет качество его жизни. Без здорового и развитого витального потенциала и капитала как запаса здоровья, жизненной энергии и силы, настроения, жизненной активности, правильной направленности, а также жизненных возможностей физического тела, в том числе расширенный витальный потенциал и капитал семьи, человек не сможет полноценно развиваться, работать и взаимодействовать в обществе, реализовать весь свой иной потенциал и капитал, т.к. на это ему просто не хватит сил и энергии. В связи с этим витальный потенциал и капитал так или иначе является фундаментальным и основным для человека.

Наряду с этим существуют профессии и виды деятельности, для которых витальный потенциал и капитал является основным профессиональным, там, где человек работает своим телом, и от состояния его витального капитала и возможностей зависит профессиональный успех и карьерное развитие. Это профессии танцоров, артистов балета, спортсменов, манекенщиц, а также работников физического труда – грузчиков, сварщиков и т.п. Здесь витальный капитал становится основным профессиональным подвигом человеческого капитала и напрямую создает стоимость в рамках участия в воспроизводственном процессе человеческого капитала.

Интеллектуальный потенциал и капитал

Интеллектуальный потенциал и капитал человека как стоимость знаний, умений, навыков и способностей, особенно в настоящее время является основным профессиональным подвигом человеческого потенциала и капитала. Это профессии врача, юриста, экономиста и бухгалтера, программиста, научного работника, руководящие должности и др.

При этом интеллектуальный потенциал и капитал активно участвует и создает стоимость в рамках участия человеческого капитала не только в профессиональной деятельности (процессе воспроизводства) и жизни человека, но также и в социальной деятельности, в быту и т.п.

Интеллектуальный потенциал и капитал наиболее ярко представлен в прослойке интеллигенции. Интеллигенция представляет собой особую общность людей, занимающихся умственным трудом, стремящихся к накоплению и упорядочению имеющихся знаний. [6] Внутренняя интеллигентность невозможна без широко кругозора и большого внутреннего опыта, а также постоянной открытости новому. 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. А в случае религиозности человека духовные качества зиждятся на базисе религиозных качеств и развитой религиозности.

Предпринимательский потенциал и капитал

Предпринимательский потенциал и капитал является основным для предпринимателей и людей, занимающихся предпринимательской деятельностью в свободное время, т.к. он является основным производственным ресурсом, создающим стоимость в рамках участия человеческого капитала в данной производственной предпринимательской деятельности. Вспомогательным он являться не может.

Организационный (управленческий) потенциал и капитал

Организационный (или управленческий) потенциал и капитал является основным для руководителей и управленцев, индивидуальных предпринимателей, руководителей проектов и т.п. работников организаторской и управленческой деятельности, основной задачей в деятельности которых является управление.

В остальных случаях организационный потенциал и капитал служит вспомогательным потенциалом и капиталом на основании того, что он помогает организовать свой рабочий и иной деятельности процесс, упорядочить все процессы и предметы, привести в соответствие различные системы и процессы и т.п.

Таким образом, мы видим, что витальный, интеллектуальный, предпринимательский и с оговорками организационный потенциал и капитал являются основными в системе подвидов человеческого потенциала и капитала и создают стоимость в рамках участия человеческого капитала в профессиональном плане в воспроизводственном процессе.

Вспомогательными или менее значимыми подвидами человеческого потенциала и капитала, способствующими увеличению или появлению дохода, являются

- Инновационный потенциал и капитал,
- Социальный потенциал и капитал,
- Культурный потенциал и капитал.

В данном исследовании рассмотрим каждый подвид более подробно.

Здесь мы не рассматриваем те профессии, для которых социальный и культурный капитал являются основными – к примеру, депутат, общественный деятель; актер, деятель в сфере культуры и искусства.

Инновационный потенциал и капитал

Инновационный потенциал и капитал в основном в любой деятельности является вспомогательным. Он дает инновационное развитие и создание новшеств и инноваций в любых видах деятельности и производствах.

За исключением, к примеру, инновационных компаний, конструкторских бюро и т.п. организаций и отделов, предметом деятельности которых является создание инноваций. Здесь для такой деятельности и таких компаний инновационный потенциал и капитал является основным.

Развитым инновационным потенциалом и капиталом могут обладать представители любых профессий и сфер деятельности.

Социальный потенциал и капитал

Социальный потенциал и капитал также в основном является вспомогательным для человека. Он дает создание социальных контактов и связей, создание и развитие взаимоотношений между людьми, развивает человека в социальном плане, учит общению и взаимодействию с людьми и др. Развитый и широкий социальный потенциал и капитал дает человеку многое: большие возможности в жизни и карьере, больше встреч с людьми, больше событий, путешествий, и в целом приводит к более активной, продуктивной и интересной жизни. Он развит у представителей общественности, социальной деятельности и работы, у политиков, а также у предпринимателей.

Исключение здесь составляют профессиональные общественные деятели, социальные работники, руководители и работники социальных проектов, а также психологи, для которых социальный потенциал и капитал является основным в их деятельности и создает стоимость в рамках участия человеческого капитала.

Культурный потенциал и капитал

Культурный потенциал и капитал наряду с вышеперечисленными подвидами также зачастую является вспомогательным. Он развит у представителей культуры и искусства. Он помогает человеку в отношениях в коллективе, в поведении в обществе, при общении с коллегами по работе и с иными социальными группами. И его значение в целом довольно велико, т.к. в обществе высоко ценится и приветствуется знание этикета,

хорошие манеры, умение одеваться, умение вести себя и поддерживать светскую беседу, знание литературы и искусства и прочие культурные навыки.

Исключение здесь составляют работники культуры и искусства, для которых культурный потенциал и капитал является основным, создающим стоимость продукта. Это деятели культуры и искусства, искусствоведы, экскурсоводы и т.п. работники и служащие.

Таким образом, рассмотренные подвиды человеческого потенциала и капитала инновационный, социальный и культурный в основном для человека являются вспомогательными и дополнительно помогают с созданием стоимости или сопутствуют ее созданию за исключением тех определенных профессий и видов деятельности, для которых они являются основными создателями стоимости в рамках участия человеческого капитала в профессиональном плане в воспроизводственном процессе.

Теперь рассмотрим сходства интеллектуального и инновационного, витального, предпринимательского, организационного, социального и культурного человеческих потенциалов и капиталов.

1. Принадлежность человеку, и имеют материальную природу и связаны с деятельностью человека в экономике и управлением человеческой деятельностью,
2. Представляют собой самостоятельный подвид человеческого капитала,
3. Обладают признаками индивидуальности и неотделимости от человека,
4. Имеются врожденные и приобретенные качества, знания, навыки и способности,
5. Возможно как развитие, так и деградация, а также застой,
6. Развитие потенциала и капитала требует времени и затрат,
7. Воспроизводство потенциала и капитала требует отдыха,
8. Участие в воспроизводственном процессе в качестве одного из факторов производства,
9. Участие в процессе труда и производственной деятельности,
10. Участие в создании стоимости товаров, работ и услуг или ее создание,
11. Участие в создании возрастающей стоимости, участие в создании прибыли,
12. Возможно совладение и соавторство над результатами интеллектуальной и духовной деятельности (для интеллектуального, инновационного, предпринимательского, социального, культурного, организационного капиталов),
13. Возможность применения индивидуальных и коллективных форм капиталов (менее распространено для витального потенциала и капитала),
14. Общая институциональная система и институциональная среда формирования, функционирования, развития и накопления потенциалов и капиталов с небольшими различиями и др.,
15. Процесс передачи знаний сопровождается неубыванием капитала при передаче знаний, информации, опыта и т.д.,
16. Развитие капитала происходит в соответствии с современным уровнем знаний и научно-технического прогресса и может опережать их лишь в случае создания принципиально нового и новых открытий,
17. Высокая роль информации и знаний в развитии интеллектуальных ресурсов и капитала,
18. Редкость и востребованность в тех областях и сферах, в которых капитал имеет специализацию,
19. Возможность получения как прибыли, так и убытка,
20. Результат и прибыль возможен только в результате интеллектуальной деятельности,
21. Применяются различные критерии оценки, в том числе финансовые, социальные - тесты, опросники и др.,

Таким образом, как видим, рассматриваемые подвиды человеческого потенциала и капитала имеют сходства в экономической сущности и в основных воспроизводственных процессах.

И также отметим основные различия указанных ранее подвидов человеческого потенциала и капитала и укажем их в форме Таблицы 1.:

Таблица 1.

Основные отличия подвидов человеческого потенциала и капитала

Критерий	ИК, ИННК	ВК	ПК	ОК	СК	КК
1. Индивидуальная сущность – знания, умения, навыки, возможности	Интеллектуальные, инновационные	Витальные, возможности, способности	Предпринимательские	Организационные, управленческие	Социальные, общественные	Культурные, эстетические
2. Передача знаний, информации	Происходит прямой процесс передачи знаний от учителя к ученику или самостоятельное постижение знаний	Происходит прямой процесс передачи знаний от учителя к ученику или самостоятельное постижение знаний	В большей степени знания транслируются в относительно длительном процессе руководства, в общении, передаче опыта, примера	В большей степени знания транслируются в относительно длительном процессе социализации, руководства, в процессе общения, передаче опыта, примера	В большей степени знания транслируются в относительно длительном процессе социализации, руководства, в процессе общения, передаче опыта, примера	Происходит прямой процесс передачи знаний от учителя к ученику или самостоятельное постижение знаний
3. Износ	Подвергается моральному износу и требует затрат на свое воспроизводство,	Имеется физический износ организма	Подвергается моральному износу и требует затрат на свое воспроизводство,	Подвергается моральному износу и требует затрат на свое воспроизводство,	Подвергается моральному износу и требует затрат на свое воспроизводство,	Моральный износ менее выражен

Критерий	ИК, ИННК	ВК	ПК	ОК	СК	КК
	восстановление и развитие		зводство , восстано вление и развитие	восстановле ние и развитие	зводство , восстано вление и развитие	
4. Заметность в обществе	Человек с развитым капиталом становится заметным в процессе общения и своей интеллекту альной деятельнос ти	Развитый капитал в обществе заметен только с професси ональной среде (спортсмен ов, в балете и т.п.)	Развиты й капитал в непрофе ссиональ ном обществ е менее заметен	Человек с развитым капиталом становится заметным в процессе общения и своей интеллектуа льной деятельност и	Человек с развиты м капитал ом становит ся заметны м в процесс е общения и своей интелле ктуальн ой деятельн ости	Человек с развитым капиталом становится заметным в процессе общения и своей интеллекту альной деятельнос ти
5. Возможнос ть жизни человека без этого капитала	Человек может жить без интеллекту ального капитала, в том числе и в экономиче ской деятельнос ти, занимаясь физически м трудом или и вовсе не работая	Без витальног о капитала человек жить не может	Человек может жить без капитала , в том числе и в экономи ческой деятельн ости	Человек может жить без капитала, в том числе и в экономическ ой деятельност и, но ему будет очень трудно	Человек может жить без капитала , в том числе и в экономи ческой деятельн ости	Человек может жить без капитала, в том числе и в экономиче ской деятельнос ти, но ему будет очень трудно в обществе
6. Материаль ное подтвержд ение и закреплени е прав собственн ости	Человек имеет дипломы и сертификаты, подтвержда ющие его знания и умения,	Человек, помимо медицинс ких данных, практиче ски никаких никаких подтверж	Человек имеет диплом ы и сертифи каты, подтвер ждающи е его	Человек имеет дипломы и сертификаты , подтвержда ющие его знания и умения	Человек имеет диплом ы и сертифи каты, подтвер ждающи е его	Человек имеет дипломы и сертификаты, подтвержда ющие его знания, хотя также

Критерий	ИК, ИННК	ВК	ПК	ОК	СК	КК
человека	имеет права интеллектуальной собственности на свои РИД	деней не имеет	знания и умения		знания и умения, хотя они встречаются гораздо реже	они встречаются гораздо реже
7. Закрепление собственности и возможность использования фирмой	Фирма имеет права интеллектуальной собственности, а также нанимает работника по найму и покупает его интеллектуальную деятельность	Фирма нанимает работника по найму и покупает его труд и физическое возможности	Предприниматель сам выступает со стороны фирмы	Фирма нанимает работника по найму и покупает его труд вместе с организационными способностями	Фирма нанимает работника по найму и покупает его труд вместе с его социальными качествами и навыками	Фирма нанимает работника по найму и покупает его труд вместе с культурными качествами и знаниями
8. Участие в производственном процессе в качестве фактора производства	Участие в производстве в качестве фактора производства «знания»	Участие в производстве в качестве фактора производства «труд»	Участие в производстве в качестве фактора производства «предпринимательство»	Участие в производстве в качестве факторов производства «труд» и «знания»	Участие в производстве в качестве факторов производства «труд» и «знания»	Участие в производстве в качестве факторов производства «труд» и «знания»
9. Создание стоимости	Создание интеллектуальной составляющей стоимости	Создание стоимости и непосредственной физической составляющей	Создание предпринимательской составляющей стоимости	Создание организационной составляющей стоимости	Создание социальной составляющей стоимости	Создание культурной составляющей стоимости
10. Получение дохода	Получение интеллектуального дохода в формах	Получение дохода в форме заработной платы	Получение предпринимательского	Получение дохода в формах заработной платы или	Получение дохода в формах заработн	Получение дохода в форме заработной платы

Критерий	ИК, ИННК	ВК	ПК	ОК	СК	КК
	заработной платы, процента на капитал или части прибыли (ренды)		дохода	части прибыли (ренды)	ой платы или части прибыли (ренды)	
11. Выражение затрат	Затраты интеллекту альной деятельнос ти и труда приносят результаты	Затраты деятельно сти и труда приносят результат ы	Затраты предпри нимател ьской деятельн ости и труда принося т результат ы	Затраты организацио нной деятельност и и труда приносят результаты	Затраты социаль ной деятельнос ти и труда не всегда и не сразу принося т результат ы	Затраты культурной деятельнос ти не всегда и не сразу приносят результаты
12. Институци ональные различия – дополнител ьные институты	Институты интеллекту ального развития, различного обучения, образовани я и повышения грамотност и, просвещен ия	Институт ы красоты и уходы за собой, спортивн ые институт ы и др.	Институ ты предпри нимател ьского обучени я и развития	Институты организацио нного и управленчес кого обучения и развития	Институ ты социаль ного и обществ енного обучени я и развития , социаль ные лифты	Институты культурног о обучения и развития, повышения грамотност и и просвещен ия

Составлено авторами.

Таким образом, мы видим, что несмотря на серьезные сходства подвидов человеческого потенциала и капитала, между ними также есть и существенные различия, вытекающие из их сущности и характеристик.

Взаимосвязи и взаимодействие различных подвидов человеческого потенциала и капитала также различаются по качеству и степени значимости.

В зависимости от качества взаимодействия бывают сильные взаимосвязи между подвидами человеческого потенциала и капитала, а бывают – слабые. Они варьируются также в зависимости от конкретной профессиональной среды и уровня развития человека.

Сильные и слабые взаимосвязи могут быть между различными подвидами человеческого потенциала и капитала в зависимости от того, насколько тесно они взаимодействуют в воспроизводственном процессе.

Мы видим, что сильные взаимосвязи преобладают над слабыми. Духовный и религиозный потенциал и капитал имеет сильные взаимосвязи со всеми подвидами человеческого потенциала и капитала.

Подвиды человеческого потенциала и капитала развиваются самостоятельно и вместе со всем человеческим капиталом.

Таким образом, мы видим, что существуют различные классификации подвидов человеческого потенциала и капитала, они тесно взаимодействуют между собой и имеют как сходства, так и отличия, а также в настоящее время идет активное развитие, как совместное, так и индивидуальное, всех подвидов человеческого потенциала и капитала.

Литература

1. Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение. - Т. 1. - Вып. 1 // THESIS, 1993. – 662 с.;
2. Бендигов М.А. О гармонизации развития инновационной инфраструктуры и национальной инновационной системы // Прикладная информатика. – 2009. - № 5 (23); Гойло В.С. Современные буржуазные теории воспроизводства рабочей силы: (Крит. очерк) / АН СССР. Ин-т междунар. рабочего движения. - Москва: Наука, 1975. - 231 с.;
3. Вальрас Л. Элементы чистой политической экономии. – М.: Изограф, 2000. – 448 с.;
4. Добрынин А.И. Региональные пропорции воспроизводства / А.И. Добрынин; М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. - Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. - 127 с.;
5. Дятлов С.А. Теория человеческого капитала: Учеб. пособие / С. А. Дятлов; С.-Петерб. ун-т экономики и финансов, Каф. общ. экон. теории. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та экономики и финансов, 1996. - 141 с.;
6. Интеллигентность. Психология и психиатрия. Режим доступа: <https://psihomed.com/intelligentnost/> (дата обращения 10.09.2025)
7. Капелюшников, Р. И. Сколько стоит человеческий капитал России?: препринт WP3/2012/06 Р. И. Капелюшников ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012. – 76 с.;
8. Карпенко О.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание человека // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер-2022). сборник материалов Всероссийской научной конференции молодых исследователей с международным участием. Москва, 2022. С. 215-221;
9. Карпенко О.А. Духовный капитал в экономике и обществе в составе человеческого капитала и во взаимосвязи с его подвидами. Москва, 2024. 190 с.;
10. Карпенко О.А. Духовный капитал в экономической науке. Москва, 2023. 96 с.;
11. Карпенко О.А. Современное интеллектуально-духовное развитие России в начале второго десятилетия XXI века // XII Южно-российский политологический конвент "Современные риски и кризисы: политический анализ и прогноз". Материалы Всероссийской онлайн-конференции с международным участием. Ростов-на-Дону Таганрог, 2022. С. 63-67.
12. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Взаимосвязь и взаимодействие отдельных подвидов в составе человеческого капитала. Москва, 2024. 109с.;
13. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Основные направления в развитии и воспитании современных детей и молодежи: духовные, интеллектуальные, культурные и иные начала // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: Воспитание как часть образовательного процесса. Материалы XXXIII Международной научно-методической конференции. Новосибирск, 2022. С. 155-162;
14. 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;
15. 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;

16. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Развитие основных подвидов человеческого капитала в условиях современной экономики // Технологические инновации и научные открытия. Сборник трудов по материалам XII Международного конкурса научно-исследовательских работ. Уфа, 2023. С. 165-174;

17. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Развитие подвидов группового и коллективного человеческого капитала // Российский научный журнал «Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований». 2024. № 3 (15). С. 83-88;

18. Кендрик Дж. Совокупный капитал США и его функционирование. — М.: Прогресс, 1976. — 275с.; Маршалл А. Принципы экономической науки. М.: Прогресс, 1993.- 594 с.;

19. Ключков В.В. Человеческий капитал и его развитие. Экономическая теория. Трансформирующаяся экономика. М.: ЮНИТИ, 2004. — 406 с.;

20. Левченко Л.В., Карпенко О.А. Изменения в современном интеллектуально-профессиональном развитии человека // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2020. № 1-1. С. 436-441.

21. Левченко Л.В., Карпенко О.А. Человеческий капитал и современные тенденции его развития // Вопросы экономики и права. 2019. № 137. С. 36-43;

22. Симкина Л.Г. Человеческий капитал в инновационной экономике. — Санкт-Петербург: ИНЖЕКОН, 2000. — 152с.

23. Туроу Л. Будущее капитализма. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999. - 430с.; Блауг М. 100 великих экономистов после Кейнса. / Пер. с англ. под ред. М. А. Сторчевого. — СПб.: Экономическая школа. 2005. 352 с.;

24. Тюкавкин Н.М. Духовность экономики // Вестник СамГУ. — 2013.- № 7 (108). — С. 95-100.

25. Фишер И. Построение индексов: Учение об их разновидностях, тестах и достоверности / Ирвинг Фишер проф. Изъльск. ун-та в США; Перев. с 3-го американск. изд. А. С. Яновского. - Москва: Центр. стат. упр-ние СССР, "Мосполиграф" Центр. полиграф. школа ФЗУ им. т. Борщевского, 1928. - 464 с.

26. Шаховская Л.С. Регионалистика: учебное пособие / Л.С.Шаховская, М.В.Плешакова, Л.П.Курбатова, А.Г.Кравец. — Москва: КНОРУС, 2017. — 234 с.

Исключающая социальная реакция и неолиберализм в контексте структурирования национальной идентичности

История труда всегда содержала в себе элемент идейно-политической мотивации. Возникнув в первобытный период, она прошла ряд взаимосвязанных с господствующей институциональной структурой общества, принципом и способом производства фаз. Патриархально-родовой строй периода раннего аграрно-ремесленного принципа производства впервые стратифицировал категории трудящихся, создав иерархии, откалывающие физический труд от умственного, нормирующие поведение исходя из возраста, формирующие чёткие и требовательные представления о гендерных ролях и создающие прообраз социальной идеологии - системы ценностей и идей, позволяющих идентифицировать людей данного сообщества (в данном случае племени или союза племён) и отделить их от “ксеносов” - чужаков, подчас ведущих подобный образ жизни, имеющих расовое и языковое сходство, но, тем не менее, не входящих в орбиту доверенной иерархии. Такие сообщества на большей части планеты существовали относительно недавно, так, В. К. Арсеньев ещё в начале XX века в Приморье фиксировал образцы патриархально-родовых иерархий, причём на примере уроженцев высокоразвитого центра Российской империи. “Странное дело, - писал он, - стрелки верили в существование своих чертей, но в то же время с недоверием и насмешками относились к чертям туземцев” [1, с. 446]. Символические и мировоззренческие системы со времён патриархально-родового строя адаптировались, но сохраняли в себе элементы религиозно-этического догматизма, позволявшего индивиду осознанно и добровольно вступать в иерархию и при этом находить оправдание приниженности, подчинённости своего положения.

Со времён становления классовых обществ, начиная с IV тысячелетия до нашей эры, сформировались десятки теоретизированных мировоззренческих систем, интегрирующих гражданско-храмовые общины, народности и нации на основе спекулятивных схем нормализации господства и подчинения. И все эти системы оказывались временными, преходящими и максимально внутренне противоречивыми. Возьмём эллинские города-государства, в том числе самый устойчивый из них - Афины. В них существовала действительная институциональная включённость значительной части мужского свободного населения в принципиально важные политические и хозяйственные решения, однако даже там, в “идеальной демократии”, до сих пор служащей хрестоматийным примером таковой, была крайне велика роль довлеющей социально-идеологической конструкции патриотической идентификации. Все, кто выпадал из неё после гигантских мировоззренческих изменений VI-V вв., в частности Сократ [7, с. 127-129], подвергались тем или иным формам преследований. Их личностная избыточность [5, с. 11] становилась лишней и нежелательной для функционирования исключаящей модели групповой социализации граждан или подданных государства.

Серьёзное усиление этатизма и многократное увеличение контролирующе-карающих функций государства в Новое время сопровождалось развитием так называемого гражданского сознания, то есть научно и религиозно обоснованной системы идей, подразумевающей *рациональное* восприятие индивидом себя как части существующей структуры власти. Рациональность в “гражданских религиях” Нового времени имела первостепенное значение: по мере усложнения производительных сил, роста

квалификации работников и вместе с ней отчуждения труда в пользу всё более деперсонализированных собственников-институтов возникала серьёзная опасность отрыва непосредственной поведенческой мотивации (в контексте общественно-психологических тенденций) от оформленной социальной идеологии, а это, в свою очередь, потребовало расширения теоретической базы и адаптации к господствующим настроениям и духовным стереотипам. Так, знаменитый принцип *laissez-faire*, декларирующий принцип минимального государственного вмешательства в дела предпринимателей, в первой половине XIX века был столь жизнеспособной политэкономической теорией во многом благодаря её принятию широкими слоями населения, имевшими серьёзные иллюзии или, реже, реальные возможности стать частными предпринимателями, занять определённую нишу на региональном или даже национальном рынке, чтобы возвыситься над прежним уровнем потребления и образом жизни, их прежним состоянием в системе аграрно-ремесленных производительных сил и феодальных общественных отношений.

Рационализация структурирования исключаящей идентичности оказалась крайне устойчивой тенденцией, сослужившей огромную службу сотням национальных государств как политической форме капиталистического способа производства на разных стадиях развития последнего. Она пережила несколько грандиозных социальных революций первой половины XX века и адаптировалась к системе ценностей так называемых “социалистических государств” или кейнсианских режимов “всеобщего благоденствия”, сформировавшихся после Второй Мировой войны.

В своём развитии такая рационализация прошла несколько этапов, причём каждый последующий наслаивался на средства предшественника, и к 20-м гг. XXI века мы можем наблюдать “слоёный пирог” из средств формирования исключаящей идентичности.

Первым из них стал период персонализированных абсолютистских режимов и религиозно-гражданских республик, происходивший с XVI века до 1789 года, а во многих регионах мира, например, в России и Китае, до начала XX века. Он характеризовался вежливой реадаптацией средневековых представлений о божественности власти при помощи добавления к ней представлений о социальной полезности верного подданства, появлением разных концепций возникновения государства. Такой тип рационализации очень характерен для православной России после никонианских реформ и создания “государевой церкви” в эпоху Петра I и для лютеранских государств Северной и Центральной Европы, где теологи (в их числе “дивергент” Г. В. Ф. Гегель) несколько веков упорно трудились, создавая сложносочинённую систему связи между библейской догмой и существующим политическим порядком. Однако наиболее наглядным примером является эпоха Поздней Цин в Китае: “срединное государство”, находящиеся в центре мира, управляемое императором, наследующим волю не просто богов, но самого мироздания, невероятно развёрнутая и обоснованная система взаимосвязи природно-климатических, экономических и религиозных ритуальных действий. В сотворённой из тела великана Паньгу земле душа его стала императором, кости - чиновниками, а паразиты на теле - простолюдинами (см., например, [3, с. 85]). Простолюдин не может существовать без подчинения сущностно значимому государству как паразит не может жить без тела донора.

Вторым этапом стала идеология гражданско-правовой централизации, выдвинутая впервые в эпоху Якобинской диктатуры 1792-94 гг. [4, с. 358-359], она оказалась гораздо более прямолинейной: здесь исключительность социальной группы (нации) определялась не из прошлого опыта, в условиях планирования от достигнутого, а из “социальной механики”, требующей определённой иерархической субординации уже существующего “социального тела”. Жёсткий детерминирующий механицизм этого этапа был связан с взрывообразным развитием институтов государственной власти, разраставшихся вместе с

национальным рынком. У республик XIX века, как отмечали многие их современники, было гораздо больше реальных возможностей для формирования лояльных, утверждающих свою сущность целенаправленным трудом социальных групп, чем у любого “традиционного общества”. Детерминизм, таким образом, был идеологическим ответом на фактический рост возможностей государства во всех отраслях публичной деятельности. Он объединял в XIX-XX вв. режимы самого разного политического спектра - от фашистских до большевистских, от ультруконсервативных до леволиберальных. Государство стало претендовать не на роль надстройки, а на становление сущностной чертой индустриализированных сообществ.

Наконец, третий этап рационализации, присущий в полной мере современной России - это постмодернистский конъюнктурный макросоциальный субъект, идеологическая база которого флюидна и зависит от целого ряда факторов, особенно субъективных предпочтений владеющей политической властью группы правящего класса, и роли подведомственной ей территории в мировой экономике.

Обладея обширной концептосферой, постоянно воспроизводящейся с помощью современных средств информационного обмена, нынешние институты политической власти могут позволить себе конструировать идентичность находящегося под их суверенным контролем населения без опоры на конкретную доктрину социальной детерминации. Это означает, что при схожих макроэкономических условиях и даже сходстве публичного облика институтов власти, реальное содержание её идеологических доктрин, оказывающее непосредственное влияние на повседневную жизнь населения, может быть разным. Проще говоря, роль субъективного фактора, под которым автор понимает волю политически господствующей группы правящего класса, невероятно увеличивается, создавая всё больше возможностей для принятия решений, не зависящих: а) от конкретной социально-научной доктрины и б) от реально существующих в контексте повседневных практик тенденций развития производительных сил и прежде всего рабочей силы.

Учитывая чрезвычайно возросшие возможности институционализации рынка рабочей силы с помощью этих волевых решений, осознанность и принятие в расчёт существующих тенденций развития производительных сил временно, оказывается необязательным. А это приводит к увеличению “окна возможностей” социального конструирования, которое, пользуясь старым советским термином, можно назвать *волюнтаризмом*.

Такие решения не проходят бесследно и оказывают влияние на структуру экономики, мировосприятие и психологическое состояние индивидов, однако не оказываются в состоянии создать принципиально альтернативные тенденции развития производительных сил и становятся в исторической динамике периодом деструктивной турбулентности, когда внешний блеск социального порядка оказывается свидетельством деградации и стагнации региона в процессе накопления качественных макросоциальных изменений, обеспечивающих переход к новому этапу развития Мир-Системы.

В поисках господствующих тенденций развития производительных сил социальные науки всё чаще обращаются к проблематике самоуправляемых систем (например, [2, с. 23]). Наблюдение тенденций становления нового принципа производства привело к концепции научно-кибернетической производственной революции, охватывающий почти вековой период с появления первых ЭВМ до высокоразвитых самоуправляемых производственных систем будущего. Всё это время прослеживается тенденция к сокращению затрат рабочей силы, энергии и материалов для получения конечного продукта материального производства или результата духовного производства [2, с. 197]. Согласно этой концепции, мы находимся на этапе первичной модернизации и укрепления

научно-кибернетического принципа производства. В этом процессе политические преобразования играют наибольшую роль, поскольку, находясь в экономической системе неолиберализма, неизбежно и повсеместно стремящегося к максимизации нормы прибыли, *внедрение и стимулирование самоуправляемых систем зависит от возможностей рабочей силы защищать свои интересы, сокращать своё рабочее время без сокращения потребления*: если экономическая выгодность дешёвой рабочей силы и полной занятости сохраняется, значит, внедрению самоуправляемых систем препятствует консервирующая общественные отношения “ткань” социального волюнтаризма.

Не случайно в России по сей день нет ни одной видимой политической силы, всерьёз поднимающей вопрос о радикальных преобразованиях рынка рабочей силы в связи с целями смены принципа производства, и, как следствие, всех институтов государства, имеющих непосредственное влияние на повседневную жизнь населения. Учитывая контекст, в возвращении цивилизационного подхода и поиске элементов положительной исключительности, происходящей на глазах у современников, прослеживается явная тенденция поиска новых форм идеологической защиты институтов неолиберализма.

В текущих условиях стремление к фиксации исторической уникальности любой национально-государственной традиции и проистекающих из неё “обязательств общества” вызвано прежде всего абстрагированием от насущных проблем широких слоёв населения и желанием сконструировать чёткие критерии для положительного восприятия текущей социальной реальности, ведь только так достигается социально-психологическая стабильность, сохраняются надежды, временно переходят в ремиссию депрессии и дисфории. Словом, наступает момент, когда лучшей защитой от кризиса становится его нормализация.

Но никакие тенденции, нормализующие схлопывание перспектив развития производительных сил, не могут быть постоянно устойчивы: субъективная детерминация, ставшая формой социальной энтропии, рано или поздно сменяется объективной.

Литература

1. Арсеньев В. К. Дерсу Узала / В. К. Арсеньев. - Ленинград: Лениздат, 1978. - 512 с.
2. Гринин Л. Е. От рубил до нанороботов. Мир на пути к эпохе самоуправляемых систем / Л. Е. Гринин, А. Л. Гринин. - Москва: Учитель, 2015. - 424 с.
3. Евсюков В. В. Мифы о Вселенной / В. В. Евсюков. - Новосибирск: Наука 1988. - 176 с.
4. Краткая Всемирная история. Том 1 / Под редакцией А. З. Манфреда. - Москва: Наука, 1966. - 592 с.
5. Туровский М. Б. Философские основания культурологии / М. Б. Туровский. - Москва: РОССПЭН, 1997. - 440 с.
6. Уэллс Г. Д. История цивилизации / Г. Д. Уэллс. - Москва: Издательство АСТ, 2023. - 448 с.

Экзистенциальная открытость как условие диалоговых форм образования²¹

Феномен открытости сегодня достаточно обсуждаемая тема, встречающаяся в разного рода контекстах. Например, в биологии человек понимается как открытая биологическая система, имеющая с внешней средой материальный, энергетический и информационный обмен [8]. Открытостью человека как психологической системы называют способность осуществлять «подвижность как гибкость и вариативность в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и устойчивость как способность после каких-либо действий возвратиться в равновесное состояние» [2, с. 40].

В каком дискурсе мы бы ни говорили об открытости, всегда, так или иначе, этот термин имеет отношение к человеку. Употребляя слово «открытый», мы подразумеваем наличие некоего поля для свершения свободных действий в определенной мере. Здесь открытость – преодоление некой границы, обладание возможностью выйти за рамки, где пределы еще не достигнуты: «открытый – незавершённый, потенциальный, возможный, вероятный, неопределённый, неизведанный до конца» [4, с. 203]. Также открытость можно обозначить как доступность (например, знаний, технологий, ресурсов), что тоже говорит о разрушении заграждений, различий, о возможности слияния чего-либо. Если мы коснемся межличностных взаимодействий, то открытость во многом проявляется в откровенности, и предстает как преодоление обособленности и в каком-то смысле объединение.

Очевидно, что, несмотря на такие разные коннотации открытости, все ее формы (виды) имеют в своей основе что-то общее. Открытость как образ действия человека, психологический паттерн или условие функционирования биологической системы «человек» и т.д. – все это уже с необходимостью содержится в бытии каждого человека. Всевозможные формы открытости составляют наше бытие, относятся к нему тем или иным образом. В связи с этим для обнаружения оснований различных форм открытости в многообразии структур индивидуальной и общественной жизни человека необходимо обратиться к онтологии.

Вопрос о бытии человека – один из самых сложных вопросов философии. Еще в античности многие мыслители пытались предложить свои дефиниции бытия. Несмотря на то, что далеко не все философы признавали значимость этого вопроса, в первой половине XX века Мартином Хайдеггером вновь была поднята проблема понимания бытия. Его философские искания в этом направлении приняли фундаментальный характер. Хорошо известен тот факт, что целью раннего творчества Хайдеггера является построение фундаментальной онтологии. В качестве ее основы, философом была разработана экзистенциальная аналитика *Dasein*. В «Бытии и Времени» он пишет:

²¹Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

«...фундаментальную онтологию, из которой могут возникать все другие, надо искать в экзистенциальной аналитике присутствия» [5, с. 13]. Экзистенциальная аналитика – это философское исследование некоего экзистирующего сущего, именуемого Dasein. Об этом специальном термине хайдеггеровской философии, А. В. Ахутин напишет так: «в том, что именуется у Хайдеггера словом Dasein, сосредоточивается замысел фундаментальной онтологии» [1, с. 552].

Dasein представляет собой некоторое «место», но непространственное, т. е. не в онтическом измерении, а в онтологическом; «место» и одновременно «форму», «трансцендентальную структуру» [3, с. 54], еще незаполненную смыслом, не предполагающую и не предлагающую никакого понятия о человеке. Dasein – это не субстанциональная и не эссенциальная сердцевина, а некоторый стягивающий центр, где бытие проявляет себя уникальным наисобственнейшим, истинным образом. Условно говоря, Dasein – начало человека, но не во времени и пространстве, а в его бытии. При этом, Хайдеггер различает онтическое и онтологическое понимание времени [14].

В работе «Кант и проблема метафизики» Хайдеггер пишет: «Человек есть сущее, так бытийствующее среди сущего, что при этом сущее, которое не есть он, и также сущее, которое есть он сам, всегда уже открыты» [6, с. 188]. Здесь термин «открытость» имеет важное значение, совершенно иное, чем в рассматриваемых выше контекстах. Открытостью философ именуется один из экзистенциалов Dasein, который в свою очередь во взаимосвязи с другими экзистенциалами образует экзистенцию Dasein, то есть особый способ существования (бытия), который присущ только человеку. В экзистенциальной аналитике Хайдеггер поэтапно и скрупулезно исследует различные экзистенциалы и показывает открытость, как как одну из бытийных структур Dasein, которая «делает возможным, чтобы мир в своей разомкнутости мог встретиться вот-бытию, войти в его “вот”» [7, с. 266]. Именно благодаря открытости, становится возможной фундаментальная структура, конституирующая бытие Dasein – экзистенциал бытие-в-мире. Это связано с тем, что открытость представляет собой сложный феномен встречи открытого Dasein и разомкнутого им мира. Так становится возможным бытие-в-мире. Открытость самого Dasein обусловлена тремя аспектами: расположенностью к разомкнутому миру, пониманием, то есть обладанием разомкнутого мира и речью – бытийным модусом понимания. Экзистенциальный анализ четко показывает нам, что речь – это не просто свойство или навык человека, сформировавшийся ввиду его эволюционного развития. Речь – еще один способ бытия Dasein, способ бытия-в-мире, «артикуляция понятности» [3] – Dasein экзистирует в речи. Философ обращает наше внимание на следующее: «фонетическое говорение и акустическое слушание по своему бытию фундированы в говорении и слушании как бытийных модусах бытия-в-мире и со-бытия» [7, с. 280]. Бытие-в-мире всегда одновременно еще и со-бытие – совместное бытие с другими Dasein. «Со-бытие имеет структуру *(no)слушания* по отношению к Другим» [7], то есть, через возможность слушания и на основе этой бытийной структуры происходит взаимодействие между различными Dasein. Так появляется поле для реализации совместного бытия, в результате чего происходит «образование группы, формирование общества и т.п.» [7]. Хайдеггер уточняет: «слушание друг друга, в котором образуется со-бытие, — это согласие (Folgegeben) в бытии друг с другом» [7, с. 280].

Очевидно, что для Dasein оказывается невозможным каким-либо образом избежать встречи с миром и другими Dasein, так как это части его бытийной структуры. Для того, чтобы эта бытийная возможность осуществилась, необходимо состояться открытости. Это происходит в том числе через понимание, но, когда мы говорим конкретно о со-бытии, то «основной способ понимающего бытия-друг-с-другом» – это «слушание» [7, с. 281]. Кроме слушания, речь конституирует также и молчание – особый способ говорить –

«"дать понять" что-то более собственным образом» [7]. Такое молчаливое выговаривание позволяет сделать явным то, что не может говорение. Молчание как «модус осуществления речи» [7] делает ее возможной, а, значит, также является основой понимания, в котором фундирована открытость Dasein. Молчание способно призвать и вернуть Dasein к его сущейнейшему бытию и, тем самым, привести к согласию с собой. Умолчать можно только тогда, когда есть что сказать. Такое молчание дает вырасти умению слушать. И в этом слушании сбывается настоящее бытие-друг-с-другом, где Dasein обретает согласие с Другим.

Противоположностью экзистенциальной открытости является закрытость, выражаемая в человеческой коммуникации понятием манипуляции [9]. В манипулятивном воздействии на собеседника проявляется неподлинность человеческого существования [10]. Манипулятивные технологии в социальной жизни, политике, образовании характеризуют современную эпоху нигилизма, наиболее явно проявляющую себя в нынешних средствах массовой информации [13]. Проблема экзистенциальной закрытости также связана увеличением конфликтности [15]. Таким образом, экзистенциальная открытость является условием осуществления диалоговых форм общения и образования [12], которые в истории были всегда [11].

Диалог и в обыденном, и философском смысле подразумевает наличие трех элементов: говорение, молчание, слушание. Вместе эти элементы образуют экзистенциал речи в хайдеггеровском смысле. Если мы посмотрим на повседневный диалог (в образовании, политике или межличностный) через призму экзистенциальной аналитики, мы увидим, что он, осуществленный как форма речи, представляет собой не просто общение, а проявление, обозначение и становление бытийных отношений между людьми. В «Бытии и Времени» Хайдеггер пишет: «Речь есть "означающее" членение понятности бытия-в-мире, к которому принадлежит событие и которое держится всякий раз определенного образа озабочившегося бытия-друг-с-другом» [5, с. 161]. Так раскрываются философские основания преодоления конфронтации и достижение согласия в поле диалога, то есть «настоящего бытия-друг-с-другом», обусловленные открытостью Dasein.

Литература

1. Аухтин А. В. Поворотные времена. – СПб.: Наука, 2005.
2. Бокова О. А. Теоретические основы изучения личностной ригидности как показателя открытости психологической системы // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 40-43.
3. Паткуль А.Б. Человек, субъект, Dasein // Toros: философско-культурологический журнал. – 2007. – № 3(17). – С. 46-60. – EDN WEJATF.
4. Туркулец А. В. Феномен открытости («узоры мысли») (часть 1) // Право и практика. – 2024. – № 1. – С. 201-208. – EDN EEGKCE.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина – М.: Академический проект, 2015.
6. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики: Пер. с нем. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997.
7. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. – Томск: Водолей, 1998.
8. Панкова Н. Б. Лекции по возрастной физиологии и психофизиологии: учебное пособие. — Москва: Прованс-2000, 2014.
9. Пуу, Ю. В. Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры студентов / Ю. В. Пуу, И. Б. Романенко, К. В. Султанов // Общество. Среда. Развитие. – 2015. – № 4(37). – С. 132-137. – EDN VOFIXN.

10. Романенко, И. Б. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность / И. Б. Романенко, Ю. В. Пую // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 79-86. – DOI 10.18721/JHSS.9308. – EDN YYFCWT.
11. Романенко, И. Б. Аристотелевская философия образования / И. Б. Романенко, Ю. М. Романенко // Аксиология массовой культуры : Материалы XXI международной конференции "Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура", Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2014 года / ЮНЕСКО, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Северо-Западное отделение Российской академии образования. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2014. – С. 253-263. – EDN SCFRJN.
12. Романенко, И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии : специальность 09.00.11 "Социальная философия" : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Романенко Инна Борисовна. – Санкт-Петербург, 2003. – 35 с. – EDN VHJGXD.
13. The Correlation of Neurophysiologic and Social Mechanisms of the Subconscious Manipulation in Media Technology / L. V. Mureiko, O. D. Shipunova, M. A. Pasholikhov [et al.] // International Journal of Civil Engineering and Technology. – 2018. – Vol. 9, No. 9. – P. 1-9. – EDN YXEZSH.
14. The time factor in consciousness construction / O. D. Shipunova, V. A. Serkova, L. V. Mureyko [et al.] // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Vol. 9, No. 42. – P. 104226. – DOI 10.17485/ijst/2016/v9i42/104226. – EDN XFKNRB.
15. Федорин, С. Э. О предмете дисциплины "философия конфликта" / С. Э. Федорин // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира : Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов, Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 года. – Санкт-Петербург: Фонд развития конфликтологии, 2019. – С. 376-378. – EDN EYTKAX.

Твердохлебова Т.В.

Красноярск

Левченко Л.В., Карпенко О.А.

Самара

Функционирование духовного воспроизводства в современной экономике

Введение. В настоящее время в эпоху начала и перехода к развитию экономики знаний и информационному обществу, возрастает роль и значение духовности и духовного развития человека, а также духовного производства и связанных с ним процессов. В современный период развития происходит кризис старых индустриальных ценностей (стремление к выгоде, приобретательству и накоплению, развитию производства и потребления и др.), восстановление и развитие новых духовных ценностей, присущих информационному и более духовному обществу (доверие, поддержка, взаимовыручка, взаимопомощь, соучастие, сотрудничество и др.).

В современных условиях происходит переход от индустриальной к информационной (интеллектуальной) экономике, экономике мысли. Это означает существенное появление и возрастание места и роли духовного производства в общественном производстве.

В XXI веке все более решающую роль начинает играть уже не столько интеллектуальный труд и интеллектуальная деятельность, сколько духовная составляющая этого труда и деятельности, а акцент внимания смещается в сторону интеллектуально-духовного труда и интеллектуально-духовной деятельности. Духовная составляющая в деятельности, труде и производстве начинает играть все более решающую роль в связи с тем, что в ней заложена основа мотивации работника, начальника и управленца, основа для дальнейшего принятия решений, развития и повышения. Возрастают объемы духовного производства, так как большинство труда и деятельности приобретает интеллектуальный, творческий и духовный характер.

В последнее время и особенно в связи с событиями СВО возрастает необходимость в приобщении населения к духовной и религиозной культуре. И, соответственно, также возрастает роль духовного капитала и производства во всех областях и сферах деятельности. Особенно его роль возрастает в социальной, культурной и интеллектуальной сфере в связи с существованием тесной связи духовного, культурного, интеллектуального и социального направления в человеке в зависимости от его духовного уровня и развития. И, соответственно, также возрастает роль духовного капитала и производства во всех областях и сферах жизни, в том числе все больший акцент делается на духовном в экономической деятельности и процессах.

В современных научных трудах ведутся исследования, касаемые места духовного капитала в системе человеческого капитала, рассматривается сущность и составляющие духовного капитала, его роль в экономической и общественной жизни.

Проблема духовного производства слабо исследована в экономической науке. Отдельные ее постулаты содержатся в трудах К. Маркса, [8] Ф. Энгельса [9] и др. Данный вопрос исследовался и в наших работах. [2,3,4,5]

В 60-70-х гг. XXв. деятельностный подход к изучению производства и разделение его на материальное и духовное нашел отражение в работах Ю.К. Плетникова, [13] В.Ж. Келле, [6] М.Я. Ковальзона, [7] К.Х. Момджяна [10] и др.

В трудах современных ученых сравнительно мало исследований о духовном производстве (к примеру, в трудах Н.П. Рагозина, [14] А.К. Павлова, [11] Ю.В. Евдокимовой, [1] Е.В. Пилипенко, Ю.В. Баталова [12] и др.).

Вначале духовные потребности человека не существовали отдельно от материальных. И только впоследствии, по мере того как производство материальных благ создало для этого необходимые условия (устойчивое воспроизводство прибавочного производства), духовное производство превратилось в самостоятельную отрасль.

Однако, вместе с тем, вызывает вопросы само существование духовного производства в экономике и остаются неизученными процессы его функционирования.

Основная часть.

Сегодня само понятие духовного производства употребляется в нескольких значениях.

Духовное производство как создание идей, мнений, моделей, образцов, проектов и т.д. предшествует любому материальному производству. Это деятельность людей, связанная с созданием, распределением, обменом и потреблением духовных ценностей (научных трудов, литературных сочинений, произведений архитектуры и скульптуры, музыки, живописи, кинофильмов и телевизионных передач и т.д.), которые несут созданные их авторами идеи, взгляды, образы, чувства, оценки, представления и др. Оно является так же необходимым, как и материальное производство. В сфере распределения и освоения духовных ценностей духовное производство охватывает образование, нравственное и эстетическое воспитание и другие формы приобщения к духовной культуре.

В научной литературе также пишут о том, что *духовное производство* – это деятельность, обеспечивающая формирование сознания людей и отдельного человека, которое становится важнейшим условием человеческого общения, взаимодействия и совместной деятельности индивидов. Здесь речь идет, к примеру, о том, как в сознании людей появилась возможность общения через чаты в мессенджерах в телефонах и социальные сети и др. По нашему мнению, это, безусловно, важный момент современного духовного производства, но его определение не должно исчерпываться этим и гораздо шире, чем элементы, формирующие новое сознание, оно включает и элементы творчества, искусства, интеллектуальной, творческой, духовной деятельности и др.

Духовное производство – это также производство, направленное на создание благ и услуг, представляющих собой духовные ценности, например, написание песен, стихов, литературных и иных произведений и др. Оно также имеет материальное выражение – издание сборников стихов и литературы, тиражирование песен, запуск в прокат фильмов и т.п.

В духовном производстве существуют две подгруппы отраслей:

- Духовное творчество – наука, искусство, литература.
- Распространение знаний – просвещение, культура, информация.

Духовное производство – это также производство в духовной и религиозной сфере, например, создание икон, строительство храмов, написание церковных книг и т.д. Здесь оно также имеет большое материальное производство.

Рассмотрим особенности или отличительные черты духовного производства.

Основной особенностью духовного производства является то, что оно существует не только для удовлетворения нужд общества в духовных благах, но и способствует самореализации создателя этих благ. При этом раскрытие значения духовного продукта может произойти намного позже его создания (вспомните всех непризнанных при жизни писателей, к примеру).

Отличительные черты духовного производства:

1. Человек будет являться и объектом (формируется как духовная личность, потребляющая духовные ценности), и субъектом духовного производства;
2. Результаты производства являются индивидуальными, они имеют признаки и характеристики тех личностей, которая их создала;
3. Продукты духовного производства может употреблять все человечество. Средства производства (идеи, образы) неотделимы от производителя. Современная

производственная деятельность, особенно высокотехнологичная, неотделима от научных идей и принципов. Она базируется на тех разработках, которые являются результатом функционирования интеллекта;

4. Конечным продуктом являются идеальные образования, которые не могут быть отчуждены от их непосредственно производителя;

5. Результаты духовной деятельности не могут измеряться традиционными производственными способами (килограммы, литры и т.д.), часто их невозможно оценить количественно. Для их оценки преимущественно используют качественный подход;

6. Материальные блага имеют ограниченный характер, духовные — неистощимы и не имеют ограничений;

7. Духовное производство самоценно (ценен сам процесс). Произведения искусства невозможно отделить от самого процесса создания и их творца;

8. Духовное производство является и результатом, и предпосылкой работы общественного сознания. И в то же время оно является способом самореализации создателя нематериальных благ;

9. Практически невозможно провести четкое разграничение между двумя основными сферами человеческой деятельности — материальным и духовным. Создаваемый духовный продукт требует его фиксации на материальных носителях, в качестве которых могут выступать книги, произведения искусства, электронно-вычислительная техника и др.

10. Между моментом создания духовного продукта и временем раскрытия его значения для других людей нередко существует разрыв.

11. Духовная деятельность сама по себе самоценна, она обладает значимостью нередко безотносительно к результату. В материальном производстве такого почти не встречается.

12. В области материальных благ больше ценится не их создатель, а их обладатель. В духовном производстве все иначе, гораздо больше ценится создатель и автор, а обладателей благ существует большое количество.

13. В материальной сфере подавляющему большинству членов общества предлагается сам труд, в то время как продукт изымается. В сфере духовной деятельности, наоборот, предлагаются большинству как раз продукты духовного труда (идеи, образы, принципы и т.д.), сам же процесс их создания остается недоступным. То есть разделение производства и потребления налицо и в духовном производстве, но происходит обратным образом.

14. Результаты духовного производства — идеи людей или групп людей, специально занимающийся духовным производством, то есть тем, чего можно достичь лишь через сознание, творчество, мысли, признанные лучшими путем оценки их обществом, становятся достоянием духовной культуры социума.

Теперь перейдем к функциям духовного производства:

1. Духовная деятельность, направленная на совершенствование всех средств жизни общества (экономической, политической, социальной), производство, сохранение и распространение духовных ценностей (в музеях, библиотеках, архивах, учебных заведениях, СМИ и печати, в социальных сетях), направленная на удовлетворение духовных потребностей людей.

2. Производство прикладных и фундаментальных идей и ценностей, причем производство последних является важнейшей функцией. Производство и сохранение фундаментальных идей и принципов относится к числу важнейших функций духовного производства.

3. Производство и распространение общественного сознания, а также знаний об этих идеях и принципах. Эту функцию осуществляют общеобразовательная и высшая школа, культурно-просветительные учреждения, религиозные учреждения, средства массовой информации, социальные сети.

4. Производство и регулирование общественного мнения. Эта функция тесно связана с производством и распространением знаний, однако в ней подчеркивается политический, идеологический момент. Сейчас эта функция в большей степени относится к духовному производству.

5. Формирование духовных потребностей (не только их удовлетворение), т.е. внутреннего побуждения человека к духовному творчеству и созданным духовным ценностям и самореализация личностей производителей.

6. Формирование информационной, интеллектуальной, духовной, религиозной и иной культуры, интеллигентности.

7. Совершенствование всех остальных сфер общественной жизни — экономической, политической, социальной и др. Создаваемые в рамках в рамках духовного производства новые идеи и технологии позволяют обществу саморазвиваться и совершенствоваться.

Уровень развития духовного производства зависит от уровня развития материального производства. Чем выше уровень материального производства, тем мощнее и развитее, соответственно, и духовное производство. Богатое в экономическом отношении государство в состоянии выпускать огромное количество кинокартин, иметь многочисленные театры, издавать книги и газеты, открыть многочисленные телевизионные каналы и т.д. Но духовное производство обладает относительной самостоятельностью. Ценность духовных произведений зависит не столько от уровня духовного производства, сколько от таланта их создателей. К примеру, великий писатель А.С. Пушкин жил в эпоху крепостного права, но создал произведения, которые по всем параметрам превосходят произведения современных поэтов и писателей.

Основное отличие духовного производства от материального – всеобщий характер его потребления.

При наличии ряда общих моментов с материальным производством духовное производство имеет свою специфику. Предметом труда в нем выступают не только природа и природные вещества, но и общественный прогресс во всем богатстве его социальных связей, человеческое мышление и деятельность людей.

Совокупность процессов духовного производства, распределения, обмена и потребления представляет собой *единый процесс духовного воспроизводства*.

Прежде, чем приступить к исследованию процессов функционирования духовного воспроизводства в экономике, определим основные понятия, которые нам пригодятся в данном параграфе.

В современном духовном производстве в связи с возрастанием роли знаний и информации основным видом деятельности и соответствующим капиталом становится интеллектуально-духовная деятельность и капитал.

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

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

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

Интеллектуальная и духовная деятельность, а также интеллектуальный и духовный труд тесно переплетены и взаимосвязаны. Зачастую духовное не может быть без интеллектуального, а интеллектуальное — тем более не имеет смысла без духовного. Все

три вида труда и деятельности находятся в тесном переплетении, взаимосвязи и взаимозависимости.

В экономике не может происходить физического труда и деятельности без интеллектуальной и тем более – без духовной.

Интеллектуально-духовный труд представляет собой процесс потребления интеллектуальной и духовной силы и прилагаемой энергии человека.

По мнению исследователя Ю.В. Евдокимовой, духовные ресурсы хоть и схожи, но их следует отличать от ресурсов духовного производства.

Духовные ресурсы – это средства, производящие общественные формы сознания, к ним относятся информация, знания, интеллект, способности к духовной и интеллектуальной деятельности и творчеству. [12]

Ресурсы духовного производства – это ресурсы, необходимые и применимые в духовном производстве: люди и их сознание, способности, мотивы к духовной и интеллектуальной деятельности и творчеству, способности и возможности для молитвы и благословения и др.

В основном в духовном производстве участвует интеллектуально-духовный труд и капитал человека, но также участвует его социальный, культурный, организационный и даже предпринимательский подвиды человеческого капитала.

Выявим основные экономические основы духовного производства:

- производство духовных продуктов в формах экономических благ и услуг;
- товарная форма духовного продукта;
- наличие экономических условий производства в виде духовных потребностей человека и редких, ограниченных духовных ресурсов;
- экономический выбор способа и очередности удовлетворения духовных потребностей на основе сопоставления результатов и затрат;
- духовное потребление также является актом духовного производства.

Определим экономические особенности современного развития духовного производства:

- В составе духовных потребностей утверждаются их высшие формы – самореализация, выполнение предназначения и миссия человека,
- Духовные ресурсы пополняются новыми видами ресурсов –знаниями и информацией,
- Происходит трансформация товарной формы духовного продукта, которая принимает вид информации, файлов и др.

Функционирование духовного капитала происходит в воспроизводственном процессе.

В процессе воспроизводства духовный капитал может быть индивидуальным и, реже, коллективным (при создании групп близких по духу и духовным качествам людей), которые способствуют лучшей и более слаженной работе всего коллектива.

Духовный капитал участвует в воспроизводственном процессе, например, предоставление консультационных услуг (юридических, психологических и др.), совершая свой кругооборот, в системе производства, распределения, обмена и потребления.

Первейшим отличием интеллектуального капитала от духовного, из которого вытекают все дальнейшие отличия, является сама природа двух подвидов человеческого капитала – материальная и духовная.

Наряду с этим, главнейшим отличием интеллектуального капитала от духовного является тот факт, что интеллектуальный капитал участвует в процессе производства только как интеллектуальный капитал и фактор производства «знания», а духовный капитал в воспроизводственном процессе может участвовать не только в сопряжении, вместе с интеллектуальным капиталом, но также и с другими подвидами человеческого капитала:

- ✧ с витальным или биофизическим и фактором «труд» (при выполнении различных работ),
- ✧ с предпринимательским и фактором «предпринимательство» (при создании предпринимательских проектов),
- ✧ с социальным и фактором «информация» (при создании социальных проектов, социальных и общественных мероприятий),
- ✧ с интеллектуальным и фактором «знания» (при написании книг, научных статей и иной интеллектуальной деятельности),
- ✧ с культурным капиталом и фактором «труд» (при создании произведений искусства, проведении культурных мероприятий).

И также происходит получение соответствующих видов доходов:

- ✧ заработной платы на фактор «труд»,
- ✧ предпринимательского дохода на фактор «предпринимательство»,
- ✧ части прибыли, процента на капитал, ренты или заработной платы на фактор «информация»,
- ✧ части прибыли, ренты или заработной платы на фактор «знания».

Особенно значимым является то, что духовный капитал может принимать участие в воспроизводственном процессе в качестве различных подвидов человеческого капитала и различных факторов производства, а также получать соответствующие различные виды пофакторных доходов. При этом он может принимать участие как в качестве одного из подвидов человеческого капитала (например, интеллектуального или предпринимательского), так и в качестве нескольких подвидов человеческого капитала одновременно (например, интеллектуального и социального, витального и социального, интеллектуального и предпринимательского, социального и культурного), что, несомненно, является его уникальной особенностью.

И третьей главнейшей особенностью духовного капитала в воспроизводственном процессе является то, человек с высокой духовностью и развитым духовным капиталом преобразует вокруг себя все отношения и процессы в положительную сторону, в конечном итоге разрешаются противоречия и конфликты, решаются проблемы, выполняются задачи, приходят новые и грамотные специалисты, происходит развитие производственных процессов и т.д. И такой человек, обладающий высокими духовными качествами, даже несмотря на возможную его неполную грамотность в чем-либо, или отсутствие опыта, становится очень нужным на производстве, его замечают и продвигают по службе, доверяют ему работу и управление коллективами. И, наоборот, если такого человека незаслуженно обижают или ему приходится увольняться, то на данном предприятии может все пойти наперекосяк и появиться множество проблем, ведь духовная энергия – самая дефицитная энергия и она проявляется в мире только через таких людей.

Духовный капитал, так же, как и интеллектуальный капитал, участвует в воспроизводственном процессе, например, предоставление консультационных услуг (юридических, психологических и др.), совершая свой кругооборот, в системе производства, распределения, обмена и потребления.

Процесс создания стоимости происходит посредством труда и деятельности человека – физической, интеллектуальной и духовной.

И если деятельность и труд может быть не только физической и интеллектуальной, но и чисто интеллектуальной, то духовная составляющая присутствует во всех видах труда и деятельности.

Физическим трудом стоимость может создаваться только совместно с какой-то долей и интеллектуального труда, а также и духовного труда, т.к. такой труд должен быть общественно-необходимым и полезным.

А общественно необходимым и полезным является только духовный труд и духовная деятельность, т.е. любая деятельность, которая общественно – необходима и имеет духовную составляющую.

Абстрактный труд, которым создается стоимость, также содержит в себе одновременно как физический, так и интеллектуальный и духовный труд. Он существует в виде физиологических затрат рабочей силы человека и его жизненной энергии. Это однородный обезличенный производительный труд, сопоставимый с трудом другого человека.

Он создает действительную стоимость товара.

Таким образом, три вида труда и деятельности принимают участие в едином комплексном процессе и едином механизме создания стоимости товаров и услуг.

Вместе с тем, при создании современных высокоинтеллектуальных товаров и услуг уменьшается составляющая физического труда и существенно возрастает доля интеллектуального, а духовная составляющая при этом практически остается неизменной и определяется, с одной стороны, потребностью в данном товаре со стороны спроса и, с другой стороны, духовной мотивацией его производителя.

Примечательно то, что доля интеллектуального труда и деятельности возрастает сейчас и со стороны потребления современных интеллектуальных товаров и услуг, что свидетельствует о всеобщем процессе интеллектуализации и двойном возрастании роли интеллектуальной деятельности и интеллектуального развития человека на рынке как со стороны продавцов, так и со стороны покупателей.

На современном этапе развития науки, техники, а также духовного и интеллектуального развития человека происходят процессы качественных и количественных изменений, а также роли интеллектуальной деятельности и интеллектуального труда в экономических процессах.

Интеллектуально-духовная деятельность и интеллектуально-духовный труд превращаются в важнейший фактор производства. При этом интеллектуально-духовная деятельность и интеллектуально-духовный труд могут принимать участие в воспроизводственном процессе как в качестве фактора производства «труд», так и в качестве фактора производства «знания». Здесь мы можем видеть, что ввиду специфики интеллектуальной деятельности и интеллектуального труда происходит в определенной степени объединение факторов производства труда и капитала в один единый фактор знаний, который и относится к участию человека в воспроизводственном процессе, когда затраты умственной деятельности и энергии и затраты умственного (интеллектуального) труда сливаются воедино.

Производственная функция Кобба-Дугласа теперь будет иметь несколько иной вид: $F(Z + K + Z_n (ИДД, ИДК) + Пр + И)$, где

F – производственная функция,

Z – земля,

K – капитал,

Z_n – знания,

$ИДД$ – интеллектуально-духовная деятельность человека,

$ИДК$ – интеллектуально-духовный капитал,

$Пр$ – предпринимательство,

$И$ – информация.

Заметим, что действует этот фактор не самостоятельно, а в совокупности с другими факторами производства. И в настоящее время он является основным фактором производства и современным двигателем НТП. Он развивает и двигает все современное, интеллектуальное и инновационное производство, процессы цифровизации и автоматизации.

Таким образом, мы видим распространенную производственную функцию в современном духовном производстве.

Рассматривая духовное производство, Ю.В. Евдокимова отмечает, что сущность духовного производства определяет присущая ему система противоречий. Основным системообразующим противоречием является противоречие общественных отношений. Система противоречий состоит из трех подсистем: [1]

1) подсистемы противоречий, производимых духовным производством на технологическом, экономическом, политическом, социальном, идеологическом, правовом и других уровнях;

2) подсистемы противоречий между отражением материального и производством идеального;

3) подсистемы противоречий духовного воспроизводства - между производством, распределением, обменом и потреблением.

В настоящий момент в связи с появлением и активным развитием интеллектуально-духовного фактора производства произошли и происходят существенные, системные и комплексные изменения в сфере производства, которые коснулись основных сфер жизнедеятельности человека и кардинальным образом преобразуют окружающий мир и взаимодействие людей. Благодаря новому производственному фактору знаний движение вперед и развитие приобрело ускоряющийся характер, а состояние вечного поиска, движения и развития стало необходимым и привычным явлением, которое коснулось в том числе и развития самого человека. Указанная тенденция в конечном итоге может привести к новой интеллектуально-духовной и информационной революции и формированию нового технологического уклада.

Заключение. Итак, мы видим множество положительных отличий религиозного и духовного производства от обычного, что говорит в пользу его постоянного дальнейшего развития.

Литература

1. Евдокимова Ю.В. Духовное производство: Сущность, структура, особенности развития. Дисс. ... к.ф.н., 2003. 165 с. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/dukhovnoe-proizvodstvo-sushchnost-struktura-osobennosti-razvitiya> (дата обращения 10.01.2025);
2. Карпенко О.А. Духовный капитал в экономической науке. Москва, 2023. 96 с;
3. Карпенко О.А. Духовный потенциал и капитал в современной экономической теории и прикладной экономике. Москва, 2022. 100с.;
4. Карпенко О.А. Духовный капитал в современной микро- и макроэкономике. Москва, 2018. 67с.;
5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Духовное, интеллектуальное и социальное развитие в современной экономике и обществе в начале 20-х годов XXI века // Социальная безопасность в евразийском пространстве. материалы III международной научной конференции. Москва-Тюмень, 2024. с. 86-92;
6. Келле В.Ж. Курс исторического материализма: / В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - Москва: Высш. школа, 1969. - 431 с.
7. Ковальзон М.Я. Общественное сознание и общественные науки / М. Я. Ковальзон, д-р филос. наук, Н. И. Макешин, канд. техн. наук. - Москва: Знание, 1973. - 64 с.;
8. Маркс К. К критике гегелевской философии права. Введение. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-ое изд. Т.1. Москва: Политиздат, 1955. С. 414-429;
9. Маркс К. Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-ое изд. Т.3. Москва. Политиздат, 1955. С. 7-544;
10. Момджян К.Х. Социальная философия. Деятельностный подход к анализу человека, общества, истории: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки ВПО 03100 «Философия» / К. Х. Момджян; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. - Москва: Изд-во Московского ун-та, 2013. 22 с.;

11. Павлов А.К. Духовное производство и духовное потребление. Режим доступа: <https://infourok.ru/pavlov-a-k-duhovnoe-proizvodstvo-i-duhovnoe-potreblenie-nauchnaya-statya-5518728.html> (дата обращения 12.01.2025);
12. Пилипенко Е.В., Баталов Ю.В. Духовное производство как основа экономической теории // Известия ИГЭА. 2013. № 1 (87). С. 8 -12;
13. Плетников Ю.К. Жизнь, отданная науке: творческое наследие, воспоминания, документы: к 90-летию Юрия Константиновича Плетникова доктора философских наук, профессора / Российская академия наук, Институт философии; [науч. ред. Ю. В. Олейников]. - Москва: Канон+, 2017. 391 с.;
14. Рагозин Н.П. Понятие «духа» в ранних работах К. Маркса: становление концепции духовного производства // Культура и цивилизация. 2018 № 2(8). С. 8 -19.

Опыт политической идентификации в контексте нарративных структур воображения

В ряду современных символических структур, выступающих формообразующими принципами политической и культурной практики, обнаруживается альтернатива цивилизационных и национальных нарративных проектов идентификации и самоидентификации. Эта альтернатива имеет место как в конкретных политических сообществах, так и в рамках международного сообщества. В силу необходимости формирования долгосрочной глобальной политики и решения глобальных проблем в ситуации постглобального мира, перед современной политической теорией и практикой стоит задача поиска новых способов конвергенции и реконфигурации глобалистского, цивилизационного и национального нарратива.

В связи с задачей переосмысления этой альтернативы, реактуализируется обращение к философско-эпистемологическим вопросам о нарративной рациональности, экспликации её возможных форм, границ и критериев. Осуществленная в западноевропейской традиции в XIX-XX веках критика метафизики субстанции привела к пересмотру традиционных принципов научной, политической и педагогической деятельности. В интересах идентификации и эпистемологической оценки нарративной рациональности, ведущей к снятию альтернативы цивилизационного и национального в постглобальном политическом дискурсе, в данной статье авторы обращаются к философскому образовательному проекту русского космизма и, более широко, к мировой неевропоцентричной антисубстанциальной традиции процессуальной философии.

Как указывает Ф. Анкерсмит: «репрезентация политической реальности, лежащая в основе любого осмысленного политического действия, — по сути является эстетической» [1]. Сам процесс идентификации и самоидентификации опирается на процедуры наррации, конституирующие возможный мир. В центре такого мира актор – фигурант квазипредметной области, образуемой тем или иным политическим нарративом – обнаруживает себя действующим в пространственном и темпоральном измерении [5].

Строгая демаркация между фикциональным и реалистическим нарративом в настоящий момент представляется весьма затруднительной. Исследователи нарратива зачастую являются заложниками антагонизма, в рамках которого конструктивисты стремятся растворить любое нарративное знание в структурах индивидуального или коллективного воображения, в то время как защитники реализма хотят выделить на основе строгих критериев особый научный (исторический, реалистический) тип нарратива, который является манифестацией «нерассказанных историй».

Задача даже не решения, а сколько-нибудь строгой постановки вопроса отнесения любой нарративной предметности к той или иной определенной онтологической области (если таковая существует) предполагает предварительное уяснение сущности процессов становления когнитивных практик нарратива в связи с эпистемологической динамикой опыта повседневности [4].

Построение и понимание нарратива возможно благодаря использованию основных когнитивных структур опыта повседневности, а именно: ряда компетенций из системы знаний и навыков здравого смысла, опоре на символические опосредования естественного языка, и перцептивные данные чувственного опыта от первого лица [6]. Создание и восприятие нарратива предполагает необходимость различения интеллигибельной структуры действия. Реализация этого различения подразумевает владение системой понятий, в которых действие характеризуется в своем отличии от физического движения.

К таким понятиям относятся «цель», «мотив», «обстоятельства», «взаимодействия» и т. д. Все эти понятия, имплицитно подразумеваемые самим процессом повествования, содержатся в системе здравого смысла в нерефлексивном виде в качестве дериватов понимающего (символического) отношения к миру. Однако само возникновение этих категорий действия в системе здравого смысла опосредовано нарративными практиками слушания и чтения в конкретной языковой среде с её набором символических опосредований. Процесс повседневного распознавания действия и построения и понимания нарратива, таким образом находится в отношениях «герменевтического круга». Структура действия подражает синтаксису предложения и формальным аспектам наррации, а синтаксис предложений и нарративов историко-генетически опосредован человеческой практикой [5].

Артикуляция значений таких повсеместных действий, как знакомство, противостояние, помощь, в их типичности осуществляется в контексте символической системы, понятной и рассказчику, и слушателю. Символическая система здравого смысла фиксируется в структуре обыденного языка и тем самым задает отдельным действиям контекст описания, первичную прочитываемость, сводит неповторимую уникальность конкретного действия к интересубъективным смыслам обыденного языка, символическим конструктам, в которых культура различает самое себя.

И наконец, артикуляции действия в структурах обыденного языка носит временный характер отсылая к первичному темпоральному восприятию перцептивного потока сознания в опыте от первого лица. Это легко продемонстрировать на основе понятий, задающих интеллигибельную структуру действия. Понятие мотивации указывает на тесное родство с опытом, унаследованным из прошлого. Понятия цели или проекта предполагают будущее, причем будущее, понятое особым образом, как возможное будущее, которое может и должно стать только в результате определенного действия. Понятие действия, примененное к какому-либо агенту в выражениях типа «он действует», «он страдает» и т. д., явным образом подразумевает настоящее. Как не раз отмечалось в исследовательской литературе, временный характер человеческого опыта связан с нарративной организацией таким образом, что человеческое время артикулируется в повествовании.

Вышеназванные три аспекта наррации в её связи с опытом повседневности могут выступать в качестве эвристической модели в интерпретации антагонизма проектов нарративной идентификации и самоидентификации в поле политики.

Задачей автора в данной статье не является сущностная характеристика национального и цивилизационного нарратива, которые, как и понятие нарратива в целом не поддаются строгому определению. В своем рассмотрении мы будем иметь дело со своего рода системой семейных сходств в национальном и цивилизационном нарративе.

Тропологической характеристикой наррации национального нарратива будет фигура метафоры с соответствующими способами построения сюжета, идеологическими импликациями и способами объяснения (White, 1975.)

В возможном мире национального нарратива политический актор рассматривается в качестве коллективного индивида, обладающего самосознанием и системой потребностей, желаний и интересов. Ключевые формы политического действия такого актора будут ориентированы на обеспечение условий своего сохранения и развития в рамках автономного и независимого «национального государства». Актор национального нарратива задается путем относительно строгих исключаящих критериев, которые могут носить этнический, культурный, географический, языковой и др. характер. Отличительной чертой является эксклюзивный характер подобных критериев. Набор и оценка действий, задающих пространство возможного в национальном нарративе, находятся как правило в концептуальных границах этики консеквенциализма.

Ведущим тропом цивилизационного нарратива будет скорее синекдоха, предполагающая телеологический способ объяснения, комедийную модель сюжета и консервативные импликации.

В цивилизационном нарративе, политический актор напротив стремится к смешению и слиянию различных культурных, языковых, этнических общностей на основе ряда цивилизационных символических парадигм (право, религия, письменный язык) претендующих на рациональность и универсальность. Актор цивилизационного нарратива имеет дело не с другими полноценными политическими акторами, а акторами-варварами не способными на целесообразное политическое действие и, поэтому нуждающимися в опосредовании своих жизненных практик символическими парадигмами цивилизации. Актор в таком нарративе противопоставляет цивилизационный порядок и формы жизни хаосу и беспорядку варварства. Перечень действий, конституирующий содержание цивилизационного нарратива действует в этических рамках телеологии. Варвар должен исправиться путем приобщения к целерациональной символической системе цивилизации и зашагать, наконец в ногу с маршем истории. Культурная автономия варваров декларируется, но сами культурные практики существенным образом преобразуются и находятся перед лицом постоянной угрозы растворения в цивилизационном парадигмальном порядке. В предельном случае разные наборы означающих представленных в культурах, включенных в цивилизацию, начинают обозначать смыслы, отсылающие к парадигме цивилизации.

Отличия нарративных миров национального и цивилизационного проекта идентификации политических сообществ обнаруживаются не только на уровне населяющих их сущностей, качеств и способов отношения, но и на уровне топологической и темпоральной организации.

В топологии национального нарратива можно обнаружить, восходящие к метафизике Аристотеля, представления о естественных местах, к которым нации тяготеют в ходе своей истории. Сосуществование и процветание наций определяется их уместностью в гетерогенном пространстве возможного мира национального нарратива. ИмPLICITные представления о временном измерении в национальном нарративе восходят к смысловым содержаниям философии жизни. Время понимается через сознательные феномены напряжения и усилия, антиномии временности снимаются его витализацией, характеризуемой неодновременностью событий истории, ускорениями и замедлениями времени в действиях акторов. Можно сказать, что в своей имPLICITной семантической метафизике национальный нарратив тяготеет к плюрализму.

В возможном мире цивилизационного нарратива пространственное измерение носит гомогенный характер, оно единообразно и может быть ограничено только другой цивилизацией. (столкновение цивилизаций) В цивилизационном нарративе экспансивность действия отражается в экспансивности временного измерения. История цивилизации, с точки зрения цивилизационного проекта самоидентификации, имеет черты оксюморона, она есть поверхностный эффект целенаправленного разворачивания цивилизационных символических парадигм. Субстанциональный монизм характеризует метафизические импликации цивилизационного нарратива.

Альтернатива национального и цивилизационного в нарративных проектах идентификации до относительно недавнего времени находила свое разрешение в нарративе о глобальном мире. Глобальный политический нарратив эстетически возникает из серии метонимических трансформаций нарративных категорий, представленных в национальном и цивилизационном нарративе. Ярким примером такой трансформации является выражение национальных интересов как глобальных интересов. Нарратив мирового глобализма объединяет праксис и этос национального нарратива с метафизическими импликациями нарратива цивилизационного. Опираясь на трагическую сюжетную структуру, либеральные или радикальные идеологические импликации и каузальные модели объяснения глобальный проект нарративной идентификации

осуществляет конвергенцию семантических планов национального и цивилизационного нарратива.

Тем не менее глобалистская трагикомедия универсальной этики второй половины XX века к концу века сталкивается с релятивизирующей сатирой противоречий национальных и цивилизационных интересов, сопровождаемой парресиастическими (или псевдо-парресиастическими, ибо как учил нас Гален и М. Фуко трудно определить парресиаста) воззваниями к обновлению, пересборке, трансформации глобального этоса. Разворачивающаяся в современном постглобальном мире с его точками единства и разрыва диалектическая игра языка и действия вновь отсылает к проблеме антагонизма национального и цивилизационного проекта идентификации в политической мысли. Несогласуемость формальных аспектов политического действия и наррации в национальных и цивилизационных символических парадигмах вырастает в содержательные культурные, политические и военные конфликты. Проблемы не перестали быть глобальными, но язык и практики, возникшего в качестве политического ответа либерального глобализма XX века, по видимости перестают быть адекватными вызовам и чаяниям населения земли в XXI веке [8]. Необходима новая форма соседства, в которой антагонизм национального и цивилизационного будет снят. Ответ на этот вызов требует выработки нового общего языка и способа действия, т.е. идеологии не как ложного сознания, но как способа жить вместе.

Создание системы международных связей, которая позволила бы преодолеть семантическую несовместимость политических нарративов, по всей видимости потребует нового нарратива. Перефразируя Р. Барта нарратив может быть побежден только другим нарративом, полная демифологизация на поверку оказывается нехваткой рефлексии [2].

Семантические планы цивилизационного и национального нарратива в своей опоре на систему знаний здравого смысла воспроизводят ключевые категории европейской метафизики субстанции, восходящие к античным и модернистским образцам в культуре и грамматике.

В следствие этого перспективным выглядит обращение к тем фрагментам философской традиции, которые не опираются в такой мере на субстанциональные метафизические классификации и категории. Философия процесса в истории мысли представлена разными подходами и школами. Одним из прообразов интеграции и обновления когнитивных практик конструирования семантических планов политических нарративов может выступить мировая традиция космизма как философское и шире культурное движение. Следует, правда оговориться, что космизм как интеллектуальная традиция обладает живым содержанием, которое сопротивляется унификации, он сущностно разнообразен, что не позволяет рассматривать его как конкретное руководство к социально-политическому проекту, но позволяет выступать ориентиром в политической наррации постглобального мира [3]. Акценты на экзистенциальной значимости событий в социальном и природном порядках действия, на ответственности перед человечеством и миром в целом свидетельствует в пользу космизма как мысли ориентированной на всекосмическую этическую ответственность перед живыми и мертвыми, угнетёнными и угнетателями, победителями и проигравшими. Органопроективный подход космизма претендует на то, чтобы бы, перефразируя П. А. Флоренского линия техники, жизни и политики шли параллельно друг другу были, прорывая конструктивный мир нарратива в направлении реальности человеческого события.

Литература

1. Анкерсмит, Ф. Р. Политическая репрезентация / Ф. Р. Анкерсмит ; Франклин Анкерсмит ; пер. с англ. Алексея Глухова. – Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. – 287 с. – (Серия Политическая теория). – ISBN 978-5-7598-0826-8. – EDN QPWRIL.

2. Барт, Р. Мифологии / Р. Барт; Ролан Барт; пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. – Москва: Акад. Проект. Фр. проект, 2010. – 351 с. – (Философские технологии. Структурализм). – ISBN 978-5-8291-1239-4. – EDN QWYIVX.
3. Грякалов, А. А. Космизм и горизонты рефлексии / А. А. Грякалов // EINA1: Философия. Религия. Культура. – 2019. – Т. 8, № 1(15). – С. 34-54. – EDN ILDDWO.
4. Иванов, Е. А. Исторический нарратив и обыденный опыт: философско-эпистемологический анализ / Е. А. Иванов // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2021. – Т. 22, № 2. – С. 34-42. – DOI 10.25991/VRHGA.2021.22.2.003. – EDN PVRKCU.
5. Рикер П. Время и рассказ. - М.; СПб.: Университетская книга, 1998. - Т. 1. - 313 с.
6. Стрельченко, В. И. Основы истории и философии науки: учебное пособие по истории и философии науки для аспирантов / В. И. Стрельченко; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт философии человека. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2018. – 490 с. – ISBN 978-5-00045-616-3. – EDN YSKUWD.
7. Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Пер. с англ. под ред. Е. Г. Трубиной и В. В. Харитоновой. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. — 528 с.
8. Conflict Misunderstanding in the Net Information Society / I. B. Romanenko, S. O. Gapanovich, Y. Romanenko, S. Fedorin // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 442 LNNS. – P. 166-174. – DOI 10.1007/978-3-030-98832-6_15. – EDN ХТҮНСК.

Россия как государство-цивилизация

Понятие "государство-цивилизация" подразумевает нечто большее, чем просто политическую единицу; оно включает в себя специфические культурные и исторические характеристики, которые формируют идентичность народа. Россия, обладая многообразием этносов, языков и традиций, представляет собой сложный и многогранный феномен, требующий глубокого анализа. Современные исследования цивилизаций часто обращаются к понятиям, которые выходят за рамки традиционного понимания национальных государств. Россия, обладая своей уникальной историей и культурой, представляет собой пример государства-цивилизации. Это понятие включает в себя не только политические, но и культурные, социальные, а также духовные аспекты, формирующие идентичность народа.

Социальная структура и этнокультурное многообразие. Обратим внимание, что Россия известна своим этнокультурным многообразием. С более чем 190 национальными группами и множеством языков, культура России является результатом взаимодействия различных традиций. Это разнообразие отражает историю многовекового сосуществования разных народов на её территории, от славян до тюрков и финно-угров. Каждая этническая группа внесла свой вклад в общекультурное наследие России, привнося уникальные традиции, обычаи и верования. Например, культура татар и башкир обогатила российскую музыку и танцы, а Кавказские народы принесли разнообразие в традиции и ремёсла. Взаимовлияние различных культур сподвигло на формирование общего русского языка и культуры, что способствовало созданию единого гражданского общества.

Исторический контекст. Истоки российской цивилизации можно проследить до времён Киевской Руси, когда были заложены основы государственного управления, права и торговли. Религия (православие) стала связывающим элементом для различных народов, формируя ненасильственное сосуществование.

Московская Русь и Империя. С образованием Московской Руси в XV веке и дальнейшим расширением до Российской Империи, Россия стала важной геополитической силой. Империя на протяжении веков боролась за укрепление своих позиций как на Востоке, так и на Западе. В этот период происходит формирование представления о России как о "третьем Риме", защищающем православную веру и культуру.

XX век: Социализм и его влияние. С приходом к власти большевиков в начале XX века возникло представление о России как о "государстве трудящихся". Этот период стал время не только социальных изменений, но и культуры. В советский период развивались искусства, литература и науки, делая их доступными для широких слоёв населения.

Философские основы российской цивилизации. Ключевым аспектом российской цивилизации является ее культура, пронизанная философскими, художественными и литературными традициями. Поэты и писатели, такие как Пушкин, Достоевский и Толстой, задали вопросы о смысле жизни, свободе и ответственности, что отражает глубокую духовность и стремление к нравственным истинам. Философы, такие как Соловьев и Бердяев, внесли свой вклад в понимание России как государства со своей уникальной миссией. Русская философская мысль всегда искала уникальный путь для своей цивилизации. Мыслители, такие как Владимир Соловьёв и Фёдор Достоевский, поднимали философские вопросы о предназначении России, её месте в мире и её духовной сущности. Важно отметить, что идеи о справедливом обществе, человеческой душе и нравственности продолжают оставаться актуальными в российском контексте.

Культурная идентичность. Культурная идентичность России формировалась под воздействием православной веры и народных традиций, что играло важную роль в становлении духовной основы общества. Образование и культура стали важными факторами в формировании общественного сознания и менталитета.

Россия как цивилизация в глобальном контексте. Уникальные ценности. Православие играет центральную роль в формировании российской идентичности. Оно не только стало основой духовной жизни, но и оказало влияние на культуру, искусство и философию. Влияние православия взаимодействует с традициями и верованиями народов, населяющих Россию, создавая уникальную мозаику культур. Россия, как государство-цивилизация, предлагает уникальные ценности, основанные на традициях дружбы, единения и взаимопомощи, что отличает её от западных моделей индивидуализма и конкуренции. Эти ценности позволяют России строить особые отношения как внутри страны, так и на международной арене. Социальные и политические аспекты также формируют российскую цивилизацию. Россия традиционно ориентировалась на сильную власть и централизованное управление, что отражается как в исторических, так и в современных контекстах. Концепция "государственности" имеет особое значение в российской культуре, подчеркивая важность государства как объединяющего элемента для разных народов и культур.

Международные связи. Россия активно участвует в международных организациях и движениях, таких как Шанхайская организация сотрудничества и БРИКС. Она старается укреплять связи с другими цивилизациями, подчеркивая важность многообразия и возможности для диалога. В современном мире Россия сталкивается с серьезными вызовами, такими как глобализация, культурные изменения и политические конфликты. В этом контексте важность сохранения культурной идентичности становится особенно актуальной. Как указал философ Александер Дугин, Россия может выступать в роли "моста" между Востоком и Западом, сохраняя свою уникальность и самобытность. В заключении следует подчеркнуть, что Россия как государство-цивилизация — это сложный и многогранный феномен, сложившийся в результате многовекового исторического, социального и культурного развития. В её уникальной социальной структуре, философских системах и культурных традициях можно увидеть отражение истории и национальной идентичности. Понимание России как цивилизации необходимо для адекватного анализа текущих социально-политических процессов как внутри страны, так и на международной арене.

Литература

1. Григорьев, А. В. (2017). "Россия как цивилизация: исторический и культурный контекст". М., Наука.
2. Баранов, И. И. (2015). "Философия России: истоки и проблемы". Санкт-Петербург, Издательство Русского Христианского гуманитарного института.
3. Лосев, А. Ф. (1999). "История русской философии". М., Мысль.
4. Бердяев, Н. А. "Судьба России".
5. Достоевский, Ф. М. "Братья Карамазовы".
6. Ильин, И. А. "Русская идея".
7. Толстой, Л. Н. "Война и мир".
8. Дугин, А. "Основы геополитики".

Раздел 2. Исторический опыт осмысления феномена открытости в философии

Воскресенский А.А.

Санкт-Петербург

Кучер Павел

Тель-Авив, Израиль

Экзистенциальный смысл чувства вины²²

Апулей в своей речи в защиту самого себя от обвинения в магии, сказал: «разумеется обвинить можно и невинного, но уличить – только виновного».²³ Сегодня, как и в те времена, человечество условно делится на две половины, – обвиняемые и обвинители. Порою эти роли могут сойтись в одном человеке, и выйти за пределы правовой системы, хотя принято, считать, что именно судебная власть является средоточием, горнилом, куда, попадают эти рудименты для переплавки. Эта среда обвинений и оправданий, осуждений и искуплений охватывает всех без исключения, жизненный опыт позволяет переживать роль, то судьи, то подсудимого.

Изучающим философскую антропологию, или религиозную философию важно понимать внутреннее состояние человека, под воздействием тех или иных факторов, в той или иной ситуации. Под ситуацией мы понимаем совокупность обстоятельств, которые вызывают в человеке реакцию на них. Эта ситуация может быть спровоцирована причинами, не подвластными индивидууму, так и напрямую им сгенерированными. Под фактором мы понимаем один отдельный элемент, или, вид воздействия на человека извне или изнутри его. Мы не исключаем, что факторов воздействия может быть несколько, однако, фактор более частный относительно человека, а ситуация более общая относительно его.

Исследуя состояние человека, нас интересует, что в сущности делает его способным переживать чувство вины, по отношению к самому себе, ощущать его истинно или ложно, наряду с другими чувствами. Что делает его способным чувствовать невинность, и других считать таковыми, либо вину возлагать на них, осуждая и порицая. Какие последствия, несут сознание и переживание вины.

В рефлексии о физиологических процессах организма, мы так или иначе берем во внимание один или несколько органов, которые как отдельно, так и во взаимодействии выполняют какую-либо функцию, кроветворную, иммунную и др. Относительно чувств, которые человек может переживать не меньше чем ощущения физические, у нас нет единодушия, какой орган регулирует чувства вины, стыда, ненависти, гипоталамус, мендалевидное тело или гипокамп. Исследователи, например считают важнейшей частью мозгового центра мифотворчества – теменную долю головного мозга.²⁴ Трудным кажется, пояснение зависимости этих чувств от эндо физиологии человека, и от внешних факторов. Положим, мы знаем, как утолить чувство голода, посредством принятия пищи, но не знаем, как длящееся чувство голода, делает человека способным на употребление в пищу того, что ранее для него

²²Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 47-ВГ)

²³ Апулей. Аполония или речь в защиту самого себя от обвинения в магии. Метаморфозы в XI книгах. Флориды. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1956-С. 7.

²⁴ Ньюберг Э. Даквили Ю. Рауз В. Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта. М.: ЭКСМО. 2013г. – С. 104.

не являлось пищей. Протяженное во времени чувство голода притупляет нравственные границы, и обнаруживаемое новое «достоинство», открывает загнанному в угол существу, путь преступления. Здесь добрые чувства теряют свою значимость для него, и даже кажутся вредными для самосохранения. Проснувшийся инстинкт, переступает религиозное чувство, а за ним чувство любви, и чувство стыда. В процессе этого духовного обнищания индивидуум делает целью свое спасение, которое как ему видится может осуществиться, в преодолении (попрании) высоких чувств. Сёрен Кьеркегор говорит, что «человеческая чувственность через грех полагается, как греховность, а потому она даже ниже чувственности зверя».²⁵ Человек перед лицом угроз, пыток, голода, и прочих болезненных его тонкой душе факторов, сам может стать средством притеснений, насилия и проч. На примере с чувством голода, мы видим, его способным к быстрой деградации и последующим за ней воплощением своих устремлений, для утоления этого чувства. Когда длительное недоедание из человека делает недочеловека²⁶, можно предположить, что и все остальные физиологические или нейрофизиологические чувства могут реализовывать деструктивную функцию. Чувство зависти, переходящее в ненависть охватившее человека, делает его социально опасным, попранные чувства дружбы, доверия, любви выполнявшие функцию неких оберегов – перестали функционировать, они отключены, заглушены. Срабатываемый там инстинкт самосохранения – подсказывает индивидууму идти по пути устранения конкурентов. Сомнения, в этот момент как отблески сожжённой совести, возможно еще продолжают тревожить душу, но силы, возмущившие его, предопределяют дальнейшие действия и последствия.²⁷

Безответная любовь, толкает на безумные поступки слабого человека, кажущиеся ему решением, вызволением из плена безответности, но пагубно влияющими прежде всего на него самого, а в последствии могут быть опасными для объекта любви, так как такой обезумевший поклонник, делает себя ее врагом, попирает ее, убивает ее. Чувство ревности, проявленное в терпении, заботой и попечением, в потенции могло бы обратить этот процесс, но в ее нечистоте обнаруживается индивидуальная сущность не спасителя себя, а губителя.

Кьеркегор в «Понятии страха», пишет, что: «Вина – это сила, которая распространяется повсюду, сила, которую никто не способен понять в более глубоком смысле, когда она мрачно нависает над наличным существованием»²⁸. В каком-то роде, все наши чувства можно считать силою, они распространяются по всюду, но в них присутствует и их уязвимость. Человеческие чувства, охватывая все его духовно телесное, одновременно и сила, и бессилие, как некие внутренние маркеры, позволяющие человеку сохранять себячеловечность. Эта способность по Мартину Буберу, возможна через отстраненный взгляд на себя и на свое окружение, среди живых существ, только человеку присуща эта способность.²⁹ Человек рефлектируя о себе может поддержать или осудить себя, это возможно исходя из

²⁵ Кьеркегор С. Страх и трепет. Понятие страха. – М.:Республика, 1998. – С. 184.

²⁶ Во время Голодомора 1932–33 годов, на Украине. Правоохранительные органы возбудили около 2500 уголовных дел по фактам каннибализма. Ссылка на ресурс: <https://www.britannica.com/event/Holodomor> (дата обращения: 14.03.2025)

²⁷ Апулей в Метаморфозах книга VIII, повествует о некоем Тразилле, который из за страсти к Харите, погубил на охоте ее мужа Тлеполема, свалив вину на дикого вепря, «вину своих рук он свалил на зверя», затем Харита губит себя, а затем и сам виновник «не в силах найти казни, которая искупила бы это бедствие», запирает себя в той же гробнице с погубленными от его рук Харитой и Тлеполомой. Апулей. Апология или речь в защиту самого себя от обвинения в магии. Метаморфозы в XI книгах. Флориды. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1956-С. 226-234.

²⁸ Кьеркегор С. Страх и трепет. Понятие страха. – М.:Республика, 1998. – С. 197.

²⁹ Бубер М. Вина и чувство вины. Цит. По Московский Психотерапевтический журнал. 1999, N1. Ссылка на ресурс: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1999_n1/cpp_1999_n1_Buber.pdf (дата обращения: 14.03.2025).

двух позиций, первая - он заинтересован видеть себя таким, как есть, вторая – когда, болезненность осознания несоответствия должному, толкает его к отстраненности «не я», с этой позиции он видит себя искаженно, или «как бы» не видит,³⁰ не показывает себя, при достоверности ощущений. Таким образом, нарушается баланс невинности, намеки совести игнорируются, уходит время, игнорирование опустошения, в отсутствии поправок усугубляет состояние.

Поль Рикёр, проводя семантический анализ виновности, обращается к наиболее архаическому символизму зла, где вина человека интерпретируется, как запятнанность, то есть как нанесенное извне пятно, и среди прочих символов называется, как: «быть пустым местом», «быть неосязаемым как прах».³¹ Человек, который при объективном рассмотрении виновен в чем либо, но отказывается сознавать этот факт, демонстрирует этим свое не подлинное отношение, а роль взятую им для самозащиты. В основании таких действий лежит беззащитность навязывающая желание ускользнуть от ответственности, защищать свой образ действий, тем самым через отрицание продолжать реализовывать свои намерения. Здесь обнаруживается эта предпосылка, ты есть ничто, так как ты есть не тот, кто ты есть. Ты стал ничто, потому что не был тем, кем должен быть. Символика пустого места или праха, навевает идею творения, *ex nihilo*³², и предупреждение, вынесенное первочеловеку о неминуемой гибели за употребление в пищу плодов с древа познания. В прочтении этого текста звучит проклятие, включающее в себя определение вернуться в прах, из которого был вызван первый человек.³³ В момент отрицания, что делается сознательно, индивидуум, как бы закрепляет акт нарушения табу, семьи или общества, отдаляясь от проступка, он вынужден создавать параллельную действительность, где обоюдный вред скрыт, и кажется, это место покоя позволяет сделать передышку. Отдаление от нанесенного ущерба сущности себя, которое обязательно сопровождается в момент злодеяния, действует успокаивающе на человека, делает проступок застарелой проблемой, к которой вернувшись спустя время, разрешить ее будет не легко, из-за связей, которые во времени порываются, чувства притупляются и тропа, ведущая к преступлению, по которой условно, необходимо пройти заслоняется неким культурным слоем. Считается, что преступление, всегда обусловлено некой большой или малой причиной, и от причины до следствия существует некая тропа, на ней человек еще может одуматься, остановиться, прервать негативное творчество в бытии.

Фиксирование в бытии действия, делает этот процесс необратимым, но это не значит, что его необратимость вовсе непоправима, хотя некоторые поступки и нельзя обратить вспять, тем не менее все находящееся в посюстороннем мире поддается исправлению, при выполнении двух условий, - желания поправить, принести удовлетворение, и не забыть саму причину, которая послужила проступку³⁴. Трудность может возникнуть тогда, когда отстраненный индивидуум, помнит, только акт преступления, послуживший сначала виновности, а затем развитому чувству

³⁰ Следует уточнить, что человек с позиции отрицания себя, дает себе правильную оценку, но болезненность положения подсказывает ему отстраниться, здесь открывается символика пелены на глазах. Нежелание или невозможность, что-то исправить в своей безысходности реализуется докетической (греч. *δόκειν*-казаться, представляться) защитой.

³¹ Рикёр П. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. М.: Искусство. – С. 162.

³² Лат. «Из ничего».

³³ Отметим, что в последствия нарушения первого завета, помимо непосредственных участников, были включены и весь ниже стоящий тварный мир (животный мир, природа, планета земля). Досл. «проклята земля за тебя». Это первое упоминание санкционирования вины, ее реализация в качестве коллективной ответственности. См. книга Бытие 3 гл. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. По благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. М.: «Православный печатник». 2023.

³⁴ В юридической практике для установления истинной причины преступного поведения, определения истины по делу, большое внимание уделяется выяснению мотивов преступного деяния.

вины, но не помнит ясно, что именно стало причиной, обобщая и складывая что кажется его сознанию, но не то что было на самом деле, и уж тем более тропа от намерения до осуществления заросла временем. Случается, что совершенное однажды, страшное по последствиям преступление, с переменной образа жизни, или других обстоятельств, например, окончание войны, никогда не повторилось, человек получает возможность прожить оставшуюся жизнь без последствий. История знает случаи, когда некто, ускользнувший от правосудия, доживал свой век, не понеся ответственности за содеянное, правда нам не известно предстал ли он перед судом совести или высшего суда, была ли принесена плата, принята ли она.³⁵

Итак, индивидуум в своем отрицании вины, в наличии самооправдания лишь отдаляется от нее, заглушает это чувство до времени, но вновь обнаруживаемое, не находящее компенсации и обозначаемое человеком за нечто чуждое³⁶, вынужден разобраться с ней в самом себе не отстраненно, но активно, через ее обнаружение, выведение на свет и декларирование причинности данного проступка, который имеет отношение ко всем вокруг, но не к нему самому. Следующее за этим обвинение всех вокруг, но не самого себя, также не находит разрешения, по причине отсутствия прямых связей его вины с социумом. Тогда отклоняемое от себя, и невозможное к соединению с другими, личная вина бесконечно отклоняемая, находит себе сакральную жертву – Бога. Человек ощущая тяжесть вины за свои ошибки, ложно оценивая пути к их преодолению, определяет себе козла отпущения, называет во всем виноватым – Бога.³⁷

«Мы, живущие сегодня», пишет Мартин Бубер, «знаем меру нашей исторической и биографической вины. Это не чувство и не сумма чувств. Это, пусть всячески скрываемое и отрицаемое, но реальное знание о реальности. Под воздействием обучения этому знанию...мы заново узнаем, что вина существует».³⁸ Вопреки общепринятому пониманию, что чувство вины, это мучительный клубок переживаний, куда входит беспокойство и ожидание кары, стыд, порождающий унижение...мы рассматриваем это чувство как важный сигнал, наряду со всеми

³⁵ Упомянем известный факт, когда в 1914 году императором Вильгельмом II, была развязана война, которая унесла жизни десяти миллионов человек, по ее итогам на основании 231 статьи Версальского договора, которая так и называлась: «статья о вине за развязывание войны», все проживающие на территории Германии признаются ответственными. Это повторилось по итогам и второй мировой войны, которую развязал Гитлер в 1939 г.. Она унесла жизни не менее полусотни миллионов человек. По ее итогам на Германию были возложены обязательства по возмещению ущерба, таким образом коллективная вина вмененная Германии была компенсирована ими дважды через выплату репараций. Эти выплаты на добровольной основе производились и в пострепарационный период, например бывшим советским узникам концлагерей, евреям находившимся в Ленинграде во время его блокады, лицам пострадавшим от холокоста, а также лицам вынужденно перемещенным с места жительства во время ВОВ.

³⁶ Следует отметить, само ощущение быть виновным, или чувство способное ощущать вину, еще не есть сама вина. По рождению человек невинен, поэтому попадая в ситуацию, где индивидуум чувствует себя виновным, первая реакция на вину, это отрицание. Человек считает вину чуждой подсознательно, так как знает, что от природы она ему несвойственна. Совершенный проступок должен быть исправлен, а чуждость по природе не должна использоваться человеком для прикрытия проступка, ему необходима смелость сделать поправку, тем самым через возмещение открывается возможность к подлинному отчуждению вины, и восстановлению внутреннего порядка.

³⁷ В тексте Нового Завета, есть описание, как народ обвинил Иисуса в богохульстве, осудил и умертвил, посредством Римского правосудия. Таким образом был решен вопрос личной и коллективной вины. В тексте Ветхого Завета ежегодный обряд в день искупления «Йом Киппур», сопровождался принесением в жертву двух козлов, один для Яхве, другой для отпущения, дословно для Азazelа. Когда человек не находит в себе смелости признать свою вину за содеянное, в конечном итоге козлом отпущения будет Бог. Последняя книга св.Писаний апокалипсис сообщает нам о конце веков, который будет сопровождаться климатическими изменениями, голодом, пандемиями, войнами, и человечество игнорируя первопричины происходящих пагубных явлений, будет видеть источником всех своих страданий – Бога. «...и хулили Бога небесного от страданий своих и язв своих; и не раскаялись в делах своих». (Книга Откровение 16:11)

³⁸ Бубер М. Вина и чувство вины. Цит. По Московский Психотерапевтический журнал. 1999, N1. Ссылка на ресурс: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1999_n1/cpp_1999_n1_Buber.pdf (дата обращения 14.03.2025)

другими присущими человеческому естеству. Подлинное конструктивное обращение с ним, если оно дает о себе знать, помогает через осознание, определить и цену замещения, и способ, что в целом поспособствует врачеванию индивидуума и утолению этого чувства.

Литература

1. Апулей. Апология или речь в защиту самого себя от обвинения в магии. Метаморфозы в XI книгах. Флориды. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1956г. 434 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. По благословию Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. М.: «Православный печатник». 2023. -1232 с.
3. Вальверде К. Философская антропология. М.: Христианская Россия. 2000 г. 411 с.
4. Воскресенский А. А. Искусственный интеллект - средство труда или трудовой ресурс? / Воскресенский А. А., Кваша Н. В. // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2024) : сборник научных статей XIII Международной научно-технической и научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 27–28 февраля 2024 года / Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича. — 2024. — С. 85-89.
5. Кьеркегор С. Страх и трепет. Понятие страха. – М.:Республика, 1998г. 382 с.
6. Ньюберг Э. Даквили Ю. Рауз В. Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта. М.: ЭКСМО. 2013г. 313 с.
7. Рикёр П. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. М.: Искусство. 1996 г. 269с.
8. Философия : учебник для обучающихся в высших учебных заведениях по педагогическим направлениям подготовки / Тарасов С. В., Воскресенский А. А. и др. Москва : Просвещение, 2024. — 464 с. — (Учебник для педагогов будущего поколения России).
9. Moral Philosophy. Theory and issues. Emmett Barcalow. Wadsworth Publishing Company, Belmont, California. 1994. 378p.
10. Shame and Guilt. June Price Tangney. Ronda L. Dearing. The Guilford press. New York London. 2002. 272p.

Ссылки на интернет ресурсы:

1. <https://www.britannica.com/event/Holodomor> (дата обращения: 14.03.2025).
2. Бубер М. Вина и чувство вины. Московский Психотерапевтический журнал. 1999, N1. Ссылка на ресурс: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1999_n1/cpp_1999_n1_Buber.pdf (дата обращения 14.03.2025)

Дети войны: практики взросления

Ставшая привычной в социокультурном и политическом лексиконе расхожая фраза «дети войны» интерпретируется как публичная метафора и как эмоциональный нарратив, вызывающий к милосердию в отношении к определённой возрастной поколенческой группе. Фактически «дети войны» – это междисциплинарный концепт, отражающий реальность возникновения и воспроизводства характерной психологической поколенческой группы в результате вооружённого противостояния. Это деструктивная демографическая группа, лишённая самодостаточности и нуждающаяся в мировоззренческой, нравственной и социально психологической реабилитации.

Цель представленной работы – в попытке объяснения ценностно-смысловых ориентаций формирования практик взросления у детей войны.

Манифестация детской памяти. Детская память универсальна и архетипична, ей изначально присуща избирательность и темпоральная ассоциативная изменчивость. Ретроспективное исследование манифестаций памяти детей войны предполагает, на наш взгляд, учитывать следующие условия. Во-первых, неприятие умолчания, забвения прошлого, трактуемое как нечто безмолвное, чуждое пространство вне связи с настоящим, реальным бытием. Во-вторых, исключить чрезмерное погружение в бытовые реалии сурового прошлого, включая их «лоскутные», обрывочные проявления. И, в-третьих, учитывать в массовом сознании детей войны настроения подавленности, угнетённости, синдром жертвенности, но не абсолютизировать их бытование. Память детей войны мобильна и амбивалентна. В целом в их травматизированной памяти запечатлены манифестации множества свершившихся асинхронных разрушительных событий и одновременно с ними отражена индивидуальная склонность к интровертному, исповедальному, сакральному самовыражению. Именно эти манифестации представлены в эпистолярном наследии, в доверительных дневниковых записях, в мемуарной литературе и затем в своей тематической совокупности озвучены в интерактивных формах коллективных обсуждений, запечатлены в музейных экспозициях, в театральных перформансах, в кинематографии, в изобразительном искусстве и т. д.

Социально благополучное детство. Взаимодействие поколения детей войны со старшими возрастными группами народонаселения вплоть до этапа их старения включительно происходит в континууме межпоколенческой преемственности, что предполагает культивирование объединяющих ценностно-смысловых ориентаций и трансляцию отношений эмпатии, взаимодоверия и взаимосотрудничества в жизненный мир детей войны. В своей совокупности это детерминантный процесс социокультурной социализации, означающий начало этапа благоприятного детства, что содействует последующему взрослению подростков. Именно в этот временной период, как нам представляется, у детей войны происходит осознание своей культурно-исторической целостности и генеалогического родства.

Сознание благоприятного детствосберегающего пространства предполагает продуманную педагогическую стратегию, включая опыт наставничества и волонтерства, что призвано исключить социально психологическое дистанцирование, недопонимание в интерсубъективном коммуникативном общении.

В ситуации «дети войны» чрезвычайно важно в условиях растущей социальной неопределённости и непредсказуемости реализовать принципы экзистенциальной логотерапии, обрести индивидуальные герменевтические навыки в раскрытии ценностно-смысловой значимости своего существования.

Дети войны: возраст долголетия. Взросление детей войны, учитывая знаменательное влияние фактора инициации, означает их вхождение в возрастные рамки долголетия и старения. Разумеется, что манифестации детской и подростковой (до 14 лет) памяти с характерными для них сюжетами деструктивности, экзистенциальной неустроенности, а в то же время исповедальности продолжают культивироваться. Однако, многолетние и стареющие дети войны, институализированные в структуры, отвечающие их идейно нравственным идеалам – общества «Дети войны», чьи родители погибли или пропали без вести, «Воспитанники детских домов», «Жители блокадного Ленинграда» и др. – продолжают преимущественно ориентироваться на близкую им тематику мобилизации героического прошлого, утверждая историческое сознание и коллективную память, демонстрируя тем самым свою гражданскую зрелость. Именно этому также способствует успешно зарекомендовавшая себя совокупность торжественно ритуальных коммеморативных практик (мемориалы, вахты памяти, парад «Бессмертный полк» и мн. др.), реализующих принцип межпоколенного сотрудничества.

Предполагается, что ставшие долгожителями дети войны, в своей повседневности избегающие как давления цифрового кода, так и мифологического и клипового мышления, обладают перед своими погибшими сверстниками повышенно эмоциональным чувством сопереживания, долга и ответственности, исключаящими умолчание прошлого.

Дети войны – это не преходящая демографическая группа, а возобновляемая, воспроизводимая общность детей и подростков. Они были, есть и будут. Они среди нас. Проблема в том, каковы эффективные превентивные меры, предотвращающие их возможное возникновение.

Литература

1. Брагина Н. Г. Память в языке и культуре. – М.: Языки славянских культур, 2007.
2. Образование в поликультурном обществе : коллективная монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021.
3. Философия образования и проблемные пространства детства: сб. научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022.

**«Башня» Вячеслава Иванова, как модель духовной смуты в России
«серебряного века»³⁹**

Я башню безумную зижду
Высоко над мороком жизни.
Вяч. Иванов. Зодчий (1906)

...Вячеслав проповедует упорно и,
я сказал бы, без музыкального слуха...
А.А. Блок – А. Белому (16 апреля 1912г.)

В «Самопознании» Н.А. Бердяев писал: «Я погрузился в очень напряженную и сгущенную атмосферу русского культурного ренессанса начала XX века. То, что происходило во мне в предшествующие годы, соединение веяния Духа с веянием Диониса, соответствовало многому из того, что я нашел в новой для меня петербургской атмосфере, но были и различия, которые потом усилились. Сейчас с трудом представляют себе атмосферу того времени. Многие из творческого подъема того времени вошли в дальнейшее развитие русской культуры и сейчас есть достояние всех русских культурных людей. Но тогда было опьянение творческим подъемом, новизна, напряженность, борьба, вызов. В эти годы России было послано много даров. Это была эпоха пробуждения в России самостоятельной философской мысли, расцвета поэзии и обострения эстетической чувствительности, религиозного беспокойства и искания, интереса к мистике и оккультизму. Появились новые души, были открыты новые источники творческой жизни, видели новые зори, соединяли чувства заката и гибели с чувством восхода и с надеждой на преображение жизни. Но все происходило в довольно замкнутом круге, оторванном от широкого социального движения. Изначально в этот русский ренессанс вошли элементы упадочности. Иногда казалось, что дышат воздухом теплицы, не было притока свежего воздуха. Культурный ренессанс явился у нас в предреволюционную эпоху и сопровождался острым чувством приближающейся гибели старой России. Было возбуждение и напряженность, но не было настоящей радости» [3, с.139-140].

Одним из самых ярких подтверждений слов Н.А. Бердяева может служить знаменитая «Башня» Вячеслава Ивановича Иванова (1866-1949)⁴⁰. Еще точнее – та атмосфера, которая на ней и вокруг нее складывалась. Как нам представляется, она может быть рассмотрена как модель той духовной смуты, которая охватила Россию в начале прошлого века. Здесь в один гремучий клубок сплелись несомненные новации в сфере культуры, политический экстремизм и весьма смелые эксперименты в области сексуальных отношений. Некоторые аспекты оказываются весьма злободневными,

³⁹ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

⁴⁰ В работе «Имена» П.А. Флоренский, хорошо знавший поэта, относил его к тем людям, у которых отчество звучит неорганично (другим персонажем в этом ряду был Максимилиан Волошин) [15, с.230]. Отец, соответственно, не играл существенной роли в формировании их личности, а сам человек оказывается вне определенного возраста. Это принципиальный момент, который подтверждается и самим Вяч. Ивановым (см. его поэму «Младенчество», 1918). Соответственно, мы будем называть его по имени не из фамильярности, а руководствуясь теми соображениями, на которые указывал П.А. Флоренский.

несмотря на более чем вековую дистанцию, отделяющую нас от того времени. Поэтому было бы полезно изучить их, а также обратиться к наиболее характерным персонажам, которые проявили себя в этой специфической атмосфере. Атмосфере, которую Н.А. Бердяев – завсегдатай «Башни» и постоянный председатель ивановских «сред», не случайно уподобил теплице.

Сразу попытаемся обозначить историко-культурный контекст. Вспомним, что начало XX века характеризовалось острым интересом к религиозной тематике в интеллектуальных кругах Европы и России. В Германии шли споры о генезисе христианства, в которых приняли участие мыслители такого масштаба, как М. Вебер, А. фон Гарнак и Э. Трельч. В России, в первую очередь, усилиями издателей религиозно-философского журнала «Нового пути» в эти годы предпринималась попытка воссоздать ситуацию предхристианства. Она, в свою очередь, была призвана форсировать возникновение религии «Третьего Завета», которой были одержимы многие представители культурной элиты. Д.С. Мережковский и З.Н. Гиппиус – центральные фигуры «нового религиозного сознания», привлекли для этого первоклассные силы. За ветхозаветную составляющую в «Новом пути» отвечал В.В. Розанов, чья работа «Юдаизм» была опубликована в журнале в 1903 году, а языческий сегмент должен был заполнить Вяч. Иванов с его исследованиями в области дионисийской религии.

Эти аспекты никак нельзя упускать из вида, когда мы говорим о «Башне». Конечно, ее история включала разные периоды. Первый из них, «героический», охватывал всего лишь год – с лета 1905 по весну 1906 [4, с.35]. Как правило, именно к нему, с ностальгией или с неподдельным ужасом, возвращаются участники собраний. Он в чести и у исследователей культуры «Серебряного века». Необходимо, однако, помнить, что после трагической смерти Л.Д. Зиновьевой-Аннибал семья осталась жить на «Башне», посещали ее и многочисленные деятели «Серебряного века». Скандалов стало меньше, но жизнь продолжалась. Лишь в 1912 году Вяч. Иванов с чадами и домочадцами покинул Санкт-Петербург и, соответственно, «Башня», как центр притяжения культурной элиты, опустела.

Начнем с хозяйки – Лидии Дмитриевны Зиновьевой-Аннибал (1866-1907). Она происходила из старинной дворянской семьи, имевшей сербские корни. Псевдоним Аннибал намекал на предка по материнской линии – того самого «арапа Петра Великого», а, следовательно, и на родство с А.С. Пушкиным. Интересно, что ее старший брат А.Д. Зиновьев в эпоху функционирования «Башни» занимал пост гражданского губернатора Санкт-Петербурга. С ним мы еще встретимся в дальнейшем изложении. Впрочем, Зиновьева-Аннибал в ранней молодости бросила вызов семейным устоям, заключив брак с К.С. Шварсалоном – учителем своих братьев, и уехав с ним за границу. В то время это было распространенное явление – женщины подобным образом доказывали право на самостоятельную жизнь. Естественно, что подобный брак не мог продолжаться долго и, несмотря на наличие трех детей, супруги разъехались.

Вот тут-то и появился Вяч. Иванов, которого с Зиновьевой-Аннибал познакомил историк И.М. Гревс – признанный специалист по древнеримской и средневековой культуре. Открыто сожительствовать Вяч. Иванов и Зиновьева-Аннибал начали с 1895 года. Их венчание, в пик все церковным канонам и гражданским законам, состоялось в православной греческой церкви в Ливорно в 1899 году. Полный символизма момент – во время венчания, по греческим обычаям, на головы новобрачных надевали обручи из виноградных лоз, которые обматывались белоснежной шерстью ягненка – символика, восходящая к культу Диониса. Для будущего автора «Диониса и прадионисийства» больше, чем достаточно.

Зиновьева-Аннибал с энтузиазмом включилась в ту реставрацию античности, которую затеял ее супруг. Точнее, в своеобразную игру в античность, принимавшую, подчас, и достаточно драматичные формы. Культ Диониса, ставший столь на рубеже

веков популярным благодаря Ф. Ницше, нашел в лице Вяч. Иванова и его жены наиболее ревностных адептов. Поэт не случайно писал в эти годы:

Чаровал я, волховал я
Бога Вакха зазывал я... [10, с.187].

Вживаясь в образ, Зиновьева-Аннибал любила носить разноцветные хитоны – своеобразная стилизация под древнегреческие моды. Считалось, что тем самым она уподоблялась менаде из свиты Диониса. Это производило на современников сильное впечатление. Так, М.В. Сабашникова, у которой с Зиновьевой-Аннибал сложились непростые отношения, уподобляла ее Сивилле Микеланджело. Н.А. Бердяев находил дионисийское начало в Зиновьевой-Аннибал более природным (видимо, сказывалась «кровь» знаменитого арапа), чем у ее слишком ученого мужа [2, с.124].

В Россию семейство вернулось в 1904 году и первоначально намеревалось остановиться в Москве. В Первопрестольной Вяч. Иванов познакомился с главой московских символистов В.Я. Брюсовым, а также с К.Д. Бальмонтом и Ю.К. Балтрушайтисом. Здесь, видимо, обозначились существенные разногласия между видными символистами. Сам Вяч. Иванов принципиально различал два типа символизма – идеалистический и реалистический. В программной статье «Две стихии в современном символизме» (1908), он писал: «Критерий различения дан в самом понятии символа. Смотря по тому, которая из двух стихий утверждается под именем единого символизма, понятие символа в том и другом принимается безусловно различно. Для реалистического символизма – символ есть цель художественного раскрытия: всякая вещь, поскольку она реальность сокровенная, есть уже символ, тем более глубокий, тем менее исследимый в своем последнем содержании, чем прямее и ближе причастие этой вещи реальности абсолютной. Для идеалистического символизма – символ, будучи только средством художественной изобразительности, не более чем сигнал, долженствующий установить общение разделенных индивидуальных сознаний» [9, с.155].

Себя, в отличие от московских поэтов, Вяч. Иванов считал представителем реалистической версии символизма, подразумевая реализм в его интерпретации средневековыми схоластами. Религиозные основания подобным образом истолкованного символизма очевидны. Своих же московских знакомых, он рассматривал в качестве выразителей идеалистического символизма. Размежеванию с московскими символистами способствовало и то, что Вяч. Иванов вместе с Г.И. Чулковым в это время начинают развивать теорию «мистического анархизма», которую большинство представителей течения встретило в штыки. Между символистами завязалась ожесточенная полемика. Среди оппонентов новой теории особенно выделялся А. Белый, который на страницах «Весов», журнала московских символистов, регулярно развенчивал ее положения («Детская свистулька», «Символизм и современное русское искусство» и др.).

Не найдя полного взаимопонимания с московскими символистами, Вяч. Иванов посчитал за благо перебраться в столицу. С точки зрения символизма, истолкованного в религиозном ключе, Санкт-Петербург представлял большой интерес. Именно здесь в 1901-1903 годах проходили Религиозно-философские собрания, наделавшие столько шума (всего состоялось 22 встречи). Как мы уже писали выше, здесь под идейным руководством Д.С. Мережковского и З.Н. Гиппиус в 1902-1904 годах выходил журнал «Новый путь». Правда, в конце 1904 года его издание прекратилось, но на смену ему пришел другой журнал, «Вопросы жизни», вокруг которых объединились философы-идеалисты (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Н.О. Лосский и др.). Вяч. Иванов успел принять участие в обоих журналах своим фундаментальным трудом «Эллинская религия страдающего бога» (в «Вопросах жизни» он получил новое заглавие – «Религия Диониса. Ее происхождение и влияния»). Таким образом, поэт стал своим в культурных кругах столицы.

Летом 1905 года была найдена и квартира в Санкт-Петербурге. Вот как ее описала в письме М.М. Замятниной от 1 августа 1905 года Л.Д. Зиновьева-Аннибал: «Единственная квартира во всем Петербурге. Что-то дико фантастическое и прекрасное. 6-й этаж, из кухни ход на крышу и прогулка по крышам самого высокого дома города с видом на все четыре стороны города и боров в синих даях. Сама квартира: огромная передняя. Прямо вход в огромную глубокую комнату, к концу ее обращаящейся в свод и с единственным суживающимся кнаружи окном. Что-то готическое. Из нее вход в большую, составляющую круглый угол дома (Тверской и Таврической). Она разделена перегородками (стенками внутренними) на три комнаты, и они представляют странную форму благодаря башне» [8, с.64-65].

Это то, что было написано о знаменитой квартире презренной прозой. Хозяин, Вяч. Иванов, охарактеризовал новое место обитания в весьма выразительных строках стихотворения «На башне» (между 1905 и 1907):

Пришелец, на башне притон я обрел
С моею царицей—Сивиллой,
Над городом-морокком—смурый орел
С орлицей ширококрылой.

Стучится, вскрутя золотой листопад,
К товарищам ветер в оконца:
«Зачем променяли свой дикий сад
Вы, дети-отступники Солнца,

Зачем променяли вы ребра скал,
И шепоты вещей пещеры,
И ропоты моря у гордых скал,
И пламенноликие сферы –

На тесную башню над городом мглы?
Со мной, на родные уступы!..»
И клекчет Сивилла: «Зачем орлы
Садятся, где будут трупы?»[10, с.204].

Возникает важный центр объединения творческих и интеллектуальных сил России того времени. «Башня» составила серьезную конкуренцию квартире Мережковских в доме Мурузи, которая до того была неформальным центром культурной жизни Санкт-Петербурга. Кто только здесь не перебивал в эти годы – легче назвать того, кто не был. Это и все символисты – не только столичные, но и московские. Будущие акмеисты, особенно на первых порах, также нашли здесь дружеский прием. То же можно сказать и о философах-идеалистах, равно как и о художниках из «Мира искусства». Даже марксисты не были здесь лишними. Одним из завсегдатаев «Башни» был Б.Г. Стоппнер – переводчик Гегеля, а будущий нарком просвещения Советской России А.В. Луначарский, реализовывавший в эпоху между революциями проект богостроительства, вел здесь беседы со своими оппонентами-богоискателями – Н.А. Бердяевым, Д.С. Мережковским и В.В. Розановым.

Этому в максимальной степени способствовала и сама личность хозяина «Башни», которого Л. Шестов иронично назвал «Вячеславом Великолепным». Ирония иронией, но несомненная доля истины в этой характеристике есть. Как вспоминают современники, Вяч. Иванов был изумительным собеседником. Можно сказать – уникальным, единственным. При этом на фоне русских спорщиков-говорунов он выделялся умением слушать чужие мысли, возрождая дух платоновских симпозионов. В статье, посвященной

70-летию поэта, Ф.А. Степун писал, что «более симпозионального человека, чем Вячеслав Иванов довоенной эпохи, мне никогда больше не приходилось встречать» [14, с.122]. Сходные характеристики мы обнаруживаем и у других мемуаристов – Г.В. Адамовича, Н.А. Бердяева, Б.К. Зайцева.

Игровое начало пронизывало всю атмосферу «Башни». Здесь организовывались «вечера Гафиза». Каждый завсегдатай этих вечеров имел особое прозвище. Сам Вяч. Иванов получил имя Гипериона – в честь главного героя одноименного романа Ф. Гельдерлина⁴¹. Хозяйка, Л.Д. Зиновьева-Аннибал, была наименована Диотимой – как героиня того же романа, но также и платоновского «Пира». М.А. Кузмина звали Антиноем, в честь знаменитого фаворита римского императора Адриана. Н.А. Бердяев получил прозвище Соломон, В.Ф. Нувель – Петроний, К.А. Сомов – Алладин, Л. Бакст – Аппеллес. С.М. Городецкий – Гермес, начинающий прозаик С.А. Ауслендер (племянник М.А. Кузмина) – Ганимед.

Важнейшая для культуры «Серебряного века» тема «реабилитации плоти» решалась на «Башне» как в теоретическом, так и практическом ключе. На эту тему создаются художественные произведения и пишутся статьи. Сам Вяч. Иванов в дневниковой записи от 13 июня 1906 года подводил под эти эксперименты теоретическую базу. Традиционные отношения между полами он здесь характеризовал, как «эстетику дикарей и биологическую этику, ослепляющую каждого из “нормальных” людей на целую половину человечества и отсекающую целую половину его индивидуальности в пользу продолжения рода» [1, с.79]. Перед нами здесь недвусмысленное обоснование нетрадиционных сексуальных отношений. «Умри, Вячеслав, лучше не скажешь» – мог бы констатировать современный Госдеп, продвигающий соответствующую повестку по всему миру.

Для реализации подобных установок на «Башне» создается особая атмосфера⁴². Конечно, любовными треугольниками в эту эпоху было трудно кого-то удивить, они стали своеобразной нормой. Вспомним хотя бы два самых известных из них. Первый включал Д.С. Мережковского, З.Н. Гиппиус и Д.В. Filosofova, второй – А.А. Блока, его жену Любовь Дмитриевну и Андрея Белого. Можно вспомнить и треугольник В.Я. Брюсов – Н.И. Петровская – А. Белый, который нашел художественное преломление в романе «Огненный ангел» (1907). Где-то отношения складывались при полном согласии сторон, где-то кипели нешуточные страсти. Хозяева «Башни», однако, пошли дальше, так как «несколько презирали», по словам М.В. Сабашниковой, дружные семейные пары. Они решили не ограничиваться одним любовным треугольником, а стали выстраивать более сложные конструкции.

Одна из таких фигур включала Вяч. Иванова, Л.Д. Зиновьеву-Аннибал и М.В. Сабашникову – на тот момент жену М.А. Волошина. Причем страсть в отношении М.В. Волошиной демонстрировали как хозяин, так и хозяйка «Башни». Лишним в этой фигуре был только официальный муж. Как свидетельствует «Хронологическая канва жизни и творчества М.А. Волошина», составленная В.П. Купченко, супруги переселились на «Башню» 10 января 1907 года, а уже в начале марта отношения между ними осложнились [6, с.785]. Неудивительно, что все это закончилось разрывом между М.А. Волошиным и его женой. Их брак продержался только год, не выдержав испытания столь «высокими» отношениями. Вдогонку Вяч Иванов разразился негативной рецензией на сборник стихов М.А. Волошина («Стихотворения. 1900-1910»), которая была напечатана в «Аполлоне».

⁴¹ Здесь для современного читателя сразу возникают параллели с М. Хайдеггером, чьим любимым автором был Ф. Гельдерлин. Как нам представляется, если искать на русской почве какие-то аналогии творчеству Ф. Гельдерлина, то речь в первую очередь должна идти о творениях Вяч. Иванова. Обоих поэтов роднит погруженность в древнегреческую культуру, определенная ориентация на философско-теологическую проблематику. Хотя, конечно, биографические аспекты не совпадают – я имею в виду безумие Гельдерлина.

⁴² Показательно, что в современном Санкт-Петербурге проводятся экскурсионные маршруты «Долой стыд! Эрос и мистика Серебряного века» одним из важнейших объектов которого выступает «Башня» Вяч. Иванова.

Другая фигура, треугольник, одной из сторон имела С.М. Городецкого – начинающего поэта, который прославился сборником «Ярь» (1907). Сборник был восторженно принят литературной и околосредотворенной публикой. Молодого поэта объявили звездой первой величины. Возвращаясь к треугольнику, отметим, что здесь на первый план выходили гомосексуальные отношения между С.М. Городецким и его маститым наставником. В дальнейшем, однако, автор «Яри» покинул символистский круг и присоединился к акмеистам, а уже в советский период назвал атмосферу «Башни» «Парнасом бесноватых» («Воспоминания об Александре Блоке», 1922). Последняя характеристика недвусмысленно пересекается с «безумной башней» из стихотворения Вяч. Иванова.

Продолжая интересующую нас тему, нельзя не назвать Михаила Алексеевича Кузмина (1872-1936), который в 1908-1912 годах жил на «Башне». Присутствие его среди жильцов «Башни» опять-таки выводит нас на тему однополрой любви, которая активно продвигается на Западе последние десятилетия. Как известно, этот поэт, писатель и музыкант был самым, пожалуй, знаменитым гомосексуалистом России «Серебряного века». Можно сказать, что Кузмин стал своеобразной иконой этого движения – вспомним его прозвище. Конечно, Антиноем его можно было назвать условно – писанным красавцем многолетний обитатель «Башни» не был, скорее наоборот. Тем не менее, друзья любили проводить данную параллель и в жизни, и в стихах (Вяч. Иванов. «Анахронизм», 1906; С.М. Городецкий «Посвящение Гафизу», 1906).

Все эти персонажи внесли немалый вклад в деструкцию традиционных отношений. Но, конечно, абсолютным шедевром стало появление на «Башне» Надежды Санжарь (1875-1933) и те события, которые за этим последовали. Эта дама была одержима идеей родить «солнечного сына» от гения. На роль отца подбирались наиболее выдающиеся литераторы того времени – Л.Н. Андреев, А.А. Блок. В.Я. Брюсов, В.В. Вересаев и др. Попал в список Санжарь и Вяч. Иванов. Свидетелем их разговора стала Зиновьева-Аннибал, которая, недолго думая, запустила в просительницу керосиновой лампой. К счастью, в лампе не была огня, и «Башня» не загорелась. Однако, по ехидному замечанию М.А. Кузмина кабинет поэта, где произошел инцидент, три дня «вонял керосином». Санжарь посещала и других литераторов, но нигде подобных эксцессов не происходило. Видимо атмосфера «Башни» благоприятствовала неподдельной игре страстей.

Принимали участие хозяева «Башни» и в экспромтах на религиозные темы, принимавших подчас кощунственный характер. Один из них запомнился благодаря статье В.В. Розанова «Напоминание по телефону», вошедшей в сборник «Обонятельное и осязательное отношение евреев к крови» (1914). Действие происходило на квартире Н.М. Минского в 1905 году. Как вспоминал В.В. Розанов, «были Н.М. Минский с женой, Вячеслав Иванович Иванов с женой, Николай Александрович Бердяев с женой, Алексей Михайлович Ремизов с женой и проч., и проч., и проч.». Всего около 30 или 40 человек. И вот у хозяев квартиры возникла идея причащения человеческой кровью. Как указывает В.В. Розанов, с этой целью были выбраны две «жертвы» – еврей-музыкант и «какая-то молоденькая еврейка». Их кровь затем пили участники собрания [13, с.337]. Много лет спустя этот эпизод всплывает в «Самопознании» Н.А. Бердяева, который назвал его инициатором Вяч. Иванова, а целью – «достичь экстатического подъема, выйти из обыденности» [3, с.157]. Правда, тему причащения кровью маститый мемуарист стыдливо опускает.

Здесь мы снова возвращаемся к теме творчества. Ко времени поселения на «Башне» М.А. Кузмин уже издал свою скандальную повесть «Крылья» (1906). Она была опубликована в «Весах» и стала первым произведением, посвященным гомосексуальной проблематике на русском языке. Сексуальная ориентация автора была заявлена весьма отчетливо. Современники приняли повесть в штыки, что не помешало ее успешной распродаже. Несмотря на сомнительную репутацию хозяин «Башни» все же приютил автора «Крыльев». Запретный плод, как известно, сладок. На то время, пока Кузмин был

паразитом Вяч. Иванова, приходится его скандальный роман с Вс. Князевым, который закончился самоубийством последнего. Позже перипетии этой связи, куда оказалась вовлеченной еще и О. Судейкина, стали основой ахматовской «Поэмы без героя».

Другим знаменитым произведением на тему нетрадиционных отношений стала повесть Л.Д. Зиновьевой-Аннибал «Тридцать три уroda», увидевшая свет в самом начале 1907 года. Скандальная повесть о лесбийской любви была закономерно запрещена цензурой. Санкт-Петербургский окружной суд, однако, запрет снял, и книга поступила в продажу. Видимо сказались родственные связи – как мы помним, родной брат автора занимал пост гражданского губернатора Санкт-Петербурга. Запрет, как водится, способствовал созданию вокруг повести скандального ореола. То, что запрещает начальство, всегда пользуется у нас пристальным вниманием публики.

Еще одна область культуры, которая получила своеобразное развитие на «Башне» – это театр, который занимал особое место в культурфилософской концепции Вяч. Иванова. Интерпретируя феномен театра в контексте концепций Р. Вагнера и Ф. Ницше, он стремился возродить в новых условиях античную традицию. В статье «Вагнер и Дионисово действо» (1905) мы находим следующие строки: «И формы всенародного *голосования* внешни и мертвы, если не найдут своего идеального фокуса и оправдания в соборном *голосе оркестры*. В Эсхиловой трагедии и в комедии Аристофана оркестра утверждалась и как *мирская сходка*; и ею были живы совет Ареопага и гражданское вече Пникас» [9, с.36]. Историческая ситуация, а, напомним, в России идет революция 1905 гола, накладывает свой отпечаток на глубокомысленную стилистику поэта. Теоретические размышления переплетаются с политическими лозунгами эпохи.

Неудивительно, что и в театральную практику на «Башне» также был внесен элемент духовной смуты. За него отвечал В.Э. Мейерхольд, который использовал квартиру Вяч. Иванова как своеобразную творческую лабораторию. Здесь он поставил спектакль по пьесе П. Кальдерона «Поклонение кресту», причем практически все роли исполняли любители – завсегдатаи «Башни». Из специфики помещения, по мнению свидетелей, возник и любимый прием Мейерхольда – появление актера из публики. Нужда, теснота помещения, способствовала обогащению театрального языка – своеобразный большевизм в искусстве. Сам режиссер признавал важнейшее значение опыта, полученного на «Башне», для его последующих театральных экспериментов [7, с.205].

Осень 1907 года стала для Вяч. Иванова трагическим временем. В Могилевской губернии, ухаживая за крестьянскими детьми, Л.Д. Зиновьева-Аннибал заразилась скарлатиной и умерла. Правда, сохранилось свидетельство М.А. Кузмина, что все было не так просто. Лидия Дмитриевна узнала о начавшейся любви мужа к падчерице – Вере Шварсалон (1890-1920). Это, мол, ее и погубило [11, с.107]. Сегодня, конечно, трудно сказать – так это было или нет. М.А. Кузмин подбросил в бушующий огонь страстей свою вязанку сплетен, опубликовав в 1914 году повесть «Покойница в доме». В этой повести в художественной форме он описал то, что происходило на «Башне» после смерти хозяйки. Вяч. Иванов был в бешенстве от выходки своего бывшего нахлебника.

Но у М.А. Кузмина был свой резон. Он считал себя жертвой тех страстей, которые кипели на «Башне». В его дневнике мы находим такую запись от 16 апреля 1912 года: «Днем, когда все ушли, Вера сказала мне, что она беременна от Вячеслава, что любит меня и без этого не могла бы жить с ним, что это продолжается давно, и предложила мне жениться. Я был потрясен» [11, с.326, прим.]. Отъявленного гомосексуалиста, который с крайней иронией относился даже к бисексуальным связям своих знакомых, подобное предложение шокировало. Вот такие высокие отношения.

Ситуация разрешилась не менее скандальным образом. Зимой 1913 года Вяч. Иванов и Вера Шварсалон уехали в Италию, где в той же греческой церкви в Ливорно, где он когда-то венчался с Л.Д. Зиновьевой-Аннибал, произошло венчание поэта с ее дочерью. За полгода до этого, 17 июня 1912 года, у них родился сын Дмитрий. То, что общество было

в шоке – это мягко сказано. Но, тем не менее, Вяч. Иванов вернулся к своей обычной деятельности – только не в Санкт-Петербурге, а уже в Москве. Действительно, в 1912 году Вяч. Иванов с семьей покидает столицу и уезжает в Первопрестольную. «Башенный» период его жизни и творчества заканчивается, но и на новом месте Вяч. Иванов продолжает развивать те же установки, которые были сформулированы в Санкт-Петербурге.

Тем не менее, смерть жены стала сильным ударом по Вяч. Иванову. Ее памяти поэт посвятил двухтомный сборник «*CorArdens*» (т.1-2, 1911-1912), который современники считали самым важным в его поэтическом наследии. В рецензии на первый том В.Я. Брюсов писал: «Вышедшая, наконец, книга не разочаровывает долгих ожиданий. В ней, впервые, Вячеслав Иванов встает перед нами, как поэт, во весь рост. Мы видим мастера, который в полном обладании всеми современными средствами поэзии, сознательно, уверенно, твердым шагом, идет по избранному пути» [5, с.308]. Уже в 1970-е годы М.М. Бахтин также отнесет «*CorArdens*» к «самым значительным» произведениям поэта [12, с.120].

Переживания, вызванные смертью жены, ввергли поэта в духовную авантюру. В его жизнь вторгается А.Р. Минцлова – видная оккультистка, последовательница антропософии Р. Штейнера. Идеи Р. Штейнера сбивали с толку многих деятелей «Серебряного века» – вспомним хотя бы М. Волошина и А. Белого. А.Р. Минцлова брала на себя роль в качестве мистической посредницы в отношениях между Вяч. Ивановым и его умершей женой. Трагедия, однако, обернулась фарсом – у антропософки были виды на неутешного вдовца. Это, впрочем, оказалось покушением с негодными средствами. Как мы помним, хозяин «Башни» уже сделал выбор в пользу Веры Шварсалон.

Еще на «Башне» Вяч. Иванов и Г. Чулков начали развивать учение, которое они называли «мистическим анархизмом». Власти начали подозревать участников собраний в принадлежности к политическому анархизму, что было совсем не так. Результатом стало несколько обысков, проведенных на «Башне». Один из них, произошедший в ночь с 28 на 29 декабря 1905 года, закончился скандалом. После того, как представители полиции покинули квартиру, выяснилось, что они выпили все пиво, приготовленное для гостей, но самое главное – у Д.С. Мережковского пропала дорогая бобровая шапка. Уязвленный этим писатель через несколько дней опубликовал статью «Куда девалась моя шапка? (Новогоднее письмо к гр. Витте)». Самое забавное в этой истории то, что шапка очень скоро нашлась, она просто упала за сундук в прихожей. Но осадок, как говорится, остался – и у самого «потерпевшего», и у публики.

«Морок жизни», впрочем, не отпускал поэта. В ситуации начала XX века в России подобным «мороком», несомненно, была сфера политики. Иногда у этого культуртрегера прорывались прямо-таки пророческие строки: «Топчи их рай, Аттила» («Кочевники красоты», 1904), но это, конечно, был перебор, дань предреволюционным настроениям, когда некоторым, не в меру ретивым творцам, казалось, что можно радикально перестроить культуру на новых основаниях. «Старую» культуру Вяч. Иванов уничтожать не собирался, он был в нее слишком погружен. Это очевидно для его поэтического наследия, насыщенного архаикой, славянизмами. Как писал М. Волошин, «едва ли не первый из современных поэтов, начавший читать Даля, был Вячеслав Иванов» [6, с.535]. Это очевидно и для его публицистики. Вспомним хотя бы его знаменитую «Переписку из двух углов» (1921) с М.О. Гершензоном, в которой поэт полемизировал со своим адресатом в связи с его нигилистическим отношением к «старой» культуре.

Политической установкой Вяч. Иванова, подобно большинству представителей отечественной интеллигенции той эпохи, стало резкое отвержение самодержавия и заигрывание с леволиберальными идеями. Самым, пожалуй, опасным из ее компонентов, как мы можем ретроспективно судить, стало англофильство, которое весьма заметно в статьях «Россия, Англия и Азия» (1915) и «Байронизм как событие в жизни русского духа» (1916). Обе они вошли в сборник статей «Родное и вселенское» (1917). Надо,

разумеется, сделать поправку на время – в разгаре была Первая мировая война, а Британия была союзницей России. Союзницей, правда, весьма своеобразной. Вспомним, что британское посольство в Санкт-Петербурге превратилось в координационный центр всевозможных сил, объединившихся для свержения Николая II. Чем все это закончилось для нашей страны известно.

В работе о байронизме Вяч. Иванов заявляет: «Англия – общая наставница народов в науке свободы» [9, с.269]. В статье 1915 года мы находим следующие строки: «Союз с Англией кажется мне предначертанным в провиденциальном плане истории как путь к величайшим свершениям божественных целей. Его конечное назначение – свободное воссоединение древней азиатской души с действующей на всемирно-историческом поприще душою грядущего христианского человечества» [9, с.380]. Вот как размахнулся, а между тем Англия в этом же году проводит Дарданелльскую операцию. С очевидной целью – не допустить Россию к Константинополю. Поэт же нам говорит о древней азиатской душе и ее воссоединении с христианством. Не очень-то преуспели британцы в этом воссоединении за все века существования своей колониальной империи, да и, конечно, не очень старались преуспеть. Не это, как мы можем судить, было их целью.

Некоторое отрезвление стало приходить после революционных событий 1917 года, сокрушивших не только Российскую империю, но и сами основы того образа жизни, который вели представители символизма. Поначалу ходили слухи, что после свержения монархии Вячеславу Иванову и Константину Бальмонту новые власти заказали создание гимна республиканской России [1, с.94]. Октябрьские события перечеркнули все эти планы. Республика, лишенная бытийственных скреп, посыпалась как карточный домик – стало не до гимна. Необходимо заметить, что поэт данное обстоятельство понимал, отдавал отчет и в собственной вине и вине людей своего круга в наступившей катастрофе.

В стихотворении 1919 года, имея в виду и последствия «посиделок» на «Башне», он честно признавался:

Да, сей пожар мы поджигали,
И совесть правду говорит,
Хотя предчувствия не лгали,
Что сердце наше в нем сгорит.

Гори ж, истлей на самозданном,
О сердце-Феникс, очаге
И суд свой узнавай в нежданном,
Тобою вызванном слуге.

Кто развязал Эолов мех,
Бурь не кори, не фарисействуй.
Поет Трагедия: «Всё грех,
Что действие», Жизнь: «Все за всех»,
А воля действенная: «Действуй!» [10, с.285-286].

Революционное лихолетье Вяч. Иванов пережил тяжело. Он принимает участие в программном сборнике «Из глубины» (1918), для которого написал статью «Наш язык». В ней Вяч. Иванов подверг резкой критике установку на секуляризацию русского языка, стремление избавиться от церковнославянских элементов. В 1920 году поэт готовит «Переписку из двух углов» – важнейшее свидетельство эпохи. В том же году умирает третья жена Вяч. Иванова, что стало для него сильным ударом. Пережить эго удалось благодаря работе на ниве просвещения – поэт занимает кафедру классической филологии в Баку. Здесь он защищает докторскую диссертацию – «Дионис и прадионисийство» (1921). В 1924 году Вяч. Иванов навсегда покидает СССР. Он поселяется в Италии, где

переходит в католицизм. Начинается новый период его жизни, которая оставляет эпоху «Башни» в далеком прошлом. Теперь она возвращается только в воспоминаниях – как самого поэта и его близких, так и многочисленных гостей. При этом превращаясь в своеобразный миф, один из самых популярных в общей мифопоэтике «Серебряного века».

Мы проследили основные перипетии жития Вяч. Иванова в русский период. Остается существенный вопрос – какую же роль в творчестве создателя «Башни» занимало христианство? Г. Флоровскому принадлежит характеристика творческого пути выдающегося символиста: «Путь Иванова проходил как-то мимо христианства, хотя в недавние годы он и изогнулся его переходом в Римскую церковь. Иванов весь в античности и весь в искусстве. К христианству он приходит от культа Диониса, от древней “эллинской религии страдающего бога”, которую он изучал долгие и долгие годы, и не только как историк или археолог. И христианство он перетолковывает в духе вакхизма и оргиазма, строит новый миф»[16, с.458]. Все сказанное выше, как нам представляется, подтверждают правильность оценки автора «Путей русского богословия».

Литература

1. Аверинцев С.С. «Скворешниц вольных граждан...» Вяч. Иванов: путь поэта между мирами. СПб.: Алетейя, 2002.
2. Бердяев Н.А. Мутные лики (Типы религиозной жизни в России). М.: Канон+, 2004.
3. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1991.
4. Богомолов Н.А. Из «башенной» жизни 1908-1910 годов // Башня Вячеслава Иванова и культура Серебряного века. СПб.: Филологический факультет С-Петербургского гос. ун-та, 2006. С.35-52.
5. Брюсов В.Я. Собрание сочинений. В 7-ти т. Т.6. М.: Художественная литература, 1975.
6. Волошин М. Лики творчества. 2-е изд., стереотип. Л.: Наука, 1989.
7. Галанина Ю.Е. В.Э. Мейерхольд на Башне Вяч. Иванова // Башня Вячеслава Иванова и культура Серебряного века. СПб.: Филологический факультет С-Петербургского гос. ун-та, 2006. С.187-205.
8. Зобнин Ю. Материалы к летописи жизни и творчества Вяч.И. Иванова: Часть 1 (1866 – 25.10.1907).2011. URL: http://www.v-ivanov.it/wp-content/uploads/2011/02/zobnin_materialy_k_letopisi_ivanova_2011.pdf (дата обращения 02.08.2024).
9. Иванов Вяч. И. Родное и вселенское. М.: Республика, 1994.
10. Иванов Вяч. И. Стихотворения и поэмы. Л.: Советский писатель, 1976.
11. Кузмин М.А. Дневник 1934 года. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 1998.
12. М.М. Бахтин. Беседы с В.Д. Дувакиным. М.: Согласие, 2002.
13. Розанов В.В. Собрание сочинений. В 30-ти т. Т.9. Сахарна. М.: Республика, 1998.
14. Степун Ф.А. Встречи. М.: Аграф, 1998.
15. Флоренский П.А., священник. Сочинения. В 4-х т. Т.3(2). М.: Мысль, 1999.
16. Флоровский Г. прот. Пути русского богословия. Киев: Путь к Истине, 1991.

Л.Н.Толстой о Н.В.Станкевиче и его «Переписке» в посланиях Б.Н.Чичерину и А.А.Толстой

Ознакомившись с осуществленным П.Н. Анненковым в 1857 году изданием избранных писем Н.В.Станкевича [1], Л.Н.Толстой был восхищен: «Никогда никакая книга не производила на меня такого впечатления. Никогда никого я так не любил, как этого человека, которого никогда не видел. Что за чистота, что за любовь, которыми он весь пронизан» [4, С. 274].

В письме к Б.Н.Чичерину великий русский писатель развивает указанные соображения: «Читал ли ты переписку Станкевича? Боже мой! Что это за прелесть. Вот человек, которого я любил бы, как себя. Верить ли, у меня теперь слезы на глазах. Я нынче только кончил его и ни о чем другом не могу думать. Больно читать его – слишком правда, убийственно грустная правда» [3, С. 272].

Думается, что в этих кратких отзывах Толстой сумел выявить важнейший принцип философии Станкевича – принцип любви, пронизывающий и его теоретическую, и его практическую деятельность. Указанный принцип был впервые зафиксирован и обнародован в его ранней философской работе «Моя метафизика» (1833): «Жизнь есть любовь. Вечные законы ее и вечное их исполнение – разум и воля. Жизнь беспредельна в пространстве и времени, ибо она есть любовь» [2, С. 198].

По существу, Л.Н.Толстой, не будучи лично знакомым со Станкевичем и опираясь только на его эпистолярное наследие, сумел исключительно точно и выразительно охарактеризовать личность мыслителя, солидаризируясь тем самым с хорошо его знавшими друзьями.

Л.Н.Толстой ознакомился с книгой Станкевича в 1858 году, в то время когда формировалось его собственное философское мировоззрение. Идеи, высказанные Станкевичем, оставили глубокий след в сознании Л.Н.Толстого.

Литература:

1. Анненков П.В. Н.В.Станкевич Переписка его и биография. - М.: Б.и., 1857.
2. Станкевич Н.В. Моя метафизика // В кн.: Русская философия первой половины XIX века. Хрестоматия Свердловск. Изд-во Уральск. ун-та. 1987.
3. Толстой Л.Н. Письмо к Б.Н.Чичерину от 21 и 23 августа 1858 года – Полн.собр.соч. М.: Худож. Лит., 1949, т.60
4. Толстой Л.Н. Письмо к А.А.Толстой от 23 авг.1858 г.- Полн.собр.соч. М.: Худож. Лит., 1949, т.60..

Исторический опыт открытости: образовательная реформа в России конца XVIII века

Антропологический поворот философской мысли, характерный для завершающего периода Просвещения, происходил одновременно в духовной жизни Европы и России. Он сопровождался отходом от сугубо рационалистических трактовок проблемы человека, поиском путей синтеза рационально-философских и религиозно-иррациональных подходов к ее решению. Как правило, эти поиски шли по линии актуализации и переосмысления идейного наследия христианского неоплатонизма. В отечественной философии антропологический поворот, помимо творческого вклада Г. С. Сковороды, значительным образом был выражен творчеством А. Н. Радищева и А. И. Галича. Но, если философско-литературное наследие Радищева привлекало и привлекает должное внимание, то весьма разностороннее философское осмысление антропологической проблематики в работах Галича остается по существу недооценено. Бытует мнение, что едва ли не все написанное Галичем лишено оригинальности. Недостатком считается и то, что он не примыкал ни к какой системе философских взглядов, являлся «просто профессором философии» [5, С.36]. Иначе говоря, Галичу приписывалась склонность к эклектике и компиляции, хотя и отмечалось при этом его значение в развитии отечественной философской культуры [3, С.133]. Среди работ Галича даже выделяют «наиболее популярные». Это «История философских систем, составленная по по иностранным руководствам» (1819), «Опыт науки изящного» (1825), «Картина человека» (1834). Наконец, признается, что во всяком случае одна из них - «История философских систем» - «сослужила хорошую службу русской молодежи, когда (в 20-ые годы) стал развиваться интерес к философии (ЗенЗ).

Представляется, однако, что сохранившееся наследие Галича, в частности его «Картина человека», обладало не только зарядом новизны, но составило принципиально важное звено эволюции отечественной философской мысли и философского образования к антропологической проблематике. В творческой биографии Галича нашли отражение и более общие изменения культурной жизни России на рубеже XVIII XIX веков, обусловленные становлением высшей педагогической школы, образовательными реформами в целом. Следует учесть, что судьба Галича как студента и преподавателя-профессора связана преимущественно с Петербургским педагогическим институтом – головным учебным заведением подобного рода для всей системы образования того периода. Становление этой системы началось в царствование Екатерины II, обещаниями улучшить государственные законы с целями просвещения и повышения благосостояния всех сословий. Проводя политику просвещенного абсолютизма, Екатерина первоначально, не всегда искренне и последовательно, но все же придерживалась советов французских просветителей. К осуществлению их рекомендаций по созданию новой образовательной системы был привлечен Иван Иванович Бецкой. Бецкой получил образование в Швеции и Франции, состоял в знакомстве с французскими просветителями. По его почину в Москве был открыт первый воспитательный дом, с учетом опыта аналогичных европейских учреждений.

Бецкой подготовил доклад, где говорилось о необходимости воспитать в России «новую породу людей» из всех сословий, за исключением крепостного крестьянства. Здесь очевидно влияние идей Руссо, хотя общий демократизм его концепции «общественного договора» не разделяли ни Екатерина, ни Бецкой. Бецкой предлагал основать сеть закрытых воспитательно-образовательных учреждений. В них дети с 5-6 лет

идо 18-летнего возраста изолируются от развращающего влияния окружающей жизни и воспитываются на положительных примерах. Бецкой считал, что «корень всему злу и добру – воспитание». Убежденность во всемогуществе воспитания: умственного, нравственного, физического – характерная черта просветительского мировоззрения и жизнепонимания. Предлагавшиеся Бецким образовательные новации просветительского образца по замыслу их автора рассчитывались на создание нового слоя дворян, гуманных в обращении с крестьянами и справедливых на государственной службе. Другой решаемой задачей мыслилась подготовка «третьего чина людей», которые бы успешно занимались промышленностью, торговлей, ремеслом.

Таким образом, речь шла не об устранении сословного строя, а об «исправлении» существующего положения при сохранении его основы – крепостного права. Сам Бецкой принимал участие в работе Петербургского воспитательного дома и первого в стране женского воспитательно-образовательного заведения, также учрежденного по его замыслу, «Воспитательного общества благородных девиц» (Смольный институт). При Смольном институте благородных девиц, куда принимались особы дворянского происхождения, имелось отделение для девушек мещанского звания. Из них готовили учительниц-воспитательниц для домашнего обучения. По сути, здесь находился исток женского педагогического образования, центром которого стал Петербург.

Во вторую половину своего царствования Екатерина после «пугачевского бунта» в поиске путей продолжения частью показной политики просвещенного абсолютизма обратилась к опыту социального реформирования центрально-европейских государств – Пруссии и Австрии. В конце 70-х годов XVIII столетия здесь был накоплен значительный опыт такого рода реформирования, в том числе и может быть прежде всего, в области образования. Екатерину, по-видимому, привлекало то обстоятельство, что сами главы этих государств – Фридрих II и эрцгерцогиня Мария-Терезия – выступали инициаторами образовательных реформ, осуществляя действенное патронирование их проведения. Вполне возможно, что Екатериной двигало желание превзойти своих коронованных «коллег». К тому же в Австрии, ряд земель которой были населены славянами православного вероисповедания, среди деятелей Просвещения имелись педагогические новаторы славянского происхождения. Один из них, Ф. И. Янкович де Мириево, по запросу Екатерины получил рекомендации австрийского императорского дома и был приглашен для работы в России. Янкович, несомненно, сыграл выдающуюся роль, став более чем простым исполнителем замыслов императрицы, ее сотрудником по реформированию школьного образования, закладке основ отечественной высшей педагогической школы. Известно, что Янкович – последователь той системы образования, истоки которой были заложены в Пруссии и которая затем, несколько видоизмененная австрийским педагогом-реформатором И. Фельбигером. Получила применение и в сербских школах Австрии. Идеология образовательных реформ в Пруссии и Австрии восходила к философско-педагогическим идеям Я. А. Коменского, чье учение о «пансофии» явилось вариантом христианского неоплатонизма. Возможно, по совету Янковича Екатерина обратила внимание на сочинение И. Фельбигера «О должностях человека и гражданина» религиозно-нравственного и социально-философского содержания. По ее указу это сочинение, будучи переведено почти без изменений, использовалось в качестве учебника, знакомящего учащихся с широким кругом религиозно-философских вопросов. Тем не менее применение австро-прусского опыта образовательных реформ не стало их простым повторением. Выбранный Екатериной курс реформирования образования предполагал сочетание рационально просветительских форм обучения с решением задач православного религиозного воспитания. В частности, сама Екатерина составила школьные пособия «Выбранные российские пословицы» и «Продолжение начального учения», выдержанные в духе отечественного православия. Аналогичным образом Янкович, как один из деятельных участников предпринятых Екатериной образовательных реформ, сумел преодолеть некоторый

неоправданный формализм педагогических методов Фельбигера и органически связать педагогические идеи центральной Европы с православной традицией, православной антропологией. Отсюда педагогическая установка Янковича на школу, дающую целостное знание, где практикуется живое преподавание всестороннего набора наук с использованием сократовского диалога, обмена мнениями. Это позволяет включить в учебный процесс все умственные и душевные силы учащегося, благодаря чему происходит его развитие как целостной личности.

Заслуга Янковича – в разработке «Устава народных училищ Российской империи», а также в открытии Петербургского главного народного училища (1782). Это училище выполняло и роль учительской семинарии, подготавливавшей учителей для народных училищ в провинциальных и уездных городах. В 1786 году из состава училища была выведена учительская семинария, которая, собственно, стала первым самостоятельным педагогическим учебным заведением в России. В 1804 году она была преобразована в Петербургский педагогический институт с тремя отделениями или факультетами. Деканом одного из них – философско-юридического – стал Михаил Андреевич Балугьянский, также выходец из славянских земель Австрийской империи, приглашенный при содействии Янковича на преподавательскую работу. По его инициативе в 1808 году для завершения образования в университеты Австрии и Германии были направлены 12 выпускников института. В их число входили А. И. Галич и А.П. Куницын, известный в качестве учителя А.С. Пушкина по Царскосельскому лицей. Галич, как уже отмечалось, стал тем мыслителем, чье творчество наиболее полно отразило и выразило те изменения культурной жизни России, которые были вызваны образовательными реформами просветительской направленности конца века, в особенности созданием специализированной высшей педагогической школы, тем антропологическим поворотом, который характерен и для европейской философской мысли, прежде всего немецкой классической. В творческой биографии Галича заметную роль, помимо М.А. Балугьянского, сыграл еще один выходец из православно-славянского населения Австрийской империи Петр Дмитриевич Лодий. Лодий являлся профессором Львовского и Краковского университетов, с 1803 года становится профессором Петербургского педагогического института. Диапазон научных и преподавательских интересов Лодия весьма широк. Им написаны «Логические наставления...» (1815), где решается в духе сенсуализма логико-гносеологическая проблематика, «Теория общих прав...» (1828), посвященная философии права, неизданный «Полный курс философии». По возвращении из Германии Галичем под руководством П.Д. Лодия была подготовлена и представлена к защите диссертация, что позволило ему занять должность профессора кафедр философии.

Философские убеждения Галича формировались под влиянием идей немецких мыслителей – Канта, Шеллинга, Гегеля. Так, в «Лексиконе философских предметов» (СПб. 1815), одном из первых философских словарей на русском языке, Галич следовал основной идее Канта о центральном месте антропологии «в ряду физических и моральных» наук, естественнонаучных и социогуманитарных знаний [1, С.28]. Поскольку человек есть «высочайший предмет природы» и в «человеке, в том образе и подобии Божьем на земле сходятся все радиусы мироздания» [1, С.28], постольку «человекоучение» дает ключ к пониманию и естественно-вещественного и духовно-божественного порядков бытия. Иными словами, Галич полагал, что философия и богословие нуждаются в особом антропологическом обосновании, благодаря чему достигается согласие и взаимодополнимость между ними. Здесь очевидно влияние шеллингианской философии, ее установки на всеединство. То же стремление к всеединству, синтезу, казалось бы, разнородных и несовместимых начал характерно и для «философии изящного» (эстетического учения) Галича. Изящное и прекрасное, по его мысли, обладает объективно-сущностным смыслом как воплощение в природном и человеческом бытии духовно-божественного начала. Художественное восприятие и

усвоение прекрасного объединяют чувство, ум и волю, совмещает в себе чувственное наслаждение совершенством, научное познание, согласное с истиной, нравственный подвиг в стремлении к добру.

Еще одна, пожалуй, самая значительная работа Галича, «Картина человека» (СПб. 1834), построена таким образом, чтобы рассмотреть и исследовать феномен человека с всеохватывающей точки зрения. Такой универсальный подход к постановке и решению проблемы человека примерно соответствует предмету антропологии, как его определил Кант. В этом произведении человек характеризуется в качестве верховного звена природно-исторического процесса. Это «всеобщая жизнь на стадии ее свободы»: «в организме человеческом жизнь на земле делает решительные порывы к свободе», «овладевает своим естественным бытием и посредством одного выказывает в качестве духовной природы превосходство над внешней природой» [2, С.44, 59]. Цель человеческого существования в том, что человек «должен в природе и по ее же уставам выдержать в борении с нею характер существа особенного» [2, С.66]. Приведенные положения близки шеллингианской трактовке природно-космического Всеорганизма в своей эволюции на стадии человека, осознающего собственное происхождение и перспективу как становление абсолютного (совершенного и вечного) бытия.

Они также перекликаются с гегелевским пониманием свободы в качестве познаваемой необходимости и мерила человеческого прогресса. Но Галич, в отличие от Шеллинга и Гегеля, считал личностное сознание как начало активное, деятельное, направленное к самосовершенствованию внутренне укорененным, присущим каждому отдельному человеку высшим состоянием духа, а не чем-то внешне заданным, производным от саморазвивающейся абсолютной идеи и потому низшим, отъединяющим от совершенного Всеединства [4, С.29]. Галич придерживался, таким образом, позиции персонализма, признания самоценности бытия человека как личности, имеющей и взращивающей «семя бесконечного развития» «во внутреннем своем бытии». Петербургский профессор философии пытался обозреть и объяснить всю сложность, многомерность того, что можно назвать человеческой реальностью. В ней он различал духовную и телесную составляющие, мышление и чувственность, «первоначальное» (от Бога) и «производное», эмпирический уровень жизни в стесненном положении «алчного всепоглощающего эгоизма» и все более свободное, гармоническое состояние согласия с самим собой и собственной идеей человека как такового. Переход к этому высшему состоянию осуществляется «чистой и решительной волей», способностью к практическому действию на основе знаний, предоставляемых антропологией как универсальным «человекоучением». По Галичу, «антропология из вихря суеты возвращает человека к самому себе», «указывает ему верховную цель его бытия», «она знакомит нас с самими собой, учит уважать свое лицо, бояться осквернить или расточить свои физические или духовные силы, учит обрабатывать данные способности, облагораживать свое существо» [1, С.29]. Все это вместе взятое близко кантовской постановке и решению антропологической проблемы. Здесь нетрудно проследить сходство с определением Канта «доброй воли» в качестве ведущей способности по отношению высших дарований человеческого духа-интеллекта, таланта, мужественности. Но очевидны и существенные различия между немецким и русским мыслителями в понимании человеческой природы. Ведь Кант исходил из самодостаточности, самоценности «доброй воли» и ее противостояния «врожденной злостности человеческой природы». Получается так, что «добрая воля» выполняет по преимуществу отрицательную роль обуздания врожденно и эмпирически, самым фактом телесно-вещественного существования обусловленных низменных стремлений – корыстолюбия, властолюбия, честолюбия. Само же следование добру оказывается выполнением внешнего долга, общепринятых требований из расчета собственных интересов. Таков дуализм Канта, выраженный антиномией стоического идеала служения общему благу и протестантского принципа индивидуального спасения отдельных предызбранных.

Напротив, Галич с доверием относился к человеческой природе, содержащей образ и подобие Божии как «семя», начальное побуждение к самоусовершенствованию вопреки «стеснению» «превратных отношений» и произволу внешних обстоятельств. Чистой и решительной волею каждый способен достигать согласия с собой и соответствия идее человека, внутренне укорененной в человеческой природе. Тем самым русский мыслитель утверждал в отличие от аристотелевско-стоического принципа определения «золотой середины» возвышением над крайностями страстей вплоть до полного бесстрастия, неоплатонический идеал целостного человека во внутреннем и внешнем гармоническом единстве его задатков, способностей, сил и отношений с окружающим миром. Заложенная таким образом философско-антропологическая традиция вскоре была прервана отчасти вследствие преобразования главного педагогического института в Петербургский университет (1819), где оказалась утрачена специальная педагогико-антропологическая составляющая. Но главное, сказались общие негативные для философского образования ограничения и запреты на преподавание философии в университетах, увольнение ряда университетских профессоров по обвинению в «распространении идей, противных христианству». Отстранение от преподавательской работы подвергся и Галич. Тем не менее создавшееся критическое положение в университетском философском образовании до известной степени было компенсировано сохранением очагом сравнительно свободной философской мысли в некоторых специальных высших учебных заведениях, например, медико-хирургической академии. Здесь вел многолетнюю преподавательскую деятельность большой знаток и вдумчивый интерпретатор натурфилософии трансцендентального идеализма Шеллинга Даниил Михайлович Велланский. Он оказал благотворное влияние на М.Г. Павлова, а через него на учеников последнего В.Ф. Одоевского и Д.В. Веневитинова.

Литература

1. Галич А.И. Лексикон философских предметов. СПб., 1815.
2. Галич А.И. Картина человека. СПб., 1834.
3. Зеньковский В.В. История русской философии. Т.1. Ч.1.
4. Флегонтова С.М. Восстановление традиции // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Обществ. и гум. Науки. СПб. 2005. № 5(10).
5. Шпет Г.Г. Очерк развития русской философии // Очерки истории русской философии. Свердловск. 1991.

Mathesisuniversalis как выражение стратегий цифровизации научного метода

Идея "mathesis universalis" принадлежит к основным идеям западной цивилизации - тем идеям, которые ее сформировали и продолжают оказывать на нее постоянное влияние. Можем ли мы сказать, что идея "mathesisuniversalis" присутствовала уже в античной философии и науке пусть не эксплицитно в определенном и сформулированном виде, а имплицитно, имманентно в некотором латентном состоянии? Ответ на этот вопрос зависит от того, как мы понимаем идею "mathesisuniversalis". Рассмотрим, в каких смысловых значениях она используется в историко-философской мысли.

Новая философская энциклопедия определяет "mathesisuniversalis" как "(лат. универсальная наука, от греч. μάθησις – знание, наука и лат. universalis – общий) ...философский термин, особенно популярный в 16–17 вв. и обозначающий понятие гипотетической универсальной науки, построенной по типу некоторого исчисления." [3, С.517] Неизвестно, кто первый использовал данный термин. Швейцарский философ Герольд Бехтл (университет Берна) отмечает, что непонятно, каково его точное изначальное значение [6, С.129-130].

По мнению польского философа Витольда Марцишевского (университет Варшавы), корни идеи mathesis universalis уходят в Античность к пифагорейцам и Платону. Он пишет, что непосредственные истоки расцвета этой идеи в 17-м веке можно найти в возрождении платонизма 15-го века, ведущей фигурой которого был Марсилио Фичино, автор "Теологии Платона". Также немалую роль в этом сыграли Николай Кузанский, Леонардо да Винчи, а также Николай Коперник. О всех них можно сказать, что они избрали своим девизом библейский стих, часто цитируемый святым Августином: "...но Ты все расположил мерою, числом и весом..." (Премудр. Соломон. 11:21). Суть их доктрины была выражена в утверждении Фичино о том, что совершенный божественный порядок Вселенной отражается в человеческом разуме благодаря математическим озарениям разума; таким образом, математика оказывается способной играть роль универсального ключа к знаниям; отсюда и название mathesis universalis. [5, С.525-526]

Самое известное определение "mathesis universalis" - это, конечно же, картезианское определение. Декарт в "Правилах для руководства ума" в правиле 4 так определял этот термин: "...Когда эти мысли обратили меня от частных занятий арифметикой и геометрией к некоему общему исследованию математики, я прежде всего задался вопросом, что же именно подразумевают все под этим названием и почему не только уже упомянутые науки, но также астрономия, музыка, оптика, механика и многие другие называются частями математики. ... Рассматривающему это более внимательно стало бы в конце концов ясно, что к математике относятся лишь все те вещи, в которых исследуются какой-либо **порядок или мера**, и неважно, в *числах ли, или фигурах, или звездах, или звуках, в любом ли другом предмете придется отыскивать такую меру*; а потому должна существовать некая общая наука, которая, не будучи зависимой ни от какого частного предмета, объясняла бы все то, что может быть обнаружено в связи с **порядком и мерой**, и эта самая наука должна называться не заимствованным именем, а уже сделавшимся старым, но вновь вошедшим в употребление именем **всеобщей математики**, ибо в ней содержится все то, благодаря чему другие науки и называются частями математики" [4, С.90] Т.е. для Декарта "mathesis universalis" - это некая

гипотетическая всеобщая наука, имеющая дело только с порядком и мерой - с тем, что заставляет другие частные науки принадлежать к "наукам математическим".

Лейбниц разрабатывал "mathesis universalis", называя ее "универсальной характеристикой". Он хотел составить алфавит человеческого мышления, и с помощью комбинаторики и алгебраической символики "автоматизировать" человеческое мышление и рассуждение. У него есть несколько работ, посвященных этому вопросу (все входят в Т.3 собр.соч.):

- "Об универсальном синтезе и анализе",
- "История идеи универсальной характеристики",
- "Начала и образцы всеобщей науки",
- "Об универсальной науке, или философском исчислении",
- "Основы исчисления рассуждений",
- "Элементы универсальной характеристики" и др.

Для Лейбница "...главным направлением была задача формализации логики, сведения ее к подобному алгебре исчислению. С помощью последнего Лейбниц надеялся эффективно построить систему естествознания и решить «главные моральные и метафизические проблемы»" [3, С.517] Лейбниц говорил, что придут времена, когда ученым, политикам и философам не нужно будет спорить. Когда они будут собираться для обсуждения каких-либо важных вещей, то благодаря разработанной "mathesis universalis", собравшись, просто скажут : "Давайте посчитаем!" - и вопросы будут решены.

Таким образом в нашем небольшом обзоре "mathesis universalis" выступает в трех значениях(что, понятно, не исчерпывает глубины этой идеи):

- 1) "Mathesis universalis" как математический универсальный ключ к познанию тайн Вселенной
- 2) "Mathesis universalis" как всеобщая наука о порядке и мере
- 3) "Mathesis universalis" как универсальная наука для "автоматизации" человеческого мышления, эффективного построения системы естествознания, решения главных моральных и метафизических проблем

Все эти значения взаимопересекаются и дополняют друг друга. В качестве первого значения "mathesis universalis" несомненно присутствует уже в Античности в учениях Пифагора и Платона, в качестве третьего - в идее универсального органа познания Аристотеля.

Успехи цифровизации современного научного метода, достигнутые в исторической эволюции идеи "mathesis universalis", убеждают в справедливости не только выдвинутой на ее основе максимы, что «книга природы написана на языке математики». Есть основания полагать, что в терминах ее языковых выражений написаны и «книги» человека, цивилизации и культуры. Цифровизация уже сейчас охватывает все области человеческой жизни (социально-экономическую, хозяйственно-практическую, бытовую и т.д), и принадлежит к числу важнейших элементов стратегии научных исследований в области проблем формирования Искусственного Интеллекта.

Литература

- 1) Платон "Тимей" Собр.соч. в 3-х томах, Т.3 ч.1 М."Мысль" 1971г.
- 2) Исторические типы рациональности Т.2 ред.Гайденко П.П. РАН, М.1996г.
- 3) Новая философская энциклопедия в 4-х томах, Т.4, М.2010г.
- 4) Декарт Р. Соч. в 2-х томах, Т.1, М.1989г.
- 5) Witold Marciszewski, "The principle of Comprehension as a Present-Day Contribution to mathesis universalis", *Philosophia Naturalis* 21, 1984
- 6) Gerald Bechtle, "How to Apply the Modern Concepts of *Mathesis Universalis* and *Scientia Universalis* to Ancient Philosophy. Aristotle, Platonisms, Gilbert of Poitiers, and

Descartes". In Kevin Corrigan and John D. Turner (eds.), *Platonisms: Ancient, Modern, and Postmodern*, Leiden: Brill 2007

Социально-этические идеалы Просвещения как ценностные основания современной западной цивилизации

Говоря о Просвещении, следует отметить, что существуют две традиции понимания этой эпохи. Первая традиция заложена XVIII веком с его верой во всемогущество разума и безграничные возможности человека, второе значение просвещения было предложено Иммануилом Кантом.

XVIII век породил особый взгляд на разум и природу индивида. Поддерживая и распространяя научный пафос Нового времени, эпоха Просвещения объявила настоящий культ разума. Разум – вот что делает человека по-настоящему великим. Величие разума и познавательные способности дают возможность подчинять себе природу и изменять мир. Разум просветители понимали как «некоторая определенная форма того, что мы добываем» [3;27]. Это разум, господствующий не только над природой, но и над сферой собственного опыта; это разум, который формируется опытом, познает себя как совокупность результатов собственной деятельности.

Нельзя не согласиться с характеристикой, данной просвещенческому разуму Эрнстом Кассирером: «Весь XVIII век понимает разум *в этом* смысле – не как просто установленное *содержание* таких-то познаний, принципов и истин, а скорее как *энергию*, как такую силу, которую до конца можно постигнуть только в ее действии и влиянии» [3;27]. Разум в эпоху Просвещения – это разум, занятый уже не природой, а самим собой, но его самопознание ограничивается анализом собственных феноменов, то есть, областью его эмпирического применения.

В отличие от нового времени, провозгласивших господство разума над познаваемым объектом, просветители стремились превратить достижения науки не только в средство овладения миром природы, но и «средство осуществления социальных проектов и определения жизненных целей человечества» [4;209]. Идеи Просвещения вдохновили Европу на Великую Французскую революцию. Провозглашение идеалов свободы, равенства и братства означало, что каждый человек способен влиять на ход истории, ломая многовековой уклад. Абсолютная ценность свободы и прав индивида стала основой мировоззрения молодого государства США, провозгласивших независимость в 1776 году.

Девиз Просвещения – «*Sapere aude*» («решишься быть мудрым»). Всеобщее равенство означает, что каждый имеет право не только на частную собственность, избирать и быть избранным, но и на собственное суждение. Отрицается всеобщая природа разума, а индивидуальное суждение приобретает ценность само по себе. В своем исследовании себя и мира индивид получает возможность опираться не на познание разума и его законов, как это было в Античности, а на здравый смысл. Всеобщность разума в эпоху Просвещения понимается как совокупность фактов мышления, а единство разума представляется как абсолютная собирательная полнота. Всеобщего нет. Всеобщее – сумма единичного. Подобный подход к пониманию разума является эмпирическим.

Согласно философии Просвещения, всеобщая необходимость подобно закону природы существует и в обществе. Распространение метода эмпирической индукции, предпринятой Бэконом лишь для постижения природных явлений, [1;83-84] постепенно привело к формированию представления о социальном как абстрактном. Нравственные основания жизни людей и формы их совместного существования людей, такие как семья, общество, государство, – все это образуется через «вычитание» из общего особенностей

проявления индивидуальной воли индивида, то есть, посредством абстрагирования [6;226]. Это видно на примере «теории общественного договора» (Томас Гоббс). Общая воля у Гоббса возникает в результате обобщения частных волей, которые, преследуя каждая свой частный интерес, неизбежно противоречат друг другу, находятся в состоянии антагонизма («война всех против всех»).

Чтобы обеспечить общественный порядок, нужно исключить личное. Таким образом, формируется понимание государства как абстрактной обобщенной силы, безоговорочное подчинение которой возможно в силу того, что в ней нет ничего личного.

Гоббс в своей теории, согласно Кассиреру, исходит из следующего основоположения: «Человеческое познание истинным образом понимает только то, чему оно дает произойти из своих первоэлементов» [3;34]. Познание посредством обобщения явлений частной жизни и формулирование какого-либо вывода на основе этого обобщения составляет суть эмпирического познания. Гоббсовская версия происхождения государства вполне понятна с точки зрения «здорового смысла»: общее формируется путем обобщения индивидуального. Индивидуальное, несмотря на то, что появилось общее, его отрицающее, продолжает оставаться индивидуальным, и антагонизм индивидуальностей сменяется в философии Просвещения антагонизмом абстрактного и конкретного. В этом проявляется один из парадоксов эпохи [4;212].

Если государство представляет собой внешнее соединение единичных волей в одну, то и нравственность тоже есть некая механическая сумма единичных представлений о добре и человечности. Нравственным считается то, что способствует сохранению и благополучию индивидуальной жизни [7;28].

Нравственность, ориентированная лишь на индивидуальное благополучие, относительна, а демократические решения, принимаемые большинством, оказываются случайными, если в них нет осознания исторической необходимости. Реальность, создаваемая посредством таких решений, также случайна и представляет свободный выбор лишь по форме, а по содержанию напоминает детскую игру в кубики.

Плодами Просвещения – установками на изменение окружающего мира, подчинение его своей воле, представлением о человеке как хозяине природы, социального, культурного, информационного пространства, способном создавать любую реальность, в соответствии со своими желаниями и устремлениями – активно пользуется популярная психология. Современный индивид, усвоивший подобные ценности, уверен, что его индивидуальная воля способна влиять на других людей, общество и даже на мировой порядок. Свобода и право на индивидуальное волеизъявление приобретает абсолютный приоритет. Гуманизм эпохи Просвещения оборачивается диктатурой индивида [5].

Несмотря на то, что кризис современной западной цивилизации – это кризис мышления и идеологии XVIII века, было бы неверным полагать, что с крахом ценностей и идеалов этого времени заканчивается ее история. Западная Европа дал миру не только Просвещение, но и немецкую классическую философию.

Иммануил Кант горячо приветствовал новую эпоху и ее идеи, однако понимал Просвещение несколько иначе. Кант понимал Просвещение как выход человечества из состояния не成熟ности [8;225], в котором оно пребывает по собственной вине, то есть, по той причине, что оно не мыслит. Древнее латинское изречение «*Sapere aude*» немецкий философ перевел как «имей мужество пользоваться собственным умом». Результат Просвещения, по Канту, должно стать само себя постигающее человечество, а главным революционным преобразованием является устройство не внешнего мира, а мира внутреннего.

Современник и последователь Канта - И.Г. Фихте - называет Просвещение эпохой освобождения. Это «такое состояние, в котором человеческий род лишь постепенно делает себя свободным, то в одном, то в другом индивидууме, то от одного, то от другого объекта, по отношению к которому авторитет налагал на него цепи, но отнюдь не вполне еще свободен...» [7;22]. Эта эпоха не объединяет, а наоборот, разобщает человечество, сплоченное ранее под авторитетным законом, чтобы дать возможность образоваться ему на ясных и доступных разумному понимании основаниях. Результат эпохи станет очевидным тогда, когда она завершится, и наступит новая эра человеческой истории - «царство духа», время господства всеобщего нравственного закона, где человек – это не только хозяин природы, но и ее слуга, а истории - творец и соратник.

Литература

1. Володин Я.А. Границы естественнонаучной парадигмы Бэкона: предпосылки деонтологизации науки/Я.А.Володин// Общество: философия, история, культура. – 2024. - №9 (125)
2. Кант И. Ответ на вопрос «Что такое Просвещение?»// Соч. в 6 ТТ. М.: «Мысль»,1966. Т.6
3. Касирер Э. Философия Просвещения. М.: РОСПЭН, 2004.
4. Огурцов А.П. Философия науки эпохи Просвещения. М., 1993
5. Саден Эрик. Тирания Я. Конец общего мира.- СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2023
6. Савельева С.С. Понятие образовательной среды в философии тождества: границы между искусственным и действительным//Символическая Вселенная ребенка: между информацией и знанием: сборник научных трудов. – СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016
7. Фихте И.Г. Основные черты современной эпохи. Минск: «Харвест», Москва: «АСТ», 2000
8. Францишина С.С., Балахонский В.В. К проблеме начала антрополого-образовательной осмысленности идеи Просвещения в немецкой классической философии (И.Кант, И.Г.Фихте, Ф.В.Й.Шеллинг)/ С.С. Францишина, В.В. Балахонский// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. - №2(58).

Эссенциализм – это гуманизм

Без малого восемьдесят лет прошло после выхода в свет работы Ж.-П. Сартра «Экзистенциализм – это гуманизм» (1946). Экзистенциальная философия как рациональное обоснование индивидуального сознания заняла достойное место в духовной истории Европы. Однако Сартра и его работу в современном дискурсе почему-то редко вспоминают. Не будет преувеличением сказать, что и вся экзистенциальная философия выброшена сегодня новыми «левыми» за борт. Хотя, казалось бы, кто как не Сартр, утверждавший, что «существование предшествует сущности, или, если хотите, что нужно исходить из субъекта» [12, Стр.3], должен был стать новым кумиром. Почему экзистенциализм с его гуманистическим потенциалом сегодня не востребован? Как выглядит сегодня философское обоснование гуманизма? И, наконец, что же есть сегодня собственно гуманизм?

Если исключить из анализа юридический (права человека), политический (различные социальные свободы) и этико-психологический (филантропия) смыслы термина, то гуманизмов в истории человечества мы знаем два: религиозный и научно-философский. Согласно христианскому религиозному гуманизму, философски оформленному эпохой Возрождения, человек – *венец творения*. Это означает, что венец творения – не каждый отдельный человеческий индивид, а человеческий род, обобщенный человек как продукт Творца. Призыв к каждому индивиду строить себя «по образу и подобию божью» означал мощный культурно-этический принцип индивидуального самосовершенствования и духовного роста. Христианский гуманизм сыграл важную роль в культурном прогрессе Европы.

Второй вид гуманизма, научно-философский, часто путают с естественно-научным, сводя человека только к природной эволюции Ч. Дарвина и достижениям генетики XX века. Такой естественно-научный гуманизм без современной гипотезы антропогенеза, однако, неизбежно приводит к недопустимому упрощению человека и трактовке его и его сознания в терминах позитивизма. Согласно научно-философскому, диалектико-материалистическому гуманизму *человек есть процесс и продукт общей эволюции*, в которой природная эволюция – только первый этап, второй же – эволюция культурная, духовная. Субъектом в этом процессе является не человеческая особь, а человеческие сообщества, а механизмом прогресса – гregarный (групповой) отбор. Отдельный индивид в этой картине мира имеет смысл и значение только в этом широком культурно-историческом контексте, независимо от того, понимает он это при помощи своего индивидуального разума или нет. Таким культурно-историческим контекстом является вся история человеческой культуры в широком, философском значении этого понятия: *культура – это специфически человеческий, то есть символический, способ взаимодействия человека (общества) и природы, в материальных и духовных продуктах и формах которого раскрываются общечеловеческое значение и частногрупповые (этнические, цивилизационные, классовые и т.д.) смыслы человеческой истории*. Генеральным вектором этого процесса взаимодействия человека и природы становится раскрытие сущности самого человека как рода. Это социальное содержание и есть фундаментальный смысл научно-философского, диалектико-материалистического гуманизма.

Что меняется с редукцией этой позиции на уровень индивида? Несомненно, индивид с его неповторимостью и уникальностью, как самое конкретное, есть и самое содержательное. И как самое содержательное он есть главная ценность, Сартр здесь абсолютно прав. Но назвать, вслед за Сартром, экзистенциализм гуманизмом можно

только, встав вместе с Сартром в либерально-левый, а не либерально-правый лагерь. Индивид – главная ценность только при условии экзистенциального выбора! И выбор этот – нравственный, социальный.

Вот как раскрывает Сартр свою позицию: «Человек находится постоянно вне самого себя. Именно проектируя себя и теряя себя вовне, он существует как человек. С другой стороны, он может существовать, только преследуя трансцендентные цели... Эта связь конституирующей человека трансцендентности (не в том смысле, в каком трансцендентен бог, а в смысле выхода за свои пределы) и субъективности – в том смысле, что человек не замкнут в себе, а всегда присутствует в человеческом мире, – и есть то, что мы называем экзистенциалистским гуманизмом. Это гуманизм, поскольку мы напоминаем человеку, что нет другого законодателя, кроме него самого, в заброшенности он будет решать свою судьбу; поскольку мы показываем, что *реализовать себя по-человечески* человек может не путем погружения в самого себя, но в поиске цели вовне, которой может быть освобождение или еще какое-нибудь конкретное самоосуществление» [12, Стр.19]. И уже совсем социальный смысл заключен в следующей фразе Сартра: «Но если существование действительно предшествует сущности, то человек ответствен за то, что он есть. Таким образом, первым делом экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование» [12, Стр.4].

Именно этот экзистенциальный, то есть, в конечном итоге, социально ответственный, выбор в современной идеологии индивидуализма выхолощен. То есть выбор-то есть, но этот выбор вовсе не экзистенциальный, а пошло-меркантильный, потребительский: «дайте мне все блага цивилизации немедленно, я их заслужил самым фактом своего рождения, а я уж сам выберу, что мне нужно для моего существования». Такую ситуацию сегодня ошибочно называют свободой, асоциум в таком случае есть всего лишь поле для моего выбора и самоутверждения, для самореализации.

Справедливости ради, надо сказать, что корень методологического «греха» был заложен в самом экзистенциализме. Камнем преткновения стала проблема диалектики общего и индивидуального, то есть проблема *гносеологического субъекта*. Кто познающий субъект-то? В экзистенциализме эту проблему решали с помощью феноменологической редукции. Татьяна Лифинцева отмечает, что «Отношение к процедуре феноменологической редукции среди последователей было довольно противоречивым. Например, Мерло-Понти говорил, что главный урок феноменологической редукции – невозможность ее исполнения. По мысли Гуссерля, трансцендентальная феноменология имела задачей отыскание «эйдосов», или вневременных сущностей, в самом сознании. В этом смысле трансцендентальная феноменология выступала как эссенциализм. Поэтому Хайдеггер шел к анализу человеческого бытия (*Dasein*), минуя «я мыслю». Феноменологическая редукция Гуссерля как бы отторгла сознание от внешней реальности» [7, URL].

Но феноменологическая редукция уводит философа в психологию, что чревато потерей философией своего особого предмета исследования, а значит и вообще статуса научной философии. В самом деле, откуда берется общее содержание в индивидуальном сознании? Каково происхождение этого содержания? Для религиозного мыслителя – это Бог. Для позитивиста индивидуальное сознание рождается и существует в мозге [3]. Рассуждения позитивиста о том, что без социума это невозможно, дела не меняет, а только уводит нас от предмета исследования в сторону, в социальную психологию, которая все равно психология, а не философия. В диалектическом материализме сознание есть продукт и атрибут материи на ее высшем уровне организации, каковым является не мозг, а социум. Социум является не только источником, но и субъектом, носителем сознания. Социум есть вторая ступень разворачивания индивидуально-конкретного, и это есть ступень абстрактного. Третья ступень – синтез конкретного (индивид) и абстрактного

(социум) есть личность, которая есть тождество индивида и общества. В этом смысле личность и есть индивидуальная форма бытия социального.

Драма нашего времени заключается в том, что современность, начиная с эпохи постмодерна, отрицает самосознание индивида как его способность понимать социальное и отождествлять себя с социальным. Более того, философия постмодерна нацелена прямо на отрицание этого социального, то есть на симуляцию, как это отлично показал Бодрийяр [1]. Этому особенно способствует сегодня виртуализация социальной реальности. Самое ценное для современности – индивидуальное переживание своей уникальности, а вовсе не нравственный выбор себя. Экзистенциальный человек Сартра и Камю – это драматическая фигура героя-одиночки, противостоящего абсурду и утверждающего социальное; современный же индивид массовой культуры – это жизнерадостный («позитивный») гедонист, уничтожающий социальное как мешающее его существованию. Для того, чтобы, вслед за Сартром сказать: «Мир отвечает нам только если мы его правильно спрашиваем» – надо поверить в существование мира, то есть Целого как особой объективной реальности. Пусть даже абсурдной. И только на этом основании делать экзистенциальный выбор в пользу существования, даже если мы сталкиваемся с бессмысленностью этого Целого [13]. Без такой веры Сизиф А. Камю, лишенный самосознания, превращается просто в идиота. Эта вера в Целое как объективное содержание бытия и делает экзистенциализм гуманизмом. Но коль скоро мы утвердили веру в объективное существование Целого, мы должны поставить ребром проблему знания и понимания этого целого, то есть проблему Истины.

В этой связи нам необходимо по-новому определить понятие **эссенциализма**, вынесенное в заглавие статьи. Дело в том, что утвердившееся определение К. Поппера абсолютно позитивистское и лишено диалектики. В.Н. Порус, на наш взгляд, абсолютно прав, утверждая, что: «Эссенциалистское допущение о “скрытых” (от наблюдения) сущностях, бесполезное с методологической точки зрения, может оказаться и тормозом развития науки, если превращается в догму, препятствует постановке новых проблем и выдвижению смелых гипотез. Однако оно не бессмысленно и, возможно, полезно, если относится к сфере вненаучных убеждений (метафизических догадок, способных стимулировать научное творчество, или веры в силу рационально-критической дискуссии)» [10, URL]. Однако сегодня, в эпоху виртуализации социальной реальности и утере всяких ориентиров на пути к истине (а этот вечный ориентир наука отрицать не может, если хочет оставаться наукой) необходимо, на наш взгляд, в эссенциализме увидеть прежде всего его гносеологический потенциал, увидеть эссенциализм в контексте диалектического решения проблемы гносеологического субъекта. А это значит, что мы не будем, вслед за Поппером, видеть в эссенциализме концепцию, утверждающую существование неких сущностей отдельно от вещей. Именно оторвав сущность от существования позитивисты и прилепили к эссенциализму клеймо «тормоза в развитии науки». В таком контексте *эссенциализм – это концепт, ориентирующий не только науку, но и весь процесс духовного производства на истину как свою недостижимую, но не отменяемую вечную цель и ценность*. Субъектом-носителем истины в конечном счете всегда является общество [4]. И мы говорим здесь о духовном производстве как об институализированной форме производства и воспроизводства общественного сознания в его известных формах и сферах. То есть речь идет о том, *насколько такие формы общественного сознания, как мораль, право, философия, искусство, наука, религия, политическое сознание на уровне идеологии и общественной психологии способствуют или, напротив, не способствуют реализации человеческой сущности в конкретных социально-исторических условиях*. Ясно, что исследования «массового сознания» методами социологических опросов здесь нам не помогут; нужно философское исследование, базирующееся на фундаментальной диалектической методологии.

В свете вышесказанного обратимся к нашей современности. Выхолащивание гуманистического смысла экзистенциализма сегодня происходит на благодатной почве

общества потребления выдвиганием в качестве главного – его формы. Это делается с помощью принципа «Здесь и теперь», который был взят из области практической психологии и распространен на всю социальную реальность, будучи превращен в мировоззренческую константу. Тем самым происходит активная и действенная манипуляция сознанием целых поколений, которым внушается так называемый «молодежный комплекс».

Принцип «Здесь и сейчас», в практической психологии и психотерапии означает «концентрацию пациента или группы на процессах, происходящих в данный конкретный момент и в данном месте, на актуальных взаимоотношениях, взаимодействиях и переживаниях» [5, URL]. Профессиональные психологи при этом понимают, что этот принцип, принятый в качестве ведущего рядом психотерапевтических школ, «не исключает одновременного использования материала в рамках “там и тогда” (прошлое пациента) и “там и теперь” (актуальная ситуация пациента и группы)», позволяя пациенту соотнести свое актуальное поведение с поведением в реальной жизни и прошлым опытом» [5, URL]. То есть принцип «здесь и теперь» является для психолога (и для пациента – в свете модных призывов стать самому себе собственным психотерапевтом) методическим средством, приемом для решения вполне реальных задач в самой действительной жизни. И не более. Научное осмысление указанного феномена в понятии хронотопа [8] это убедительно доказывают.

Мостиком для переноса этого принципа из узкой практической сферы в широкую социальную реальность стала «гуманистическая психология», объективно выполняющая заказ американского неопрагматизма [2]. У самих А. Маслоу и К. Роджерса мотив самоактуализации был объявлен в качестве *желательной* доминанты в структуре личности, на пути развития которой всегда стоит общество, требующее противоположного – манипуляции; это все та же проблема «бегства от свободы» Э. Фромма [15]. Путь самоактуализации – это нелегкий путь саморазвития, который по плечу лишь немногим избранным; при этом истоки этой избранности у самих родоначальников «гуманистической психологии» как-то очень завуалированы и при внимательном рассмотрении вполне могут быть связаны с генетикой (пик-переживания как природное качество самоактуализатора). Современные же адепты «гуманистической психологии» принцип «здесь и теперь» делают главным мировоззренческим принципом формирования личности, обосновывая это якобы присутствующим в каждом человеке врожденным мотивом самоактуализации. «Личностный рост» у них уже является *обязательным* условием нормального человека. Социальные условия при этом игнорируются, как игнорируются и социальные детерминанты формирования личности, и само содержание понятия «личностный рост».

Постмодерн, разрушив понятие истины, разрушил понятия нормы и патологии, вслед за чем указанный принцип, став частью менталитета, повсеместно превратился в молодежный «демонстрационный эффект» [6]. Тем самым разрушается ткань социального, а сама социальная реальность симулякризируется [1]. Будучи трансформирован официальной государственной пропагандой в лозунг «прав человека», принцип «здесь и теперь» успешно используется для формирования всевозможных социальных программ и проектов, направленных в конечном счете на разрушение человека. Примером может служить министерское методическое пособие, призванное обеспечить развитие сети психолого-педагогических классов [9], в котором упоминается только два имени – А. Маслоу и П. Сенге. Опора на концепцию «самообучающегося сообщества» П. Сенге [9, Стр.10] не спасает и не делает самореализацию молодого человека осмысленной, ибо не отвечает на главный вопрос: «Для чего, для какой общей цели действует это самообучающееся сообщество?». Не помогает также и опора на «гуманистическую» концепцию А. Маслоу [9, Стр.99], чье понятие самоактуализации подменяется сегодня понятием самореализации. Становится очевидным тот факт, что модернизация образования не должна сводиться к его цифровизации [11].

Мы хотим развенчать принцип «Здесь и теперь», показав его несостоятельность и тем самым разрушив его привлекательность, а затем – противопоставить ему принцип противоположный **«Везде и всегда»**, связав его с **эссенциализмом**, трактуемым как истинный **гуманизм**, то есть философская позиция, рассматривающая человека как вершину эволюции. Это тем более актуально в условиях виртуализации социальной реальности, когда в диалектику реальности объективной и субъективной, бывшую испокон века предметом пристального внимания всех сфер общественного сознания (философии прежде всего, но не только ее), «вмешивается» реальность виртуальная. По этой причине в рамках традиционных форм общественного сознания, виртуализированных и вытесненных сознанием массовым (обыденным) диалектика объективного и субъективного тонет, исчезает, испаряется, симулякризируется. А вместе с тем исчезает из нашего дискурса и объективное, объявляемое мифом; остается лишь субъективное, которое и объявляется единственно существующим, а затем подменяется виртуальным. В этой связи абсолютно прав В.И. Стрельченко: «Продолжающиеся с начала XX века до настоящего времени дискуссии об условиях и критериях достоверного знания свидетельствуют, что решение возникающих при этом проблем возможно лишь на путях дальнейшей разработки и конкретизации классической концепции истины. Ее развитие в контексте идей диалектики абсолютной и относительной истины открывает реальную перспективу органичного синтеза представлений об историчности научного знания, с одной стороны, и об объективности его содержания, с другой. [14, Стр.109].

Вывод. Гуманистический потенциал экзистенциальной философии сегодня выхолощен по заказу неолиберальной политики, легитимизирующей философию трансгуманизма; в этих условиях экзистенциализм уже не есть гуманизм. Философия трансгуманизма есть философия уничтожения человека как вида; это становится вполне реальным проектом в связи с исторической беспрецедентностью новых технологических возможностей. Предотвратить уничтожение человека можно, встав на путь гносеологического оптимизма, что предполагает возврат в философию категории истины как конечной цели философского познания. Новую философию истины можно назвать **эссенциализмом**, а стремление новой философии к истине и истинному пониманию сущности человека в условиях виртуализации и симулякризации социальной реальности – **гуманизмом**.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. Пер. с франц. А. Качалова. М., ПОСТУМ, 2016. -240с.
2. Гурко Л. (Leo Gurko). Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С. Тихомировой. М.,1958.
3. Гуртовцев А.Л. Фундаментальный материализм. Философия реального мира. Избранные работы по философии науки, атеизма и религии (2009-2024). 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: ООО «Грин Принт», 2024. – 704 с.
4. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Истина как бесконечный процесс постижения // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. Санкт-Петербург: изд. ЛЕМА. 2015г. -143с. Стр. 37-44.
5. Карвасарский Б.Д. Принцип «здесь и теперь» в психотерапии // Психотерапевтическая энциклопедия. С-Пб: Питер. 2000. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychotherapeutic/266/ПРИНЦИП?ysclid=llhloo0w42274582460
6. Лезгина М.Л. Массовое формирование гедонизма и социальной безответственности // Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск двенадцатый. Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2022г. - 263 с. Стр. 189-190.

7. Лифинцева Т.П. Философ Татьяна Лифинцева об экзистенциализме, сознании как Ничто и метафизическом освобождении человека <https://postnauka.org/faq/97747>
8. Марцинковская Т.Д. Внутренняя форма психологического хронотопа: подходы к проблеме // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 54. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). : <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1448-martsinkovskaya54.html>
9. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/ППК_проект/документы_офиц/2021_минпрос_УМП%20ППК.pdf
10. Порус В.Н. Эссенциализм // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. URL: https://gufo.me/dict/epistemology_encyclopedia/эссенциализм
11. Романенко И.Б. Диалог поколений и цифровизация образования // Философия образования и диалог поколений. Сборник научных трудов XXIX Международной конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 43-48.
12. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Пер. с фр. М. Грецкого. М.: Изд-во иностр. лит., 1953. URL: http://m-magistr.ru/wp-content/uploads/2017/old/biblioteka/Predmetiliceya/literatura/Sartre_Ekzistentsializm_-_eto_gumanizm.pdf
13. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. Пер. с франц., предисловие, примеч. В.И. Колядко. М., Республика, 2004. -639с.
14. Стрельченко В.И. Проблема идентификации истинностных значений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 175. С. 105-115.
15. Фомин А.П. Мировоззрение Эриха Фромма как детерминанта его философии // Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск одиннадцатый. Санкт-Петербург: изд. «ЛЕМА», 2021г. - 166 с. Стр. 99--108.

Место и роль искусственного интеллекта сквозь призму философского наследия М. Хайдеггера⁴³

Философский путь Хайдеггера во всех его изгибах и поворотах представляет собой последовательную критику модерна. Модерн, с точки зрения мыслителя, воплощает себя в технике, опирающейся на махинацию. Под «махиной» скрывается установка новоевропейского субъекта на реализацию власти *Gestell*, или «постава», с целью удержания и усиления господства сущего, а тем самым и сохранения покинутости бытием. *Machenschaft* действует на руку сложившемуся укладу жизни, для которого характерны «тотальная мобилизация», урбанизация, деклассирование, массовизация и другие отвергаемые Хайдеггером явления текущей жизни. Возникает вопрос, когда по мнению мыслителя начинается *Machenschaft*? Установка на *Machenschaft*, то есть делечество и расчет, калькуляцию рождается в момент подмены бытия сущим в европейской метафизике, в момент, в котором метафизика и находит собственное начало. Это происходит, как известно исследователям Мартина Хайдеггера, ещё в Древней Греции. Ведь не стоит забывать, мыслитель в интервью журналу «Экспресс» в 1969 году недаром говорит, что атомная бомба начинает взрываться уже в поэме Парменида.

Также современная техника подвергается критике, в частности, в таких докладах философа, как «Вопрос о технике», «Поворот» и других, а также на страницах «Чёрных тетрадей». Важно, что Хайдеггер в оценке им *Gestell* или «постава» выходит за рамки «инструментальности» техники, тем самым делая акцент на её первоочерёдности в эпоху современности по отношению к человеку. В начале насыщенной содержанием статьи «Поворот» Хайдеггер утверждает, что техника не инструмент в руках человека, но скорее современный человек попадает в зависимость от сущности техники [1, с. 253]. В работе «Нужны ли поэты?» Хайдеггер подмечает, что человек превращается в материал, служащий для самоутверждения сущности техники [2, с. 49]. Человек попадает в зависимость от собственного творения, прекратить которую он уже не в состоянии, если только не уничтожив мир.

Новой реализацией техники становится искусственный интеллект, который в еще большей степени препятствует связи человека с миром. Ведь первично мир — это бытие человека в конкретном мире, заданном историческим моментом, иными словами, это конкретная и неразрывная связь. Таким образом, мысль становится аутентичной пространству и времени, в которых она возникла благодаря конкретному человеку. Искусственный интеллект, напротив, не представляет собой бытие-в-мире подобно человеку, но является лишь как бытие вещью, поэтому он не в состоянии быть в аутентичном расположении к миру и мыслить, но только лишь формировать суждения. Наглядно очерчивается роль искусственного интеллекта для человека, которая на первый взгляд ограничивается только лишь его инструментальной стороной. Действительно, уже сейчас искусственный интеллект находится на том уровне развития, когда он способен к осмысленному и логичному рассуждению, в то время когда это становится проблемой для

⁴³Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине «Основы российской государственности»»).

молодого поколения. Правдой жизни стало то, что сгенерировать текст на заданную тему теперь могут многие, но порассуждать самостоятельно лишь единицы. Таким образом, главное преимущество человека перед другими существами, то есть способность к самостоятельной мысли, отдается машине. Человек теряет собственное бытие-в-мире и по Хайдеггеру становится схожим с животным, которое только живет, но не мыслит. Вот что об это пишет Хайдеггер, например, в 1939-1941 гг.: «Власть махинации — упразднение даже безбожия, расчеловечение (*Vermenschung*) человека в животное, истощение земли, ошибочный расчет (*Verrechnung*) мира — все это перешло в окончательное состояние...» [3, с. 69-70]. Данное положение вещей имеет следствием также изменение и в политической жизни общества. Искусственный интеллект, так облегчающий работу человеческого мозга, уничтожает политическую субъектность человека, которая невозможна без активной интеллектуальной деятельности. Сейчас речь уже идет не о том, чтобы каким-то образом изменять направление политики, чему во многом посвящен проект фундаментальной онтологии Хайдеггера, но о том, чтобы остаться человеку в политическом поле, а для последнего необходим возврат к самостоятельному размышлению. Примеряя слова Иммануила Канта [4, с. 29] к нашим реалиям, наш призыв должен состоять в том, чтобы молодежь стремилась как можно больше рассуждать самостоятельно, без опоры на растущий каждый день авторитет искусственного интеллекта.

Итак, мы приходим к выводу, что развитие искусственного интеллекта является новым вызовом человеку со стороны техники, но в первую очередь это вызов нами нас самих. Искусственный интеллект поднимает вопрос: достоин ли человек еще мысли?

Литература

1. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем . — М.: Республика, 1993. — 447 с. — (Мыслители XX в.)
2. Хайдеггер М. О поэтах и поэзии: Гёльдерлин. Рильке. Тракль / Сост., пер. с нем. и посл. Н. Болдырева. — М.: Водолей, 2017. — 240 с.
3. Хайдеггер М. Размышления XII-XV (Черные тетради 1939-1941) / пер. с нем. А. Б. Григорьева; науч. ред. перевода М. Маяцкий. — М.: Изд-во Института Гайдара, 2020. — 344 с.
4. Кант И. Собр. соч. в 8 тт. Т. 8. М.: Чоро, 1994.

Гносеологические, методологические и социально онтологические аспекты философии К. Поппера

Теория К. Поппера охватывает многообразные аспекты предметного поля философии. В её структуре чётко выделяются две системообразующие тенденции – разработка методологии научного познания и социально-онтологическое теоретизирование [1, с. 193-198].

Изучение этих тенденций творческой деятельности К. Поппера дают весьма неоднозначные результаты. Можно выделить общую методологическую установку, которая служит основой объединения гносеолого-методологической и социально-онтологической частей теории философа, такой фундаментальной установкой является принцип «открытости», ассоциируемый автором со свободой для новизны и критики. Подобный аксиологический подход представляется продуктивным для любого научного исследования, но, будучи детерминирован заранее заданными политическими и идеологическими убеждениями, в социально-онтологической сфере рассуждений философа он в значительной степени теряет свою конструктивность.

Исследование гносеолого-методологического аспекта творчества К. Поппера и его многочисленных рецепций в трудах его последователей позволяет выделить следующие основные идеи философа, внёсшие существенный вклад в развитие науки:

1. Концепция эволюционной эпистемологии, развивающая представления о глобальном характере эволюционных процессов, охватывающих не только природу, но и общество и человека [4, с. 114-127]. Гносеологической основой подобной концепции выступает признание неразрывной связи между человеком и природой, что, в свою очередь, обуславливает возможность формирования единой научной картины мира.

2. Стремление преодолеть различие между естественнонаучным и социогуманитарным познанием, достижимое, по мнению автора, путём эксплицированного применения в ходе осуществления социогуманитарных исследований методологических процедур научного обоснования по своей логической структуре тождественных естественнонаучным эвристическим процедурам [8, р. 941-949]. Ярким примером этого является знаменитая модель научного объяснения Поппера-Гемпеля, обладающая универсальным характером применения во всех видах научного познания. Следует отметить, что данное стремление философа не получило своего последовательного воплощения в сфере социогуманитарного познания, поскольку, критикуя «историцизм» марксистской философии, он отрицает существование в обществе объективных закономерностей, что делает практически невозможным применение к человеческой истории его модели научного объяснения, основанного на выяснении сущности объекта при помощи установления законов его функционирования и развития.

3. Выдвижение методологического принципа фальсификации, позволяющего определять научный статус гипотезы, путём нахождения границ её доказанности. Эффективность этой методологической установки обусловлена тем, что абсолютное большинство научных знаний представляют собой относительные истины, достоверность которых ограничивается рамками доказанного, за границами которых истинность утверждений утрачивается, поскольку перестаёт базироваться на соответствующем обосновании. Научный смысл принципа фальсификации состоит в необходимости в ходе исследовательского процесса определять границы доказанного, на основании чего проводить дифференциацию правдоподобного и истинного знания.

Вторая тенденция эволюции теории К.Поппера раскрывается в попытке перенесения методологических установок и принципов научного познания на сферу социально-гуманитарных наук и, в первую очередь, историческую науку.

Анализ социально исторической теории К.Поппера позволяет констатировать её фрагментарность, незавершённость и методологическую противоречивость, что было предопределено самими исходными установками её построения. Уже отмечавшаяся нами идеологическая ангажированность философа, отрицавшего в полемике с марксизмом само существование исторических законов, делало невозможным применение научного методологического инструментария к данной предметной области. Это непосредственно касается невозможности или ограниченности использования в историческом познании таких важнейших исследовательских процедур как объяснение, предсказание, ретросказание, доказательство и т.п. [2, с. 27-33]

Главной методологической установкой, лежащей в основе социально-исторической теории К. Поппера выступает принцип деления различных социумов на «открытые» и «закрытые».

Отличительными особенностями «открытых» социумов, по его мнению, являются: динамизм протекания в них социальных процессов, что обусловлено конкуренцией людей между собой, приоритетом индивидуальных смысложизненных ценностей над общественными и коллективными, стремлением сделать собственную карьеру, оттеснить других [5, с. 218]. К подобным обществам он относит страны консолидированного запада во главе с США.

В противоположность этому, «закрытые» социумы базируются на приоритете общественных интересов над индивидуальными, что придаёт им стабильность и предсказуемость развития [7, р. 1116-1122; 6, с. 443-447]. К такому типу обществ философ относит объединения людей на ранних этапах антропосоциогенеза, первобытные сообщества и Советский Союз.

Оценивая данную методологическую установку социально-исторической теории К. Поппера, следует отметить, что выделение в истории открытых и закрытых обществ может представлять определённый познавательный интерес для понимания специфики отдельных социумов в соответствующие периоды их существования, но универсальный характер подобная дифференциация не имеет.

Более того, построенное на её основе утверждение об единой тенденции развития современной цивилизации, состоящей в неизбежном переходе от закрытого к открытому обществу, представляется не только спорной [3, с. 202-208], но и логически противоречивой в рамках самой социальной концепции К. Поппера, поскольку само провозглашение этой тенденции должно означать признание существования объективных исторических закономерностей, то есть того, что сам Поппер решительно отрицает.

Литература

1. Балахонский, В. В. Историческое объяснение как вид обоснования: гносеологический аспект / В. В. Балахонский. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1995. – 237 с. – EDN UDIGHP.
2. Балахонский, В. В. Научная философия и объяснение исторических событий / В. В. Балахонский // Новые идеи в философии. – 1996. – № 4. – С. 27-33. – EDN TZYNZX.
3. Балахонский, В. В. Раскрытие творческого потенциала личности в системе образования как фактор обеспечения национальной безопасности современной России / В. В. Балахонский // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 4(60). – С. 202-208. – EDN RUDXTH.
4. Поппер, К. Логика и рост научного знания. – М., 1983.
5. Поппер, К. Открытое общество и его враги. Т.1. – М.: Феникс, 1992.

6. Пристенский, В. Н. Онтология права как его антропология / В. Н. Пристенский, В. В. Балахонский // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4(32). – С. 443-447.
7. Political consciousness formation in the modern global world / V. V. Balakhonsky, O. D. Shipunova, V. I. Strelchenko [et al.] // International Journal of Criminology and Sociology. – 2020. – Vol. 9. – P. 1116-1122. – DOI 10.6000/1929-4409.2020.09.130. – EDN ZWAZE0.
8. Motivation factors for political consciousness formation in the modern world / V. V. Balakhonsky, O. D. Shipunova, V. I. Strelchenko [et al.] // International Journal of Criminology and Sociology. – 2020. – Vol. 9. – P. 941-949. – DOI 10.6000/1929-4409.2020.09.99. – EDN GEOJOX.

Единая историческая память народов России

В настоящее время не только в России, но и во всём мире идет тенденция к усилению миграционных процессов, в связи с чем такая учебная дисциплина как «Этнопедагогика» приобретает высокую актуальность в образовательном процессе на различных уровнях образования. И на фоне того, что вся наша страна имеет устойчивый статус многонационального и многоконфессионального государства, а также на фоне интенсификации миграционных процессов в макросоциуме приходится констатировать, что учебная дисциплина «Этнопедагогика», к большому сожалению, исчезла из многих учебных планов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки в вузах. Стратегическая недооценка мировой тенденции миграционных процессов чревата повышением социального напряжения между представителями различных национальностей. Один из способов снятия подобного напряжения – это поиск точек соприкосновения в общих исторических и культурных фактах, которыми наполняется содержание тем и разделов учебной дисциплины. В теме «Консолидация народов России в условиях внешних вызовов» в качестве эпиграфа к одному из примеров такого факта мы приводим известные каждому в нашей стране строки: *«Нет в России семьи такой, чтоб не памятен был свой герой...»*

Известно, что Указом Президента Российской Федерации от 16.01.2025 № 28 "О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества", в целях сохранения исторической памяти, в ознаменование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов, в благодарность ветеранам и признавая подвиг участников специальной военной операции, 2025 год объявлен Годом защитника Отечества. Исходя из чего, воспитательно-образовательный процесс во всех учебных заведениях ориентируется на выше названный документ.

В этой связи, удивителен факт возникновения известной крылатой фразы «Русские не сдаются», бессчётное количество раз звучавшей во время Великой Отечественной войны и с тех пор ставшей сакральной фразой воинов российской армии, которая и сейчас ежедневно звучит на СВО и подтверждает мысль, что русский – это состояние души. А впервые этот гордый ответ враг услышал на Луганской земле 8 ноября 1941 году. Хусен Андрухаев, младший политрук, после гибели командира роты, взял командование на себя. Более суток бойцы держали оборону на высоте у села Дьяково, боеприпасы были на исходе. Хусен всем приказал покинуть позиции, а сам остался прикрывать отход товарищей. Вскоре патроны закончились, враги окружили беззащитного политрука и предложили сдаться. «Русские не сдаются», - выкрикнул Хусен Андрухаев и подорвал связкой гранат себя и десятки фашистов. О подвиге Хусена Андрухаева стало известно в марте 1942г.: у пленного немецкого офицера обнаружили журнал с отчётом о боях у села Дьяково. В этот же день о предсмертных словах младшего политрука Хусена Андрухаева доложили верховному главнокомандующему. И.В. Сталин был потрясён...Очерк «Русские не сдаются» опубликовали все центральные газеты. 27 марта 1942 года Андрухаеву Хусену Борежовичу было присвоено звание Героя Советского Союза. Хусена Андрухаева в Адыгее знает каждый, а его имя носят улицы и учебные заведения республики, а в родном ауле открыт мемориальный музей. Экспозиция посвящена не только подвигу, но и творчеству героя. Прожив всего 21 год Хусен успел издать несколько сборников стихов и рассказов. Первое стихотворение Хусен написал в 14 лет. Его кумирами были А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов. Ф.И. Тютчев, В. Маяковский. Чтобы читать великую литературу в оригинале, подросток выучил русский язык. О карьере военного никогда не мечтал, но в военное училище пошёл добровольно.

В дату дня рождения Хусена Андрухаева в столице Адыгеи, Майкопе, проходят памятные мероприятия. Среди собравшихся есть и те, кто помнит Хусена молодым, многие из них ветераны Великой Отечественной войны. Андрухаев Хусен Борежович – первый адыг, Герой Советского Союза. Так же как имамамы в соборных мечетях на проповедях напоминают о подвигах наших солдат (отцов, дедов и прадедов), которые защищали свою Родину, отдавали свои жизни за её освобождение, также и педагоги в учебных аудиториях в различных регионах нашей страны знакомят детей с героями нашего общего Отечества, вспоминая строки из стихотворения Хусена Андрухаева:

*...Пусть мы разные песни поём,
Одинаково бьются сердца.
Пусть мы разных народов сыны,
Но одна у нас Родина-мать.
Мы стоим на границе страны,
Чтобы зорко ее защищать...*

Репортаж об этом герое был представлен в эфире от 17.04.2015г. по ТВ передаче «Мусульмане», носившей исключительно культурно-просветительский контекст, но ныне закрытой. Однако данная телевизионная передача как средство кинопедагогики наполняет содержание дисциплины Этнопедагогика (<https://smotrim.ru/video/1203662>).

Еще один пример в рамках темы «Историческая память как основа будущего развития страны» касается проектно-исследовательской деятельности студентов СПО по специальности «Преподавание в начальных классах», где студенты готовят и защищают творческие учебные мини-проекты по Блокаде Ленинграда и по Героям-красноармейцам, в честь которых названы улицы городов. Метод проектов как метод обучения позволяет максимально субъективизировать содержание образовательного процесса.

По мнению Г.В. Нездемковской успех созидательного преобразования общества во многом зависит от того, насколько будет удовлетворяться потребность в возрождении духовности и национального своеобразия каждого народа. При этом именно приобщения их к культуре русского народа как государствообразующего народа России является ресурсом для сохранения родной культуры малых и больших народов.

Литература

1. Нездемковская Г.В. Этнопедагогика: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011. - 225 с.

Принцип непрерывности опыта в философии образования

Дж. Дьюи⁴⁴

Современное общество характеризуется стремительным развитием информационных технологий, связанных с пределным воздействием на человека множества сенсорных раздражителей на протяжении всей своей жизни. С самого детства человек погружается в мир, насыщенный визуальными, аудиальными и цифровыми стимулами. Это проявляется в ярких рекламных роликах, которые заполняют общественные пространства, в непрерывных информационных потоках социальных сетей, в вовлекающих маркетинговых алгоритмах, направленных на формирование потребительских предпочтений и потребностей. Такая сенсорная стимуляция оказывает глубокое влияние на восприятие человеком мира и своей в нем расположенности, на способность учиться и мыслить творчески [1]. Высоко одобряемое и поощряемое накопление знаний и опыта выступает показателем личностного роста и социальной мобильности, а доступность новостной информации позволяет поддерживать высоким уровень осведомленности и эмоциональной вовлеченности в происходящие в мире события, зачастую не связанные напрямую с локальными жизненными целями и интересами. При этом попытки радикальных ограничений подобной «погруженности» в мир, по примеру постмодернистских стремлений к ненормативности, представляются не только неактуальными и безрезультативными, но и усугубляющими чувства изоляции и отчужденности, которые парадоксальным образом порождает информационная эпоха. Актуальным становится вопрос поиска успешных стратегий интеграции чувственного опыта как в повседневную жизнь в целом, так и в образовательные практики в частности.

Для Джона Дьюи (1859-1952), одного из влиятельнейших мыслителей XX века, важным направлением работы стало осмысление роли опыта в образовании и поиск таких образовательных практик, которые способны обеспечить продуктивное вовлечение и использование опыта в процессе обучения. Дьюи указывает на то, что мы привыкли видеть в обществе цельность и незыблемость, но на деле такой подход оказывается далек от реальности [4,31-32] и нам следует избегать попыток своими действиями спланировать некоторое глобальное идеальное общество. Это замечание не теряет своей актуальности и сегодня, когда мы имеем дело не только с многочисленными сообществами внутри отдельных обществ, подобными тем, которые существовали в первой половине XX века, но и встречаемся с вызовами установления многополярного мира и поиска возможностей сосуществования различных парадигм в едином мировом пространстве [2].

«Мир стал меньше. Теперь остается наполнить это физическое уничтожение пространства интеллектуальным и эмоциональным смыслом» [4, 39]. Сегодня, когда гаджет в руках обучающегося способен «перемещать» его далеко за пределы пространства и времени класса или аудитории, не только интеллектуальное, но и чувственное, эмоциональное вовлечение в образовательный процесс представляется актуальной задачей как для становления личности обучающегося, так и для формирования пространства общности между всеми участниками процесса обучения [7; 6, 20].

⁴⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 45-ВГ) – «Философская идея единства сущего в ее приложении к образованию в современной России: роль религии и философии в формировании гражданской идентичности».

Для определения возможных способов вовлечения опыта в образовательный процесс рассмотрим сформулированный Дж. Дьюи принцип непрерывности опыта.

В первую очередь, мыслитель обозначает собственное понимание природы опыта и его взаимоотношений с мышлением. Для Дьюи в опыте всегда представлены два компонента: активный и пассивный. Первый представляет собой непосредственное взаимодействие, совершение попытки, воздействия, второй – связан с аспектом претерпевания: «... главное в опыте — именно это сочетание активности и страдательности, а не его когнитивный аспект. Однако, во-вторых, *мерой ценности* опыта является углубление понимания связей и отношений, к которому он приводит» [3, 134]. Рассмотрение этих компонентов в отдельности лишает их общей ценности и может приводить к противопоставлению физической активности и восприятия смысла, дисциплинарным практикам подавления телесности в пользу исключительно интеллектуальной активности. При этом опыт невозможен без мыслительной составляющей, Дьюи понимает мышление как «эксплицитное выражение интеллектуального компонента нашего опыта» [3, 139].

С целью преодоления противоречия подходов к пониманию образования либо как формирования личности извне, либо как ее развития изнутри, Дьюи отмечает необходимость теоретической работы над понятием опыта, а также определения «видов сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем» [3, 333]. Именно видение получаемого в ходе образовательного процесса опыта как некоторой целостности, а также понимание значимости внутренней согласованности такого опыта приводят Дьюи к формулировке принципа непрерывности или континуума опыта, позволяющего определять педагогическую ценность тех или иных образовательных практик.

«Согласно принципу континуальности, всякий опыт заключает в себе прежние события и влияет на то, что произойдет в будущем» [3, 338]. Важно отметить, что Дьюи не отрицает, что в той или иной мере этот принцип применим ко всякому опыту, не только образовательному, тем не менее, в ходе образовательного процесса мы способны дать оценку качества и направления приобретаемого опыта. Это происходит благодаря тому, что обучающий и обучаемый находятся в продолжительном взаимодействии, позволяющий первому, в силу накопленного и осмысленного личного опыта, отмечать существенные изменения и вехи образовательного процесса, его физическую, умственную и нравственную компоненты. Педагог действует в данном случае не исключительно рационально, он проявляет сочувствие, понимание и сопереживание, выступающие следствием своего собственного прошлого живого опыта, приобретенного им в качестве ученика. В конечном счете «мы от рождения до смерти живем в мире людей и вещей, который обрел свой сегодняшний облик в результате всех предшествующих усилий человечества» [3, 341]. Таким образом, понимание общих принципов опыта в сочетании с личной включенностью в физическую и социальную среду позволяют педагогу направлять опыт обучающихся не строго догматически, но прогрессивно – человекоориентированно, инклюзивно, но при этом не попустительски, не безразлично.

Следует заметить, что несмотря на то, педагогический проект Дж. Дьюи разворачивается главным образом в рамках школьного образования, его принципы и положения во многом применимы к философскому осмыслению и проектированию программ в сфере профессионального, высшего и дополнительного образования.

Литература

1. Pressure of Digital Technologies and Students' Creative Thinking in the Educational System / I. B. Romanenko, Y. V. Puyu, Y. M. Romanenko, S. E. Fedorin // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society, St. Petersburg, 26–27 октября 2021 года. Vol. 345. – St. Petersburg: Springer Nature Switzerland, 2022. – P. 224-231.

2. Градинар, И. Б. Россия на изломе тысячелетий: Россия сосредоточивается? / И. Б. Градинар, А. В. Яковлев, В. Л. Пашута // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2015. – № 2. – С. 14-21.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
4. Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку :педагогические статьи. – М.: Карапуз, 2009. – 348 с.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; Пер. с англ. Н.М. Никольской Под ред. Н.Д. Виноградова. - М. : Совершенство, 1997. – 204 с.
6. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: URSS : ЛЕНАНД, 2023. – 163 с.
7. Шевченкова А. С. Социальная чувственность и образовательный процесс в университете: вызовы цифровой реальности / Шевченкова А. С. // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2024. — N 11-4 (98). – С. 87-90.

Синтез идей монархизма и анархизма в политической философии К.С. Аксакова⁴⁵

Константина Сергеевича Аксакова, без всякого сомнения, можно назвать классиком русской политической мысли. Подобно другим крупнейшим представителям славянофильства, Константин Аксаков был человеком, который проявил свой талант во многих сферах: поэт, литературный критик, филолог, историк и религиозный мыслитель. Тем не менее, именно политические воззрения Константина Аксакова заслуживают отдельного и более тщательного рассмотрения. Целью настоящей работы будет попытка исследования таких внешне противоречивых концепций, как монархизм и анархизм, а также их сочетание в философии Константина Аксакова.

Рассуждения об идеологической принадлежности славянофилов всегда вызывали массу споров и разночтений в отечественной философии. До сих пор не существует консенсуса, относительно того, можно ли отнести славянофилов к либеральной школе политической мысли, либо же они больше склонялись к консерватизму. Можно заметить, что как славянофилы, так и западники, представляли собой достаточно широкие течения, включавшие в себя людей с абсолютно разными взглядами на оптимальное политическое устройство для России. Тем не менее, можно выделить ряд вопросов, согласие по которым было общим для большинства представителей движения. В вопросе о наиболее подходящей форме правления для России, подавляющее большинство славянофилов единодушно выступали сторонниками самодержавной монархии. Мы же будем рассматривать именно взгляд Константина Аксакова на монархическую форму правления в России.

Формулируя свой взгляд на монархию, Константин Аксаков вместе с тем констатирует, что монархия является единственной возможной формой правления в России. Свою уверенность в этом он связывает с самой природой русского народа, который он называет «негосударственным народом». Русский человек, по его мнению, не стремится к государственной власти и к политическому участию, что свойственно западным европейцам. Так, даже самые острые исторические события не принимали политического значения в глазах русского народа. В пример здесь можно привести освобождение Москвы от польских интервентов в 1612 году, когда даже в состоянии полного безвластия народ не стал заниматься политическим самоуправлением, а сразу по завершении боевых действий избрал царя из новой династии. Того же политического аспекта мы не наблюдаем, например, в церковном расколе XVII века, что было бы весьма характерно для западноевропейских народов. Вместо политической борьбы, старообрядцы избирают путь непротивления и просто уходят на новые земли, избегая всякого насилия. Таким образом, исходя из позиции самого русского народа, Константин Аксаков приходит к выводу, что только монархическая форма правления и является возможной в нашем государстве, ибо народ сам не хочет и не может иметь другое политическое устройство. Вместе с тем, такое видение национального характера приводит к выводу, что народ, который не хочет политической власти, не захочет и устраивать государственный

⁴⁵ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине «Основы российской государственности»»).

переворот, а, следовательно, любая революция снизу в России невозможна. Данная идея видится Константину Аксакову, как аргумент против цензуры со стороны правительства, ведь, если народ не способен на революцию, то и попытки государства ограничить свободу слова, с целью предотвращения общественных волнений, не имеют смысла. С другой стороны, наша история до середины XIX века показывает, что все социальные потрясения, носившие революционный характер, были спровоцированы не простым народом, а элитой, которая начиная со времен Петра I, уже не имела национального или, правильнее будет сказать, народного характера [1, с. 66-70].

Рассуждая об анархических идеях Константина Аксакова, нужно сделать ряд замечаний, относительно того, что автор настоящей работы понимает под этим словом. Термин «Анархизм» мы будем использовать здесь не в значении полного безвластия, а в смысле определенного самоуправления народа и его независимости в делах устройства своего быта, культуры и религиозной жизни. Надо сказать, что сама модель общественного устройства, при которой «власть» и «народ» сосуществуют вместе в одном пространстве, но, вместе с тем, остаются независимыми друг от друга, является достаточно понятной для многих традиционных обществ, такая система была весьма распространена и в Средневековой Европе. В то же самое время, модель «государства», в том централизованном смысле, в каком мы его понимаем сейчас, существует сравнительно недавно, т.к. берет свое начало лишь в XVI веке, причем на территории именно Западной Европы. Собственно говоря, в некотором смысле, это понимание сущности государства вполне соответствует представлениям классика русского анархизма – П.А. Кропоткина [2, с. 26-29]. Схожий взгляд на допетровскую историю России имел и Константин Аксаков. Россия в своем органичном состоянии имела разделение на две основных составляющих: государство и земля. Государство, или государево дело, представляло собой правительственный аспект, который существовал, главным образом, для внешнего и внутреннего (в политическом значении) управления и было направлено на защиту народа от внешних и внутренних угроз. Земля, или земское дело, представляло собой всю основную массу русского народа, все податные сословия, а также саму жизнь этого народа, которая включала в себя быт, религию и культуру. Отношения государства и земли при этом представляли отношения взаимной поддержки, но, вместе с тем, и взаимного невмешательства. Государство осуществляло защиту внешних рубежей России и поддерживало внутренний порядок, занимаясь составлением и исполнением законов, когда это касалось дела всей страны, при этом старалось не вмешиваться во внутреннюю жизнь народа. Земские люди, со своей стороны, платили государю налоги на содержание армии и органов управления, но не пытались влиять на политику самого государства, довольствуясь внутренней свободой [1, с. 57-59]. Такая форма устройства общества видится Константину Аксакову наиболее приемлемой для русского народа, учитывая его неполитический характер.

Отдельного внимания заслуживает процесс взаимодействия государства и народа. Понятно, что в случае существования самодержавной монархии, власть государя не может быть ограничена какими-либо внешними факторами (конституция или независимый парламент). Тем не менее, Константин Аксаков указывает, что в допетровский период русской истории власть не была деспотичной, т.к. всегда в определенной степени опиралась на мнение народа при принятии ключевых решений. Инструментом этого взаимодействия был Земский Собор, который представлял собой законосовещательный орган при русском царе. Надо отметить, что в своих работах Константин Аксаков отмечает существование длительной соборной традиции у славян, а особенно у русских. Так, с самого своего основания, еще в догосударственный период, основным элементом устройства русского общества было «совещание», носившее форму веча. Отличительной особенностью веча было стремление к единогласию, которое противопоставлялось слепой воле большинства, столь свойственной демократиям Нового времени. Древнее русское

общество стремилось избегать принуждения и насилия в общественных вопросах. Константин Аксаков отмечает, что воля большинства, несомненно, рассматривалась, как форма такого насилия, а потому главной целью веча был именно поиск наиболее единогласного, или, если так можно выразиться, компромиссного решения. Данная традиция вечевого устройства нашла свое отражение уже в государственный период, где она разделилась на два уровня русского общества, о которых было сказано выше. Земский Собор, который существовал, как совещательный орган на государственном уровне, был необходим для учета мнения всего народа при решении важнейших социальных вопросов. Власть, оставаясь самодержавной монархией, тем не менее, получала инструмент эффективного взаимодействия с народом посредством общественного мнения. Этот инструмент позволял государству избегать социальной напряженности и помогал привлекать наиболее компетентных и надежных людей к принятию политических решений [3]. Данный союз государства и народа был разрушен после проведения Петром I реформ, направленных на укрепление самодержавия.

Несмотря на упразднение вечевых традиций на государственном уровне, Константин Аксаков отмечает, что они во многом сохранились в народе. Исторически русский народ предпочитал решать все общие вопросы коллегиально, причем на различных уровнях, которые сами формировались естественным образом. Любая общность людей, объединенных по какому-либо признаку, чаще всего территориальному, именовалось словом «мир». Миры составляли невидимые круги в русском обществе, объединяя людей, входивших в одну общность. Миры имели разный размер, который мог начинаться на уровне отдельного дома, а заканчиваться всей страной. При этом миры пересекались между собой, Константин Аксаков приводит в пример Древний Новгород, где отдельная улица, конец, сторона имели свое собственное вече, которое оставалось независимым от веча общегородского [4, с. 85-86]. Формулируя наиболее оптимальную систему самоорганизации крестьянской общины в период проведения Великих реформ, Константин Аксаков обращает внимание именно на такое историческое устройство русского народа. Вместе с тем, он подчеркивал, что необходимо добиваться невмешательства государства в решение локальных вопросов крестьянской общины, а отдавать на откуп властям лишь те вопросы, которые непосредственно касались государственного интереса.

Мы можем видеть, что Константину Аксакову удалось в своих работах сформулировать идеи наиболее естественного и органичного для России общественного устройства, основанного на исконных традициях и характере русского народа. Необходимость самодержавной монархии естественным образом совмещалось с требованием высокого уровня местного самоуправления народа и невмешательством государства в личную жизнь граждан. Вместе с тем, необходимо отметить, что путь личной свободы, на котором настаивал Константин Аксаков, не был слепым заимствованием и копированием западного либерализма, чуждого духу русского народа [5]. Константин Аксаков утверждал, что России необходимо вернуться к своему историческому состоянию, основанному на добровольном союзе власти и народа, который позволял бы достичь столь же высокого прогресса в деле независимости и самоуправления народа, при сохранении исконной русской государственной традиции.

Литература

1. Аксаков К.С. Записка К.С. Аксакова «О внутреннем состоянии России», представленная государю императору Александру II в 1955 г. // Русская социально-политическая мысль 1850–1860-е годы: Хрестоматия. – М.: Издательство Московского университета, 2012 – С. 54-76

2. Кропоткин П.А. Анархия, ее философия, ее идеал: публичная лекция: (перевод с французского) // П. Кропоткин. – Лондон: Группа русских рабочих анархистов-коммунистов, 1906. – 48 с.
3. Аксаков К.С. Краткий исторический очерк земских соборов // Аксаков К.С. Полн. собр. соч. – М., 1889. Т. 1.
4. Аксаков К.С. Замечания на новое административное устройство крестьян в России // Русская социально-политическая мысль 1850–1860-е годы: Хрестоматия. – М.: Издательство Московского университета, 2012 – С. 83-128
5. Аксаков И.С. О «Записке» К.С. Аксакова, поданной императору Александру II – М.: «Русь», 1881. – С. 1-4.

«Сверхчеловек» в современном образовательном процессе: актуальность изучения и области применения

Концепт «сверхчеловека» является одним из наиболее популярных категорий, к которым обращаются современные авторы. В особенности это касается подтипа концепта — архетипа «супергероя», что переживал расцвет в кинематографе 2000–2010-х: это отражается и по количеству продуктов, обращающихся к образу и по присутствию отдельных его представителей в рейтинге самых кассовых фильмов по данным рейтинга агрегатора IMDbPro [1]. 7 из 10 самых кассовых фильмов в рейтинге содержат в себе «сверхчеловеческие» образы.

Тенденция диверсификации культуры, расщепление масс и переход к множеству [12, С. 133–137] отражается и на образе «сверхчеловека» в целом, и на отдельных его архетипах (как упомянутый выше «супергерой»). Наглядное выражение общей траектории перехода прослеживается на изменениях процесса конструирования крупных киновселенных, построенных вокруг «сверхчеловека» как концепта и архетипа — «Звездные войны», Marvel, DC и т. д. От ставок на большое, крупные проекты, что должны понравятся каждому, до более мелких, ориентированных на отдельные множества: «Звездные войны: Приключения юного джедая» — для «самых маленьких», «Оби-Ван Кеноби» — для любителей трилогии приквелов, «Звездные войны: Сказания о Джедаях» для поклонников мультсериала «Войны клонов» и т. д. Однако не только в более развлекательных сферах популярной культуры популяризируется «сверхчеловек», но и артхаусные авторы обращаются к концепту: «Дом, который построил Джек» (Л. фон Триер, 2018 г.), «Титан» (реж Ж. Дюкурно, 2022 г.), «Бедные-несчастные» (Й. Лантимос, 2023 г.) и т. д.

Вышеобозначенные примеры из кинематографа можно экстраполировать до всей сферы художественного производства, поскольку и в литературе, и в комиксе (оплота жанра «супергероики» и архетипа «супергероя») и в видеоиграх наблюдаются аналогичные процессы. Отдельного рассмотрения требуют образы сверхчеловеческого в фотографии, театре, танце и т. д., но есть основания полагать, что обращение к нему вследствие специфики видов искусства носит метафорический характер, однако этот вопрос не является целью данного исследования.

Генезис описываемого процесса обуславливается общим культурным, антропологическим кризисом в ситуации «после модерна» и «постмодерна», отдельно концептуализированное группой философов-теоретиков постантропологических подходов; возвращением к реальности после симулятивности постмодернизма [6, С. 41–42] и попыткой переосмыслить саму реальность, иначе воспринять ее; техно-экстенсивной модернизацией современных художественных практик; глобализацией, а значит и унификацией смыслов и образов [11, С. 432–433]; общекapиталистическим сублимированием дефицита справедливости, желания добиться моментального и/или выдающегося успеха и другим спектром причин. Проявления «сверхчеловека» заполонили различные сферы художественной культуры, что повышает актуальность рассмотрения данного концепта в рамках образовательного процесса, поскольку образ включен в формируемый вокруг современного учащегося контекст. Игнорирование его приведет к «разрыву», нарушению принципа природо- и культуросообразности [5, С. 229–231], т. е. образованию информационного вакуума, оценочно-установочные, мировоззренческие и структурно-когнитивные характеристики которого будут

формироваться хаотично, не субъектами образования, а сторонними институтами и акторами.

Вследствие обширности темы, ее исследование следует начать с общетеоретических подходов, в данном случае — определения областей применения «сверхчеловека» в рамках современного образовательного процесса. Прежде этого, следует обозначить подходы к концептуализации «сверхчеловека» в современной науке.

Многообразие примеров проявления концепта «сверхчеловек», его архетипов и образов, объясняется существенной диаметральной противоположностью двух фундаментальных подходов, и по тому — обширностью включенных элементов. Концепт всегда существует на нескольких уровнях, первый из которых включает основное, актуальное значение — как он понимается массами, представителями культурной общности [9, С. 46–48]. Базис для актуальных подходов заложили нестрогие очерченные теории Ф. Ницше и В. Соловьева, на основе которых строились работы философов в дальнейшем: Н. Бердяева, В. Иванова, М. Блюменкранца и др.

Уровень актуальных значений, подходящий для анализа художественных практик и образовательных процессов, концептуализировали Д. Беляев и В. Самохвалова. Расходятся их подходы в толковании приставки «сверх-»: первый заключается в трактовке «сверхчеловека» как существа преодолевшего человеческий предел, вышедшего за границы консенсусной «нормальности», превзошедшего порог норм, что позволило ему оказаться в новом пространстве, став «номадически-трансгрессивным человеком» [3, С. 13], второй — как человека достигшего высшей степени своей человечности, ставшего Человеком с большой буквы, полноте своего бытия [8, С. 22–23]. В первом случае Д. Беляев пишет о существовании трех «человеческих пределов»: биологического, аксиологического, социокультурного [3, С. 12–13]. Биологический предел трактуется как преодоление физиологических ограничений человечности: сверхсила, сверхразум, победа над смертью и т. д. Преодоление аксиологического предела определяется высокой степенью инаковости от общепринятой нормы, через которое осуществляется радикальное ценностное освобождение. Преодоление социокультурного предела, как следствие приводит существо к позиции «творческого пассионария», создателя новых поведенческих матриц, структур и культуры [3, С. 13]. В. Самохвалова же подразумевает под «сверхчеловеком» определенный гуманистический идеал, характеризуя его как человека способного последовательно, ответственно и действенно сопротивляться любой инволюции себе, варварству в обществе, грамотно работающий с самим собой, изживая в себе негатив разнообразной природы и содержания, корректируя тенденции к деградации [8, С. 4].

Подход к определению Д. Беляева захватывает большее количество примеров, соотносятся с разнообразными синонимичными культурными явлениями, как архетипы «супергероя», «богатыря» или средневекового рыцаря, однако трактовка преодоления аксиологического предела идет в разрез с принципом культурой детерминированности системы, в рамках которого истоки противоположных явлений консенсусной нормальности изначально заложены в эту систему наравне с соответствием превалирующей норме. Противоречие требует отдельного рассмотрения, однако акцентирование внимание на этом необходимо, поскольку трактовка Д. Беляева позволяет включать в пласт проявлений сверхчеловеческого концепта, например, архетип героя-нигилиста, характерный для произведений русской классики XIX века [2, С. 1626–1627], что включены в школьную программу [10, С. 28].

Диалектическое единство сосуществования обоих подходов соотносится с альтернативным сосуществованием в художественной культуре разных «подтипов» — противоположных по сути «сверхлюдей»: «сверхчеловека конформистского», что, преодолев биологический предел, выступает защитником консенсусной нормальности, консервативных норм, ценностей большинства и «сверхчеловека неконформистского», что как Ницшеанский герой преодолевает аксиологический предел [7, С. 288–291] и

выступает сторонником радикальных изменений или представляет ценности иной культуры. Противостояние подтипов угадывается во вражде архетипических былинных героев, Алеши Поповича и Тугарина Змея, или супергероев и суперзлодеев — гуманистического Супермена и технократичного, бездушного Брейниака. Генезис единства сосуществования противоположностей в народной, массовой, а потом и популярной культуре указывает на общие механизмы сублимирования культурой боязни радикальных перемен, враждебной инаковости, желания покоя, порядка и стабильности: переработка данных чувств в продукты художественной культуры, аналогичные тому, как горе и потери перерабатывается в ритуал горевания [13, С. 95–97].

Сущностные характеристики подходов обуславливают и области применения концепта в образовании. Их можно классифицировать по функциональному признаку.

Первое — «сверхчеловек» — это наглядный и иллюстративный *материал для рассмотрения различных явлений*. Характер и сверхчеловеческая природа образа, архетипа или явления становятся вторичными по отношению к предмету изучения, на передний план выступают коннотативные и омонимические, синонимичные и созвучные признаки, значения, характеристики вплоть до становления предметом изучения изолированной формы как таковой. Образчиком может стать изучение скульптурных форм на примере древнегреческих полубогов или типажей былинных героев на примере «Сказания об Илье Муромце, Соловье-разбойнике и Идолище».

Второй пласт: «сверхчеловек», а также произведения с его проявлениями — это объект изучения, т.е. сам *материал*. Область применения актуальна скорее для профессионального образования: высшего и, в меньшей степени, для среднего специального уровня. В рамках школьного образования может быть рассмотрена в узком контексте на предметах обществознания, истории, мировой художественной культуры. Практикоприменимость ограничена специализированными, профессиональными областями философии, культурологии, филологии, однако внедрение рассмотрения базовых основ данного концепта вытекает из его популяризации и повсеместности выражений культурных форм как в современности, так и в прошлом.

Третий пласт применения «сверхчеловека» — это *идеал как средство мотивирования и воспитания*. Исходя из функциональной области, наиболее подходящим является трактовка концепта как программы В. Самохваловой, поскольку идеальный, недостижимый образ, по автору, обладает повышенным потенциалом для развития качеств реципиента, чем более реальный и приземленный образ, что несколько «занижает» высшую точку своего выражения. Практическое выражение находится в области воспитания через религиозные образы мучеников как идеалов стойкости; героев войн, пожертвовавших собой или совершивших подвиг, как идеалов мужественности, самоотверженности; пророков как позитивно подкрепляемых моделей поведения с точки зрения добродетели. Стоит отметить, что отдельные «сверхчеловеческие» образы по подходу Д. Беляева, могут обладать скорее деструктивным воспитательным потенциалом: как «жертвы (не)счастливого случая», что получают великую силу вследствие хаотичного стечения обстоятельств, как жест «доброй воли» от судьбы.

Четвертая область применения: «сверхчеловек» — это *прогностическая модель идеала для самой образовательной системы*, иначе говоря, «портрет идеального выпускника». В данном случае могут быть использованы оба вышеобозначенных подхода. Историческим примером подобной области может быть советский антропологический проект, проект нового, «советского человека», реализовывавшийся в полном своем виде в советской культуре 1920–1950-х годов. «Советский человек» концептуализировался в работах идеологов, коммунистов-теоретиков, «демиургов», по выражению Б. Гройса [4, С. 7–8], советской культуры и представлял собой совокупность характерологических антропологических качеств, присущих идеальному человеку-строителю, а потом и жителю страны победившего коммунизма. Как следствие все советские образовательно-

просветительские институты должны были воспитывать данного человека, а иначе реформировались, адаптировались или уничтожались. Аналогичные институты можно встретить и в других образовательных системах, однако роль «сверхчеловеческого» концепта в них будет одна: идеал, к воспитанию и обучению которого система должна стремиться.

При контекстуальном рассмотрении, третья и четвертая области применения могут стать наиболее востребованными в контексте надвигающихся и частично реализуемых трансформационных процессов, постепенно переориентирующих образование на формирование личности, стремящейся к саморазвитию, с высокими коммуникативными навыками, развитыми *digital* и *softskills* [11, С. 452–453]

Подводя итоги, целесообразность и области применения концепта «сверхчеловек» в рамках образовательного процесса является дискуссионным вопросом и требует отдельного, более углубленного изучения. Тем не менее, популяризация явления в нынешней популярной культуре диктует необходимость его рассмотрения, что закономерно образует вопрос форм, траекторий и результатов взаимодействия. Вышеобозначенные четыре сферы выступают теоретическими вариациями применения и адаптации концепта к образовательной системе, однако не являются исчерпывающими. Не исключено, что практическое применение обозначенных теоретических подходов способно привести к хаотичному образованию новых областей, что предсказать на данном этапе не является возможным. Нерассмотренной остается траектория игнорирования концепта как явления, поскольку данная модель «взаимодействия» приведет к разрыву «изучаемого» с окружающей «реальностью», что способно деструктивно сказаться на образовательном процессе.

Литература

1. TopLifetimeGrosses : BoxOfficeMojobyIMDbPro : электронный ресурс. — URL: https://www.boxofficemojo.com/chart/ww_top_lifetime_gross/ (Дата обращения: 10.03.2025) — Текст : электронный.
2. Беляев, Д. А. "Сверхчеловеческие" типажи в отечественной литературе XIX – начала XX века (на примере творчества И.С. Тургенева, Н.Г. Чернышевского и А.И. Куприна) / Д. А. Беляев // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 10-7. — С. 1626-1629. — EDN RKPSVX.
3. Беляев, Д. А. Философское определение сверхчеловека / Д. А. Беляев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2014. — Т. 14, № 3. — С. 9–13. — EDN TFULWR.
4. Гройс, Б. Е. Gesamtkunstwerk Сталин / Борис Гройс. — 2-е изд. — Москва : Ад Маргинем Пресс, 2023. — 192 с.
5. Дистервег, Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег ; [Сост. и вступ. статья, В. А. Ротенберга]. — Москва : Учпедгиз, 1956. — 374 с.
6. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню Реального / Пер. с англ. Артема Смирного — М.: Фонд «Прагматика культуры», 2002. — 160 с.
7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Фридрих Ницше ; пер. с нем. Ю. Антоновского, Е. Соколовой, С. Франка. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. — 768 с.
8. Самохвалова, В. И. Сверхчеловек: образ, метафора, программа / В. И. Самохвалова ; Российская акад. наук, Ин-т философии. — Москва : Ваш формат, 2015. — 400 с.
9. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.
10. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Литература» (для 10–11 классов образовательных организаций) / разработан Федеральным государственным бюджетным научным учреждением Институт стратегии

развития образования. — Москва : 2023. — 95 с. — Текст : электронный. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП-Литература-10-11-классы.pdf

11. Философия : Учебник для обучающихся в высших учебных заведениях по педагогическим направлениям подготовки / С. В. Тарасов, А. А. Воскресенский, В. И. Стрельченко [и др.]. — Москва : Просвещение, 2024. — 464 с. — ISBN 978-5-09-117678-0.

12. Хардт, М. Негри, А. Множество: война и демократия в эпоху империи / Пер. с англ, под ред. В.Л. Иноземцева. — М.: Культурная революция, 2006. — 559 с.

13. Чистова, А. Д. Эмоциональные режимы и практики иммерсии в ритуалах горевания от древности к со- временности / А. Д. Чистова // Международный журнал исследований культуры. — 2023. — № 3(52). — С. 93-101. — DOI 10.52173/2079-1100_2023_3_93. — EDN FDNWWG.

Понятие «Нового человека» как открытая идея

В современной России по-разному относятся к советскому прошлому и его идеалам. Может быть, только тогда возникает возможность сделать разумный вывод или стремление к верному пониманию какого-либо исторического периода, когда речь идет о его негативных и позитивных оценках в контексте данной исторической эпохи на равной основе. Каждая поспешная и поверхностная попытка поставить крест на прошлом, заранее обречена на полный провал в силу ее несостоятельности и односторонности. Понятие открытости позволяет трезво смотреть на то, что было, что может случиться и что есть.

На фоне развития технологии и быстро изменяющейся жизненной среды, все сильнее требуется анализ прошлого, диагностика сегодняшнего и, если возможно, прогноз будущего. Но быстрый темп современного общества не дает время человеку на размышление о своем внутреннем содержании и сосредоточении на нем. Это ведет к неориентированности в мире и создает почву для иллюзии бесконечного прогресса и улучшения человека в одном темпе с технологией, как будто человек сам совершенствуется и наполняет смыслами свое внутреннее пространство, развивая технологию. При этом отпадает духовная сторона человека, отпадает “человечность”. Если стараться метафорично проиллюстрировать положение человека в мире, кажется возможным выразить это так: «Человек открывается миру с самого рождения, как цветок солнцу и всю свою жизнь раскрывает разные свои лепестки, и в конце, если ему удастся раскрыться, он с полностью открытыми лепестками постигает наибольшую красоту и в самом разгаре открытости закрывается от мира своей смертью».

Наш анализ должен начинаться с формирования самого человека, то есть с воспитания маленького ребёнка. Как пишет В.А. Сухомлинский: «Воспитание – это прежде всего человековедение» [1, с. 13]. Данная цитата подтверждает экзистенциальную значимость педагогики.

Советский психолог и педагог Л.С. Выготский в своей статье «Социалистическое переделывание человека» однажды говорил о совершенно новой форме воспитания, создании нового типа человека, и выступал против калечения человеческой природы капиталистической формой организации общества [3]. Актуально это положение и сейчас.

Когда превалирует капиталистическая система, то есть рынок требует не всесторонне развитых личностей, а лишь односторонних и поверхностных людей, возрастает интерес к анализу противоречия в обществе и потенциальных решений к ним. В этом ключе советский опыт формирования “Нового человека” кажется совсем не потерял свое значение, потому что он настроен на открытость к пониманию человечности. На этом предположении приступаем к рассмотрению учения выбранного автора.

Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского: Сердце отдаю детям или как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания). Если у психолога Л.С. Выготского идея о Новом человеке изложена более теоретически, то у В.А. Сухомлинского эта идея была ориентиром ежедневной практики для воспитания нового поколения. В.А. Сухомлинский писал, что «умение проникнуть в духовный мир ребёнка» [1, с. 12] есть первостепенное важное качество воспитателя. Мир ребёнка есть мир особенный, надо понять не только умом, ещё и сердцем. Чтобы осуществить эту не легкую задачу, следует обращаться к ребёнку не снисходительно, а возвышаться к нему. Эти мысли у В.А. Сухомлинского часто звучат в его работах. Он всегда понимал

воспитание в широком смысле этого слова. Кажется, это стремление к пониманию своего дела является проявлением открытости сердца самого педагога и его вызовом души.

Любовь воспитателя заключается в сердечной ласке и мудрой строгости педагога. Потому что педагог ведет ребёнка к невиданной ему раньше самостоятельной жизни мало помалу, в этом деле дисциплина важна. Настоящий педагог понимает что детство это не подготовительный этап к взрослой жизни, а «настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь» [1, с. 16]. На этом пути педагогу приходится открыть в себе детский мир снова и вспомнить, о том что он тоже был ребёнком. Понимать особенности детского мироощущения, например, как ощущение времени ребёнка отличается от ощущения взрослого человека. Таким образом методика педагогики В.А. Сухомлинского расширяет понимание о воспитании.

В.А. Сухомлинский много писал о том что как воспитать настоящего человека в коллективе. Как сказано в работе педагога «Письмо к сыну» [2], коммунистические идеалы, такие как высокий гуманизм, коллективизм, благородный и творческий труд, желание счастья для всех, гармония умственного и физического труда, гармония общественного и природного в человеке и гармония внутренней (духовной) и внешней красоты являются основными. Кажется возможным назвать их универсальными ценностями. В.А. Сухомлинский критиковал мнение о том, что в жизни главной целью является только личное материальное благополучие и всегда против такой тенденции выдвигал высокую идейность для воспитания ребёнка, чтобы в обществе потом он не растерялся и не стал равнодушным к чужим страданиям. Таким образом «Новый человек» отличается своей идейностью, духовностью и энтузиазмом.

Если рассмотреть взгляды В.А. Сухомлинского на «Нового человека» в целом, то можно привести такую характерную цитату: «Чувствование человека, духовная потребность в другом человеке — вот, на мой взгляд, самая главная черта человека будущего. Глубоко личная заинтересованность в том, чтобы каждый человек, каждый наш соотечественник был духовно богатым, морально красивым, умным, трудолюбивым, умение ценить, уважать, любить самое бесценное в нашей жизни — человека — все это я называю добротой, человечностью» [2, с. 12].

Человеку нужен человек. Это означает, что человеку ценнее внутреннее содержание, нежели внешний облик. А в свою очередь внутреннее содержание требует от человека сконцентрированности на другом и уважение к нему. Как говорил В.А. Сухомлинский, познать педагог должен умом и сердцем ребёнка и не дать угаснуть огоньку в его глазах, чтобы в сердце ребёнка не появилась замкнутость к миру. Может быть, вот в чём заключена суть педагогического учения В.А. Сухомлинского.

Понятие о «Новом человеке» не исчерпало свою значимость и потенциал до сих пор в силу своей открытости.

Литература

1. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М.: Концептуал, 2023.
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах. Том 3. — Киев: Радянська школа, 1980.
3. Выготский Л. С. Социалистическая перделка человека // Человек. — 2016. — № 4. — С. 122-131.

Идеи Хо Ши Мина о построении модели социализма во Вьетнаме

1. Социализм — неизбежный выбор вьетнамской революции, осуществленной ради освобождения человека и нации.

В учении Хо Ши Мина выбор социалистического пути не является субъективным решением, а вытекает из объективных закономерностей исторического развития. Он утверждает, что развитие экономико-социальных формаций подчиняется закономерности неизбежной эволюции, начиная с первобытного коммунизма, через рабовладельческий, феодальный, капиталистический режимы и, наконец, социализм и коммунизм. Согласно этому, развитие истории невозможно остановить, и путь Вьетнама к социализму является исторической неизбежностью. Хо Ши Мин подчеркивает: «Мы все знаем, что с древних времен до наших дней способ производства развивался от использования веток и каменных молотов до машин, электрической энергии и атомной силы. Социальный строй тоже развивался от первобытного коммунизма до рабовладельческого, феодального, капиталистического общества, и сегодня почти половина человечества движется к социализму и коммунизму. Этот процесс развития и прогресса невозможно остановить»[2, С.601]. С точки зрения исторического материализма, Хо Ши Мин считает, что выбор социализма не только соответствует объективным законам истории, но и является единственным путем для полного освобождения человека и нации.

Подход Хо Ши Мина к социализму связан с процессом теоретических и практических исследований мирового революционного движения. В годы своего пребывания во Франции и знакомства с марксизмом-ленинизмом он осознал, что пролетарская революция — это неизбежный путь освобождения нации от колониального угнетения. В июле 1920 года важным событием, ознаменовавшим трансформацию мысли Хо Ши Мина от патриотизма к коммунизму, стало его знакомство с «Первоначальным наброском тезисов по национальному и колониальному вопросам» В.И. Ленина. Ленинская программа национального вопроса и колоний предоставила Хо Ши Мину теоретическую основу для понимания того, что национально-освободительная революция во Вьетнаме должна быть связана с пролетарской революцией. Он заключает: «чтобы победить, национально-освободительная революция во Вьетнаме должна идти по пути пролетарской революции»[6, С.20], и подчеркивает, что «только социализм и коммунизм могут освободить угнетенные народы и трудящихся всего мира от рабства»[3, С.613]. Таким образом, национальная независимость не может быть отделена от социализма, а является предпосылкой и условием для развития Вьетнама по социалистическому пути.

Хо Ши Мин подходил к социализму не только с политико-экономической точки зрения, но и подчеркивал гуманистическую природу социалистического общества. Он отмечал: «Социализм — это возможность обеспечить людям еду, одежду, жилье, образование»[4, С.175], при этом ставя целью социализма повышение материального и духовного уровня жизни народа на основе экономического развития и обеспечения права трудящихся на собственность. Таким образом, можно увидеть, что концепция социализма в учении Хо Ши Мина не только научна и отражает объективные законы развития, но и имеет глубокий гуманистический аспект, ставящий человека в центр развития.

Кроме того, Хо Ши Мин подчеркивал важность национального единства и международного сотрудничества в процессе строительства социализма. Он считал, что социализм не только способствует развитию государства, но и вносит вклад в общий прогресс человечества. Мирные и дружеские отношения между государствами — это важнейшее условие для защиты революционных достижений и ускорения процесса перехода к социализму.

2. Освобождение человека, трудящийся народ как хозяин общества — основная цель социализма во Вьетнаме.

Классики марксизма-ленинизма предсказали будущее общество, однако они не утверждали, что социализм будет существовать в единой модели. Каждое государство, в зависимости от исторических, культурных и традиционных условий, будет иметь свой собственный путь к социализму. Это отражает многообразие и богатство в процессе реализации социализма на практике.

Хо Ши Мин подходил к социализму с разных точек зрения: от патриотизма к коммунизму, от теории до практики, от моральной стороны до культуры. Он утверждал, что социализм — это высший, гуманистический строй, который не только освобождает человека политически, но и обеспечивает всестороннее развитие материальной, духовной, моральной и культурной жизни. Он заявлял: «коммунизм может спасти человечество и обеспечить каждому человеку независимо от расы и происхождения свободу, равенство, братство, единство и благосостояние»[1]. Это ясно выражает гуманистическую природу социализма в учении Хо Ши Мина.

Основное значение в учении Хо Ши Мина о модели социализма заключается в стремлении освободить человека и построить общество, в котором трудящиеся будут хозяевами. По мнению Хо Ши Мина, строительство политического и социального строя, который является наилучшим, направлено не только на политическое освобождение человека, но и на ликвидацию всех форм угнетения и эксплуатации, создание условий для всестороннего развития человека в области морали, интеллекта, физической и эстетической культуры. Социалистическое общество, к которому стремился Хо Ши Мин, — это общество, в котором человек будет жить свободно, равноправно, счастливо и иметь возможность раскрыть весь свой потенциал.

В учении Хо Ши Мина народ занимает центральное место в революционном процессе. Он утверждал, что революция — это дело народа, от народа и для народа. Народ — это хозяин, и народ должен быть хозяином — это основа социалистической демократии. Соответственно, демократия не ограничивается только политическими правами, а распространяется на все сферы экономики, культуры и социальной жизни. Хо Ши Мин подчеркивал: «Народ — хозяин и народ должен быть хозяином», что отражает единство гуманистической и юридической природы демократии, составляя основное содержание социалистической демократии.

Для того чтобы народ действительно стал хозяином, необходима руководящая роль Коммунистической партии. Хо Ши Мин уделял особое внимание строительству сильной и чистой партии, поддерживающей тесные связи с народом. Он подчеркивал, что от Центрального комитета до местных ячеек должны охранять единство партии так, как охраняют зеницу ока. Это является основным фактором, обеспечивающим правильное руководство и создающим мотивацию для народа активно участвовать в строительстве социализма.

Социализм — это не только идеал, но и реальное движение, творчество народа. Хо Ши Мин подчеркивал, что в процессе революции необходимо избегать догматизма и механизма, и гибко применять марксизм-ленинизм к конкретным условиям Вьетнама. Он утверждал, что «необходимо пересмотреть марксизм в исторической основе его, укрепить его с помощью восточной этнологии». Это отражает сочетание научной, революционной и практической природы марксизма-ленинизма с конкретными историческими условиями Вьетнама.

3. Объединение всего народа — основная движущая сила для строительства социализма

В учении Хо Ши Мина объединение всего народа является основной и наиболее важной движущей силой для развития страны и строительства социализма. Он утверждал, что только при полном единстве народа страна сможет быть освобождена и устойчиво развиваться. Основой объединения всего народа, по мнению Хо Ши Мина, является союз

рабочего класса, крестьян и других трудящихся слоев населения. Основная цель великого объединения — защита независимости нации, продвижение мира, укрепление демократии и развитие экономики и общества. Он подчеркивал: «Великое объединение — это прежде всего объединение большинства народа, а большинство нашего народа — это рабочие, крестьяне и другие трудящиеся слои населения. Это основа великого объединения»[5, С.285]. Это подчеркивает тесную связь между классовой и национальной принадлежностью в учении Хо Ши Мина о единстве.

Хо Ши Мин постоянно подчеркивал необходимость строительства и укрепления великого объединения на основе союза рабочих и крестьян. Когда этот союз будет прочным, Национальный фронт единства станет ведущей силой для объединения всего народа. Однако, чтобы это стало реальностью, прежде всего необходимо обеспечить единство внутри Коммунистической партии Вьетнама. Это подтверждает, что только при единстве и согласии партии можно эффективно и устойчиво вести весь народ по пути социализма. Таким образом, объединение всего народа не только политическая стратегия, но и основополагающий принцип в процессе строительства и развития социализма во Вьетнаме. Это решающий фактор успеха революции, основа, создающая силу для преодоления всех трудностей и испытаний, обеспечивая стабильное и устойчивое развитие страны.

Применяя и развивая идеи Маркса-Ленина, а также учение Хо Ши Мина о модели социализма, Коммунистическая партия Вьетнама определила путь развития общества во Вьетнаме как путь социализма. Партия последовательно и творчески применяет эти идеи, шаг за шагом формируя путь и переход к социализму, соответствующий конкретным условиям Вьетнама. После почти 40 лет реформ, с огромными достижениями и историческим значением, Коммунистическая партия Вьетнама всегда подчеркивает, что революция во Вьетнаме должна неизменно придерживаться цели национальной независимости и социализма на основе марксизма-ленинизма и учения Хо Ши Мина.

Учение Хо Ши Мина о социализме во Вьетнаме отражает тесное сочетание теории марксизма-ленинизма и практики вьетнамской революции. Он определяет социализм как неизбежный путь к освобождению нации и человека, обеспечивающий всестороннее и устойчивое развитие страны. В этом процессе освобождение человека, построение общества, в котором трудящиеся будут владеть средствами производства, — это непрерывная цель, а великое объединение всего народа является основным движущим фактором для достижения этой цели. Хо Ши Мин подчеркивает, что социализм не может быть применен механически, а должен быть творчески адаптирован в соответствии с историческими и культурными условиями каждой страны. Под руководством Коммунистической партии Вьетнама учение Хо Ши Мина о социализме гибко применяется, что способствует важным достижениям в процессе реформ, развитии экономики и общества, улучшении жизни народа.

Литература

1. Буй Динь Фонг. Независимость — Свобода — Счастье: философия Хо Ши Мина о развитии вьетнамского общества [Электронный ресурс] // Электронная газета Коммунистической партии Вьетнама. — Ханой, 2015. — Режим доступа: <https://tulieuvankien.dangcongsan.vn/c-mac-angghen-lenin-ho-chi-minh/ho-chi-minh/nghien-cuu-hoc-tap-tu-tuong/doc-lap-tu-do-hanh-phuc-triet-ly-ho-chi-minh-ve-phat-trien-xa-hoi-viet-nam-2550> (дата обращения: 18.02.2024).
2. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т. — Ханой, 2011. — Т. 11. — 776 с.
3. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т. — Ханой, 2011. — Т. 12. — 656 с.
4. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т. — Ханой, 2011. — Т. 4. — 678 с.
5. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т. — Ханой, 2011. — Т. 5. — 697 с.
6. Чан, Т. Н. Философская Мысль Хо Ши Мина: от патриотизма к коммунизму / Т. Н. Чан // образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации : сборник статей

VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 05 июля 2021 года. – Пенза: Общество с ограниченной ответственностью «Наука и Просвещение», 2021. – С. 19-22.

Раздел 3. Педагогические технологии, методология и опыт применения в образовании

Завершинская И.А.

Самара

Введение в мир научных и инженерных профессий

Будущее страны и нашего региона во многом формируется системой образования, и сегодня первостепенная задача для России и, в частности, Самарской области в рамках реализации национального проекта «Наука» – это глубочайшая интеграция науки и производства.

И логично, что Самарская область в качестве одного из пилотных регионов начала внедрять 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 7 класса) и на уровне среднего общего образования (10-11 класс) при выборе технологического профиля. На протяжении всех пяти 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, наш проект направлен на воспитание научных и инженерных кадров для высокотехнологичных производств в рамках предмета «Физика». 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).

Источником изменения в подходах к преподаванию физики в школе являю тся 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.

Широка 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.

Для реализации изменений (включая личностно-профессиональные качества педагога и достигнутый им уровень профессионализма) следует обратить внимание на следующие условия: учителю 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.

Результат применения данного опыта: стабильно высокий результат учащихся (средний балл) на ЕГЭ составляет 70 и выше баллов.

Наличие победителей и призеров на предметной олимпиаде и научно-практической конференции районного, городского и областного уровней.

У учащихся тех классов, в которых я преподаю физику, сохраняется с возрастом уровень мотивации к учебной деятельности, даже отмечается повышение. Мониторинг показывает положительную динамику уровня сформированности метапредметных и предметных УУД. Большая часть учащихся удовлетворена своими образовательными результатами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Завершинская И.А. «Уроки физики – как средство формирования инженерного мышления 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.

2. 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

3. 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.

4. 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.

5. 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>

Специфика воспитания детей в московской школе

Айседоры Дунканна территории ОСМКС

Малоизвестной страницей в истории школы Айседоры Дункан в Москве, находившейся на Пречистенке, является период ее существования на территории ОСМКС.

ОСМКС – это Общество строителей Международного Красного стадиона, возникшее в 1922 г. в Москве в Лужниках. Еще 10 октября 1920 г. на Воробьевых горах состоялась торжественная закладка «Красного стадиона». Учредителями общества явились Всевобуч, ВЦСПС, центральные комитеты отраслевых профсоюзов, промышленные, общественные и научные учреждения и организации. Делегаты III конгресса Коминтерна осенью 1921 г. предложили уточнить наименование, назвав его Обществом строителей «Международного Красного стадиона». Устав общества был утвержден постановлением ВЦИК и СНК РСФСР 3 августа 1922 г. и зарегистрирован в Моссовете 15 мая 1923 г. Председателем правления был назначен Н.И. Подвойский, о котором с большим уважением отзывался И.И. Шнейдер, автор воспоминаний об А. Дункан, директор школы. Именно Подвойский предложил школе Дункан участвовать в мероприятиях ОСМКС. [1, С. 127-128]

Перед обществом стояла задача строительства в Москве на Воробьевых горах городского научного и учебно-показательного учреждения, в котором должны были обучаться и дети, и взрослые по новым методикам, пригодным для государства диктатуры пролетариата.

С июля 1924 г. школа А. Дункан начала вести регулярные занятия с детьми на спортивной арене ОСМКС. В начале 1930-х годов школа была реорганизована в студию и перешла в административное ведение Парка культуры и отдыха им. М. Горького

Цель занятий, сформулированная в школьном уставе, сводилась к следующему:

- 1) Дать возможность оставшимся на лето в Москве детям заводов, фабрик, из рабочих домов-коммун, детских домов и школ побыть несколько часов в день на солнце, воздухе и в движении.
- 2) После занятий на арене – производить движения в воде, путем планомерно поставленного преподавания плавания.
- 3) Занятиями танцем раскрепостить детское тело, возратить ему заложенную в каждого человека естественную красоту движения.

Создать со всей массой детей, принимающих участие в этих занятиях, грандиозные массовые инсценировки в жесте и движении «Интернационала», революционных песен, героической музыки, отдельных лозунгов и т.п. [2, Л. 1]

Представляется необходимым сказать несколько слов о том, как и зачем была создана эта школа, и с какими проблемами ей приходилось сталкиваться.

После революции идеи знаменитой «босоножки», заключавшиеся в хореографическом самовыражении личности, освобожденной от академических предрассудков, воплощенные в легком беге, прыжках, выразительных позах и жестах, были созвучны пафосу создания нового человека. Дункан говорила: «Если вы научите человека вполне владеть своим телом, если вы при этом будете упражнять его в выражении высоких чувств, сделаете так, что движения его глаз, головы, рук, туловища, ног будут выражать спокойствие, глубокую мысль, любовь, ласку, дружбу или гордый жест величавого отказа от чего-нибудь презренного, враждебного и т.д., то это отразится воспитывающе на самом его сознании, на его душе». [8, С. 276]

Она также говорила, что человек, привыкший благородно двигаться, не только учится благородно чувствовать, но «начинает с величайшим нетерпением сносить окружающее безобразие», стремится к тому, чтобы соответственно этим движениям одеваться, соответственно им устроить свое жилище, у него меняется отношение ко всем окружающим людям. [8, С. 282]

В Москве в 1921 г. была создана школа Айседоры (Изадоры) Дункан на Пречистенке. Идея создать школу в Москве подобно тем, которые были созданы в Грюневальде, Париже, Афинах, ее настолько заинтересовала, что она, нарушив все контракты и уплатив за них колоссальные неустойки, приехала в Москву. Однако здесь ничего не было готово к открытию будущей школы: не была намечена ее программа, не был даже подписан контракт с самой Дункан, несмотря на самое позитивное отношение советского правительства к ее творчеству. [3, Л. 2]

В учебном плане школы насчитывалось всего пять предметов, что, конечно, было слишком мало для полноценного образования. Преподавателей и технических работников было 18 человек. Руководили школой с 1924 г. И.И. Шнейдер и Ирма Дункан, названная дочь Айседоры, приехавшая вместе с ней в Москву. С самого начала не было понятно, в чьем ведении находилась школа. Крупные руководящие структуры в системе народного образования СССР Главпрофобр и Главсоцвос НКП не причисляли ее к своим ведомствам, так как она была необычной школой: в ней сочеталось и общеобразовательное начало, и профессиональное. Но и то, и другое было в зачаточном состоянии, поэтому ни общеобразовательной, ни профессиональной в полном смысле слова ее назвать было нельзя. Скорее всего, в этой школе давали дополнительное образование, но ведомства СССР того времени подобного обучения не признавали. Наконец, после того, как Главсоцвос в очередной раз не взял ее в свое ведение, найдя ее школой профессиональной, она была снята с государственного снабжения и начала существовать как частная художественная школа под некоторым контролем МОНО. [3, Л. 1]

Материально школа была в самом бедственном положении, так как плату с учащихся брать было нельзя из-за того, что состав их представлял собой, в основном, сирот и детей московских рабочих. Пока в Москве была А. Дункан, она поддерживала школу на свои личные средства. После отъезда из СССР она продолжала посылать в школу деньги и посылки, но, тем не менее, средств не хватало. Тогда было принято решение половину детей, обучающихся в школе, распустить. Взамен их взять столько же платных учащихся, на средства которых могли бы обучаться остающиеся дети.

Московская школа была рассчитана на 1000 человек, из которых 200 должны были образовать ядро и впоследствии стать инструкторами для распространения идей Дункан по всему миру. Остальные 800 должны были просто воспитываться в духе Дункан. Но подобное количество учащихся осталось лишь в планах. В действительности в 1922 г. в школе обучалось всего 40 человек. [7, Л. 16]

Впоследствии, когда появилось значительное количество платных учеников, да и гастрольная деятельность по стране в какой-то степени давала прибыль, количество учащихся увеличилось.

До начала регулярных занятий на территории ОСМКС в июне 1924 г. школа Дункан, выступавшая во главе с Ирмой в рабочем гулянье, организованном ОСМКС, ввела в исполнявшийся ими «Интернационал» 70 детей, еще не начинавших заниматься. В воскресенье 6 июля школа ввела в «Интернационал» уже 200 детей, посетивших до этого только два урока. По отзывам очевидцев, это была грандиозная картина. [7, Л. 16]

В дальнейшем работа велась с большой массой детей, при помощи которых, кроме «Интернационала», были сделаны построения живых гигантских слов «СССР», «Ленин», «Коминтерн» и эмблема Советского Союза – серп и молот. В дни революционных празднеств 7 ноября и 1 мая на улицы Москвы выпускалось большое количество детей,

прошедших подготовку в школе Дункан, выражавших в жесте и движении, соединенных с музыкой и пением, торжество революции.

Подготовка к этим событиям проводилась после перевода школы с Пречистенки на спортивную арену ОСМКС на Воробьевых горах. Территория позволяла вести занятия с несколькими тысячами детей. Путем специальных воззваний к детям рабочих (заметки в газетах и обращение к культотделам некоторых профсоюзов) они были оповещены о начале занятий, а с 27 июня в школе Дункан была начата запись детей на занятия.

Прием велся ежедневно от 10 до 12 дня и от 17 до 19 вечера. В школе были вывешены плакаты с лозунгами занятий. Приходящие быстро заполняли анкету. Затем для них тут же проводился медицинский осмотр. После этого они должны были прийти на следующий день с удостоверением фабкома, завкома, месткома или домкома и получить пропуск на занятия.

В первый отряд, разделенный по возрастам (от шести до 15 лет) на шесть групп, было принято 330 человек. В числе их 90% было детей рабочих (Замоскворецкий, Хамовнический районы, детские дома) и 10% детей парработников и совслужащих. По данным медицинского осмотра 50% принятых детей имели зачатки туберкулеза. На таких детей занятия должны были оказать исключительно благотворное воздействие. Дети с несколько слабо развитой сердечной деятельностью принимались с испытанием.

Занятия происходили под музыку военного оркестра. После занятий часто организовывали купание.

В деятельности школы было много недочетов и организационных промахов. По отзыву директора школы И. Шнейдера, главным дефектом была полная неорганизованность со стороны Красного стадиона. Параллельно со школьными занятиями там происходили игры в футбол, стоял крик, шум, приходилось тратить энергию не на управление массой детей, а на установление порядка. Часто не приходили инструкторы по плаванию и запланированные и входящие в программу обучения купания не происходили. [2, Л. 1-2]

При школе Дункан была создана «Ячейка содействия», состоящая из Л. Гутман, Е. Авдиенко, Д. Ожеговой, А. Золотовой и Е. Лариной. Эти люди, в частности, занимались поиском помещения для зимних занятий и организацией регулярных выступлений детей в массовом «Интернационале». Так, например, в том же 1924 г. на закрытом вечере в Большом театре, проведенным по инициативе Председателя ВЦИК М. Калинина было устроено подобное выступление для 5 000 пионеров. [2, Л. 3]

Ученики школы И. Дункан участвовали в массовых гуляниях, устроенных ОСМКС далеко не всегда. Праздники устраивались очень часто, и если бы дети выступали там каждый раз, то у них ни на что другое не оставалось бы времени.

Приведем в пример 142-е рабочее гуляние (счет ведется с 1923 г.), которое состоялось в воскресенье 12 мая 1929 г. на Ленинских горах.

Программа гуляния выглядела следующим образом.

11 – 12 час. Плей-гранд-болл; подковы; волейбол, ходули, рейнские колеса, бокс, акробатика, прыжки с шестом.

13 - 14 час. Лекция доктора Майзель «Солнце, вода, воздух, как источник здоровья человека»

14 – 16 час. Массовое действо: игры, гимнастические танцы, хор, в том числе выступление детей – учеников школы Дункан.

16 – 17 час. Отдых – массовый стол

17 – 18.30 час. Зрелищная часть. Концерт (валторна, флейта, арфа).

По приблизительным подсчетам всего гуляющих на Ленгорах было около 15 тысяч человек. [4, Л. 2]

Пресса об этом гулянии отзывалась с одобрением. «Эй, дубинушка, ухнем...» – гремел тысячеголосый хор. Песня подхватывалась многими посетителями. Шли массовые игры и танцы». [6]

«В разных местах стадиона происходили физкультурные танцы, игры. 50 инструкторов ОСМКС руководили многотысячной массой». [5]

На наш взгляд, главный позитивный результат гуляний состоит в том, что физкультурно-художественные действия были не целью, а средством объединения людей, то есть средством их нравственного воспитания. В этом

смысле участие школы Дункан в данных мероприятиях было оправдано и целесообразно.

Надо отметить, что ОСМКС было закрыто в 1932 г., и деятельность школы на его территории прекратилась.

В течение 1930-х гг. школа существовала в виде студии на территории Парка культуры и отдыха. Одной из основных задач ее стали гастрольные поездки по стране с целью зарабатывания денег на свое содержание. Школа была закрыта в 1949 году по причине борьбы с низкопоклонством перед Западом.

В заключение хотелось бы сказать, что, к сожалению, реальное и полноценное возрождение учения Айседоры Дункан в современных условиях невозможно. Физическое движение по записям и воспоминаниям восстановить не получается. Но методические принципы художественно-пластического воспитания Айседоры Дункан известны, и их вполне можно применить на практике сегодня для нравственного и эстетического образования подрастающего поколения.

Литература

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.4346. Оп. 1. Д. 360.
2. ГАРФ. Ф. 4346. Оп. 1. Д. 380.
3. ГАРФ. Ф. 4346. Оп. 1. Д. 308.
4. ГАРФ. Ф. 4346. Оп. 1. Д. 427.
5. Рабочая Москва. 14 мая 1929 г.
6. Художественная газета. 14 мая 1929 г.
7. Школа Айседоры Дункан // Зрелища. 1922. № 17.
8. Шнейдер И. Встречи с Есениным // Айседора Дункан. М., ПРОФИЗДАТ, 1997.

Историческое просвещение как инструмент становления социокультурной идентичности обучающихся

Знание истории своей страны и сопричастность к ней, ощущение и чувства по отношению к прошлым историческим событиям являются важными чертами исторического сознания, способствующими формированию исторического способа мышления. Благодаря использованию этих феноменов устанавливается связь времен, выражается оценочное отношение к историческому прошлому, формируется нормативное представление о современности и образ будущего развития страны [13, с. 508]

Именно поэтому в СМИ появляется значительное число материалов, посвященных различным этапам и событиям истории нашей родины, в научной литературе и исследовательской практике увеличивается количество исследований и публикаций, направленных на осмысление различных исторических фактов и событий, их влияния на сегодняшнее фактическое положение страны.

Одновременно с этим мы сталкиваемся и с попытками переосмысления отдельных исторических этапов, исторических персонажей, их роли и вклада в историю. На население в буквальном смысле вываливается многообразная и разноплановая историческая информация, носящая противоречивый, а иногда и откровенно неправдивый характер.

Такого рода тенденции не могут не вызвать интереса ученых к изменениям, происходящим в сознании широких общественных масс в части отношения к историческому прошлому своей страны. Все более актуальными становятся исследования, направленные на изучение исторической памяти и исторического сознания российского населения.

Актуальность в России проблемы сохранения исторической памяти и защиты исторической правды подтверждена на государственном уровне в *новой Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утверждённой Указом Президента РФ от 2 июля 2021 года № 400*, в которой сохранение исторического наследия отнесено к национальным интересам, а защита исторической памяти – к стратегическим национальным приоритетам РФ. Свое дальнейшее развитие эта задача получила в *Указе Президента РФ от 30 июля 2021 года № 442 «О Межведомственной комиссии по историческому просвещению»*.

Указом Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 утверждены Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения.

Последнее понимается как «распространение в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний о прошлом и настоящем России в целях формирования общероссийской национальной идентичности и коллективной исторической памяти» [14].

Переживая потрясения начала XX в. отечественный философ Флоровский писал: «Философия прогресса ориентируется всецело на прошлом. Из прошлого вычитывается программа действий, по прошлому создаются исторические предсказания.

Само будущее проецируется в прошедшее либо в виде предвечного замысла мироправящего Разума, либо в виде скрытых потенций сущего, разворачивающихся с имманентной необходимостью во времени, либо в виде сознательного избрания воли к жизни» [12].

Следовательно, если то или иное общество осознает задачи собственной модернизации, то именно в прошлом оно может найти силы и направления для развития, более того, историческое знание – это абстрактное научное знание, которое, не будучи вписанным в концепцию и в систему мировых исторических процессов, искажается под воздействием массовой коммуникации.

Процессы модернизации наиболее сложно и противоречиво протекают в социокультурной сфере, так как это вызывает разнообразные конфликты внутри общества. При этом именно коллективная память оказывается основой, на которой социум объединяется, осознает свои задачи и движется к их выполнению.

Примерно так происходит использование коллективной памяти для возникновения или развития коллективного сознания, которое, в силу необходимости общественного осознания своего положения во времени, в рамках данной статьи будет названо *историческим сознанием*.

Противоречия социокультурного развития России занимают все больше и больше пространства гуманитарных исследований, посвященных российскому социуму [3, С. 24].

В центре внимания историков и социологов оказываются ценностные отношения россиян к тем или иным историческим деятелям, а также оценки тех или иных явлений и процессов.

Восприятие истории человеком становится наиболее интересным исследовательским полем, т.к. предмет исторической науки, «в точном и последнем смысле, – сознание людей. Отношения, завязывающиеся между людьми, взаимовлияние и даже путаница, возникающая в их сознании, – они-то и составляют для истории подлинную действительность» [2, С.86].

Современное российское общество оказывается в состоянии, когда его ценностные основания определяются противоречивой оппозицией традиционной и либеральной цивилизаций, которые вынуждают коллективное сознание постоянно трансформироваться, приспосабливаясь к политической конъюнктуре. «Само оборачивание – результат эмоционального возбуждения, реакция на дискомфортное состояние. Инверсия как бы не признает проблем, прибегая к доведенному до автоматизма использованию прошлого опыта» [1, С.55].

В результате российское общество находится в состоянии постоянного переживания прошлого, которое не становится прошлым, оказывая постоянное влияние на коллективное сознание.

Подобное состояние российского общества принято списывать на тлетворное влияние Запада, однако вопрос о ценностных основаниях общества – традиционных или либеральных – лежит в поле общественной дискуссии. Расколы общества можно преодолеть, если члены общества окажутся готовыми к общественной рефлексии, глубокой работе, к которой их призывает история и современный момент. Без рефлексии общество окажется не в состоянии осознавать себя как целое, что только спровоцирует углубление существующих расколов, а, следовательно, затормозит и процессы модернизации.

В результате необходимость социокультурной модернизации, несмотря на вхождение в научный дискурс, остается заслоненной дискуссиями относительно определения принадлежности российской социокультурной общности в рамках мирового культурного контекста. Стоит отметить, что развитие коллективной памяти является актуальной задачей для современного государства, так как исторический опыт представляет собой ничто иное, как смысловое поле социальной мобилизации.

М. Ферретти пришла к выводу, что политическое использование прошлого, подразумевает «весьма сложную работу не столько по пересозданию прошлого с нуля, сколько на процедуру более простую, состоящую в том, что политическая власть ставит уже «готовое» прошлое себе на службу. Официальная история участвует в политическом использовании прошлого, но она им не исчерпывается, и наоборот» [11].

При этом, в случае с Россией задача формирования того или иного официального варианта истории государства и общества становится ключевой задачей для мобилизации населения и встраивания политики в мифологическое полотно коллективной памяти. На современном этапе развития общественных отношений в России социальные и исторические мифы приобретают всё большую актуальность, что отражается в общественном дискурсе [1].

М. Ферретти использует подход мифолога, определяя коллективную память как «совокупность представлений о прошлом, которые в определенный момент выкристаллизовываются в обществе настолько явственно, что становятся фундаментом для «общего понимания» истории, благодаря которому индивидуальный опыт каждого преобразуется и вписывается в некие генерализованные рамки, призванные, в свою очередь, придать прошлому определенный смысл» [10].

Именно на основе общей исторической памяти индивид определяет собственную идентичность относительно того или иного социума. Следовательно, идентичность представляет собой полностью антропогенный фактор в развитии общества, управление которым происходит через осуществление функций массовой коммуникации. При этом проблема идентификации не позволяют индивиду осознать суть исторического момента, осознать исторические задачи, стоящие перед обществом и им лично.

Мы говорим о понимании социально-культурной идентичности как осознанного процесса соотнесенности (тождественности) человека с определенной общностью (формальным и неформальным коллективом, этносом, нацией, государством), во взаимодействии с которой он совершает деятельность по распределению культурного опыта и самоопределению своей сущности.

При вхождении в социальную группу, в процессе культурной идентификации индивид осознает принадлежность к группе, общности через принятие и понимание социально значимых ценностных культурных норм, правил, установок. В акте культурной идентификации индивид ощущает себя неотъемлемой частью целого, общего - коллектива, рода, племени, народа, государства. Согласно современным теоретическим исследованиям, идентичность — явление, отличающееся множественностью, изменчивостью, развитием на протяжении всей жизни человека.

Процесс идентификации связан с формированием различных видов культурной идентичности. В зависимости от того, какое культурное сообщество выступает основанием идентификации, как уже было отмечено выше, можно выделить различные виды идентичности: профессиональную, этническую, региональную, политическую, религиозную, конфессиональную, национальную (государственную) и прочие.

Индивид осознает себя членом нескольких групп и общностей одновременно. Иерархия идентичностей в сознании индивида не является окончательно сложившейся, она может меняться в зависимости от обстоятельств, времени, места и ряда других факторов.

В последнее время обсуждение вопросов, связанных с социокультурной идентичностью россиян, становится все более и более актуальным, и требующим своего решения. Центральной задачей как российского образования в целом и так и российской средней школы становится воспитание гражданина, уважающего и принимающего традиционные культурные ценности, присущие нашему обществу, любящего своё Отечество и ответственного за его судьбу, так как именно в школе сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовно-нравственная, гражданская жизнь детей и подростков. Ядром же формирования патриотизма и гражданственности выступает социально-культурная идентичность

Проблема формирования социально-культурной идентичности особенно актуальной и значимой выступает для поколения, только вступающего в жизнь, для которого процесс становления идентичности совпадает с процессом социализации в целом.

В связи с этим возникает настоятельная потребность и необходимость в изучении механизмов присвоения подростками историко-культурного опыта, накопленного различными социальными группами, для обеспечения их способности аутентично конструировать свое будущее.

При этом крайне важным становится анализ причин неприятия или пассивного отторжения подростками отечественной культуры, её нравственных эталонов и оценочных категорий. Все необходимые теоретико-методологические основания для такого исследования отечественной гуманитарной наукой накоплены и могут быть продуктивно применены

Литература

1. Ахиезер А. С. Социокультурная динамика России. К методологии исследования //Полис. – 1991. – Т. 5.
2. БлокМ. Апологияистории, или Ремесло историка / Пер. с фр. — Таллин: Ээсти раамат, 1983. — 184 с.
3. Китаева О.Н. Региональные проекты модернизации //Знание. Понимание. Умение. – 2011. – №. 3. С. 18-25
4. Кулиш В. В. Социальное измерение функционирования исторической памяти молодежи // Ученые записки РГСУ. 2010. № 6. С. 230-235.
5. Мясникова Л. А., Шумихина М. Н. Политический миф: образ, идея, событие // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. № 6. С. 20-35.
6. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2016. № 1.4 января. Ч. II. Ст. 212.
7. Путин В. В. Выступление на встрече с молодыми учеными и преподавателями истории в государственном центральном музее современной истории в Москве // Российская газета - столичный выпуск. № 6524 (252). URL: <https://rg.ru/2014/11/05/putin-istoriki-site.html>
8. Репина Л. П. Опыт социальных кризисов в исторической памяти // Кризисы переломных эпох в исторической памяти. М. : ИВИ РАН, 2012. С. 3-37.
9. Тощенко Ж. Т. Манкрутизм как форма исторического беспамятства // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры. 2010. Т. 1. С. 224. URL: <http://lihachev.ru> (дата обращения: 14.09.2015).
10. Ферретти М. Расстройство памяти: Россия и сталинизм // Полит.ру URL: http://polit.ru/article/2002/11/20/474876/#_ftn1
11. Ферретти М. Обретенная идентичность. Новая «официальная история» путинской России // Журнальный зал URL: http://magazines.russ.ru:81/nz/2004/4/fe11.html#_ftn1
12. Фроловский Г.В. О народах не-исторических (Страна отцов, Страна детей) // Исход к Востоку URL: <http://nevmenandr.net/eurasia/1921-isxod.php#1921-isxod-pred>
13. Шматько А.А. Историческая память и историческое мышление как базовые элементы исторического сознания: социально-философский анализ // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 4 (179). – С. 507-508.
14. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: publication.pravo.gov.ru

Эффективное использование нейросетей в образовательном процессе⁴⁶

В последние годы технологии искусственного интеллекта активно внедряются в различные сферы жизни на основе выработки новых пользовательских стратегий. Исследователи обращают внимание на этот динамичный переход от сугубо фундаментальных исследований к прикладному применению искусственного интеллекта [2, с. 177]. Одной из основных пользовательских технологий становится применение различных нейросетей, то есть генеративного искусственного интеллекта.

На данный момент нейросети активно применяются для решения ряда профессиональных, учебных, личных и бытовых задач. Нейросети проявляют себя и в образовательном процессе. Технология являет собой качественно иной инструментарий, который активно мотивирует разработку и применение новых методов, подходов и технологий обучения [4, С. 138-145].

Нейросети также «позволяют персонализировать образовательный процесс и адаптировать его при углубленном анализе индивидуальных особенностей обучаемого» [3]. Они являются серьезным образовательным и становятся помощниками не только обучающегося, но и педагога. Вопрос правильного применения нейросетей в педагогическом взаимодействии остается открытым.

В положительном ключе использование технологии позволяет повышать эффективность, оптимизировать работу над той или иной задачей. С другой стороны, можно столкнуться с чрезмерным использованием нейросетей, подменой знания. Так или иначе, одна из основных задач — это продуктивное применение этой новой технологии с функциональных и ценностных позиций, выстраивание границ применения ее в педагогической коммуникации.

С функциональной точки зрения большинство задач, которые педагог ставит обучающимся, на данный момент может быть полностью или частично решено с использованием нейросетей при условии доступности данной технологии. Основным правилом становится использования нейросети на базе уже сформированного знания.

Нейросеть должна восприниматься именно как инструмент, который позволяет делать эффективнее работу, которую обучающийся в состоянии сделать без нее. Полные возможности нейросетей по поставленной задаче достигаются тогда, когда человек в состоянии сделать это сам, однако обращается к дополнительному средству.

Примером здесь может послужить изучение темы написания новостей студентами направления «Реклама и связи с общественностью». Сначала идет полноценное рассмотрение темы, выполнение самостоятельных и практических работ. Затем студенты изучают возможности нейросети при написании новостных текстов. Когда студенты уже знают материал, возможно использование дополнительных инструментов для повышения эффективности решения поставленной в теме профессиональной задачи. На данном этапе необходимо проводить обучение составлению запросов для нейросети. Рассматривается промптинг (prompt engineering) — процесс структурирования или создания инструкций для получения наилучшего результата от модели генеративного искусственного интеллекта [5].

Уже с применением первичных навыков промптинга можно использовать другие методики. Так, еще одним возможным направлением методического использования нейросетей в процессе обучения является игровой метод. Например, при изучении изобразительного искусства можно поставить задачу составить набор описаний

⁴⁶Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 47-ВГ)

произведений импрессионистов, а затем сгенерировать изображение на основе усредненного описания.

Соответственно, обучающийся должен самостоятельно отобрать материал (произведения искусства), составить промпт на описание данных произведений, проверить релевантность результатов, составить промпт на создание усредненного описания и, наконец, взяв это описание в итоговый запрос — провести генерацию изображения. Тогда необходимые знания приобретаются в течение работы над заданием с использованием нейросети.

Важным аспектом использования нейросетей в образовательном процессе также является ценностный аспект. Построение образовательной коммуникации при применении технологии искусственного интеллекта, в целом, требует гармоничного сочетания ценностных констант и современных реалий, что позволит сформировать у обучающихся необходимые знания, навыки и компетенции для успешной жизни в постоянно меняющемся мире [1, С. 63-74].

Для качественной педагогической коммуникации необходимо, чтобы педагог выстраивал аксиологические границы использования технологий генеративного искусственного интеллекта, а также обозначал ценность самостоятельного, подлинного знания. Определенные задачи могут, но не должны решаться с применением нейросетей. На некоторые мировоззренческие вопросы, обучающиеся должны сами находить ответы, извлекать их из своего сознания. Итак, рассмотрим задачи педагога с точки зрения алгоритма использования нейросетей в образовательном процессе.



Рисунок 1. Алгоритм использование нейросетей в образовательном процессе

Как представлено на Рис. 1, прежде всего, педагог формирует ценностное поле, в которое будут погружена дальнейшая коммуникация с обучающимися. Любая новая учебная задача должна находиться в этих ценностных границах. Следующими задачами становятся традиционное формирование теоретических знаний, а затем — практических умений и навыков. Далее в современных условиях педагог может провести первичное или уточняющее обучение промптингу в генеративных моделях искусственного интеллекта. На основе этого дополнительного инструмента обучающиеся могут закрепить и расширить приобретенные знания, умения и навыки, а также повысить качество и эффективность решения поставленной задачи, что положительно скажется далее на решении новых учебных задач.

Таким образом, продуктивное применение нейросетей в образовательном процессе — это расширение и углубление полученных знаний, умений и навыков в рамках решения учебной задачи с использованием генеративного искусственного интеллекта. Педагог должен определять объем и содержание работы с нейросетями в обозначенном им ценностном поле. Использование нейросетей в этом случае не будет носить хаотичный и

неуправляемый характер, а станет важной частью современного образовательного процесса.

Литература

1. Грякалов А. А., Воскресенский А. А., Мартынова С. А., Ермилов К. А. Философия образования и цифровой мир: стратегии обращений // Вопросы философии. – 2025. – № 1. – С. 63-74. – DOI 10.21146/0042-8744-2025-1-63-74. – EDN ANREMT.
2. Паршутин И. А., Деулин Д. В. Применение технологий искусственного интеллекта студентами вузов в учебной деятельности // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV междунар. науч.-практ. конференции (г. Москва, 16-17 ноября 2023 г.) / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2023, с 177.
3. Родионов О. В., Тамп Н. В. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2022. № 22
4. Широколобова, А. Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы / А. Г. Широколобова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 138-145. – DOI 10.30853/ped20240018. – EDN WYACNK.
5. Genkina, Dina (March 6, 2024). "AI Prompt Engineering is Dead: Long live AI prompt engineering". IEEE Spectrum. Retrieved January 18, 2025.

Проектная деятельность и интегративный подход в педагогическом образовании

Обучение в сотрудничестве с учащимися и обучающимися разных направлений подготовки и уровней образования тесно связано с формированием современного имиджа педагога. Активные и интерактивные методы обучения, проектные технологии, интегративный подход, творчество, инициатива, выставочная деятельность, социальное партнерство – всё это является неотъемлемой составляющей современного педагогического процесса. Культурологический подход позволяет реализовать не только учебные, но и воспитательные цели в процессе обучения, активизирует познавательный интерес и побуждает эмоциональный отклик в процессе освоения нового знания. Культурологическая составляющая образовательного процесса включает в себя великое разнообразие материальной, духовной и художественной культуры, созданных многими поколениями и ставших их совокупным культурным компонентом и основой обретения культурной компетентности. Современность все больше сталкивает человека с решением новых задач и ориентируется на развитие индивидуально-творческой системы личности. Поэтому трансляция целостных текстов культурного наследия, способность их адекватно и компетентно интерпретировать отводится культурологическому образованию. Знание культуры, способность интерпретировать ее тексты, развивать и обогащать на этой основе свою индивидуальность и свою социальную ответственность – одно из важных составляющих современной культурной компетентности личности [3].

Проектная деятельность и интегративный подход в обучении как студентов, так и школьников способствуют: повышению общей мотивации к получению новых знаний, вовлечению обучающихся в социальную практику, обеспечению поддержки их созидательной инициативы, научной и творческой активности. В качестве примера рассмотрим технологию, реализуемую в институте философии человека в работе с обучающимися по направлениям «Педагогическое образование» и «Культурология». В процессе реализации проекта обучающиеся включаются в разные виды деятельности. Первым показателем технологии выступает наличие общей темы, и далее включаются принципы проблемности, доступности, привлекательности, личной значимости, обобщенности и содержательности в соответствии с учебными целями и конечным продуктом проекта. В ходе реализации технологии используются разные формы организации деятельности: фронтальная, групповая, деятельность парами, индивидуальное решение частной задачи, которая зависит от содержания, возможностей и педагогических задач [2].

Методические задачи практической работы:

- развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся;
- повышение познавательного интереса обучающихся к дисциплинам культурологического цикла;
- закрепление знаний по дисциплинам «Предметно-методического модуля»;
- развитие научного мировоззрения и содействие воспитанию гармонично развитой творческой личности;
- развитие у обучающихся коммуникативной культуры, формирование навыков работы в команде;
- практические навыки разработки социокультурного проекта;
- практические навыки организации выставочной деятельности;
- формирование положительного имиджа современного педагога.

Рассмотрим подробно технологию подготовки и реализации практики (организационные и методические шаги). В рамках практических занятий по дисциплинам «История культур и цивилизаций» и «История мировой культуры» (раздел древнейший и древний мир) обучающимся 1 курса по направлению «Педагогическое образование» предлагается создать копию предмета / памятника мировой культуры, воплотив его в рисунке, скульптуре и т.п. в любой технике на выбор обучающихся (графика, мелкая пластика, 3D моделирование, и др.). В описываемой практике, обучающимся было предложено выбрать наиболее понравившиеся петроглифы и изобразить их на бумаге используя различные техники (уголь, соус, сангина, пастель, карандаш и прочее). Также обучающиеся пробовали себя в лепке из пластилина.

В рамках дисциплины «Социокультурное проектирование», обучающимся 3-4 курсов по направлению «Культурология» предлагается подготовить социокультурный проект и организовать выставку художественных работ. В задачи студентов входят: разработка паспорта проекта по теме: Культура древнейшего и древнего мира; отбор экспонатов; составление описания. Работа предполагает тесное сотрудничество обучающихся разных курсов и разных направлений подготовки. Подготовка информационной и рекламной части проекта может осуществляться как обучающимися по направлениям «Педагогическое образование» и «Культурология», так и с привлечением обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Результатом проектной деятельности стала интерактивная выставка «Сокровище пещеры». Осмотр «петроглифов» предполагается в затемненном помещении с использованием стилизованных под масляные лампы фонариков. Социальное партнерство реализовано в приглашении педагогов и школьников к посещению выставки. Студенты проводят для школьников мини-экскурсию по экспозиции. Дополнительно подобный проект может включать организацию и проведение студенческой конференции с конкурсным отбором лучших докладов по разделу древнейший и древний мир. В описываемой практике присутствует ежегодная конференция «Культура древних славян». Организаторами и членами жюри выступают обучающиеся старших курсов. Обучающиеся 1 курса входят в мир науки постепенно, получают опыт подготовки и представления доклада на конференции. Лучшие докладчики награждаются печатными изданиями, все участники получают сертификаты и дипломы.

По итогам реализации проекта отмечено: повышение общей мотивации к обучению, более глубокое усвоение знаний по дисциплинам «Предметно-методического» и «Социокультурного» модулей; налаженная коммуникация между обучающимися разных курсов и разных направлений одного института; стремление к участию в научной и научно-практической деятельности; приобщение обучающихся к нормам и ценностям корпоративной культуры, к нормам вузовской жизни, традициям университета.

Ресурсы и инструменты, используемые в практике: печатные, электронные образовательные ресурсы, аудиовизуальные, наглядные плоскостные, демонстрационные и словесные средства, наглядный материал, пространство технопарка.

Роли и функции студента в практике:

Обучающая – актуализация, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении конкретных ситуационных задач; формирование навыков, умений.

Развивающая – развитие познавательной, творческой активности будущих педагогов и специалистов культурологов, развитие мышления; коммуникативные способности.

Воспитывающая – формирование социально активной личности будущего педагога, устойчивого интереса, любви к профессии.

Масштаб реализации практики (вовлеченность в реализацию практики разных категорий студентов, преподавателей, внешних участников) зависит от личной заинтересованности и временных возможностей заложенных в учебном плане. Для обеспечения системности и целостности образовательного процесса необходимо

определить и упорядочить связь между объемами и содержанием познавательной информации. Система культурологического обеспечения образования, в рамках ФГОС может оказать помощь всем участникам образовательного процесса для обеспечения возможности полноценной работы и получения положительных результатов [1].

Реализуемый проект может включать от двух до пяти учебных групп студентов разных курсов и направлений подготовки; реализация проекта возможна при общем количестве обучающихся от 10 до 50 человек. Кураторство преподавателей 1-3 человека. Внешние участники – представители ОУ: 1-3 педагога от школы, категория учащихся 6-11 классы. Посетители выставки группа до 20 человек.

Представленная технология была реализована обучающимися 1 курса «Педагогическое образование» - 30 человек; 3-4 курса «Культурология» - 4 человека; Кураторы преподаватели – 2 человека; Внешние участники – 17 человек (школьники и учителя). Также выставку имели возможность посетить все обучающиеся института философии человека и других институтов и факультетов вуза. Для посещения выставка была открыта в течении 2-ух недель. Информация о мероприятии размещалась в телеграмм каналах и группах института. Всего выставку посетили около 200 человек.

Результаты, полученные при реализации практики (количественные и качественные) позволяют сделать вывод, что реализованный проект не только эффективен, но и имеет преемственность в поколениях обучающихся. Обучающиеся раскрыли свой творческий и научный потенциал. Приобрели мотивацию к обучению. Получили практические навыки разработки социокультурного проекта и организации выставки. Посещение выставки играет профориентационную роль в работе со школьниками. Отмечено повышение общей культуры обучающихся, связанное с формированием современного имиджа университета. Все обучающиеся участвовавшие в реализации проекта получили высокие баллы на экзаменах по профильным дисциплинам.

Литература

1. Бондарева, В. Н., Бурцева, Л.М., Пасекова Л.А. Комплексно-тематическое планирование в ДОО как фактор эффективности современного учебно-воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО // Оценка качества дошкольного образования: практика реализации: сборник научных статей / Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 16-23.
2. Бондарева, В. Н., Шахно Н.В. Традиционная культура и перформативные практики в воспитании дошкольников // Образовательная среда: постижение культурно-исторической реальности : сборник научных трудов. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – С. 106-114
3. Магидович, М. Л., Бондарева В. Н. Перформативные инсталляции Александра Райхштейна как предметно- пространственная развивающая среда // Общество: философия, история, культура. – 2020. – № 9(77). – С. 118-121. – DOI 10.24158/fik.2020.9.19.

**Преемственность духовно-нравственного, волевого воспитания ребёнка
в различные возрастные периоды как фактор его безопасности в
современном обществе**

В современном российском обществе, переживающем многолетний кризис семьи и семейных ценностей, всё возрастающая ответственность за духовно-нравственное, а также напрямую взаимосвязанное с ним волевое воспитание детей, подростков и юношества ложится на плечи педагогов всех рангов, от воспитателей детских садов до преподавателей колледжей и вузов. К сожалению, между социальными институтами, сопровождающими юного гражданина России на жизненном пути, на практике отсутствует чёткая преемственность и согласованность в вопросах воспитания характера ребёнка. Как считает исследователь В.С. Безрукова, «именно характер делает человека Человеком, именно эта часть человеческой сущности доступна нам, педагогам, хотя бы для частичного формирования. На всё природное в себе мы можем влиять только через свой характер. Он – главная часть любого воспитания, он же – внутри обучения, делающий это обучение воспитывающим. Ушинский тысячу раз прав! За всеми ширмами современного понимания счастья, успешности, конкурентности стоит именно характер. А вот далее выходит, что задача педагогики – наладить всю образовательную систему под воспитание характера, без которого нельзя жить ни сегодня, ни завтра» [1, С. 191].

В настоящее время имеются пакеты нормативно-правовых актов об образовании в Российской Федерации, образовательных документов, регламентирующих отдельные аспекты воспитательной деятельности для каждого социального института и каждого учреждения, занимающегося педагогической деятельностью (детского сада, школы, учреждения дополнительного образования и других), однако истинная системность и преемственность воспитания российского человека не представлена ни в теории, ни в реальной образовательной практике (несмотря на то, что нами часто используется понятие «система образования»).

В связи с вышеизложенным отечественное образование, с его важнейшей педагогической доминантой – воспитанием, отдано, на наш взгляд, на откуп стихийным и несистемным факторам, а каждое отдельное образовательное учреждение, в угоду распространённой в образовательной практике и документально закреплённой идее вариативности, является или не всегда успешным творцом собственной воспитательной идеологии, или выстраивает свои воспитательные традиции по какому-либо иностранному образцу. Создатель Всероссийского общественно-педагогического движения «Русская современная школа», почётный профессор РГПУ им. А.И. Герцена Иван Фёдорович Гончаров предупреждал в своих работах об опасности ухода российских школ в собственную воспитательную традицию, не обоснованную научно и не соответствующую потребностям воспитания характера ребёнка в России. В частности, И.Ф. Гончаров характеризует интернационально-космополитическую, либеральную, глобалистскую школу, которая «исходит из так называемых мировых культурных и образовательных стандартов, отрицая национальное своеобразие как первозначимую ценность; она идёт по пути вненационального «коктейля». Русская культура в ней изучается, но информационно: в ряду других культур, а не как органичное условие самого бытия русского народа... Назначение этой школы: подготовка дельца, прагматика, «рыночника», индивидуалиста, равнодушного к интересам России» [2, С. 9-10]. Данная школа формирует международного беспочвенника, и важнейшее нравственное качество человека, патриотизм как деятельная любовь к родной земле, воспитательной практикой

такой школы игнорируется. Также учёный отмечает, что опасной для современного ребёнка является и школа безликая, неопределённая, «полуиностранная», «механически смешивающая элементы отечественного и зарубежного воспитания и образования, «родное» и «вселенское», тем самым обезличивающая культуру всех народов, превращая их духовные богатства в лишённый стержня набор пёстрой «познавательной» информации. Истинно воспитывающей, прививающей детям и подросткам нравственный характер, И.Ф. Гончаров считает народную, «почвенную» русскую школу, которая формирует у детей духовный национальный характер и которая открыта «для всех, кто любит русский народ, Россию, её вековые традиции и верно служит ей»[2, С. 11]. Наиболее приближенными к данной образовательной модели в настоящее время являются, на наш взгляд, частные православные школы.

Что касается современных дошкольных образовательных учреждений, государственных и частных, то и они, организуясь в соответствии с идеей вариативности, также поражают пестротой своей воспитательной направленности. В связи с этим возникает следующий вопрос: какие ментальные ценности и качества характера формируют у детей данные учреждения – например, частные британские или частные американские детские сады (учитывая, что сеть таких детских садов в России распространена)? Вряд ли придёт на ум, что в них у детей активно формируется патриотизм и русский национальный характер, поскольку не родной язык и не отечественные культура и искусство являются доминирующими в образовательных программах таких дошкольных организаций. К сожалению, ни о какой истинной преемственности духовно-нравственного воспитания ребёнка-дошкольника с начальной школой мы тоже не можем здесь говорить: преемственность воспитания будущего эмигранта, возможно, присутствует, если родители после выпуска из детского сада предложат ребёнку такую же школу, где будут воспитывать по британскому или американскому образцу. Преемственности же в передаче ребёнку отечественной духовной сокровищницы изначально не будет, между тем как «опираясь прежде всего на родную культуру, весь её богатый и сложный опыт, народно-русская школа не чуждается культуры других народов, но воплощает её не слепо, по-своему перерабатывает, делая её своей» [2, С. 11-12].

Необходимо отметить, что формирование нравственности у детей дошкольного возраста несколько затруднено из-за неустойчивости психических процессов, а также из-за слабости их волевой регуляции; по мнению отечественных психологов Н.Д. Левитова и Л.И. Божович, следующий возрастной период, младший школьный возраст, является сензитивным для формирования нравственных чувств и характера детей. Мы считаем, что углублённое волевое воспитание должно сопровождать ребёнка с самого раннего возраста наряду с формированием его нравственности, так как чёткая преемственность такого сложнейшего воспитания, которому мешает сама психическая организация малыша, приводит к наибольшим и максимально возможным положительным результатам в данном воспитательном процессе. Важным является то, что формирование волевых качеств характера человека может быть успешным лишь в постоянной, активной тренировке, целенаправленной волевой деятельности, именно поэтому в истории отечественной педагогики мы имеем замечательные примеры воспитания детей, подростков и юношества регулярным трудом, например, выращиванием и пестованием большого сада, огорода на пришкольных земельных участках (школы В.А. Сухомлинского и А.С. Макаренко, школа «Красные Зори» И.В. Ионина и многие другие). А начинаться такое воспитание по правилу преемственности может с дошкольной образовательной организации: например, детский сад № 109 комбинированного вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга в 2015 году сообщал в научной статье о своих успехах в работе с детьми: «В нашем фруктовом саду растут 12 плодовых деревьев: яблони, вишенки, сливы, которые плодоносят. Наш огород – это наша гордость! На шести грядках у нас растут огородные культуры: помидоры, перец, репа, брюква, горох, огурцы,

редис, укроп, тыква, картофель и др. Каждый год дети с педагогами намечают, что будут высаживать на своих грядках. В сентябре проходит «Праздник сбора урожая», потом в этнографическом центре «Изба» устраиваем выставку всего урожая. Также каждая возрастная группа имеет свою злаковую полосу и сажает свою определённую культуру: подсолнух, кукурузу, пшеницу, рожь, гречиху, просо, овёс, лён... Урожай злаков мы используем зимой для подкормки зимующих птиц»[3, С. 155-156].

Современное российское общество не всегда охраняет детство как самый уязвимый и нуждающийся в защите период человеческой жизни; в повседневной жизни мы наблюдаем множество враждебных по отношению к детям и детству влияний – например, родители нередко предпочитают живому общению со своими детьми ежедневное многочасовое «зависание» в гаджетах и виртуальной реальности, что становится фактором их отчуждения от сыновей и дочерей. Детям, тоскующим по глубокому родительскому вниманию, подаётся, в свою очередь, пример отчуждённого, холодного, лишённого эмоциональной теплоты и тактильности родительского поведения в семье, и этот пример дети могут воспроизвести лет через пятнадцать-двадцать, создавая собственные семьи. Преемственное формирование у ребёнка всего спектра семейных ценностей и духовно-нравственных качеств (ценности материнства, отцовства, супружеской верности, родительской ответственности, уважения к старшим, здоровой многодетности, целомудрия и других), а также волевых качеств, согласованность в этой педагогической деятельности всех социальных институтов, включая семью, с которой образовательной организацией любого уровня должна проводиться постоянная и системная работа, призваны ослабить влияние негативных факторов на становление личности ребёнка, обеспечить ему более безопасное и комфортное детство.

Литература

1. Безрукова В.С. Слово о педагогике // Опоры и залогов возрождения России: сборник научных статей / ред.-сост. М.В. Груздева. – СПб.: «Издательство «Пушкинский Дом», 2024. – С.190-193
2. Гончаров И.Ф. Типы школы с национальной точки зрения // Опоры и залогов возрождения России: сборник научных статей / ред.- сост. М.В. Груздева. – СПб.: «Издательство «Пушкинский Дом», 2024. – С. 8-14.
3. Лоза О.А., Барлет Г.В., Стрепетова Л.Н. Духовно-нравственное воспитание дошкольника в дошкольном учреждении: наши традиции // 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.153-158.

О важности формирования многополярной культуры мышления у детей и взрослых

Необходимо отметить, что концепт многополярности, в целом, является универсальным, имеющим множество измерений. Это:

- *финансово-экономическая многополярность* в мире, за что борются страны БРИКС, без монопольного диктата и протекционизма одной страны, одной валюты, без навязывания определенных моделей развития под угрозой эмбарго, репрессивных пошлин и тарифов;

- *культурная многополярность* через гибкую диалектику особенного и общечеловеческого, в которой обеспечивается комфортное вхождение всех культур и менталитетов мировой цивилизационный процесс, осуществляется бережное отношение к национальным, конфессиональным, бытовым и иным традициям людей. Это действенный и реальный мультикультурализм, а не тот, который был навязан европейской псевдodemократией и «соросовскими» культурно-образовательными программами;

- *идеологическая и политическая многополярность*, снимающая крайности различных моделей развития европо – востока, – северо – и югоцентризма, либерализма, консерватизма, демократии и автократии и т. д., позволяющая устранить конфронтационную модель общественно-политического развития и направить его в русло мирного сосуществования;

- *конфессиональная многополярность*, в которой достигается уважительное отношение ко всем верованиям и культам, действующим в правовом и цивилизационном пространстве, без навешивания ярлыков правильных и неправильных религий, без гонений, религиозных чисток и крайних оценок как экстремистов и радикалов. Она касается не только теории и практики межконфессиональных отношений, но и внутриконфессиональной духовной атмосферы, в которой нет места взаимной ненависти и непониманию;

- *мировоззренческая и духовная многополярность* на основе кооперации всех способов постижения мира и картин мироздания, выработанных человечеством, без крайностей материализма, идеализма, сциентизма и антисциентизма, монизма и плюрализма;

- наконец, это *многополярность человеческого мышления*, которая должна формироваться всей человеческой духовностью и образовательными структурами. Не секрет, что глубинные корни социально-экономических и идейно-политических противоречий современности заложены в структурах человеческого мышления. Одностороннее, линейное мышление порождает соответствующую траекторию в понимании всех материальных и духовных процессов. Поэтому необходимо начинать с преобразовании глубинных векторов человеческого мышления, с формирования правильной стратегии и тактики мышления.

Конечно, культуру человеческого мышления формирует вся образовательная, культурная и интеллектуальная среда и, пожалуй, нет ни одной учебной дисциплины, исключительно ответственной за ее формирование. Да и невозможно такую культуру мышления сформировать только через рациональные и образовательные механизмы, поскольку она формируется через всю духовность и повседневную жизнедеятельность. Тем не менее, есть некоторые предметы, непосредственно ориентированные на формирование такой культуры мышления: это математика, информатика, гуманитарные науки, а также все философские дисциплины. Особое место в перечне таких наук и

учебных дисциплин, непосредственно ответственных за такую мыслительную культуру человека, занимает логика, как система знаний о формах человеческого мышления. На важность формирования корректной логической культуры мышления мы обращали внимание в ряде своих публикаций [3, 4].

В данной статье речь пойдет о некоторых плюсах и издержках преподавания логики в качестве учебной дисциплины, призванной сформировать правильное человеческое мышление.

Традиции преподавания учебной дисциплины «формальная логика» в мире и нашей стране достаточно давние и устойчивые. Она была обязательной школьной дисциплиной в царской России и периодически вводилась в учебные образовательные программы и в советское время. Знакомство с информатикой во всех современных учебных заведениях также традиционно предполагает изучение основ логики, ее законов и основных «матриц истинности». Преподавание логики чрезвычайно особенно важно для юридических и всех правоохранительных специальностей, где вся процедура состязательности правосудия построена на понятиях правонарушения и преступления. Здесь без должной логической и понятийной культуры не обойтись. Наверное, она должна изучаться на специальностях теоретического естествознания, на математическом факультете, при подготовке специалистов по информатике, программирования. И, конечно же, она основательно должна усваиваться на философских факультетах, где собственно и готовятся специалисты по логике.

Преподавание основ логики в общеобразовательных школах и в структуре высшего профессионального образования в целом, конечно же, оправдано. Важность формирования правильной культуры мышления через изучение законов и принципов формальной логики не вызывает сомнений. Мышление истинно тогда и только тогда, когда оно непротиворечиво. Поэтому необходимо через систему образования формировать соответствующую логическую культуру, построенную на знаменитых законах, сформулированных еще Аристотелем. Хотя сформировались и иные логические системы, такие, как комплексная, множественная, диалектическая, математическая и т.д., классическая формальная логика остается базовой для всех.

К преподаванию формальной логики нет особых претензий, поскольку без высокой логической культуры мышления нет и не может быть серьезного научно-исследовательского дискурса. Возражения наши вызывает лишь попытки представления формальной логики в качестве универсального инструмента познания, полезного для всего мышления. Именно в качестве такой универсальной матрицы мышления она преподносится во всех учебниках и энциклопедических изданиях. Проблема заключается в том, что возникают серьезные сомнения в эффективности и оправданности чтения курсов формальной логики в структурах гуманитарного образования. В какой мере законы и принципы формальной логики полезны для будущих филологов, искусствоведов, религиоведов, насколько они эвристичны и работоспособны для оценки культурологических, теологических, этнических и иных процессов? Не обедняется ли, тем самым, в значительной степени подлинное многообразие, поливекторность, многополярность и мультикультурализм таких процессов?

Напомним, что логика своими постулатами, особенно законами противоречия и «исключенного третьего», задает однозначную матрицу мышления, суть которого сводится к следующему: «не могут быть одинаково истинными два противоречащих суждения, хотя бы одно из них является ложным»: А или – А, третьего не дано. Таким образом, формальная логика со своими законами противоречия и «исключенного третьего» лежит в основании дихотомической картины мира и мышления принципу «или-или». При всей важности признания логикой конъюнктивных и имплицативных схем мышления, она преимущественно остается дизъюнктивной, разделительной, поскольку на это ориентированы второй и третий законы логического мышления, считающиеся основными.

При изучении социальных, гуманитарных и духовных процессов мы часто убеждаемся в том, что такая дихотомически-альтернативная логика эффективно не «работает», порождая всевозможные оценочные крайности. Например, в последнее время одним из наиболее часто используемых понятий является «экстремизм», что переводится как «крайний», «чрезмерный». Необходимо подчеркнуть, что экстремизм проявляется там, где господствует дихотомическое, альтернативное, строго монистическое и монополистическое мышление, в котором абсолютизируется и считается допустимой, приемлемой одна парадигма истинности, одна матрица оценки события, одна конфессия или одна идеология. Экстремизм проникает во многие сферы человеческой культуры и социальной практики. Часто говорят о религиозном, политическом, этническом, культурном и даже потребительском экстремизме. Социально-экономических, политических и духовно-мировоззренческих причин экстремизма в сознании и поведении людей огромное количество. Но нельзя не заметить того обстоятельства, что глубинная причина для возникновения явлений экстремизма заложена не в экономике и политике; она первоначально заложена в структурах человеческого мышления. Не секрет, что в основе многих проявлений экстремизма и тоталитаризма лежит мышление, построенное по дихотомической, двоичной логике «или-или, третьего не дано», когда одна оценочная матрица считается правильной, а другие – неправильными, вредными, реакционными и недопустимыми.

К чему приводит подобная логика в оценке мировоззренческой проблематики, нам хорошо известно из истории, в том числе марксизма, когда только одна позиция признавалась истинной, а все остальные альтернативы – не только ненаучными, но и откровенно реакционными, враждебными и классово-идеологически ангажированными.

Диалектическая логика через формулу «единства противоположностей» отчасти преодолела отмеченную ограниченность формально-логической матрицы мышления, но преодолеть в полной мере такую разделительную стратегию мышления не может, поскольку «борьба» противоположностей продолжает определять суть всякого развития, являясь ядром диалектики.

В последнее время аналитики все чаще обращают внимание на важность формирования новой, нелинейной, *инклюзивной культуры и мышления*, которые проникают во все отрасли социального и гуманитарного знания. Без этого невозможно преодолеть логику мышления одномерного человека, о котором в свое время говорил Г. Маркузе [5].

Таким образом, эффективная для естественнонаучного дискурса такая формально-логическая, бинарно-дихотомическая метрика оценка знаний в условиях мультикультурализма оказывается односторонней и недостаточной для оценки современных социально-гуманитарных процессов. Непонимание этого обстоятельства порождает часто нежелательный экстремизм и радикализм в сознании и поведении людей. Следовательно, как отмечается в литературе, отказ от такой бинарной оппозиционности – это не просто следование метрике модного сейчас постмодернизма, с его концептом «всеистинности», но и эффективная формула мышления в условиях мультикультурализма и многополярного мира. Сегодня востребована формула мышления и воспитания, построенная не на поступках формальной и даже диалектической логики, а инклюзивная культура, мышление и логика.

Такое инклюзивное мышление эффективно даже для таких достаточно консервативных образований, как религия и теология, где, как правило, доминирует эксклюзивная, разделительная тенденция, поскольку считается что формула истинной веры уже изначально была сформулирована в Священном писании – Библии или Коране. В этом плане крайне эвристической является максима религиозного мышления, провозглашенная акад. Смирновым А.В.: условием истинности твоего вероисповедания является непременно признание истинности любого другого вероисповедания [6, С.50].

Такую инклюзивную культуру мышления, единственно эффективную и возможную в условиях многополярности, необходимо формировать с самого детства, начиная с

игровых моделей воспитания, закрепляя ее затем в образовательных механизмах в средней и высшей школе. К сожалению, некоторые признаки одномерного сознания формируются уже в раннем возрасте, когда, например, превозносится авторитет и приоритет одной конфессии, одного этноса или народа, одного культурного менталитета, одного класса или иной социальной группы, одной оценочной матрицы. Такую эксклюзивно-разделительную траекторию развития культуры и мышления, лежащее в ее основе, необходимо преодолевать, на что в свое время обратил внимание Ч. Сноу в концепции «двух культур» [7].

Очевидно, что такая инклюзивная культура мышления вовсе не означает отказа от своей культурной, этнической, конфессиональной и всякой иной идентичности, предписанной Конституцией РФ. Напротив, она призвана обеспечить комфортное вхождение любой социальной идентичности в метрику многополярного мира.

Не могу не выделить еще один момент, тесно связанный с отмеченными издержками в формировании логической культуры человека. Не секрет, что традиционная логика, построенная на четырех известных законах, лежит в основе формирования такого мышления, которое определяется как *сциентистское* и *технократическое*. Технократическое мышление – это мышление, распространяющее методологию естествознания и техникзнания на человека и культуру.

Было бы совсем несправедливо и односторонне оценивать такое мышление лишь отрицательно, поскольку оно имеет немаловажные преимущества перед другими формами мышления. Во-первых, технократическое мышление отличается логической строгостью, последовательностью и упорядоченностью своих понятийных конструкций, формулировок и умозаключений. Во-вторых, нельзя не отметить практическую полезность такого знания, так как именно на основе формализованных мыслительных конструкции решаются многие практические, инженерные, экономические и иные задачи. В-третьих, такое формализованное знание возможно лишь тогда, когда оно выведено за пределы культурной и ценностной рефлексии, что позволяет абстрагироваться от множества других факторов и сконцентрироваться на основной задаче, упростив ее до вида, поддающегося решению доступными методами. В-четвертых, такое мышление продуктивно в процессе международной и межкультурной коммуникации, поскольку оно связано с элиминацией в познании субъективных составляющих аксиологического измерения, что позволяет выработать формулировки, удовлетворительные для всего сообщества.

Вместе с тем, ограниченность технократического знания очевидна, поскольку оно, рассматривая все в предельно формализованном и абстрактном виде, значительно упрощает проблему. И чем сложнее проблема, тем ярче бросаются в глаза недостатки и издержки такого технократического мышления.

Самая главная ограниченность подобного мышления – это отсутствие ценностного измерения в познании, без которого принципиально невозможно гуманитарное и социальное знание. Раскрывая такой ценностный аспект технократического мышления, погруженного в узкие границы лапласовского детерминизма, В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов отмечают: «Информация стала подменять знания, память – понимание, составление планов и программ – формирование образа наличной ситуации и ее возможных изменений, их осмысление и осознание; эмоции, аффекты и амбиции стали возникать вместо интеллектуальных чувств, творческих переживаний, милосердия; ученые доспехи стали не пускать на порог науки реальные научные успехи, наконец, посредственное образование стало подменять культуру» [1, С.188-189]. А самое главное, для такого технократического мышления не существует категорий нравственности и совести, сознания ответственности и чувства вины [2].

Поэтому такое технократическое знание и формально-логическое, дихотомическое мышление, лежащее в его основании, неспособны проникнуть в глубинные пласты культуры и в тайны человеческого смыслополагания, составляющие предметные области

социального и гуманитарного познания. Здесь, как мы отмечали, действует более сложная, множественная, инклюзивная логика мышления.

Литература

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. - 304 с.
2. Зинченко В.П. Рассудок и разум в контексте развивающего образования// Человек.2000. №4. С.16-29; №5. С.20-35.
3. Кафаров Т.Э. Формирование самостоятельности мышления студентов как условие воспитания личности безопасного типа поведения // Комплексная безопасность образовательного учреждения: качество, эффективность, перспективы. Материалы заочной всероссийской научно-практической конференции, 15 мая 2013 г. – Махачкала: АЛЕФ, 2013. С.191-194.
4. Кафаров Т.Э. Значение законов формальной логики в диагностическом процессе // Вестник ДГМА. №1 (14). 2015. С.54-57.
5. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества. – М.: Прогресс, 1994. - 368 с.
6. Смирнов А.В. Классический ислам и современный Дагестан: как можно сегодня прочитывать исламское наследие //Проблемы российского самосознания: историческая память народа. Материалы 12-й Всероссийской конференции. Москва-Махачкала, апрель 2015 г. – М.: Махачкала: Дельта-Пресс,2015. – 352 с.
7. Сноу Ч. Две культуры. – М.: Прогресс,1973. - 146 с.

Авторитетность учителя и проблема воспитания критического мышления у школьников и студентов

Настоящая статья посвящена осмыслению такого фундаментального понятия, как авторитетность учителя, в свете необходимости воспитания критического мышления у школьников и студентов. Обозначенное намерение становится настоящей проблемой, требующей философского анализа, ввиду утверждения программ антипедагогики и либеральных подходов в обучении и воспитании подрастающего поколения. В своей большой статье «Антипедагогика: вызов постмодернизма» [7, 8] и в работе «Образы образования. Западная философия образования. XX век» [6] Огурцов А.П. осуществляет детальный разбор влияния философии постмодернизма на современное образование. В 60-70-ые годы XX века в Западной Европе возникает движение нонконформизма, чьи критические программы направлены не только против устоявшихся политических западных систем, но и против ценностей старшего поколения как такового, базовых установок современного общества. На основе работы Карла Поппера «Открытое общество и его враги» [9] создается платформа «для педагогики «открытого общества»» [6, С. 381]. Подобное понимание организации образовательного и воспитательного процесса предполагает резкий отход от авторитарных моделей школы и университета, поощрение свободы творчества, самостоятельности, критика «рационализма отцов», ставка на чувственность, эстетизм и мистицизм. Вместо навязывания авторитетного мнения, среднее учебное заведение должно «превратиться в школу предложений (Angebotsschule), ее посещение доверено собственному решению детей» [Цит. по: 7, С. 55], как выразился швейцарский педагог Ю. Райхен. В связи с этим, удар антипедагогики направлен, в первую очередь, против авторитетности учителя, наставника, воспитателя, без которых было немыслимо образование и воспитание на всем протяжении истории человечества.

Хотя официально программы антипедагогики во многом остались «проклятиями и декларациями» [6, С. 387], подспудно их влияние весьма ощутительно в отечественной системе школьного и высшего образования. Имеет ли учитель хоть какую-то долю авторитетности в глазах учащихся, или его задача, помимо всего прочего, заключается в постоянном поиске доказательств своего права учить? «В педагогике наличие у учителя, воспитателя, наставника авторитета традиционно признается важнейшим условием успешного осуществления обучения и воспитания новых поколений» [3, С. 12]. Г.Б. Корнетов, анализируя творческое наследие Ханны Арендт, показывает, что ребенок приходит в чуждый и непонятный мир, поэтому задача взрослого быть представителем всей человеческой культуры, потому что именно от него зависит, какой именно образ мира сложится у подопечного. «Арендт детально рассматривает понятие авторитета, главная суть которого – “это всё то, что заставляет людей слушаться”» [Цит. по: 3, С. 12], на что указывает Л.А. Краснова. Во времена Древнего Рима понятие авторитета обладало максимальным значением, потому что для каждого было очевидно, что предки гораздо лучше тех, кто живет сегодня, это не требовало доказательств, все освящалось авторитетностью традиции. В работе «Авторитет, или Подчинение без насилия» А.В. Марей, анализируя эссе Ханны Арендт «Что такое авторитет?», делает вывод, что «исчезновение авторитета связывается мыслителем с утратой миром культурной целостности и единой традиции» [Цит. по: 3, С. 13]. Под «культурной целостностью и единством традиции» следует разумеать древнеримское «триединство религии, традиции и авторитета» [Цит. по: 3, С. 13].

В Новое время ситуация в корне изменяется: фундаментальность картезианского сомнения, критика схоластики, программы новоевропейского математического естествознания, гибель средневекового иерархичного понимания бытия. Человеку остается опереться только на свое «я», так как все остальные структуры теряют онтологичность. На Западе Мишель Монтень и Эразм Роттердамский провозглашают необходимость воспитания у человека способности мыслить самостоятельно [3]. В отечественной традиции Н.А. Добролюбов впервые обосновывает «критическое отношение к педагогическому авторитету» [3, С. 14]. Что же касается XX века, то критика авторитетности учителя перерастает в манифесты антипедагогики. Если традиция перестает играть доминирующую роль в жизни общества, то авторитетность сопрягается с властью, с подавлением индивидуальности: традиция позволяла каждому осознавать априорную важность авторитета, не требующей доказательства. В Новое время, особенно в XX веке, авторитет сопрягается с авторитарностью, с деспотизмом, наиболее полное выражением которого являются тоталитарные режимы, о чем без устали будут говорить представители либеральной идеологии. Если нет традиции, то остается принуждение, подавление, насильственное придание человеку необходимой формы для нормального функционирования государственной машины – именно так понимает традиционное образование представители постмодернистской педагогики и воспитания. «Приверженцы концепции антипедагогики прямо заявляют о том, что не следует формировать какие-либо идеалы и ценности по той причине, что они будут пересмотрены в течение жизни человека» [4, С. 296]. Таким образом, промыслив базовые идеи антипедагогики, можно с уверенностью утверждать, что образование должно быть просто сферой услуг, учащимся необходимо предоставить неограниченную свободу выбора, простор для творчества и самореализации.

Критикуя авторитарность устоявшейся образовательной традиции, антипедагоги не перестают рассуждать о фундаментальной важности навыка критического мышления [11]. Принято считать, что размышления о необходимости воспитания способности мыслить самостоятельно восходят к дискуссиям «о целях и миссии образования в XIX веке» [2, С. 42]. Мы прекрасно знаем, что для Германии, лишенной государственного единства, начало XIX века было катастрофичным. Именно университет, образование становятся «духовной родиной» германцев. Шеллинг, Фихте, Шлейермахер, Гумбольдт создают новый тип высшего учебного заведения, в котором наука и преподавание объединяются вместе, став антитезой французской модели университета, в которой ставка делалась на практическую пользу знаний, следуя логике Просвещения, и модели британской, отделявшей науку от преподавания [2]. Перед университетом нового типа была поставлена задача воспитания не чиновников, но людей, способных мыслить критически, самостоятельно: воспитав подобным образом элиту, можно обрести не только единство в сфере духа, но и в сфере политической. Что же касается личности преподавателя, то он перестает пониматься в качестве источника знаний, так как высокий уровень развития книгопечатания облегчает доступ к нужной литературе. Задача преподавателя, как говорит Шеллинг в «Лекциях о методе университетского образования», заключается в следующем: «Однако к действительно остроумной передаче знания безусловно относится способность преподавателя глубоко и верно во всех отношениях постигать открытия и исследования других, совершенные в прошлом и настоящем» [Цит. по: 2, С. 45]. Преподаватель должен не вести лекцию по старым конспектам, но демонстрировать живость мышления, идя путем познания, чтобы студенты могли ощутить тот дух, который двигал учеными прошлого: их труды – не мертвые страницы, но нечто живое и актуальное, что постоянно присутствует и требует самостоятельного осмысления, проникновения вглубь. Учитель должен уметь «понять и передать ход мысли ученого, донести ее до ученика так, чтобы он усвоил не только результат познания, но и сам процесс...» [2, С. 45].

Критическое мышление соотносится с проблемой антиисторизма, выраженного в том, что учащиеся не хотят проследить генезис знания, но хотят иметь дело сразу с готовыми результатами[5]. Антипедагогика направлена на выработку определенных компетенций, которые позволяют человеку максимально выгодно продавать себя на рынке труда. Так как любая компетенция быстро устаревает, требует замены, обновления, то здесь невозможно говорить о традиции, преемственности, истории. Сегодня очень легко перекидывают мост между немецкой классической философией и либеральной идеологией, либеральным образованием, заостряющими внимание на необходимости развития критического мышления у школьников и студентов. Проблема заключается в том, что для Фихте, Шеллинга, Шлейермахера и Гумбольдта было само собой разумеющимся понимать природу истины в ее классическом значении, как соответствия наших знаний бытию (классическая концепция истины) [1]. Для того, чтобы быть авторитетом в глазах учащихся, недостаточно постоянно повышать педагогическую квалификацию, нужно уметь брать на себя ответственность за мир, демонстрировать бытие, возвращать в подопечное доверие к сущему во всем его многообразии [3]. Миссией университета нового типа в Германии становится воспитание доверия к миру, совместная устремленность учителя и ученика к истине, которая вечна, неизменна, божественна. На этом было основано развитие умения мыслить самостоятельно. Если обратиться к отечественной традиции, то В.В. Розанов в работе «Сумерки просвещения» [10] постоянно говорит о важности личности учителя, без которого невозможно истинное образование.

«Критическое мышление», понимаемое по-современному, отождествляется с неприятием авторитета учителя, с постоянной игрой, по ходу которой педагог должен доказывать свою необходимость, право на существование. Подобное катастрофическое положение вещей связано с секуляризацией науки, философии и культуры в целом, релятивизмом в понимании природы истины. «Критическое мышление» - это агрессивное отрицание всего, культивирование темы ничем неограниченной свободы, которая перерастает в неконтролируемую вольность и разнузданность. Анализируя современную отечественную ситуацию, хочется сказать о существенных проблемах, так как XX век был веком глубинных, тектонических сдвигов, в результате которых остро встает проблема преемственности, традиции. Разрыв между людьми советского и постсоветского поколения, его пагубные последствия дают о себе знать и сегодня. Что же касается времен досоветских, то разбирательство с ними приобретает зачастую характер пропаганды и манипуляций в виде огульной критики советского прошлого. Осмысление важности личности учителя, его авторитетности, изначальной природы критического мышления крайне важно в свете тех кризисов, с которыми вынуждено постоянно сталкиваться современное российское образование. Поиск решения проблем невозможен без обращения к философскому знанию. Кант, разрабатывая критическую философию, показав границы теоретического разума, говорит о разуме практическом, как более высоком способе применения нашей познавательной способности. Практический разум – это сфера поступка, этики, устремленности человека к Богу. Великий немецкий философ рассуждает о нравственном миропорядке, который несовместим со вседозволенностью. Это те изначальные смыслы, требующие постоянного продумывания, в свете тех деструктивных процессов, запущенных секуляризацией философии, науки, образования, что, в свою очередь, подразумевает необходимость личности учителя, берущего на себя ответственность за мир.

Литература

1. Арефьев М.А. Курс лекций и методические указания для аспирантов по истории и философии науки : учебное пособие / М. А. Арефьев, А. Г. Давыденкова, К. Я. Кожурин, С. В. Алябьева. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 382 с.
2. Гиринский, А. А. Критическое мышление: от гумбольдтовской модели до ФГОС / А. А. Гиринский, А. О. Лепетюхина, Т. В. Пащенко // Образовательная политика. – 2022. – № 1(89). – С. 42-53. – DOI 10.22394/2078-838X-2022-1-42-52. – EDN BROWTR.
3. Корнетов, Г. Б. Педагогический авторитет в контексте концепции авторитета Х. Арендт / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2023. – № 5(89). – С. 11-19. – EDN WKQIQY.
4. Латун, В. В. Проблема образовательного идеала в теоретическом дискурсе постмодернистской педагогики / В. В. Латун // Kant. – 2022. – № 2(43). – С. 292-297. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-43.51. – EDN UYURHG.
5. Лисицин, Б. Б. Философские идеи В.В. Розанова и проблема антиисторизма / Б. Б. Лисицин // Россия - историко-культурные константы и перспективы развития детства : Сборник научных трудов XXX Международной конференции, Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – С. 183-186. – EDN XPYVZK.
6. Огурцов А.В., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
7. Огурцов, А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А. Огурцов // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 54-68. – EDN IBKITD.
8. Огурцов, А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А. Огурцов // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 79-86. – EDN IBKJDX.
9. Поппер К. Открытое общество и его враги = The open society and its enemies / Карл Поппер ; [пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского]. - Киев: Ника-Центр, 2005. – 798 с.
10. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
11. Цандер, Л. Антипедагогика как антиавторитарное воспитание / Л. Цандер // Векторы педагогического образования. – 2023. – № 2. – С. 103-109. – EDN UWRIUP.

**Университетский музей: образовательные практики во внеучебной
деятельности обучающихся (на примере института философии человека
РГПУ им. А. И. Герцена)⁴⁷**

Суверенная система образования представляет собой единое образовательное пространство, в котором, согласно основным принципам государственной политики РФ в сфере образования, процессы обучения и воспитания направлены на формирование мировоззрения, широкого кругозора обучающихся и укрепление российских духовно-нравственных ценностей. Залогом формирования нравственной, социально ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности, разделяющей традиционные российские духовно-нравственные ценности, является культура [3] — важнейший фактор роста качества жизни и гармонизации общественных отношений, динамичного социально-экономического развития, гарант сохранения гражданского единства и достижения национальных целей развития Российской Федерации, возведенный в ранг национальных приоритетов.

Одним из основных компонентов сферы культурного наследия является музей — полифункциональный социокультурный институт, в котором посредством коммуникации и социализации реализуются механизмы культурной памяти. Важной компонентой, традиционно участвующей в процессах музейной коммуникации, является научное сообщество. В наиболее широком смысле музей позволяет научному сообществу транслировать, распространять, делиться своим мировосприятием, определяемым научным видением мира. Особое положение в такой системе коммуникации занимает университетский музей, реализующий с момента своего формирования функции научных, учебных и культурных центров города, региона, и ведущий деятельность по поиску, сбору, учету, хранению, изучению, публикации, популяризации исторического, культурного и природного наследия: вещественных, документальных, изобразительных источников.

В настоящее время музей высшего учебного заведения чаще всего является структурным подразделением вуза и может представлять собой: учебный музей определенного профиля с научной коллекцией и комплексом научно-вспомогательного учебного материала — картами, макетами, моделями, раздаточным материалом для практических занятий (в соответствии с областями знаний, профильными дисциплинами и направлениями основных образовательных программ учебно-научных подразделений вуза), музей истории вуза, персонифицированный музей (мемориальные собрания деятелей науки и культуры). В вузах и академических структурах России насчитываются сотни музеев, в которых по-прежнему сосредоточены лучшие образцы исторического, культурного и природного наследия. Фонды, сосредоточенные в вузовских и академических коллекциях, в совокупности, по оценкам специалистов, более значимы, чем коллекции многих известных музеев. Соединяя в себе характеристики разных профильных групп, музей вуза может быть комплексным образованием, направленным на представление историко-культурного, научного и природного наследия как единого пространства человеческого бытия, и формирование культурной идентичности обучающихся.

⁴⁷Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 47-ВГ)

Основными видами деятельности музея вуза являются: научно-фондовая и учетно-хранительская работа (выявление, сбор, хранение, изучение и научное документирование музейных предметов и коллекций, имеющих учебное, научное и культурное значение); экспозиционная (публикация музейных предметов и коллекций путем публичного показа в экспозициях, воспроизведения в печатных изданиях, на электронных и других носителях, в виртуальном режиме); просветительная и образовательная деятельность.

«Главной целью образовательного процесса в музее является включение индивида в единое историко-культурное пространство» [7, С. 154]. Достижение этой цели возможно только в специфически организованном образовательном процессе, посредством формирования ценностного отношения к предметной стороне действительности, развития ассоциативного воображения, образного мышления, культурологического сознания, способности к самостоятельному суждению и творческой деятельности, самоанализу и внутреннему стремлению к межкультурному диалогу [5, С. 451]. Образовательная деятельность музея — педагогически организованный процесс интерпретации и трансляции историко-культурного, научного и учебного потенциала его собрания, направленный на формирование личности через вхождение в культуру и постижение ее смыслов и ценностей. Образовательная деятельность университетского музея может быть реализована на разных уровнях модели музейной образовательной среды [1, С. 20], но прежде всего во взаимодействии музея с кафедрами факультета/института вуза, через учебные планы: формы организации образовательного процесса при этом совершенствуются и могут быть представлены в виде обзорных и тематических экскурсий, лекций, практических занятий на базе экспозиций музея или учебно-научных коллекций. Взаимодействие музея непосредственно с факультетами/институтами вуза характеризуется научно-исследовательской (результаты исследований в области истории вуза, науки, педагогических традиций, культуры и искусства публикуются в музейно-педагогической и экспозиционно-выставочной деятельности), воспитательной (культурно-массовые и научно-просветительные мероприятия: выставки, лекции, экскурсии и т.п.) и учебно-методической (обучение и методическая помощь в формировании и организации учебно-научных коллекций) работой.

Сложный и многоступенчатый процесс постижения музейной информации, историко-культурного, научного и учебного потенциала музейного собрания вуза во многом зависит от эффективности реализации направлений музейно-педагогической деятельности (правильно подобранных форм и методов с учетом возрастных и психологических особенностей, способностей и навыков посетителей), корректной постановки целей и задач. Так, при учебно-методической поддержке сотрудников музея РГПУ им. А. И. Герцена, результатом историко-архивного и историко-биографического исследования, проведенного Еленой Михайловной Григорьевой, выпускницей магистерской программы института философии человека 2013 г. (направление 03.01.00 Философия, направленность (профиль) «Философская антропология и философия культуры»), ныне научным сотрудником научной библиотеки Государственного историко-художественного дворцово-паркового музея-заповедника «Гатчина» и творческой инициативы обучающихся института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена стала разработка и реализация театрализованной экскурсии «По следам миновавших времен». «Театрализация» в данном случае понимается как «использование средств театрально-сценического искусства в неспециализированном под сценические выступления пространстве» [4, С. 304]. Театрализованная экскурсия «По следам миновавших времен» представляет собой пешую экскурсию по учебному корпусу № 27 РГПУ им. А. И. Герцена продолжительностью 1,5 часа с театральными этюдами.

Экскурсионный маршрут предполагает остановки и объекты показа на трех этажах исторического здания (архитектор М.М. Чижов, гражданские инженеры В.В. Старостин,

А.И. Зазерский), включенном в единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации [2], в котором в настоящее время расположены институт философии человека и институт дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена. Речь экскурсовода сопровождается демонстрацией наглядных пособий (фотографии, географические карты, схемы, чертежи, рисунки, копии подлинных документов и т.д.) и чередуется театральными этюдами — постановками сцен из жизни преподавателей и студенток института, основанными на документальных источниках. В процессе экскурсии участники знакомятся с историей Женского педагогического института — уникального высшего учебного заведения для женщин в дореволюционной России, событиями жизни и деятельности его студенток и выдающихся педагогов, особенностями развития женского педагогического образования и процесса обучения в XX веке, архитектурными особенностями здания на ул. Малой Посадской, д. 26, а также современным состоянием и функционалом учебного корпуса № 27 РГПУ им. А.И. Герцена.

Методологическими основами разработанной экскурсии являются теория музейной коммуникации и музейная педагогика. Освоение обучающимися знаний о генезисе теории и практики воспитания и образования, актуализация знаний об отечественной педагогической традиции, понимания ее характера и особенностей, формирование общей педагогической культуры, становление мировоззрения и педагогического профессионализма осуществляется с помощью метода историко-культурной реконструкции через театрализованные иммерсивные формы подачи материала. Являясь одной из ключевых категорий эмоциональной культуры, иммерсивность создает уникальный культурный ландшафт образовательного пространства вуза, где личный опыт переплетается с коллективными ценностями и исторической памятью, придавая каждому индивидуальному переживанию более глубокий и многослойный контекст, тем самым способствуя формированию общей педагогической культуры, эмоциональной культуры обучающихся [6, С. 105], становлению мировоззрения и педагогического профессионализма обучающихся, освоение ими знаний о генезисе теории и практики воспитания и образования, актуализация знаний об отечественной педагогической традиции, понимания ее характера и особенностей.

Единение науки, образования и искусства закладывает основу для понимания общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро российской самобытности. Внедрение историко-педагогического компонента в культурно-просветительские мероприятия для обучающихся позволит раскрыть особенности становления отечественной педагогической традиции, улучшить понимание ее особенностей, а также сформировать представление о причинах и последствиях возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования и характере становления современных форм. Тематическая культурно-просветительная деятельность в студенческой среде способствует формированию общей педагогической культуры, становлению мировоззрения и педагогического профессионализма, популяризации профессии учителя. Артефакты культурного ландшафта образовательного пространства вуза, специфика музейной среды — целенаправленная организация информационных потоков, ориентированных на достижение определенной образовательной цели, в совокупности с педагогически организованным процессом передачи информации, культурных значений и смыслов, способствуют эффективной образовательной деятельности музея в образовательной среде высшего учебного заведения.

Литература

1. Колосова Е.М., Свиридова И.А., Федорова Н.М. Модель музейной образовательной среды как компонента гуманитарной среды вуза: монография / Е.М. Колосова, И.А. Свиридова, Н.М. Федорова. — СПб.: Астерион, 2008. — 66 с.
2. О включении выявленного объекта культурного наследия в единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации в качестве объекта культурного наследия регионального значения «Здание Женского педагогического института», об утверждении границ и режима использования территории объекта культурного наследия : распоряжение КГИОП Правительства Санкт-Петербурга от 18 июня 2018 года N 247-р // Внесен в Реестр нормативных правовых актов Санкт-Петербурга. — 2018. — Рег. № 24123
3. О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 : указ Президента Рос. Федерации от 25 января 2023 г. N 35 // Собр. законодательства РФ. — 2023. — № 5. — ст. 777
4. Слуцкая Е.А., Фадеев И.В. Театральные и театрализованные формы творчества менестрелей в Западной Европе XI-XIV веков // Культура и цивилизация. 2024. Том 14. № 2А. С. 299-310. DOI: 10.34670/AR.2024.24.43.034
5. Философия : Учебник для обучающихся в высших учебных заведениях по педагогическим направлениям подготовки / С. В. Тарасов, А. А. Воскресенский, В. И. Стрельченко [и др.]. — Москва : Просвещение, 2024. — 464 с. — ISBN 978-5-09-117678-0
6. Чистова, А. Д. Влияние эмоциональной культуры на формирование культурного ландшафта / А. Д. Чистова // Международный журнал исследований культуры. — 2024. — № 2(55). — С. 101-110. — DOI 10.52173/2079-1100_2024_2_101-110. — EDN KMQLDX.
7. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика: Учебное пособие. — 9-е изд., стер. — СПб.: Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2025. — 248 с.

Реализация уровневого подхода при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов

Уровневая языковая подготовка играет важную роль в индивидуализации образовательного процесса. Одной из ключевых трудностей, связанных с обучением иностранному языку, является разнообразие студенческих групп по уровню начальной языковой подготовки, что усложняет учебный процесс. Преподавателю приходится уделять меньше времени студентам с высоким уровнем знаний, так как он вынужден сосредоточиться на помощи тем, кто испытывает трудности. В результате у более подготовленных студентов снижается познавательная мотивация, в то время как у учащихся с низким уровнем языковой подготовки возникает неуверенность в своих способностях.

По мнению В.А. Беликова «уровневое языковое образование рассматривает учебный процесс как переход от одного уровня к другому, отражая степень развития иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся. При этом каждый уровень взаимодействует как с предшествующим, так и с последующим» [1, С. 213–216].

Необходимо отметить, что даже в группах одного уровня студенты отличаются языковыми навыками и умениями, а также способностями к овладению иностранным языком. В разноуровневых студенческих группах традиционная групповая работа, где участники выполняют одни и те же задания, часто оказывается неэффективной. В связи с этим индивидуальный подход занимает особое место в процессе обучения иностранным языкам.

Каргина Е.М. считает, что «при обучении иностранному языку индивидуализация может осуществляться по следующим направлениям: работа над ошибками каждого отдельного студента, устранение пробелов в его подготовке; индивидуальный подход к подбору учебного материала» [2, С. 1176–1178.].

Таким образом, одной из ключевых задач в процессе обучения иностранному языку является определение и учет индивидуальных способностей учащихся. Уровневый подход предоставляет возможность структурировать обучение иностранному языку в соответствии с теми компетенциями, которыми обладает каждый конкретный студент. Определение уровня знаний осуществляется на основании результатов входного тестирования. Важную роль в реализации уровневого подхода играет организация самостоятельной работы студентов с учетом дифференциации учебного материала и использования электронных образовательных ресурсов.

Существует шесть основных уровней, которые включают более низкие и более высокие подуровни в традиционной трехуровневой системе, состоящей из базового, среднего и продвинутого уровней. Структура начинается с выделения системы уровней на три главных категории: А, В и С:

А Элементарное владение (Basic User)	А1 Уровень выживания (Breakthrough)
	А2 Предпороговый уровень (Waystage)
В Самостоятельное владение (Independent User)	В1 Пороговый уровень (Threshold)
	В2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)

ССвободное владение(Proficient User)	C1Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
	C2Уровень владения в совершенстве(Mastery)

Внедрение общеевропейской системы уровней владения иностранным языком не ограничивает педагогические коллективы в создании и описании собственных систем. Тем не менее, применение стандартных категорий для описания собственных программ способствует повышению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня языковой компетенции обеспечивает признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах. Обобщенные уровни владения иностранным языком представлены в следующей таблице:

Таблица 1 Уровни владения языком

Элементарное владение	A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.
	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения связанные с основными сферами жизни (сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информации на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.
Самостоятельное владение	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить своё мнение и планы на будущее.
	B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.
Свободное владение	C1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные

		темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи.
	C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.

При интерпретации уровневой шкалы следует учитывать, что ее деления не являются равнозначными. Несмотря на то, что уровни могут казаться равноудаленными, для их достижения требуется различное количество времени. Это связано с тем, что на более высоких уровнях увеличивается разнообразие видов деятельности, а также возрастает потребность в знаниях, навыках и умениях. Для формулирования конкретных учебных целей может потребоваться более детальное описание. Оно может быть представлено в виде отдельной таблицы, которая иллюстрирует ключевые аспекты языкового владения по шести уровням. Таблица 2 является инструментом самооценки, помогающей определить свои знания и умения в различных аспектах:

Таблица 2 Инструмент самооценки

A1 (Уровень выживания):

Понимание	Аудирование	Обучающийся понимает отдельные знакомые слова и простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят о себе и своей семье.
	Чтение	Обучающийся понимает знакомые имена, слова, а также простые предложения в объявлениях.
Говорение	Диалогическая речь	Обучающийся может принимать участие в диалоге, если его собеседник повторяет по его просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что обучающийся пытается сказать. Обучающийся может задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных ему или интересующих его тем.
	Монологическая речь	Обучающийся умеет, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живет, и людях, которых знает.
Письмо	Письменная речь	Обучающийся умеет писать простые открытки (поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

A2 (Предпороговый уровень):

Понимание	Аудирование	Обучающийся понимает отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для него тем (информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живет, о работе). Понимает, о

		чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
	Чтение	Обучающийся понимает короткие простые тексты. Может найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Понимает простые письма личного характера.
Говорение	Диалогическая речь	Обучающийся умеет общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых ему тем и видов деятельности. Может поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимает недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
	Монологическая речь	Обучающийся может, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.
Письмо	Письменная речь	Обучающийся умеет писать простые короткие записки и сообщения. Может написать несложное письмо личного характера (выразить кому-либо благодарность за что-либо).

В1 (Пороговый уровень):

Понимание	Аудирование	Обучающийся понимает основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные темы, с которыми ему приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Понимает, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передачи, связанных с его личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.
	Чтение	Обучающийся понимает тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Понимает описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.
Говорение	Диалогическая речь	Обучающийся умеет общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Может без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую ему/ интересующую его тему («семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).
	Монологическая речь	Обучающийся умеет строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Может рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить свое отношение.

Письмо	Письменная речь	Обучающийся умеет писать простые связные тексты на знакомые или интересующие его темы. Умеет писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.

В2 (Пороговый продвинутый уровень):

Понимание	Аудирование	Обучающийся понимает развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений знакома. Понимает почти все новости и репортажи о текущих событиях. Понимает содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
	Чтение	Обучающийся понимает статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Понимает современную художественную прозу.
Говорение	Диалогическая речь	Обучающийся умеет довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Умеет принимать активное участие в дискуссии по знакомой ему проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.
	Монологическая речь	Обучающийся может понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих его вопросов. Может объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».
Письмо	Письменная речь	Обучающийся умеет писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих его вопросов. Умеет писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Умеет писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для него особо важными.

С1 (Уровень профессионального владения):

Понимание	Аудирование	Понимает развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Почти свободно понимает все телевизионные программы и фильмы.
	Чтение	Понимает большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Понимает специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы его деятельности.
Говорение	Диалогическая речь	Обучающийся умеет спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Его речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях

		профессионального и повседневного общения. Умеет точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.
	Монологическая речь	Умеет понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.
Письмо	Письменная речь	Умеет четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Умеет подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что ему представляется наиболее важным. Умеет использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.

С2 (Уровень владения в совершенстве):

Понимание	Аудирование	Обучающийся свободно понимает любую разговорную речь при непосредственном или опосредованном общении. Свободно понимает речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у него есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.
	Чтение	Обучающийся свободно понимает все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.
Говорение	Диалогическая речь	Обучающийся может свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владеет разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Бегло высказывается и умеет выражать любые оттенки значения. Если у него возникают трудности в использовании языковых средств, умеет быстро перефразировать свое высказывание.
	Монологическая речь	Обучающийся умеет бегло свободно и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Умеет логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить, и запомнить наиболее важные положения.
Письмо	Письменная речь	Обучающийся умеет логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Умеет писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Умеет писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные

		произведения.

Уровневый подход к обучению иностранным языкам характеризуется четким определением конечных результатов для каждого языкового уровня, последовательностью обучения и объективной оценкой знаний студентов на каждом этапе. Этот подход строится на принципах последовательности и постепенного наращивания сложности, охватывая все аспекты речевой деятельности. Подбор учебно-методических комплектов, электронных образовательных ресурсов и контрольно-измерительных материалов должен быть осуществлен с учетом языковой подготовки студентов. В конечном итоге, система уровневой языковой подготовки ориентирована на развитие индивидуальных способностей обучающегося, исходя из его потенциала.

Литература

1. Беликов В.А. Технологии развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы [Текст] / В.А. Беликов, А.В. Гришин, О.А. Звада // Мир науки, культуры, образования. – №4 (16). – 2009. – С. 213–216.
2. Каргина Е.М. Возможности индивидуализации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 10 (90). — С. 1176-1178.

Рефлексивные компетенции как условие личностного и профессионального развития будущего педагога

Профессиональное и личностное развитие будущих специалистов, педагогов признается приоритетным в организации образовательного процесса учреждения высшего образования. Данный постулат находит свое отражение в образовательных стандартах высшего образования сквозь призму базовых профессиональных (БПК) и универсальных (УК) компетенций, где системообразующими группы универсальных компетенций выступают, в первую очередь, компетенции аналитического толка. Так, будущий специалист, педагог должен обладать культурой анализа поступающей извне информации, обладать культурой мышления, гуманистическим мировоззрением, «... аналитическими инновационно-критическим стилем познавательной, социально-практической и коммуникативной деятельности...» и т. д. [1, С. 5, 14, 22, 30-31, 82-83, 98-99]. Как видим, ядро наиболее востребованных обществом и временем универсальных компетенций будущего специалиста составляют рефлексивные компетенции.

Что же собой представляют рефлексия, рефлексивные компетенции и какова их роль в целостном профессиональном и личностном развитии будущего специалиста, педагога?

Рефлексия (лат. *reflexus*) в переводе с латинского обозначает размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ. Применительно к системе педагогического труда рефлексия (педагогическая рефлексия) рассматривается как личностно-профессиональное качество педагога, благодаря которому обретается способность к самоактуализации, самопониманию, самоидентификации, саморегуляции, самооцениванию в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [2, С. 7]. Рефлексия осуществляет саморегуляцию творческого процесса мышления, так как является доминирующим компонентом в структуре продуктивного мышления, «... интенсифицируется перед инсайтным открытием принципа решения...», содействует преодолению конфликтности творческого поиска и т. д. [3, С. 9]. Рефлексия, ее уровень развития у будущего педагога, определяет полюс мышления данного специалиста: надситуативный (*предполагающий выход субъекта в своем мышлении за пределы определенной ситуации, высокий уровень самоанализа, развитую самокритичность*) или ситуативный (*обусловленный ситуацией, отличающийся низким уровнем и случайным характером самоанализа, самопомощи*) тип мышления [4, С. 10]. Рефлексия, рефлексивность, признается структурной составляющей такой способности педагога, как «абнотивность». Согласно М. М. Кашапову, данная способность представляет собой комплексную 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 [5, С. 45].

Исходя из сказанного выше рефлексивные компетенции будущего педагога, шагающего в ногу с современными вызовами, могут быть представлены следующими компетенциями:

– способность педагога строить рефлексивную практику и собственный сценарий профессиональной деятельности (научиться критически и бесстрастно анализировать собственный опыт, отвечая на вопросы: «Чего я хочу?», «Почему я этого хочу?», «Что я хочу от этого получить?», «Достиг ли я цели, действуя так?», «Были ли эти средства

оптимальны и эффективны?», Если нет, то почему я использовал именно эти средства?») [6, С. 240];

- способность педагога определять границы собственной недостаточности и восполнять ее в кооперации с другими людьми, устанавливать дефицитные компетенции на основе анализа и рефлексивной оценки педагогических результатов;

- умение адекватно оценивать текущее состояние и динамику развития субъектов образовательного процесса (собственное развитие, развитие обучающихся, воспитанников, коллег и т.д.);

- способность к позитивной открытости себя для другого, другого для себя, себя для себя.

Каким же образом возможно развитие рефлексивных компетенций у будущих педагогов в учреждении высшего образования? Остановимся на основных аспектах.

1. Позитивная открытость субъектов образовательного процесса по отношению к значимым другим в диадах «преподаватель – студент», «студент – студент», по отношению к самому себе.

Позитивная открытость в диаде «преподаватель – студент» предполагает смещение фокуса в общении с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную модель взаимодействия и, как следствие, – инициативность, активность студентов, стремление к самоопределению, самоуправление студентами своим личностно-профессиональным развитием сквозь призму рефлексивного анализа и оценки.

Принять ценность другого человека, его рефлексивных изысканий может лишь тот преподаватель, который позитивно открыт по отношению к самому себе. Позитивная открытость преподавателя к самому себе – это уверенность в своем поведении, поступках, оценках, высокое, но не завышенное ощущение самооценности. Преподаватели позитивно открытые самому себе не боятся уронить свой авторитет в глазах иных участников образовательного процесса, так как обладают достаточным уровнем развития рефлексивной практики в силу нахождения в позиции активного субъекта своей профессиональной деятельности.

Доверие во взаимоотношениях, уважение, чувство участия в диаде «студент – студент», т. е. позитивная открытость студентов друг другу, определяет развитие не только сознания, эмоций человека, но и, в свою очередь, запускает рефлексивные механизмы как личностного (н-р, рассуждения над смыслом своего существования), так и профессионального развития.

2. Деятельностно-рефлексивное обучение, отражающее основные аспекты рефлексивно-деятельностной педагогики, и реализующееся посредством обращения к рефлексивно-игровым методам.

Наиболее зарекомендовавшими в практике работы со студентами педагогических специальностей выступили следующие рефлексивно-игровые методы: метод глоссирования, метод обсуждения и разрешения проблем «ПОПС-формула», тематическое сообщение по опорным словам с элементами изложения, дидактический синквейн, метод вопросов по иерархической лестнице Э. Ландау и др. (Таблица 1).

Таблица 1. – Рефлексивно-игровые методы

<i>Название метода, целевое назначение</i>	<i>Особенности реализации метода</i>
<i>Метод глоссирования [7]</i> Цель: осмысление сути рассматриваемых понятий, развитие аналитико-синтетических, рефлексивных умений	При изучении категориального аппарата той или иной дисциплины преподаватель предлагает студентам схематизировать (представить в виде схемы) с последующим сравнением родственные, но не тождественные понятия. Ключевое требование к реализации данного метода: полученные схемы должны отражать суть данных понятий, их взаимосвязь и

	отличительные особенности. Допускается полученные схемы в процессе реализации метода глоссирования анализировать с помощью метода обсуждения и разрешения проблем «ПОПС-формула»
Метод обсуждения и разрешения проблем «ПОПС-формула» [8] Цель: развитие умения высказывать свою точку зрения, отвечать по существу, формирование отношения к той или иной проблеме, развитие рефлексивных способностей	В процессе обобщения изученного материала на лекционном или практическом/семинарском занятии студентам предоставляется возможность высказать П – позицию (свою точку зрения) относительно рассматриваемого вопроса, О – обосновать свою точку зрения с приведением доказательств, П – пример, подкрепить свое выступление примером, С – следствие, сделать вывод. Каждый из элементов ПОПС-формулы имеет определенные вводные фразы: П – позиция – <i>Я считаю, что...</i> ; О – обоснование – <i>Потому, что...</i> ; П – пример – <i>Например...</i> ; С – следствие – <i>Поэтому...</i> ; <i>Таким образом.</i> Выступление состоит из 2–4 предложений и занимает 1–2 минуты

Продолжение таблицы 1.

Тематическое сообщение по опорным словам с элементами изложения Цель: обеспечение успешного восприятия методологических, концептуальных оснований изучаемой проблемы, активизация когнитивных процессов, актуализация рефлексии	Преподаватель излагает материал (используя базовую информацию), при этом на доске (интерактивной, обычной и т.д.) появляются опорные слова или сочетания слов (опорные сигналы). По окончании студентам предлагается написать мини-изложение по данным опорным словам и затем прочитать перед аудиторией. Все слушают, уточняют понимание того или иного утверждения, задают вопросы, по необходимости вносят правки в свою работу (изложение), выбирают наиболее удачный вариант изложения.
Дидактический синквейн [8] Цель: развитие аналитико-рефлексивных способностей, актуализация творческого мышления	По результатам изучения любой темы, вопроса темы, студентам 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 четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту; пятая строка – одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта
Метод вопросов по	Студентам по результатам изучения темы, вопроса

<i>иерархической лестнице Э. Ландау</i> Цель: формирование чувств высшего порядка, ценностного отношения к окружающей действительности, открытие культурных смыслов явлений, предметов, развитие аналитико-рефлексивных способностей	темыпредлагается разработать вопросы по <i>иерархической лестнице Э. Ландау</i> (Кто, что, как, где, когда? (описательный вопрос) – Почему? (каузальный вопрос) – Что я чувствую, что я знаю? (субъективный вопрос) – Чтобы было бы, если бы? (воображаемый вопрос) – Что правильно, а что нет? (оценочный вопрос) – Что дальше? (вопрос, ориентированный на будущее)).

Данные методы, как показала практика их использования, содействуют наиболее глубокому осознанию студентами той или иной образовательной задачи в конкретной ситуации, активизируют самостоятельность и творческое (надситуативное) мышление при решении профессиональных задач, открывают возможность для обогащения творческого потенциала, осознания выбранных ценностей, ориентиров самореализации.

Таким образом, развитие рефлексивных компетенций будущих педагогов – это значимое и перспективное направление в подготовке творческого, инициативного, готового к самопознанию и развитию профессионала.

Литература

1. Об утверждении образовательных стандартов общего высшего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 2 авг. 2023 г., № 225. – Режим доступа: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_181093.pdf. – Дата доступа: 20.02.2025.
2. Юрова, Т. В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития : моногр. / Т. В. Юрова. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.
3. Семенов, И. Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. И. Семенов ; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1992. – 48 с.
4. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала : моногр. / М. М. Кашапов. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.
5. Креативность как ключевая компетентность педагога : моногр. / под ред. М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. – Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие / Н. Н. Михайлова [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой ; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
7. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск : Аверсэв, 2003. – 336 с.
8. Павлюковец, М. А. Использование синквейна и ПОПС-формулы как интерактивных методов обучения английскому языку при формировании учебно-познавательной компетенции у студентов-лингвистов [Электронный ресурс] / М. А. Павлюковец, П. В. Пантюхова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2014. – № 1. – С. 1–8. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sinkveyna-i-pops-formuly-kak-interaktivnyh-metodov-obucheniya-angliyskomu-yazyku-pri-formirovanii-uchebno-poznavatelnoy>. – Дата доступа: 15.02.2025.

Профилактическая работа с педагогами школы по снижению уровня тревожности при подготовке обучающихся к ОГЭ

В настоящее время проблема организации психологической помощи педагогам в период подготовки обучающихся к ОГЭ является новой для психологической науки. Литературы по данному направлению в настоящее время еще не настолько много, чтобы школьный психолог мог выбрать из всего многообразия имеющихся форм, способов, методов реализации психологического сопровождения и профилактики педагогов к снижению тревожности в период подготовки к экзаменам, в девярых классах.

Часто учителя сталкиваются с давлением, которое оказывается на них из-за результатов ОГЭ. Это не только экзамен для учащихся, но и своего рода отражение их профессиональных навыков. Учитель, который не справляется с подготовкой своих воспитанников, может почувствовать, что его компетентность ставится под сомнение. Таким образом, становясь свидетелями тревог учеников и родителей, педагоги также испытывают стресс и переживания.

Команда педагогов, работающая в условиях давления, может, в конечном счете, больше заботиться о результате, чем о процессе обучения, который должен оставаться в центре педагогической деятельности. Такое давление может привести к выгоранию учителей, что негативно сказывается на их мотивации и способности эффективно передавать знания. Педагоги начинают ощущать себя не столько наставниками, сколько жертвами системы, где их личные переживания и труд редко учитываются. В результате, уроки могут стать менее увлекательными, а взаимодействие с учениками – формальным. Необходимо искать баланс между требованиями внешней среды и внутренними ценностями педагогического процесса. Школы должны создавать поддерживающую атмосферу, где учителя могут обмениваться опытом, делиться успехами и неудачами, а также получать квалифицированную помощь.

После пребывания в напряженной ситуации педагог ощущает разбитость, подавленность. В отдельных случаях эмоциональная напряженность достигает критического момента и результатом становится потеря самообладания и самоконтроля. Эмоциональные взрывы не проходят бесследно для здоровья, напряжение повышается и негативно сказывается на здоровье, вызывая разного рода заболевания. В связи с этим возникает необходимость психолого-педагогической поддержки педагогов с целью профилактики тревожности.

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Профилактическая работа с педагогами школы по снижению уровня тревожности при подготовке обучающихся к ОГЭ».

В отечественной психологии изучением проблемы тревожности занимались такие ученые, как Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, З.Фрейда, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Н.И. Наенко, Т.А. Немчин, А.М. Прихожан и многие другие.

Цель исследования: обосновать психолого-педагогические условия профилактики экзаменационной тревожности у педагогов во время подготовки обучающихся к экзаменам в девярых классах.

Реализации данной цели способствуют поставленные нами задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы тревожности и экзаменационной тревожности в зарубежной и отечественной психологии.
2. Рассмотреть особенности проявления тревожности у педагогов в период подготовки обучающихся к ОГЭ.

3. Определить уровень тревожности педагогов в период подготовки обучающихся к экзаменам в девярых классах.
4. Провести профилактическую работу по снижению тревожности у педагогов во время подготовки обучающихся к ОГЭ.
5. Оценить эффективность профилактической работы.

Объект исследования: тревожность у педагогов.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия профилактики тревожности у педагогов. В качестве основного условия выступает программа профилактики.

Исследование было организовано на базе МБОУ ВМР «Ермаковская средняя школа» п. Ермаково и МБОУ ВМО «Сосновская средняя школа». В исследовании приняли участие 40 обучающихся девярых классов и 20 педагогов.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что уровень тревожности педагогов в период подготовки обучающихся девярых классов к экзаменам может быть снижен при реализации специально разработанной программы профилактики.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в ходе исследования были использованы следующие методы:

- 1) Теоретический анализ научных источников.
- 2) Формирующий эксперимент.
- 3) Методы психодиагностики.
- 4) Методы математической обработки и анализа данных.

На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика, в которой приняли участие 40 обучающихся девярых классов и 20 педагогов. Диагностическое обследование проводилось с помощью методики Спилбергера – Ханина [1, с. 514].

На основе анализа полученных результатов было выявлено следующее:

50% обучающихся девярых классов имеют умеренный уровень тревожности, 35% обучающихся имеют высокий уровень тревожности, 15% обучающихся имеют низкий уровень тревожности;

35 % педагогов имеют высокий уровень тревожности, 45% умеренный уровень тревожности, 20% низкий уровень тревожности.

Таким образом, негативное психо – эмоциональное состояние педагогов, переживание за результат проявляется во взаимодействии с обучающимися, повышая тревогу учащихся. Это в свою очередь сказывается на эффективности деятельности школьников. В связи с этим профилактическая работа требуется не только с учениками, но и педагогами.

Ввиду того, что обе группы немногочисленны по составу (вероятность нормального распределения изучаемого признака крайне мала) для проверки эквивалентности групп мы использовали непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни.

Значения U-критериев показали, что группы эквивалентны по всем трем шкалам, то есть, между группами нет статистически значимых различий.

Следующим шагом нашего исследования станет формирующий этап эксперимента. На данном этапе нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, направленная на снижение уровня тревожности.

По завершении реализации психолого-педагогической программы с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни мы сравним показатели контрольной и экспериментальной групп для того, чтобы оценить эффективность разработанной психолого-педагогической программы.

Литература

1. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер. – Москва: Прогресс, 2003. – 514 с.

Этический анализ вариантов жизнеустройства невостребованной рабочей силы и автоматизация технологических процессов

Автоматизированные системы являются более эффективными производителями валового продукта, чем люди. Во-первых, автоматизация повышает производительность, позволяя выполнять задачи быстрее и с меньшими затратами. Во-вторых, использование машин снижает расходы на зарплаты, налоги и социальные выплаты, что увеличивает норму прибыли. В-третьих, автоматизированные системы обеспечивают стабильность и точность, работая без усталости и ошибок, что снижает количество брака и повышает качество продукции. Наконец, автоматизированные процессы легко адаптировать и масштабировать в зависимости от потребностей рынка. Таким образом, в условиях конкуренции решение о замене работников автоматизированными системами для увеличения прибыли и снижения затрат является очевидным. Оно приводит к значительному сокращению потребности в человеческом труде, снижению или исчезновению рабочих мест в определенных отраслях. В результате, работники, чьи профессии становятся невостребованными, лишаются заработной платы и иных средств существования.

Проблема жизнеустройства невостребованной рабочей силы в данных условиях становится все более актуальной. С учетом быстрого внедрения новых технологий и изменений на рынке труда, многие работники сталкиваются с потерей рабочих мест и необходимостью адаптации к новым условиям. Однако, несмотря на значимость этой темы, в научной литературе отсутствует работа, которая бы систематически каталогизировала доступные и распространенные подходы к жизнеустройству для таких работников и проводила их этический анализ с точки зрения морали Канта. Данная модель выбрана ввиду того, что Организация Объединенных Наций (ООН) заложила в ключевом документе «Всеобщая декларация прав человека», принятом 10 декабря 1948 года⁴⁸, международную мораль, основанную на концепциях, предложенных Иммануилом Кантом. Основные идеи Канта о человеческом достоинстве, автономии личности и универсальности моральных принципов были разработаны в его работах, таких как «Критика практического разума» (1788)⁴⁹ и «Основы метафизики нравов» (1785)⁵⁰.

Ниже будет дано перечисление известных вариантов жизнеустройства невостребованной рабочей силы в связи с автоматизацией технологических процессов. Отдельно стоит упомянуть, что данные варианты рассматривают абсолютные модели, однако на практике можно наблюдать смешения признаков двух и более разных вариантов или даже моделей в целом.

Неофеодализм – это концепция, описывающая социально-экономическую систему, в которой происходит восстановление феодальных отношений в условиях современного общества. В рамках этой идеи особое внимание уделяется созданию кооперативов и общественных организаций, а также эко-деревень, которые функционируют на основе отсутствия развития и фиксированного уровня научно-технического прогресса (НТП).

⁴⁸"Всеобщая декларация прав человека" (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948)

⁴⁹Кант И. Критика практического разума / И. Кант. — М.: Мысль, 1976.

⁵⁰Кант И. Основы метафизики нравов / И. Кант. — М.: Мысль, 1988.

Экспансия в космос – это процесс освоения и колонизации космического пространства, включающий в себя исследование, использование и обустройство других планет, Луны и астероидов. Это может включать в себя создание баз и колоний, добычу ресурсов, научные исследования и развитие технологий для поддержания жизни вне Земли. Экспансия в космос предполагает не только физическое присутствие человека в других частях Солнечной системы и за её пределами, но и расширение человеческих знаний, культур и экономических возможностей.

Переобучение и перепрофилирование представляют собой ключевые процессы в контексте адаптации рабочей силы к динамично меняющимся условиям рынка труда и технологическим изменениям. *Универсальный базовый доход* (УБД) – это социально-экономическая концепция, представляющая собой регулярные денежные выплаты, предоставляемые всем гражданам или резидентам страны без каких-либо условий, таких как наличие работы, уровень дохода или другие критерии. УБД направлен на обеспечение базового уровня финансовой безопасности для всех членов общества, с целью снижения бедности, уменьшения неравенства, стимулирования экономической активности и адаптации к изменениям на рынке труда, вызванным технологическими инновациями и автоматизацией.

Резервирование рабочей силы. В теории управления и организации существует концепция, описывающая механизм, при котором отдельные элементы системы (например, сотрудники, ресурсы или технологии) могут быть временно «в резерве» или «в ожидании», чтобы быть активированными в случае необходимости. Концепция часто применяется в контексте управления человеческими ресурсами, производственными процессами или в других областях, где важно иметь резервы для обеспечения гибкости и устойчивости. Некоторые варианты системы резервирования невостребованной рабочей силы: технологии виртуальной реальности (VR) и цифровых платформ, криогенные технологии, медикаментозная кома.

Стагнационная модель научно-технического прогресса (НТП) – это концепция, описывающая состояние, при котором темпы научно-технического прогресса искусственно замедляются или останавливаются. *Социализм* – это экономическая и политическая система, основанная на принципах общественной или коллективной собственности на средства производства, а также на равноправном распределении ресурсов и благ в обществе. Социализм стремится к минимизации социального неравенства, обеспечению базовых потребностей граждан и созданию условий для справедливого участия всех членов общества в экономической жизни.

Государственный корпоративизм – это система, в которой политические институты и банковско-промышленный сектор срастаются в единую структуру, характеризующуюся взаимной зависимостью и сотрудничеством, где государственные органы активно регулируют и поддерживают крупные корпорации, обеспечивая им финансовую и политическую поддержку.

Квалификационный геноцид – вынуждено вводим новый термин, который состоит из двух частей. Квалификационный в данном контексте означает определение или классификацию. В данном контексте оно может подразумевать, что жертвы преследуются на основе определённых квалификаций, характеристик или принадлежности к социальной категории, например, уровня образования, профессии или социального статуса. Геноцид — это юридический и исторический термин, который обозначает преднамеренное уничтожение, полностью или частично, национальной, этнической, расовой или религиозной группы. Геноцид включает в себя действия, направленные на уничтожение группы, такие как убийства, причинение серьезного вреда или создание условий, при которых группа может быть уничтожена. Таким образом, квалификационный геноцид

подразумевает уничтожение людей не только на основе их идентичности, но и на основе их профессиональных или социальных характеристик.

Тотально-оптимизационная модель – это подход, который стремится достичь максимальной эффективности и оптимальности в различных системах, учитывая все возможные факторы и параметры. Трансгуманизм – это философское и культурное движение, которое поддерживает использование технологий и науки для улучшения человеческих возможностей и качеств. Трансгуманисты стремятся к преодолению биологических ограничений человека, таких как старение, болезни и физические недостатки, с помощью различных методов, включая генную инженерию, кибернетику, нанотехнологии и другие передовые технологии. Основная идея трансгуманизма заключается в том, что человечество может и должно использовать технологии для улучшения своего состояния и достижения нового уровня существования. Этический подход к анализу вариантов жизнеустройства невостребованной рабочей силы в связи с автоматизацией технологических процессов, опирается на моральную философию Иммануила Канта: принцип универсализации, принцип уважения личности, принцип справедливости.

В результате анализа различных подходов к жизнеустройству невостребованной рабочей силы в контексте автоматизации технологических процессов был рассмотрен широкий спектр моделей. Каждый из этих подходов обладает своими сильными и слабыми сторонами, а также уникальными этическими последствиями, которые требуют внимательного рассмотрения.

Литература

1. «Всеобщая декларация прав человека» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948)
2. Кант И. Критика практического разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1976.
3. Кант И. Основы метафизики нравов / И. Кант. – М.: Мысль, 1988.

Приложение

Сравнительная таблица этического анализа вариантов жизнеустройства невостребованной рабочей силы в связи с автоматизацией технологических процессов						
№	Наименование предложения	Принцип универсализации	Уважение к личности	Принцип справедливости	Сравнительная оценка (сумма)	Примечание
1	1.4. Универсальный базовый доход	1	1	0,5	2,5	Монополия на прибавочную стоимость
2	1.7. Социализм	1	0,5	1	2,5	Изменение принципов распределения
3	1.2. Экспансия в космос	0,5	1	0,5	2	Территориальное отторжение невостребованной рабочей силы
4	1.3. Переобучение и перепрофилирование	1	0,5	0,5	2	Адаптивное решение
5	1.11. Трансгуманизм	0,5	0,5	0,5	1,5	Слияние человека и технологии
6	1.1. Неофеодализм	0,5	0	0,5	1	Диградационная модель
7	1.5. Резервирование рабочей силы	0	0,5	0	0,5	Резервирование невостребованной рабочей силы
8	1.6. Стагнационная модель НТП	0,5	0	0	0,5	Технологическая диктатура
9	1.8. Государственный корпоративизм	0	0,5	0	0,5	Структурное отторжение невостребованной рабочей силы
10	1.9. Квалификационный геноцид	0	0	0	0	Физическое уничтожение невостребованной рабочей силы
11	1.10. Тотально-оптимизационная модель	0	0	0	0	Физическое уничтожение невостребованной рабочей силы с использованием остаточных ресурсов
Критерии начисления баллов:						
Соответствие - 1 балл.						
Частичное соответствие - 0,5 балла.						
Несоответствие - 0 баллов.						

Раздел 4. Молодежная политика и современное студенчество

Верминенко Ю.В.

Санкт-Петербург

Счастье в контексте социализации студенческой молодежи

Феномен счастья изучается всеми науками, для которых в теоретическом или практическом плане важно затрагивать процесс социализации. В нашем исследовании затронут вопрос интерпретации счастья студенческой молодежью, поскольку в становлении мировоззрения и формирование личности этой социальной группы счастье как «понятие морального сознания, обозначающее такое состояние человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения» [1, С.667-669] имеет особое значение. С социально-экономической точки зрения счастье – это материальное благополучие, удовлетворенность уровнем и качеством жизни. Эта трактовка подвергается вполне оправданной критике: не существует устойчивой и сильной корреляции между ростом уровня и качества жизни населения и осознанием себя счастливыми. Изучение общественного мнения населения разных стран показывает, что большинство населения в странах с высоким уровнем доходов не считают себя счастливыми. А в некоторых странах, где материальное благополучие оставляет желать лучшего, социологические опросы общественного мнения фиксируют высокий уровень удовлетворенности жизнью у населения. Тем не менее в социальных науках (не без влияния экономической точки зрения) счастье рассматривают как благосостояние, качество жизни, субъективное благополучие. Социологи полагают, что счастье – это состояние благополучия населения, которое можно измерить по ряду показателей. Например, современный западный социолог Рональд Инглхарт предлагает замерять уровень счастья по удовлетворенности жизнью и эмоциональному состоянию населения [5]. Российский ученый Д.А. Леонтьев предлагает многомерную модель, в которую входит измерение удовлетворенности потребностей и преобладания положительных эмоций над отрицательными, так называемое субъективное благополучие человека, успешность и осмысленность его жизни. [2, С.31-32] Следует отметить, что анализ субъективного уровня счастья (другими словам, уровня удовлетворенности жизнью, благополучие индивида) привлекал внимание ученых еще на заре становления научного знания. Так, в античных текстах счастьем называется высшее состояние радости, удовлетворения сильного желания, радости достижения заветной цели. Счастье понимается по-разному в силу различия желаний и целей людей. Другими словами, мнений о счастье в произведениях античных авторов можно встретить столько сколько и людей, пишущих и думающих об этом предмете [5]. Социологическая традиция изучать и измерять счастье восходит к классикам социологической науки Огюсту Конту, Эмилю Дюркгейму, Георгу Зиммелю [3, 4]. В современных социологических и психологических исследованиях сохранились два случая расхождения трактовки счастья, которые сложились еще в античной философии. В первом случае счастье определено как объективно существующее явление (в настоящее время это суждение является основой исследований качества жизни в социологии) и как субъективное ощущение себя счастливым. Во втором случае счастье отождествляется с удовольствием и минимизацией страдания (с одной стороны) и с деятельностью души, добродетелью и участием в жизни, другими словам с социальной активностью, востребованностью, успешностью и духовным развитием, (с другой стороны) [2, С.17-

18]. Очевидно, что какой бы трактовки счастья ни следовал исследователь, они обе «вплетены» в процесс анализа социализации индивида: являются критерием успешной социализации и одновременно детерминируют. Счастье всегда существует в контексте определенных социальных отношений [06, С. 29].

Поскольку нет единого определения категории счастья, то и не удивительным является тот факт, что и единого эмпирического измерения его тоже до сих пор не разработали. Мы попытались в рамках разведывательного исследования (претендуя не столько на репрезентативность данных, сколько на постановку задач для последующих более масштабных исследовательских проектов аналитического характера) провести анкетирование со студентами младших и старших курсов РГПУ им. А.И. Герцена, проходящих обучение по программе подготовки «Реклама и связи с общественностью» с целью анализа их мнения о том, что такое счастье. Проанализировав ответы, мы составили социально-психологический портрет наших респондентов (который, как известно, складывается в процессе социализации), что помогло в описании их трактовки счастья. По результатам анкетирования мы рассчитали индекс счастья для наших студентов. Всего было опрошено 120 человек. Для генеральной совокупности, представляющей собой учащихся по программе бакалавриата кафедры СОиР РГПУ им. А.И. Герцена, выборочная совокупность была репрезентативна. Перейдем к результатам исследования.

Среди респондентов (это связано с профилем специальности и вуза) присутствует гендерный перекося. Девочек принимало участие в исследовании в два раза больше, чем мальчиков. Большинство ребят иногородних. Причем, 53% (это второй по значимости ответ) указали, что поступили в РГПУ, потому что хотели приехать учиться в Санкт-Петербург. Влияние семьи является одним из факторов социализации, под воздействием которого формируется ценностные ориентации молодежи. Респонденты – дети в основном полных семей, с двумя детьми. Образование родителей (в 70%) высшее. Семьи (родители) принадлежат к среднему классу: в основном рабочие (53%), бюджетники, госслужащие (44%), предприниматели (35%). Среди опрошенных практически нет выходцев из семей военнослужащих (2%) и творческой интеллигенции (5%). Это ребята ориентированные на семейные ценности, для 85% это самое главное в жизни. В этом мы видим объяснение того факта, что на проективный вопрос о том, с чем ассоциируется у респондентов счастье, большинство указали семью. На социализацию молодежи значительное влияние оказывает социально-экономический фактор. Большое значение для респондентов имеет материальная составляющая: 60% привлекла невысокая плата за обучение в РГПУ, только 33% указали, что заинтересовало содержание программ обучения. Большинство (68%) указало, что в жизни самое главное – материальное положение. Это объясняет, почему вторая по частоте ответов респондентов ассоциация со счастьем – это материальное благополучие, достаток. Причем, последнее не связано с их будущей профессией и карьерой. Половина опрошенных разделяют материальное благополучие и профессию. Возраст опрошенных респондентов связан с началом профессиональной социализации. Большое значение придается личностному росту и саморазвитию, с которым, отчасти, и связывают респонденты их будущую профессию. Для 65% это является важным в жизни и необходимым для счастья. Третья по частоте упоминания в ответах респондентов ассоциация со счастьем, как раз относится к работе, профессии, любимому делу. Интересно, что, поступив на направление, которое больше ориентирует на пиар-деятельность, чем на производство рекламной продукции, 73% указали, что именно работа в сфере рекламы для них является приоритетной и только 18% указали на связь с общественностью. Собираются совмещать учебу и работу 37% опрошенных, 25% ориентированы на подработку во время учебы не только по специальности. В свободное от учебы время согласились бы принимать участие в праздничных мероприятиях на кафедре 15%, посещать спортивные секции танцевальные кружки 10%. Отсутствует интерес к общественным объединениям, существующим на кафедре и направленным на «погружение» студентов в профессию. Не интересуют дополнительные мастер-классы с

преподавателями и профессионалами. В целом, хотят только развлекаться и отдыхать. Закономерно, что для большинства счастье ассоциируется с радостью, положительными эмоциями, общением с друзьями. Эти ассоциации разделили по частоте упоминаний респондентами первое место вместе с ассоциацией «семья». Интересно, что образ счастливого человека в сознании наших респондентов связан все с теми же положительными эмоциями и радостью: улыбка, радостное выражение лица, «сияющий» взгляд. Четверть респондентов позиционирует себя верующими людьми. Тем не менее, ни один из опрошенных не назвал веру, религию или иные коррелирующие с этими понятиями слова, как ассоциации счастья. Полагаем, что религия как социальный институт в настоящее время оказывает минимальное влияние на социализацию молодежи. У незначительного количества респондентов счастье связано со здоровьем. Единичные ответы – любовь и свобода. Для студенческой молодежи особое значение в успешной социализации имеет характер коммуникаций в рамках их учебной деятельности. От преподавателей ожидают хорошего знания преподаваемых дисциплин, коммуникабельность, наличие чувства юмора. Требовательность, строгость и т.д. не рассматриваются. Интересно, что большинство респондентов указали, что в вузе преподаватели могут и должны научить студентов быть счастливыми (полностью согласились с этим 20,7%; скорее согласились, чем не согласились 51,7%; и только 17% скорее не согласились, чем согласились; и 6,9% полностью не согласились). Пояснение этого результата позволим себе оставить за рамками данной статьи, поскольку для этого требуется дополнительные исследования. Отметим только, что такое мнение студентов, возможно связано, либо с их социальной инфантильностью, не желанием прилагать усилия «во взрослой жизни», либо ярко выраженной коммуникативной мотивации, желанием общаться с преподавателями не только в формальном, но и в неформальном формате (что надо бы учитывать при организации воспитательной работы в вузе). В целом, респонденты считают себя счастливыми, окруженными такими же счастливыми, как и они сами, людьми. Такого мнения придерживаются 75 % опрошенных. Эти данные совпадают с результатами уже проведенных исследований по изучению индекса счастья [7]. Расчет данного показателя (индекса счастья) для наших респондентов составил 76 пункта. Поскольку диапазон измерения данного показателя колеблется от 0 до 100, то можно с высокой долей вероятности утверждать, что на кафедре связей с общественностью и рекламы РГПУ им. А.И. Герцена учатся поистине счастливые студенты. В связи с этим вопрос о том, надо ли их учить быть счастливыми, и как это делать в рамках образовательного процесса остается дискуссионным.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь // Под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова – М.: «Советская энциклопедия», 1983 – С. 667-6696
2. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. № 1.С.14-37
3. Дюргейм Э. О разделении общественного труда / пер. с фр. А.Б.Гофмана М.: Канон, 1996- 432 с.
4. Ple B. Auguste Conte on positivism and happiness // J. of happiness studies. -2000- Vol.1, N 4.- P.423-445
5. Долгов А.Ю. Понятие счастья в социальной теории: классические и современные подходы к концептуализации.<https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-schastya-v-sotsialnoy-teorii-klassicheskie-i-sovremennye-podhody-k-kontseptualizatsii/viewer>
6. Евсеева Я.В., Ядова М.А. Счастье как предмет изучения социологии и социальной психологии. <https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-kak-predmet-izucheniya-sotsiologii-i-sotsialnoy-psihologii-vvedenie-k-tematicheskomu-razdelu/viewer>

7. Индекс счастья <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/indeks-schastja?ysclid=lw1287ecn5461985798>

Эмоциональный опыт как основа построения сценариев будущего молодыми взрослыми

Важность эмоционального опыта в современной культуре подчеркивается многими теоретиками [1, 2, 6]. Интерес представляет динамика и качественные характеристики эмоциональности как части культурного опыта в процессе изменения поколенческих предпочтений людей под воздействием меняющихся механизмов культуры.

Усиление роли эмоциональности в культуре и повышение ее удельного веса в социальном капитале наблюдается с 60-х годов XX века – времени восприятия эмоций как социального драйвера преобразований, ведущего к свободе и самовыражению (период, связываемый в Советском Союзе в эпоху «оттепели»). В то же время, в 70-е годы, особенно в странах с капиталистической экономикой, эмоциональный труд выделяется в отдельную категорию, но воспринимается, скорее, как элемент закрепощения, чем пусть к свободе [7]. Разрастание сферы услуг приводит к необходимости развивать эмоциональность как особую компетенцию, воспринимаемую как часть профессиональной культуры. «Закабаление» эмоций в этот период неизбежно должно было повлечь стремление к их эмансипации и превращению в самостоятельную ценность, что и происходит в 2010-е годы, в эпоху распространения метамодернистской чувствительности, выходящей за пределы художественной программы и становящейся «чувством жизни» вообще.

Эмоциональный труд управляемого сердца [7] вытесняется у молодого поколения стремлением к эмоционально значимому труду, где эмоции играют роль коммуникативного инструмента: они остаются востребованным коммерческим продуктом, воспринимаются как «межличностный клей» и составляют личный капитал, становясь мерилем значимости и успешности социальной реализации личности [4].

Если поколение миллениалов, нацеленных преимущественно на восприятие визуальной информации, – поколение «визуального поворота», – воспринимали эмоции как сопутствующий компонент опыта, то следующее за ним поколение зумеров считают их главным результатом взаимодействия с миром. Для них характерно стремление к культуре участия и соучастия, поэтому в обучении зумеров столь эффективны методики, основанные на механизмах партиципации, медиации и вовлечения. Эмоциональный интеллект становится главной компетенцией этого поколения и лежит в основе культуры общения молодых взрослых.

Проективный образ будущего создается зумерами на основе разработки сценариев, предполагающих успешное разворачивание эмоционального опыта и его инвестицию в наделяемые значимостью предметы, события, действия и технологии.

Особое значение имеют нагруженные эмоциональностью медальные формы опыта, где эмоция может быть сепарирована, выделена и отрефлексирована как отдельное переживание. Отсюда продукты медиаккультуры и художественные практики в обязательном порядке предполагают эмоциональную вовлеченность, часто с включением личного опыта (как в получившем широкое распространение в последнее время жанре автофикшн, предполагающем личную исповедальную интонацию, исследование всеобщей истории через индивидуальный опыт). Эти же принципы ложатся в основу создания широко тиражируемых культурных продуктов для зумеров – рекламы, компьютерных игр, специальных событий, фильмов, развлекательных шоу и т.д.

Важные для поколения миллениалов элементы ностальгии, меланхолии, ретромании, завязанные на идентификационных паттернах, превращаются у зумеров в эмоциональные гибриды, словно бы парящие в воздухе, разлитые в атмосфере (не случайно, эстетика атмосфер Г.Беме, Т. Грифферо и др. занимает сегодня лидирующее место среди всех направлений эстетической теории и практики).

Развитие технологий, основанное на возможности использования мощных компьютеров и сверхбыстрого интернета, создает ситуацию пространственной статики, которую Э.Саден называет «эпохой неподвижных тел» [5, С. 40]. В то же время, пространственная и двигательная неподвижность провоцируют все возрастающую эмоциональную лабильность, когда последняя оказывается единственной реальностью и главным аккумулятором опыта. Несмотря на сокращение физического общения, виртуальная коммуникация посредством медиа оказывается в эмоциональном плане интенсивнее и насыщеннее, чем реальный событийный ряд. Неудача в компьютерной игре переживается сильнее, чем проигрыш в игре реальной или неуспех в настоящей жизненной ситуации [3]. И, если реальность виртуальная, то эмоции, ею продуцируемые, не просто реальны, она является главной реальностью поколения зумеров.

Эта ситуация создает новые вызовы для образовательных технологий. В процессе воспитания и образования теперь нужно уделять значительно большее внимание формированию и закреплению эмоциональных паттернов, а также терапии возможных эмоциональных травм, которые могут быть нанесены в воображаемом мире виртуальной коммуникации, при видимом относительном или полном благополучии реального жизненного сценария.

Поколение молодых взрослых обладает способностями и талантами, которых не было в предшествующих десятилетиях. За счет важности для них эмоциональной сферы спектр их реагирования на различные образовательные и жизненные ситуации значительно шире. Они легче вовлекаются в ту или иную эмоциональную атмосферу, больше склонны к состраданию, сопереживанию и сочувствию именно на эмоциональном уровне. Они склонны подключаться к удаленным в пространстве и времени событиям через эмоции, постигать смысл через ощущения.

В будущем молодые взрослые рассматривают для себя как ценностно значимые те сценарии, которые будут предоставлять им следующие возможности:

- признание ценности (в том числе эмоциональной) личного опыта;
- возможность помогать (в том числе через эмоциональное участие и сочувствие);
- получение нового опыта через вовлеченность;
- признание важности переживаний, в том числе через проживание широкого спектра эмоций;
- эмоциональное и личное развитие.

В списке предпочтений молодых взрослых финансово измеряемый успех отходит на второй план по сравнению с сохранением и развитием личного опыта, подпитываемого эмоциями и впечатлениями. В сфере проективной образовательной деятельности при работе на всех уровнях образования нужно принимать это во внимание и корректировать структуру и содержание образовательных практик с учетом данной поколенческой специфики.

Литература

- 1.Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 504 с.
- 2.Зорин А. Л. Появление героя. Из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII – начала XIX века. 2-е изд.– М.: Новое литературное обозрение, 2024. – 568 с.

- 3.Пасквинелли, М. Измерять и навязывать. Социальная история искусственного интеллекта. – М.: Individuum, 2024. – 352 с.
- 4.Радаев В. В. Миллениалы: Как меняется российское общество. 3-е изд. – М.: ВШЭ, 2023. – 296 с.
- 5.Саден Э. Среди призраков: Рассуждение об эпохе метавселенной и генеративного искусственного интеллекта. – СПб: Издательство Ивана Лимбаха, 2025. – 272 с.
- 6.Хантельманн Д. фон. Эмпирический поворот // Художественный журнал. – 2017. – № 103. – С. 80–91.
- 7.Хокшилд А. Управляемое сердце. Коммерциализация чувств. – М.: издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2019. – 392 с.

Изучение влияния западных субкультур на знаковую систему общения молодежи

Ни для кого не секрет, что «молодые умы» очень важны для увеличения экономического, научно-технического потенциала страны, ведь отечественная молодежь – это будущее нашей огромной страны, потому что именно молодому поколению предстоит столкнуться в различных областях с проблемами, и решить их. Значит, изучение молодежного феномена, сленга и знаковой системы – является важной задачей для государства.

Объект исследования – процесс развития изменений современной знаковой системы молодежи под влиянием западных субкультур.

Предмет исследования – семиотические аспекты изменений современной знаковой системы молодежи под влиянием западных субкультур.

В современном мире развиваются не только технологии, но и социальные взаимодействия в обществе. Молодежь создает свои субкультуры, ведь «молодёжи свойственно стремление к социальному самоопределению» - утверждает педагог Д.Д. Гущин.

Термин «молодежная субкультура» понимается как «система ценностей, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, которая представляет собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры. Субкультурные атрибуты, ритуалы как устойчивые образы поведения молодежи, а также ценности молодых, как правило, отличаются от таковых в культуре «взрослых», хотя с ними и связаны» [1, С. 6-17].

Россия, как и другие страны, неизбежно сталкивается с влиянием запада культурных ценностей из-за процессов глобализации, впитывая в себя западные культурные ценности. К тому же, «... для российского сознания характерно быть широко адаптивным и органично впитывать в себя иноземные веяния, причем не только с запада, но и с Востока» - писал Малышев В.Б. [2, С. 4-29]. С одной стороны, глобализация может привнести новые идеи, технологии, и культурные тенденции, что может обогатить российскую культуру. С другой стороны, есть опасения относительно сохранения уникальности и идентичности российской культуры.

Западные субкультуры, такие как хип-хоп, эмо, панк и другие, вносят свой вклад в молодежную культуру посредством музыки, моды, искусства и других аспектов жизни. Эти субкультуры представляют собой отличительные группы, которые активно выражают свои ценности и идеи через свой стиль, поведение и общение в социуме.

Общение – это процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности.

Согласно Ю. М. Лотману, под семиотикой следует понимать науку о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения [3, С. 6]. Каждая культура обладает своим языком. Малышев В.Б. утверждает, что язык культуры – сложная знаковая система [4]. Субкультура, обладая специфическим набором ценностей, семиотической системой и своим языком влияет на культуру отечественной молодежи.

Для анализа изменений «требуется понять, в какого рода знаках выражает себя «своя» культура и научиться понимать знаки других культур» – утверждает Малышев В.Б. [4].

Изучение влияния западных субкультур на знаковую систему общения молодежи позволяет выявить несколько ключевых тенденций. Во-первых, субкультуры часто **создают новые символы и коды**, которые становятся частью общей знаковой системы молодежи. Например, характерные элементы стиля одежды и макияжа стали популярными среди других групп молодежи.

Эмо-культура, будоражившая умы в начале 2000-х, часто упрощается до стереотипов: чёрно-розовые волосы, чёрная одежда с розовыми акцентами и меланхоличная музыка. Однако, за этим ярким, необычным визуальным образом скрывается глубокий и сложный мир переживаний, попытка артикулировать сложные эмоции и найти себе подобных в обществе.

Современные интерпретации эмо-эстетики встречаются в моде, музыке и визуальном искусстве, доказывая продолжительное влияние этой запоминающейся субкультуры. Например, тоннели – круглые большие дырки в ушах, а плаги – это уже серьги без дырок, вставленные в тоннели. Снэпы – браслеты на руках из резинок и проводов. Обувь же, похожую на тапочки, но с подошвой, как у кедров, называют слипами. Сейчас тоннели можно увидеть у каждого четвертого, а снэпы носит каждый третий, но это не говорит о том, что перед вами эмо. И никто уже не задумывается, перед тем как пойти в салон и сделать себе тоннели, о чем это будет говорить окружающим, и кто был родоначальником моды на них. Так проявляется знаковая система субкультуры, влияющая на современность.

Во-вторых, **субкультуры могут влиять на язык общения молодежи**, вводя новые термины, жаргон и фразеологизмы. Таким образом, молодежь, вовлеченная в определенную субкультуру, может использовать специфический язык, сленг при общении с единомышленниками.

Некоторые слова, используемые в современном мире, пришли и из субкультуры эмо. Сленг эмо весьма специфичен и состоит из неоптимистичных, негативных ответов. В своей речи эмо использует мат из английского языка. Кроме того, при общении в интернете, эмо заменяет буквы в словах, например, замена буквы «в» на «ф»: деФочка вместо деВочка [5]. По мере популяризации эмо-культуры в обиход стали вводиться эти новые понятия, появившиеся в этой среде и на сегодняшний день активно используются в среде современной молодежи, не связанных с эмо.

Субкультура хиппи была популярна век назад, но их влияние на языковую знаковую систему оказалось значительным. В слэнге отечественных хиппи есть несколько важных особенностей: большая его часть изобилует просторечными словами и заимствованиями из английского языка. Англицизмы хиппи заменяют существующее русское слово, например: «флэт» – квартира, «бэг» – сумка, «шузы» – ботинки, «дринк» – выпивка, а иногда обозначают новые понятия, например, «олдовость» – существительное от слова «олдовый» – хиппи со стажем, «чувак» – обращение к хиппи мужского рода. Но категория рода не всегда совпадает из-за особенностей языков: слово «квартира» в русском литературном языке женского рода, а в сленге хиппи «флэт» имеет окончание мужского рода. Таким образом, в сленге хиппи существует универсальный способ трансформации слов.

Итак, сленг, служит не просто средством общения, а инструментом самовыражения, отграничения от старшего поколения и создания чувства принадлежности к определенной группе. Он выступает своего рода "секретным языком", позволяющим молодежи чувствовать себя безопасно и комфортно в рамках собственной социальной группы.

В-третьих, западные субкультуры **могут способствовать изменению ценностей и установок молодежи**, влияя на их восприятие мира и социальные отношения. Например, панк субкультура может пропагандировать антиавторитарные взгляды и бунт против установленного порядка общества. Эмо негативно воздействуют на сознание – молодые люди мыслят пессимистично. Готы пропагандируют культ смерти и самоубийства.

В результате анкетирования, было обнаружено, что больше половины студентов используют семиотические аспекты западных субкультур. В процессе общения они используют просторечные слова «чувак», «бэг» - присущие субкультуре хиппи, «ваше», «короч» – эти термины пришли из субкультуры эмо и используются до сих пор. С одной стороны, это искажает восприятие русского языка, а с другой дает молодежи почувствовать себя «своим».

Многие студенты здороваются «кулачками». Этот знак общения пришел из субкультуры английских боксеров, использовавших его до начала боя для приветствия, а современные студенты используются просто для приветствия[6]. Это говорит о том, что западные ценности так же транслируются посредством общения. Высказывание русского философа Петра Чаадаева подчеркивает важность общения в жизни человека: “Лишённые общения с другими созданиями, мы щипали бы траву, а не размышляли о своей природе” [7], иначе говоря, общение развивает человека. Но это не всегда так, ведь все зависит от того, с кем мы общаемся.

Становится ясно, что изучение сленга позволяет глубоко понять культурные процессы, происходящие в молодежной среде, и отследить изменения в системе значений и представлений о мире, может помочь понять глубинные социальные и психологические процессы, происходящие в обществе, и предугадать будущие тренды и изменения. В этом смысле, изучение сленга — это **ключ** к пониманию жизни молодого поколения и его взаимодействия с внешним миром.

Литература

1. Голобоков, А.С. Молодежные субкультуры: учебное пособие / А.С. Голобоков, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2016. – 96 с.
2. Векторы современного гуманитарного образования: Коллективная монография / Л. В. Дербенцева, Е. В. Кочетова, Н. П. Кузнецова [и др.] ; Под редакцией Е.К. Маранцман. – Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2022. – 191 с. – ISBN 978-5-9651-1394-1. – EDN FZUPPD. С 3-34
3. Лотман Ю. М. Люди и знаки. / В кн. Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПБ, 2010. – 704 с.
4. Малышев, В. Б. Семиотические аспекты профессионального образования культуролога: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малышев Владислав Борисович. – Самара, 2005. – 271 с. – EDN NNHMQD.
5. Сленг молодежных субкультур // [Электронный ресурс]. Режим доступа [«сленг субкультур - это неотъемлемая часть современного языка» | Статья на тему: | Образовательная социальная сеть](#) (дата обращения: 06.12.2024).
6. "Удар кулаком в кулак": что значит это мужское приветствие // [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://russian7.ru/post/udar-kulakom-v-kulak-chto-znachit-yeto-mu/> (дата обращения: 06.12.2024).
7. Философические письма / Петр Яковлевич Чаадаев : [перевод с французского Д.И. Шахов-ского]. - Москва : Издательство АСТ, 2022. - 256 с.

Институциональная структура и система духовного воспроизводства

Введение. Если в литературе встречаются отдельные исследования духовного человеческого капитала, [13] то исследований, посвященных его институциональной системе и среде существенно меньше. [11,12,16] Также сравнительно мало исследований касательно институциональной структуры и системы духовного воспроизводства. [5]

При этом, исследований институциональной системы, институтов и институциональной среды формирования и функционирования, духовного капитала и его воспроизводства нам до настоящего времени нам не встречалось. В данной связи считаем возможным провести подобное исследование.

Основная часть. Приведем основные определения исследуемых понятий.

Институт представляет собой учреждение организационного или культурно-поведенческого плана, предполагающий следование определенным действиям, внешним побуждениям.

Институционализм изучает устойчивые повторяемости поведения индивидов и общества. По словам С.М. Баталова, Институт в своем предназначении не предполагает совершения поступков выбора, веры, совести, риска, следовательно, не меняет человека в духовном плане, т.е. не имеет стоимости. Однако, с потерей энергетической силы человек действительно теряет способность к действию без институтов. В этом смысле, институт подобен фактору производства, возможно, увеличивающему вооруженность труда и производительность труда с точки зрения оснащенной потребности, но не создающий ценность. [1, С. 157]

Институты, согласно Д. Норт, — это набор правил, процедура соответствий, моральное и этическое поведение индивидуумов в интересах максимизации богатства. Институты — это также и разработанные людьми формальные и неформальные ограничения, факторы принуждения, структурирующие их взаимодействие. [18]

Институциональная система — это совокупность и взаимодействие действующих в стране формальных и неформальных принципов, правил, норм и процедур экономической деятельности, санкционированных законом или обычаем, а также организации и учреждения, политические и административные структуры, контролирующие соблюдение экономическими субъектами законодательных норм в интересах всей общественной системы.

Институциональная среда — это совокупность основополагающих политических, социальных и юридических правил, которая образует базис для производства, обмена и распределения.

Процесс формирования интеллектуального и духовного капиталов — это процесс приобретения соответствующих необходимых навыков и качеств, знаний и умений, а также трудоустройство или открытие своего дела, позволяющее получать доход, используя свои знания и т.п.

Процесс функционирования интеллектуального и духовного капиталов — это процесс работы и деятельности человека на предприятии или в своем деле, предполагающий создание конечного продукта и прохождение его через все фазы воспроизводственного процесса.

Также существуют и *процессы воспроизводства* (восстановления сил и способностей), *развития* (приобретения знаний, навыков и т.п.) и *накопления* (накопления

и передачи опыта) интеллектуального и духовного капитала, которые происходят в существующей институциональной системе.

Институционализация, выступающая в качестве организованной формы производства и распределения духовных ценностей в духовном производстве, является первым признаком самого духовного производства. Она взаимодействует с духовной самостоятельностью людей, которая составляющая основу творческого потенциала духовного производства». [7]

Институционально в структуре духовного производства в общем виде выделяют конкретные социальные институты: образования и обучение, науки, культуры, искусства, идеологии, религии.

Духовное производство является диалектическим единством духовных производительных сил (наука, мораль, идеология, управленческий фактор производства, создание политической, научной и технической информации) и специфической институциональной системы связей и отношений между людьми в процессе производства духовной продукции (научных изобретений, произведений искусства, духовных ценностей, идей, теорий, представлений).

Рассмотрим каждый институт духовного воспроизводства подробнее.

1. Образование и обучение, развитие, наставничество

В отличие от религии, *образование* склоняет личность к познанию естественных причин социального и научного прогресса или регресса и дает человеку необходимые для этого знания, становящиеся основным фактором для пробуждения интереса к окружающему. От знаний происходят соответствующие умения, от умений — навыки, позволяющие воплотить полученную информацию в реальность и преобразовать неудовлетворительные по характеристикам стороны жизни. Человек неинформированный бессилен перед обстоятельствами, ему трудно общаться с подготовленными людьми. Он с трудом понимает, что происходит вокруг, и чувствует себя никому не нужным в постоянно эволюционирующем мире.

В духовном производстве, как и в любом другом производстве, образование и обучение, а также развитие и наставничество играет важнейшую значимую роль. В любой деятельности, за исключением, может быть индивидуального творчества, человек может и должен сначала обучаться и получать знания, развиваться, чтобы затем начинать свою деятельность и применять их на практике. А затем, планомерно развиваясь, становится наставником для более младших и самому обучать людей, передавая им свои знания и опыт.

Наряду с этим, духовное образование и обучение в нашей стране доступно лишь узкому кругу духовенства и их семьям в рамках религиозного образования, а остальным в случае необходимости, приходится обучаться самостоятельно или прослушивать имеющиеся небольшие лекции по духовному развитию, которых в настоящий момент не достаточно.

2. Наука

Наука является особым видом деятельности человека, направленной на получение и систематизацию объективных знаний об окружающем мире. Она также является собой тип духовного производства, целью которого служит появление новых видов материального производства (научные достижения и открытия). Это теоретически систематизированные взгляды на окружающий мир, воспроизводящие его существенные стороны в абстрактно-логической форме (понятий, теорий, законов) и основанные на результатах научных исследований.

С XIX в. в связи с бурным развитием капитализма, наука стала оказывать большее влияние на жизнь общества и стала частью производства.

Также в это же время, начиная с XIX в. наука становится особым видом духовного производства. По словам ученого В.В. Миронова, «так как многие происходящие в мире процессы нельзя чувственно воспринять как целое, а только можно вообразить, мысленно

схватить, то именно фантазия, воображение, если они опираются на данные о реальных процессах, позволяют человеку заглянуть дальше и глубже, проникнуть в сущность и понять ее». [17] «Открытия, сделанные в отраслях научного познания, во многом определяют уровень развития и состояние прикладных наук, основной задачей которых является поиск решений текущих, а подчас и сиюминутных проблем». [3]

Наука – это также высшее проявление и углубление образования. Этот интеллектуальный институт постоянно приводит в систему и углубляет знания, имеющиеся у человечества. На научной основе вырабатываются новые аргументированные идеи, которые время от времени систематизируются и порождают более точные знания. Особенностью науки сравнительно с религиозным познанием выступает ее объективность. Она отличается тем, что стремится отобразить различные предметы и явления в их реальном виде, существующем независимо от субъективного восприятия. Научная деятельность отвечает как насущным, так и стратегическим запросам социума и способствует его научно-техническому развитию.

Современные промышленно развитые страны создали мощную техническую и социальную, а также институциональную инфраструктуру производства и распространения знаний, а в грядущем информационном обществе их производство и распространение становится основным и прибыльным занятием развитых государств. Понятие «духовное производство» фиксирует социальный характер деятельности по созданию и распространению знаний, превращающийся в капиталистических обществах в область разделения труда со своей инфраструктурой, нормами и институциями. Наука как система, производящая научно-технические знания, включает в себя институты, ответственные за получение научных знаний, и подсистемы, ответственные за превращение их в конечный продукт (техническую, технологическую, организационную и др.). В современном обществе создана разветвленная сеть институтов образования, науки и распространения знаний.

3. Культура

Культура представляет собой обобщенное достижение всех элементов духовной сферы. В нее входят и мораль, и образование, и наука, и искусство. Через культуру открываются наиболее значимые ценности того или иного общества, на основе которых создается традиционный фон социума и национальные обычаи, дающие возможность духовно связать между собой различные поколения и насытить их опытом предшественников. В эпоху глобализации постоянно происходит взаимодействие различных культур. Прежде замкнутые культурные образования включают в себя традиции и обычаи других народов, постепенно устраняя их различие. Межкультурное общение позволяет полнее раскрыть нравственный потенциал самых разных национальностей. Зачастую это заставляет относиться к ним с уважением, перенимать лучшее и тем самым обогащать собственную культуру.

Духовное развитие человека и развитие духовного производства в обществе означает движение вперед, на перемены к лучшему. Развивая культуру, интеллект и морально-нравственные, а также духовные качества и реализуя их в обществе, личность становится более востребованной в социуме, пользуется его доверием. В конечном итоге это приводит к духовному подъему всего общества и его нравственной эволюции.

Можно выделить функции культуры, как института духовного производства:

- познавательная (овладение той или иной культурой учит, просвещает и обогащает человека, дает ему колоссальное развитие и повышает его уровень и статус в обществе),
- информативная (культура человека содержит огромный пласт информации о нем: его поведении, привычках, образе жизни, даже в какой-то степени – мировоззрении и т.д.),
- накопительная (накопление и трансляция социального опыта от одного поколения к другому, внутри одной страны в пределах жизни одного поколения, от одного народа к другому),

- коммуникативная (общение благодаря знаковым системам, естественным и искусственным языкам, которые предоставляет культура);
- нормативная (регулирование поведения),
- цивилизационная (определенная культура населения и этноса может способствовать образованию и развитию целой цивилизации), [14, С. 314]
- гуманистическая (культура поведения и отношений между людьми может приводить к смягчению нравов, облегчению и смягчению наказаний)».

4. Искусство

Искусство — это отражение мира в художественных образах посредством творческой деятельности. Это также особая форма духовной деятельности, отражающая окружающий мир в художественных образах. Оно служит преимущественно для употребления эстетических потребностей человека.

Искусство представляет собой важную часть нравственной сферы, в некотором смысле альтернативную науке. Его можно рассматривать как средство развлечения, проявление мастерства, доставляющего людям разнообразные эмоции и эстетический комфорт. Другой отличительной чертой искусства выступает способность влиять на мысли различных представителей общества. Оно дает пищу для художественных, научных и иных размышлений. Последствием многих художественных произведений не раз были великие научные открытия. Также искусство является действенным идеологическим средством. Непосредственно воздействуя на публику, оно вызывает у людей определенное отношение к тому, что происходит вокруг, пробуждает высокие чувства – заставляет испытывать сострадание к ближнему, вскрывает проблемы между людьми, указывает путь для укрепления дружбы и др.

Еще одним определением искусства является то, что это также специфическая форма общественного сознания и человеческой деятельности, которая представляет собой отражение окружающей действительности в художественных образах. Художественные образы могут быть приравнены к научным моделям, которые помогают человеку при помощи воображения познать окружающий мир.

К функциям искусства относят:

- познавательную (произведения искусства служат источником информации);
- воспитательную (воздействие на идейное и нравственное в человеке);
- эстетическую (искусство доставляет удовольствие и наслаждение, вызывает определенные эмоции, прививает чувство прекрасного).

5. Идеология

Идеология – это совокупность правовых, политических, нравственных, эстетических и других идей и теорий, ценностей и норм, идеалов и принципов действий, отражающих экономические отношения общества с позиций определенного общественного класса. Она способствует закреплению или устранению существующих общественных отношений. [2]

Содержанием идеологии являются острые, актуальные, назревшие и требующие разрешения противоречия общественного развития. Ее сущность состоит в выражении интересов определенной социальной группы, класса, этнической группы.

«Общие положения идеология заимствует или получает извне, из сферы политического управления обществом и общественными процессами. Она создается, как правило, профессионалами своего дела, хорошо подготовленными как теоретически, так и практически». [20]

Идеология сплачивает людей, разделяющих ее основные положения, определяет их мотивацию к конкретным делам и поступкам.

Особую роль в обществе играет общенациональная и государственная идеология – иерархическая структура ценностей, которая усиленно распространяется в обществе пропагандой, навязывается всем гражданам. Государственная идеология может

существовать, только если массы людей едины и сознательно или неосознанно доверяют своей государственной власти, руководствуясь идеологическими оценками в своей жизни.

Идеологизация является еще одним из главных признаков духовного производства (ранее нами была отмечена институционализация). [7]

Иногда в идеологии каких-либо классов скрываются их настоящие интересы, т.к. они расходятся с интересами прогрессивного развития общества. «Создается идеология, цель которой заключается в том, чтобы нарисовать заведомо ложную картину происходящих процессов, расстановки социально-классовых сил, исказить цели их деятельности и т.д. Происходит сознательная мистификация действительности, появляются один за другим социальные мифы, для затемнения сознания масс и в этих условиях реализовать интересы тех темных сил, которым служит данная идеология». [19]

В прошлом Россия переживала жесткость в привязывании идеологии к духовному производству. В СССР люди могли заниматься только тем, что разрешено. Если чья-либо деятельность и творчество противостояло идеологическим порядкам, признанным лидерами государства, это сразу же пресекали.

Как в науке, так и в искусстве главное место занимала идеология, навязанная государством. Стихи, музыка, произведения советского времени полностью отражают духовный мир общества. Научные открытия производились только по надобности этого государству.

В настоящее время в России не выработана новая идеология. Однако сегодняшнее положение общества в духовном производстве стало более свободным, по сравнению с прошлым веком. Стали цениться нестандартные идеи, признаваться новые институты на базе старых общепризнанных ценностей.

Новое поколение развивает новые технологии и разработки. При этом народная культура придерживается своих древних традиций и ценит опыт предков, но использует его по-своему.

6. Религия

Религия представляет собой совокупность взглядов, моральных норм и представлений о мире, базирующихся на вере в существование сверхъестественных божественных сил; это также производство религиозных божественных идей, способствующих нравственному развитию общества вообще и человека в частности.

Существуют и другие схожие определения религии.

Религия — это также совокупность определенных мифов, догматов, культовых и обрядных действий, а также религиозных институтов (церквей, храмов и т.д.).

Религия — это система взглядов, в основе которой лежит понятие священного, святого, божественного.

Религия — одна из свойственных культуре форм приспособления человека к окружающему миру, удовлетворение его духовных потребностей.

«Для общества религия выступает как мощное средство сплочения людей, поскольку общие верования придают высший смысл деятельности людей. В социальном плане религия реализуется как особый общественный институт — церковь». [15, С. 263] Церковь, как и то, что ее создало (религия), являются важнейшим из основных институтов в структуре духовного производства. Она, сама по себе является религиозной организацией развитой религиозной общины — объединения последователей определенной религии и возникших на этой основе общности верований и обрядов. Ее обслуживают профессиональные священнослужители. Религиозными организациями могут быть также «секты — объединения верующих, порвавших с той или иной официальной церковью, изменивших основы ее вероучения и культа или противопоставивших себя господствующему религиозному течению». [4]

Для многих людей религия играет роль мировоззрения, готовой системы взглядов, принципов, идеалов, объясняющих устройство мира и определяющих место человека в нем. Она и сейчас очень важна для общества, так как может способствовать объединению

народов и наций, образованию единых государств. Это тоже своего рода культура, а древние религии несут в себе важнейшие традиции народа.

Можно выделить несколько основных элементов религии:

- вера (религиозные чувства, эмоции),
- учение (принципы, идеи, понятия),
- религиозный культ (совокупность действий верующий).

Религия выполняет следующие функции:

- компенсаторная (освобождение от конфликтов: равенство перед Богом, разобщенность заменяется братством, смертный оказывается бессмертным). Функция проявляется в покаянии и молитве, после совершения которых наступает состояние облегчения (удовлетворенности, радости, успокоенности);
- регулятивная (религиозно-нравственные идеи, культовая деятельность и религиозные организации выступают как регуляторы поведения людей);
- интегративная, объединение верующих;
- коммуникативная (расширение возможностей общения между людьми).

Религия исполняет роль, во многом схожую с моралью: она также организует огромные массы людей. Но организующей силой становится не мирская власть, а власть Бога: некоего сверхъестественного существа, обладающего идеальными качествами, на которые следует ориентировать свою деятельность беспрекословно. Главный признак любой религии — вера, не подлежащее критике принятие заданного религией постулата. Веру в этот постулат обеспечивает церковь, самостоятельные миссионеры, расширяющие круг верующей паствы, и та или иная степень инквизиции — борьбы с инакомыслием, дисциплинирующей верующее население. В античной Греции для этого применялся ostracism — выселение неугодных из полисов, в средневековой Европе еретики легко могли попасть на костер. Сегодня нравы значительно мягче: каждый вправе сам выбирать, поклоняться ли ему Богу.

«В течение многих столетий религия стремилась реализовать свои цели и идеалы посредством аппарата государственной власти. Превращение религиозного учения в господствующую в обществе систему ценностей, а тем более в государственную идеологию неоднократно приводило к появлению теократического государства». [7]

Религия сегодня сохранила свое влияние во многих государствах, но она уже не имеет такого сильного влияния. В настоящее время имеется большое количество литературы, которая повествует о необычайных способностях человека в самообразовании и саморазвитии своего внутреннего мира.

Духовность и религия развивает в человеке только самые лучшие качества, которые человек имеет: терпимость, доброту, понимание, спокойствие, умиротворение, смирение и т.д.

По мнению В.Л. Бенина, М.В. Десяткиной «семейные отношения переплетены с экономическими, моральными, правовыми и социальными отношениями», [2] что их тоже можно отнести к материальным, однако, по-нашему мнению, семейные отношения — это и материальные и духовные отношения, т.к. в семье должны быть максимально проявлены все лучшие духовные качества человека и чувство любви к ближним. [6]

Далее обозначим основные институты формирования и функционирования духовного человеческого потенциала и капитала по отраслевому критерию и кратко охарактеризуем особенности некоторых из них:

Институты формирования духовного человеческого потенциала и капитала: церковные, церковно-общинные, образовательные, семейные, религиозного развития.

Институты функционирования и накопления духовного человеческого потенциала и капитала: церковные, религиозно-корпоративные, семейные.

Отметим, что также институты классифицируются и по другим критериям и бывают различных видов [9] и характерны для любых подвидов человеческого потенциала и капитала.

По критерию взаимодействия бывают институты поддержки, взаимопомощи, наставничества, религиозных сообществ и групп.

По критерию развития также бывают различные институты: социальные лифты, семинары, встречи, форумы, паломничества, отдельных групп и т.п.

По критерию неформальности можно выделить институты: ресурсов, возможностей, связей и коммуникаций, мобильности, отношений и т.п.

Существует множество классификаций и градаций данных институтов и каждый из них создан для решения каких-либо задач. Институты также находятся в развитии и постоянном совершенствовании, одни упраздняются, другие только создаются. Вместе с тем, влияние институтов на формирование и накопление религиозного и духовного потенциала и капитала различно и для отдельного человека в гораздо большей степени индивидуально, чем в целом для организаций и предприятий. [21] Сегодня религиозные и духовные институты развиваются, разрастаются и совершенствуются. В России в связи с возрождением православия и иных религий наблюдается их рост.

Каждый институт и институциональное условие влияет по-своему, естественным образом одни институты оказывают более сильное влияние, другие – менее сильное. Также влияние конкретного института на формирование религиозного и духовного потенциала и капитала человека может сильно зависеть от самого человека и его мировосприятия. К примеру, на одних очень сильно могут повлиять внешние условия или собственное окружение, а на других – гораздо меньшее. Вместе с тем, решающую роль в религиозном и духовном развитии человека могут сыграть институты промежуточного звена, которые будут той необходимой ступенькой между уровнями развития. К примеру, общение с наставником или с прихожанами, коллегами, участие в определенном проекте, паломничестве и т.д. могут оказать серьезное глубокое влияние на жизнь человека. [8]

За исключением религиозных институтов, все институты формирования и функционирования интеллектуального капитала реализованы и для капитала духовного.

Отметим, что также институты классифицируются и по другим критериям и бывают различных видов. [10]

По критерию взаимодействия бывают институты, поддержки, взаимопомощи, наставничества.

По критерию развития также бывают различные институты: карьерные и социальные лифты, семинары, встречи, форумы, проектные институты и т.п.,

По критерию неформальности можно выделить институты: ресурсов, возможностей, связей и коммуникаций, мобильности, отношений и т.п.

Существует множество классификаций и градаций данных институтов и каждый из них создан для решения какой-либо определенной задачи. Институты также находятся в развитии и постоянном совершенствовании, одни упраздняются, другие только создаются. Вместе с тем, влияние институтов на формирование и накопление интеллектуального и духовного капитала различно и для отдельного человека в гораздо большей степени индивидуально, чем в целом для организаций и предприятий. [21]

Выделим особенности институциональной системы и институциональной среды формирования, функционирования и накопления духовного человеческого потенциала и капитала:

- присутствуют дополнительно церковный и церковно-общинный религиозный институт и духовные институты;
- роль человека более высока, он преобразует всю институциональную систему в лучшую сторону;
- институциональная среда менее агрессивная, менее жесткая и более человеческая, душевная;
- развитие институциональной системы происходит более быстрыми темпами, ведет к более высокому качеству;
- взаимодействие институтов проходит с большей легкостью и слаженно;

- отношения при взаимодействии людей качественнее и лучше, больше взаимопонимания, отношения преобразуются религиозностью и духовностью, религиозным и духовным капиталом человека;

- развитие институциональных отношений происходит быстрее и, как было указано ранее, изначально выбирается верное направление развития.

Таким образом, мы видим, что существует институциональная система и институциональная среда формирования, функционирования и накопления духовного человеческого потенциала и капитала, которая имеет свои характерные особенности, отличающие ее в лучшую сторону.

Теперь рассмотрим основные сходства и отличия в институтах, функционировании институциональной системы и институциональной среды для интеллектуального и духовного потенциалов и капиталов. Сходства:

1. Представлены все основные виды институтов и отношений,
2. Одинаковое функционирование институциональной системы и среды,
3. Единые процессы взаимодействия между институтами,
4. Единые институциональные условия и факторы,
5. Одинаковое положение человека в системе институтов.

Отметим также и различия в институтах – в Таблице 1.

Таблица 1.

Основные различия в институтах, функционировании институциональной системы и среды для духовного капитала по сравнению с интеллектуальным

Критерий	ДК
1. Состав институтов	Присутствует дополнительно религиозный институт
2. Роль человека в институциональной системе	Роль человека более высока, он преобразует всю институциональную систему в лучшую сторону
3. Институциональная среда	Менее агрессивная, менее жесткая и более человеческая, душевная
4. Развитие институциональной системы и среды	Происходит более быстрыми темпами, ведет к более высокому качеству, изначально развивается в верном направлении
5. Взаимодействие институтов в институциональной системе	Взаимодействие проходит с большей легкостью и более слаженно
6. Институциональные отношения	Отношения при взаимодействии людей качественнее и лучше, больше взаимопонимания, отношения преобразуются духовностью и духовным потенциалом и капиталом человека
7. Развитие институциональных отношений	Происходит медленнее, но изначально выбирается верное направление развития

Составлено автором

Как видим, духовным капиталом преобразуются институты, институциональная среда и институциональные отношения в сторону улучшения, развития и возрастания качества.

Главное отличие состоит в самом человеке и его духовности и духовном капитале, которым определяется более высокая роль человека в институциональной среде, выше возможности влияния на окружающее пространство и взаимоотношения, на окружающих людей, что в конечном счете дает более высокие результаты по всем процессам, их более высокое качество, а также импульс к развитию.

Каждый институт и институциональное условие влияет по-своему, естественным образом одни институты оказывают более сильное влияние, другие – менее сильное. Также влияние конкретного института на формирование интеллектуального и духовного капитала человека может сильно зависеть от самого человека и его мировосприятия. К примеру, на одних очень сильно могут повлиять внешние условия или собственное

окружение, а на других – гораздо меньшее. Вместе с тем, решающую роль в интеллектуальном, духовном и карьерном развитии человека могут сыграть институты промежуточного звена, которые будут той необходимой ступенькой между уровнями развития. К примеру, общение с наставником или с коллегами, участие в определенном проекте и т.д.

Заключение. Итак, рассмотренные инновационные и проектные институты, в которых происходит интеллектуально-духовная деятельность современного человека и функционирует его интеллектуально-духовный капитал, функционирует и развивается духовное производство, создаются и изменяются под воздействием единой национальной стратегии и направлены на достижение единых общегосударственных системных целей, направленных на внедрение новых, инновационных и цифровых технологий, создание собственных инновационных и технологичных предприятий.

Литература

1. Баталов С.М. Особенности энергетической деятельностной теории стоимости. Издательство Уфу Екатеринбург 2016. 209 с.
2. Бенин В.Л., Десяткина М.В. Социальная философия: Учеб. пособие / В. Л. Бенин, М. В. Десяткина; Вост. ин-т экономики, гуманитар. наук, упр. и права. - Уфа: Вост. ун-т, 1997. 85 с.
3. Введение в философию: Учеб. пособие для вузов / Авт. колл.: Фролов И. Т. и др. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2003. 623 с.
4. Губин В. Д., Сидорина Т. Ю., Филатов В. П. Философия: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Отв. редакторы: В.Д. Губин, Т.Ю. Сидорина, В.П. Филатов. М.: ТОН - Остожье, 2001. 704 с.
5. Зайченко А.С. Духовный капитал и человеческий потенциал // Христианский журнал Евангелие за колючей проволокой. Октябрь 2008. Режим доступа: <http://www.word4you.ru/publications/13205/> (дата обращения 08.02.2025).
6. Захаров А. В. Традиционная культура в современном обществе. «Социологические исследования». 2004. №7. С. 105 -115.
7. Калустьянц Ж. С. Содержание категории «духовное производство». Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета, № 4 / 21, 2009. С. 100 – 103.
8. Карпенко О.А. Институты формирования и накопления интеллектуально-духовного капитала // Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики. Сборник статей XVII международной научно-практической конференции. Минск, 2023. С. 6-10.
9. Карпенко О.А. Современные проектные социальные институты поддержки и взаимопомощи // Технологии социальной работы с разными группами населения. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Чита, 2022. С. 57-64.
10. Карпенко О.А. Социальные институты развития, влияющие на формирование человеческого капитала и консолидацию общества // Социальные институты в правовом измерении: теория и практика. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией М.Г. Тирских, Г.В. Дружинина. Иркутск, 2022. С. 93-101.
11. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Институты, условия и факторы формирования и накопления интеллектуально-духовного капитала России // Механизм реализации стратегии социально-экономического развития государства. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2023. С. 236-241.
12. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Институциональная система и институциональная среда формирования, функционирования и накопления интеллектуального и духовного

капиталов // Вестник экономических и социологических исследований. 2023. № 2. С. 16-22.

13. Корнейчук Б.В. Влияние религиозных идей на экономическую теорию и практику. // Журнал экономической теории. 2017. № 4. С. 259 – 265.

14. Крапивенский С. Э. Социальная философия: учеб. для студентов вузов гуманитар.-социал. спец. / С. Э. Крапивенский. - 4-е изд., испр. - Москва: Владос, 1998. 411 с.

15. Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., Миронов В.В., Момджян К.Х. Философия: Учебник. - М.: ИНФРА-М, 2004. 519 с.

16. 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.

17. Миронов В. В. Учебник для вузов / Под общ. ред. В. В. Миронова. М.: Норма, 2005. 928 с.

18. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. 190 с.

19. Философия: учебник для бакалавров / В. Н. Лавриненко, Ф. Г. И. Иконникова, В. П. Ратников, В. В. Юдин; под ред. В. Н. Лавриненко. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2014. 575 с.

20. Фролов И.Т. Введение в философию: Учеб. пособие для вузов / Авт. колл.: Фролов И. Т. и др. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Республика, 2003. 623с.

21. Цыренова А.А. Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ. 2006. 88с.

Актуальность обеспечения духовно-нравственной безопасности молодежи в условиях информационного общества

Воспитание духовно зрелого и здорового поколения имеет большое значение в жизни общества. Молодые люди также начинают развивать в себе такие черты, как борьба за собственную самооценку, правильная оценка собственных достижений, критическое отношение к ним и стремление к самообразованию. В зависимости от различных обстоятельств эти возможности не всегда могут быть реализованы. Молодые люди также могут сталкиваться с различными конфликтами и противоречиями в общественной жизни. Поэтому необходима всесторонняя поддержка и поощрение молодежи в обществе. В таких ситуациях целесообразно изучать содержание деятельности молодежи, выявлять возможности ее социальной активности и использовать эти возможности для развития духовности общества.

В своем выступлении на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН Президент Республики Узбекистан Ш. Мирзиёев подчеркнул роль молодежи в обществе: «Молодёжь сегодняшнего мира – это крупнейшее по численности за всю историю человечества поколение, насчитывающее 2 миллиарда человек. Завтрашний день, благополучие планеты, зависят от того, какими людьми вырастут наши дети. Наша ключевая задача – обеспечить условия для самореализации молодёжи, создать заслон на пути распространения «вируса» идеологии насилия. Считаем, что для этого надо развивать многостороннее сотрудничество в сфере социальной поддержки молодого поколения, защиты его прав и интересов»⁵¹.

В связи с этим, Президент Узбекистана предлагал разработать Международную конвенцию ООН о правах молодежи – унифицированный международно-правовой акт, нацеленный на формирование и реализацию молодёжной политики в условиях глобализации и бурного развития информационно-коммуникационных технологий. На данном этапе для нас становится общегосударственной и общечеловеческой задачей вопрос воспитания духовно, культурно и нравственно зрелого, рационально мыслящего, предприимчивого, социально и инновационно активного молодого поколения, обеспечение его интеграции в общественные отношения.

Самая актуальная задача сегодня - воспитание свободомыслящей молодежи и формирование ее духовности. Становится очевидным приоритет воспитания молодежи, осознающей свои права, полагающейся на собственные силы и возможности, имеющей независимый подход к событиям, происходящим в общественной жизни. В то же время важной задачей является воспитание свободной, всесторонне развитой молодежи, способной гармонизировать свои личные интересы с интересами страны и народа. Эта задача не даром становится приоритетной. Потому что в условиях информационного общества обеспечение устойчивости культурного и социального мира молодежи, ее духовно-нравственной безопасности является важнейшим приоритетом.

Кроме того, информационное общество – это такая реальность, которая наряду со своими положительными характеристиками создает и ряд проблемных ситуаций для духовной жизни человечества. В последние годы информационные ресурсы активно используются как площадка для межгосударственных конфликтов, геополитических целей и экономических интересов. Также актуальность данной проблемы заключается в том, что сегодня сознание молодых людей в определенной степени подвержено влиянию

⁵¹ Выступление Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. 19 сентября 2017 г. <https://president.uz/uz/lists/view/1063>.

средств массовой информации, ресурсов и возможностей. Если мы смотрим на статистику, “Более 66% всех жителей нашей планеты пользуются интернетом, и, по последним данным, общее число интернет-пользователей в мире составляет 5,35 млрд. За последние 12 месяцев аудитория интернета прибавила 1,8% (97 млн новых пользователей с начала 2023 года⁵²)». Значит, сегодня к глобальному интернету подключено две трети человечества, и в основном это молодые люди в возрасте до 25 лет, так называемое новое цифровое поколение. В связи с этим возникает необходимость обеспечения духовной безопасности молодежи в информационном обществе.

Понятие духовной безопасности определяется в политическом энциклопедическом справочнике следующим образом: «Духовная безопасность — это реальность, которая отражает жизненные традиции общества, его культуру и историю, воплощает в себе высокий уровень осознания национальной идентичности, а также выражает моральное и политическое единство общества. Духовная безопасность неразрывно связана с нравственностью и патриотизмом и представляет собой обеспечение безопасности государства в связи с поддержкой народом внутренней и внешней политики и формированием чувства доверия к власти»⁵³.

Современные процессы глобализации, потенциальные внутренние и внешние угрозы национальным интересам, негативные факторы, влияющие на устойчивое развитие, вызывают изменения в социально-духовной жизни молодежи. Этот вопрос также неразрывно связан с обеспечением духовной безопасности молодежи. Социально-политическая стабильность, мир и спокойствие создают возможности для молодых людей обеспечить свою духовную безопасность и глубокие отношения с обществом, а также найти решения для своей общественной деятельности. Этот процесс требует устранения различных негативных факторов, отрицательно влияющих на духовность молодежи.

По мнению учёных, “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, неонацизм, шовинизм, эгоцентризм, индивидуализм, СПИД, старизм (подражание звездам), вандализм (разрушение культурного и материальные памятники), компьютеромания, кибермошенничество, безнравственность, проституция, распущенность, однополые браки, хэппинг (дикие развлечения)”⁵⁴.

Генофонд нации зависит, прежде всего, от благополучия, физической и духовной зрелости ее молодежи, ее творческого и изобретательского потенциала. Это создает необходимость повышения ценности и значимости молодых людей и превращения их в активных участников общественных отношений. Всесторонне активная, динамичная, предприимчивая и вдумчивая молодежь вносит значительный вклад в социально-экономическое развитие общества. Поэтому молодые люди, способные адаптироваться к требованиям современной цивилизации и внести весомый вклад в развитие страны и мира, могут внести важные позитивные изменения в жизнь общества. Важным процессом является воспитание молодых людей, предлагающих новаторские идеи, имеющие важное значение для социально-духовного развития.

В обществе нравственные воззрения молодежи создают традиции, которые постоянно совершенствуются в связи с культурным развитием общества. Он регулирует отношения между отдельными людьми и социальными группами, способствуя духовному

⁵² Статистика интернета и соцсетей на 2024 год — цифры и тренды в мире и в России. <https://www.web-canape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2024-v-mire-i-v-rossii/>

⁵³ Духовная безопасность. Политическая энциклопедия. <https://politike.ru/termin/duhovnaja-bezopasnost.html>.

⁵⁴ Саиткасимов А., Идибеев А. Фарзона И. Особенности формирования духовно-нравственных качеств подростков в условиях современности. //Международная конференция «Ребенок в современном мире. Россия - пространство детства: перспективы и вызовы». —Санкт-Петербург, 2024. —С. 78.

мышлению молодых людей с позитивными установками в обществе. Нравственность — явление, неразрывно связанное с сохранением нашего исторического наследия, традиций, культуры и искусства, развитием науки и образования. Эти ценности, основанные на нравственных нормах, устанавливают устойчивые соотношения в принципах поведения молодых людей. Нравственные взгляды, оказывающие влияние на социальную, личностную и материально-духовную сферы общества на взаимообусловленной основе, создают позитивные отношения, важные для молодежи.

В обществе все гуманные отношения формируются в сознании молодых людей на основе моральных категорий и принципов. На основе этических принципов формируется безопасная духовная среда в жизненной практике молодых людей. Нравственные основы являются ядром социально-философских основ. В Интернет-энциклопедическом словаре указано, что «мораль — это совокупность действий, моделей поведения и манер, которые проявляются во взаимоотношениях людей друг с другом, в семье и обществе». В отличие от права соблюдение нравственных требований определяется формами морального воздействия (общественная оценка, одобрение или критика проделанной работы)⁵⁵.

Социальная среда имеет большое значение в воспитании молодежи. Социальная среда — это социальные, материальные и духовные условия, окружающие молодых людей, в которых они могут жить, работать, развиваться и находить свое место в обществе. Социальная среда в широком смысле (макросреда) включает социально-экономическую систему - совокупность производительных сил, общественных отношений и правил, общественное сознание и культуру общества. Социальная среда (микросреда) в широком смысле состоит из семьи, работы, круга друзей, образовательных и других групп, которые непосредственно окружают молодых людей. Как подчеркивается, «Социальная среда оказывает решающее влияние на формирование и развитие человека. В то же время под влиянием человеческого творчества и деятельности меняется социальная среда, а в процессе этих изменений меняются и сами люди»⁵⁶.

В информационном обществе при воспитании духовной безопасности молодежи целесообразно обратить внимание на следующие вопросы:

- защита молодежи от глобальных угроз, существующих в условиях информационного общества, воспитание ее в духе уважения к национальным ценностям, преданности семье, уважения к родителям, учителям, старшим, обществу;
- воспитывать в молодых людях такие качества, как активность, приверженность процессам реформ и уважение к национальным и общечеловеческим ценностям, с целью проложить путь и обеспечить их активное участие в развитии общества;
- поощрение стремления молодежи к новаторству, инициативе, быстрой адаптации к рыночной экономике и предпринимательской культуре, научным разработкам и новым инновационным идеям;
- поддержка деятельности по воспитанию здорового поколения и создание всех необходимых возможностей, всестороннее развитие физического, психического и духовного здоровья, полная интеграция молодежи в общественную жизнь.

Литература

1. Выступление Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. 19 сентября 2017 г. <https://president.uz/uz/lists/view/1063>.
2. Статистика интернета и соцсетей на 2024 год — цифры и тренды в мире и в России. <https://www.web-canape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2024-v-mire-i-v-rossii/>

⁵⁵Мораль. <https://qomus.info/encyclopedia/cat-a/axloq-uz>.

⁵⁶Социальная среда. <https://qomus.info/encyclopedia/cat-i/ijtimoiy-muhit-uz/>

3. Духовная безопасность. Политическая энциклопедия.
<https://politike.ru/termin/duhovnaja-bezopasnost.html>.
4. Саиткасимов А., Идибоев А. Фарзона И. Особенности формирования духовно-нравственных качеств подростков в условиях современности. //Международная конференция «Ребенок в современном мире. Россия - пространство детства: перспективы и вызовы». –Санкт-Петербург, 2024. –С. 78.
5. Мораль. <https://qomus.info/encyclopedia/cat-a/axloq-uz>.
6. Социальная среда. <https://qomus.info/encyclopedia/cat-i/ijtimoiy-muhit-uz/>

Проблемы адаптации вьетнамских студентов к обучению в университете во Вьетнаме

Среди проблем адаптации студентов к обучению в университете ученые разных стран выделяют большую академическую нагрузку[1;7], неумение планировать время учебы и отдыха[2;3;6], низкую социальную поддержку[4;5], что может приводить к адаптационному стрессу, снижению успеваемости и делает актуальным изучение психологических проблем адаптации студентов.

Цель исследования: выявление психологических проблем академической адаптации студентов и обозначение направленности разработки программы психологической помощи.

Материалы и методы исследования. Участвовало 224 студента первого курса Университета социального труда города Хошимина (Вьетнам); 167 девушек, 57 юношей; возраст ($18,46 \pm 1,90$). Обследование проводилось после первой сессии. Нами проведено предварительное изучение проблемы с применением структурированного интервью, направленного на изучение проблем адаптации к учебному процессу, отношения со студентами и обустройства в повседневной жизни.

Результаты исследования.

Мы выделили несколько вопросов интервью, которые нам представляются наиболее важными для понимания проблем адаптации студентов на первом курсе обучения в университете.

Вопрос: Есть ли у Вас трудности в обучении?

1. Трудности в организации времени и выделения первоочередных заданий отмечают 96 студентов (42,9%). Трудно сопоставить свои реальные возможности и предположительное время для выполнения задания (что нужно делать срочно, а что можно отложить и сделать позже). Тайм-менеджмент является одной из главных проблем организации обучения.

Если студент не рассчитал время и силы, не успел вовремя подготовиться и сдать задание, то возникает задолженность по данному предмету и тревога.

2. Академические программы оказались не привлекательными – отметили 36 студентов (16,1%). Программы обучения не совпадают с личным предпочтением и способностями.

3. Сомнения в правильном выборе специальности – 34 студента (15,2%). Трудность понимания того, как теория, которая преподается, может пригодиться на практике.

4. Большое количество заданий отмечают 22 студента (9,8%). Они не успевают выполнять задания во время из-за интенсивной нагрузки (совмещают учебу с подработкой, долго добираются до университета) и возникают задолженности.

5. Утрата интереса к учебе – 6%.

6. Финансовые трудности влияют на учебу – 6%.

7. Трудность адаптации к учебной нагрузке и темпу обучения – 4%.

Вопрос: Какие у Вас отношения со студентами в Вашей группе?

1. Хорошие отношения со студентами в группе имеют 185 студентов (82,6%). Они познакомились с новыми друзьями и помогают друг другу в учебе, делятся опытом в учебной и внеклассной деятельности, вместе преодолевают трудности.

2. Проблемы в отношениях со студентами испытывают 39 студентов (17,4%); из них 30 (13,4%) предпочитают общаться дистантно; 9 (4%) не хотят общаться. Они чувствуют себя комфортно в одиночестве, а не в общении с другими людьми, им нравится тихое место вдали от шума, чтобы сосредоточиться на чтении, обучении и индивидуальном участии в мероприятиях.

Вопрос. Есть ли у Вас проблемы в организации повседневной жизни?

Проблемы в организации повседневной жизни отметили 53,6% студентов

1. Проблемы в организации бытовых дел отметили 48 студентов (21,4%). Многие студенты, находясь вдали от семьи, не умеют готовить, стирать и организовывать свой быт.

2. Проживание в общежитии (19,2%). При проживании в общежитии студенты отмечают недостаточность личного пространства, и удобств; отвлекает шум, сложные отношения с соседом по комнате.

3. Аренда жилья дает личное пространство и больший комфорт, но приходится подрабатывать - 18 студентов (8,0%).

4. Трудно совмещать рабочий график и учебу - (5%)

Нами проведено предварительное структурированное интервью, и выявлены проблемы в организации времени, в отношениях с сокурсниками и организации повседневной жизни, которые приводили к снижению успеваемости, к значительным эмоциональным переживаниям, и сказывались на психическом здоровье студентов.

Вывод. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшего исследования психологических проблем адаптации вьетнамских студентов - первокурсников и обозначения направленности программы психологической помощи.

Литература

1. Исаева, Е. Р., Тюсова, О. В., Тишков, А. В., и др. (2017) Поиск прогностических критериев академической успеваемости студентов. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 21, № 2, с. 163-175. DOI 10.15826/umpra.2017.02.030
2. Муллер, О. Ю., Ротова, Н. А. (2020) Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе. *Российский психологический журнал*, т. 17, № 3. с. 18–29. doi: 10.21702/rpj.2020.3.2.21702/rpj.2020.3.2
3. Салихова, Н. Р., Фахрутдинова, А. Р. (2021) Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе. *Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. № 1. с. 97-113. DOI:10.28995/2073-6398-2021-1-97
4. Brailovskaia, J., Teismann, T., Margraf, J. (2020) Positive Mental Health, Stressful Life Events, and Suicide Ideation. *Crisis*. vol.41, no.5, pp.383-388. doi: 10.1027/0227-5910/a000652. PMID: 32036702.
5. Nguyen, T. T. (2024). Indicators of Stress Among Students at the University of Foreign Languages, Vietnam National University Hanoi. *VNU Journal of Foreign Studies*, vol.40, no.2, pp. 127-138. DOI: <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5247>
6. McLean, L., Gaul, D., Penco, R. (2022) Perceived social support and stress: a study of 1st year students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol.20, pp.1-21. doi: 10.1007/s11469-021-00710-z. PMID: 35103049; PMCID: PMC8791695.
7. Trung, N. H., & Minh, H. L. U. (2022) Adaptation status of the first year students of faculty of economics with the environment of dong thap university. *TNU Journal of Science and Technology*, vol. 227 no.6, pp.43-49. DOI: <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.5734>

Инверсия воспитательной модели современной Украины⁵⁷

Специальная военная операция, которую проводит Российская Федерация в целях прекращения культурного геноцида и восстановления в правах русского и русскоязычного населения Украины, имеет отчетливо выделенную моральную сторону. Помимо «денационализации» русскоязычного населения, украинское правительство, пришедшее к власти в результате антиконституционного государственного переворота 2014 года, показало себя как власть «аморальная», ведущая народ к нравственной деградации, что проявилось в поддержке на уровне идеологического аппарата нацистских организаций, массовом психозе в отношении русской, российской, советской культуры, насильственном искоренении исторической памяти народа. Как справедливо пишет Ю.В. Пулю: в украинском обществе «понимание социальной реальности искажено, расплывчато и лишено независимости» [4, 60].

Особенно губительны аморальные идеологические техники укронацистов для молодого поколения украинского общества. Развращенность, отрицание гуманистического, цивилизованного отношения как к собственным детям, так и воспитание ненависти и насилия ко всему русскому, не исключая «детей москаля» стали нормой в широких слоях украинского социального мира, поддерживаемого государственными средствами массовой информации, современными информационно-коммуникативными средствами. Украинские идеологи, поставив в качестве ориентира «продвижение страны в Европу», взяли из современного европейского культурного опыта самые низменные формы «свободы», «раскрепощенности» и личной выгоды. Категории истины, образованности, нравственности изымались из оборота государственной воспитательной и молодежной политики, сама идея детства профанировалась под лозунгом либерализации личности [3, 51-52].

Как отмечает С.Э. Федорин, понятию «мир», если рассматривать его как «максимально желательное состояние общества», противостоит понятие «насилие», в том числе насилие «культурное» [7, 101]. Но, чтобы культурное насилие стало причиной войны – ответного насилия, оно должно стать невыносимым, как физически, так и морально. С первых дней правления новая украинская власть продемонстрировала всему миру собственную морально-нравственную ничтожность, а гибель людей в Одесском Доме профсоюзов 2 мая 2014 года под улюлюканье толпы молодых убийц стала одним из тех вызовов, которые привели к отторжению от «украинства» значительной части населения, чье воспитание, историческая память не могли смириться с разгулом насилия, подавлением культуры и человечности новой самозваной украинской властью [5].

С началом Специальной военной операции на территории Украины самые негативные последствия этой государственной политики украинской власти проявились как в отношении собственного населения, так и в отношении раненых и пленных солдат российской армии. Бескультурие, жестокость, насаждаемые собственному населению в течение многих лет дало свои плоды. Так, российский военный корреспондент Семён Пегов описал, как в апреле месяце 2022 года в Мариуполе украинские военные на глазах у

⁵⁷ Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 60-ВГ «Формирование систематических представлений о российской цивилизации, ее государственности и культуре в контексте общеобразовательной подготовки иностранных обучающихся по дисциплине “Основы российской государственности”»).

русской разведгруппы без всякой причины застрелили пожилого гражданского мужчину, который просто читал книгу во дворе своего дома [8].

Список преступлений украинистов против гражданского населения (причем, в первую очередь, населения своей страны) чрезвычайно показателен и демонстрирует уровень нравственного вырождения на Украине.

«– принудительное переселение населения за пределы границ оккупированных зон без фактической угрозы для их жизни и здоровья, в том числе, разделение членов семей и родственников;

– принудительная мобилизация в вооруженные силы Украины все больших групп населения (по возрасту, полу, профессиональной деятельности и здоровью);

– внесудебное преследование лиц, сочувствующих целям проведения Российской Федерацией СВО, лиц, осуждающих оккупацию Украиной присоединившихся к России регионов;

– коллективные наказания (вплоть до массовых убийств) т.н. коллаборационистов, лиц, продолживших профессиональную деятельность в административных, образовательных и медицинских институтах в период деоккупации территории русскими войсками;

– применение пытки и преднамеренного причинения тяжких физических страданий и увечий к невоинствующему населению;

– захват и уничтожение собственности образовательных, религиозных, культурных, художественных организаций и институтов;

– уничтожение историко-культурных, художественных и научных ценностей;

– запрет сообщения с семьями и родственниками, проживающими на территории Российской Федерации;

– запрет использования родного языка в быту и в административных институтах;

– запрет на исповедание и проведение религиозных ритуалов традиционных для региона конфессий» [2].

Российская Федерация поддержала решение большинства народа значительных формально украинских территорий, выразившееся в отказе признавать антиконституционный переворот в Киеве (при том, что эта формальная территориальная принадлежность справедливо вызвала исторические споры) и самостоятельно решать свою судьбу совместно с народом России. «Украинство», реанимированное и выпестованное по лекалам бандеровских недобитков, как сохранённых Хрущёвым в советской Украине, так и укрывшихся за океаном, как государственный идентификатор за годы «незалежности» скомпрометировало себя. При этом, «моральная сторона социальных явлений всегда была главным вопросом для русской культуры» [9, 205]. В самых тяжелых, нечеловеческих условиях русский человек, как его образ представлен в художественной культуре, народной памяти и государственной идеологии, всегда сохранял человечность, веру, нравственный стержень.

Это касается и такой значимой сферы социальной жизни, как воспитание. Блокадные дневники ленинградских детей и подростков стали вечным примером победы нравственности и культуры над бесчеловечностью и моральной низостью [1]. Их нравственный подвиг признается всеми – вряд ли найдется в стране человек, способный опорочить эту память. Правовая система Российской Федерации также стоит на страже культурной памяти о героях войны и истории.

В то же время украинская обыденность – это глумление над памятью жертв Великой Отечественной войны – над памятью своих же дедов и прадедов. Школьники маршируют под гимн рокера Вакарчука, написанный на мотив гитлеровских маршей, отец учит трехлетнюю дочку тыкать ножом в экран смартфона и кричать «режу русню»! А с экрана государственного телевидения Украины низвергаются обильные потоки продукции жизнедеятельности комиков – соратников «молодого» президента, потакая самым низменным чувствам неудовлетворенной аудитории.

Украинский режим кровно связал себя с последователями Бандеры и Шухевича - приспешниками Гитлера, именами которых называют улицы и площади населённых пунктов (например в городе Кременчуг переименовали улицу Молодогвардейцев! в улицу Романа Шухевича) [6]. В годовщину 80-летия Великой победы над фашистской чумой будем надеяться на скорейшее прозрение украинского народа и восстановление исторической справедливости – победное исполнение заявленных Российской Федерацией целей Специальной военной операции.

Литература

1. Дети и блокада: Воспоминания, фрагменты дневников, свидетельства очевидцев, документальные материалы / Международная ассоциация блокадников города-героя Ленинграда; Ред. комисс., [сост.]: д.м.н. Т.М.Голубева и др. СПб.: Вести, 2000.
2. ДНР в СЦКК: факты военных преступлений Украины. [Электронный ресурс]: Телеграм-канал ДНР в СЦКК: https://t.me/DNR_SCKK (дата обращения 15.03.2025).
3. Кожурин А.Я. Дети на «витрине»: (профанация детства в «открытом» обществе) // Детство и «открытое» общество. Философские и культурологические аспекты. Тезисы докладов и сообщений VI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Открытое общество и детство». СПб., 1999. – С. 51–52.
4. Пую Ю.В. Манипулирование массовым историческим сознанием // Историческое сознание и постмодернистские ценности: сборник научных трудов XXVI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Формирование исторического сознания». СПб., 2019. – С. 58-61.
5. Украину признали виновной в непринятии мер по предотвращении насилия в Одессе в 2014 г. [Электронный ресурс]: Информационное агентство ТАСС. <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/23387291> (дата обращения 15.03.2025).
6. Улицу в Кременчуге назвали именем главы украинских националистов. [Электронный ресурс]: Новостное интернет-издание Lenta.ru. <https://lenta.ru/news/12/25/kremen4ug> (дата обращения 15.03.2025).
7. Федорин С.Э. Россия в современном геополитическом конфликте: спектр историософских интерпретаций // 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. – С. 98-103.
8. Человек с книгой. Реквием. [Электронный ресурс]: Телеграм-канал С. Пегова WarGonzo. 26.04.2022. <https://t.me/wargonzo/6742> (дата обращения 15.03.2025).
9. Яковлев А.В. Память о герое – честь, забвение героя – бесчестие: к столетию со дня рождения Героя Советского Союза Александра Матросова // 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. – С. 202-205.

Новые подходы к проектированию групповой консультации по решению адаптационных проблем студентов-первокурсников

Концепция развития сети психологических служб в вузах России направлена на создание эффективной системы поддержки обучающихся, учитывающей их психофизиологические особенности и состояние здоровья. Одним из важных аспектов реализации данной концепции является обеспечение академического права студентов на получение квалифицированной психологической помощи, как предусмотрено статьей 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Это право выступает важным фактором, способствующим комфортному обучению и успешной адаптации студентов в образовательной среде. Для успешного развития молодых людей в учебной среде сегодня создаются в каждом вузе условия, которые обеспечивают психологический комфорт, стимулируют личностный рост, поддерживают развитие и безопасность. Это особенно важно для некоторых групп студентов, например находящихся в группе риска дезадаптации [1].

Мониторинг состояния психологических служб в вузах, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, охватил 38 образовательных организаций из 35 субъектов страны, включая четыре вуза из новых регионов – Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской областей. Анализ показал, что 79% опрошенных вузов имеют психологические службы, представленные специалистами различного профиля: педагогами-психологами, социальными педагогами, руководителями подразделений, преподавателями психолого-педагогических дисциплин и другими специалистами. Их деятельность направлена на психологическое сопровождение студентов, однако формы и методы работы требуют модернизации. Среди групповых форм работы, ориентированных на адаптацию к обучению в вузе и адаптацию к референтной группе, выделяются: обучающие семинары, кейс-метод, коучинг и групповые консультации. Последний формат встречается лишь в 29% вузов, что свидетельствует о недостаточном использовании его потенциала [6].

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2021 года № 3759-р утверждает стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования. Данное решение актуализирует потребность вынести групповые консультации на первый план, интегрируя современные технологии – онлайн-платформы, интерактивные тренажеры и прочее в работу по психологической поддержке студентов. Это позволит сделать психологическую помощь более доступной, оперативной и эффективной.

Цель данного исследования – определить мишени групповой психологической работы со студентами-первокурсниками и разработать методические материалы для этой практики.

Групповое консультирование чаще всего проводится по результатам целевого мониторинга или после предварительных индивидуальных встреч, когда выявляется общность запросов у студентов, испытывающих схожие психологические трудности [5]. Так же для определения тематики групповых консультаций часто привлекают преподавателей, активно участвующих в учебном процессе. Они могут выступать в качестве экспертов при оценке проблем и трудностей студентов, в частности, для оценки трудностей адаптации студентов к обучению. Так учеными были выделены основные векторы адаптационных проблем студентов-первокурсников, на которые может быть

направлена программа групповой консультации – академические, психологические, социокультурные проблемы и проблема смены среды жизнедеятельности [3].

Предварительное исследование по изучению адаптационных проблем студентов-первокурсников показало, что более позитивно-настроенные студенты первого года обучения чаще всего прибегают к ориентации на возможности и стремлению к трудностям (драйв), которые изначально предполагают позитивное восприятие процесса достижения цели, при котором радость, удовольствие и удовлетворение становятся естественными компонентами деятельности [2]. Выявленные благоприятные варианты развития адаптационного процесса в сочетании с планированием оптимальных путей их поддержки и сопровождения, органично вписываются в формат групповой консультации студентов-первокурсников, где традиционно решаются профилактические задачи. Важно отметить, что групповые консультации способны не только обеспечивать психоэмоциональную поддержку, но и формировать навыки коллективного взаимодействия, критического мышления и стрессоустойчивости студентов вуза [7].

Исследование Ю.С. Пежемской и Ю.А. Голубчиковой, проведенное в 2023 году, выявило, что все характеристики психологической безопасности образовательной среды, а точнее: «Референтность образовательной среды», «Удовлетворенность характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде» и «Защищенность от психологического насилия» являются факторами продуктивной адаптации студентов к обучению в вузе [4].

Полученные результаты ранее проведенных теоретических исследований по теме адаптации студентов к обучению в вузе и эмпирических исследований студентов-первокурсников и преподавателей вуза позволили более четко определить мишени групповой работы и разработать методические средства, позволяющие повысить эффективность психологической практики. Для организации интерактивной работы в ходе групповой психологической консультации и поддержки был создан специальный стимульный материал, а точнее по три карточки-маркера на каждую категорию трудностей адаптации. С помощью искусственного интеллекта DreambyWombo была создана визуальная часть карточек, а содержательная часть, задания и упражнения – авторская разработка.

Набор карточек-маркеров составили тройки под названиями: «Преодолевая преграды», «Действие – мой инструмент», «Сила маленьких шагов», которые относятся к категории «Драйв»; «Ресурсы внутри меня», «Используя каждый момент», «Возможности общения» – «Ориентация на возможности»; «Социальное восприятие», «Принятие в группе», «Значимые отношения», относящиеся к категории «Референтность образовательной среды»; к категории «Удовлетворенность характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде» относятся «Общение с группой», «Социальная батарейка», «Теплый круг общения»; «Личные границы», «Как сказать НЕТ», «Чужие ожидания», относящиеся к «Защищенность от психологического насилия»; «Новый город – новые возможности», «Вопросы быта», «Зов родного края» – «Адаптация смены среды»; «Культурный шок», «В поиске новых друзей», «Связь с культурой», относящиеся к категории «Социокультурная адаптация»; «Экзаменационный стресс», «Новые вызовы учебы», «Слишком много информации» – «Академическая адаптация»; «Новые смыслы», «В поиске баланса», «Принятие», которые относятся к категории «Психологическая адаптация».

Приведем пример содержания вопросов карточки-маркера категории «Удовлетворенность характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде» под названием «Социальная батарейка»:

- Оцените свою «социальную батарейку» от 0 до 10.
- После каждой ситуации взаимодействия подумайте, заряжает она вас или разряжает.
- Какие взаимодействия помогают вам «зарядиться»?

На данный момент создан и работает чат-бот на платформе Телеграмм для сбора обратной связи по результатам групповой консультации, который также содержит перечень полезных цифровых ресурсов для студентов РГПУ им. А. И. Герцена. В ближайшее время планируется интеграция в полном объеме всех вышеперечисленных карточек-маркеров в чат-бот. Это позволит удовлетворить потребность в расширении перечня цифрового контента для проведения групповой консультации, направленной на решение адаптационных проблем студентов-первокурсников, а также поможет актуализировать роль групповой формы работы.

Интеграция групповых консультаций с применением цифровых инструментов в образовательную среду вуза позволит решить не только типические проблемы, но и перейти к решению индивидуальных запросов студентов. Такой подход может стать приоритетным направлением в работе психологических служб в условиях цифровой трансформации высшего образования, обеспечивая студентам комплексную поддержку и психологически безопасную образовательную среду для продуктивной адаптации к обучению в вузе.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность студентов, проживающих в общежитии: проблемы и ресурсы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2015. № 174. С.36–44.
2. Ориентация на совладание с психологическими проблемами в учебной деятельности у студентов с разным уровнем диспозиционного оптимизма / Ю. А. Голубчикова, Ю. С. Пежемская // Научное мнение, 2024. № 10. С. 78–84. DOI 10.25807/22224378_2024_10_78. EDN CLJCMJ.
3. Пежемская Ю. С., Терентьева Ю. А. К проблеме создания опросника педагогической оценки адаптации студентов к обучению в вузе // Scientific and methodical bulletin of Navoiy state pedagogical institute: NavDPI ilmiy-uslubiy Axborotnomasi. 2024. № 1. С. 20–31. – ISSN: 2181-1598.
4. Пежемская Ю. С., Терентьева Ю. А. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор адаптации студентов к обучению в вузе / Ю. С. Пежемская, Ю. А. Терентьева // «Психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия». «Здоровье и психологическое благополучие личности»: Сборник материалов X Международной конференции студентов и молодых ученых, Рязань, 23–24 ноября 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, 2024. С. 479-483. EDN CUKWXQ.
5. Психологическое консультирование в образовательном процессе: учебное пособие / составители О. С. Карымова, Е. В. Логутова // Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ. 2019. 141 с. ISBN 978-5-4417-0775-6.
6. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогических вузов: риски дезадаптации и ресурс психологической службы: монография / О. А. Ульянина, О. Л. Юрчук, А. В. Ермолаева и др. / Под науч. ред. О. В. Вихристюк. // Москва: РИОР, 2024. 189 с. DOI: doi.org/10.29039/02163-7.
7. Сафонова М. В., Желонкина Ю. Н. Формирование эффективных копинг-стратегий у молодых людей в процессе группового консультирования с применением арт-терапевтических техник // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2022. №3 (61). С. 125–128.

Развитие социально-психологической устойчивости молодежи в условиях доминанты современного музыкального искусства

Роль музыки как самого привлекательного «юношеского» искусства признана давно. Музыка слушается в одиночестве или группами школьников, а в сочетании с танцем является важным компонентом общения. В музыке прослеживается свой набор ценностей. Это зависит от того, о чем поют исполнители, что не всегда благоприятно сказывается на сознании и психическом развитии молодых людей.

Музыкальное искусство оказывает влияние на психическую сферу человека, вызывая позитивные и негативные эмоции. В истории существует немало примеров героического поведения людей. В период военных действий, в сопровождении патриотических песен участники вступали в бой, завоевывали противников. На современном этапе музыка является своеобразным фоном или сопровождением для молодежи, провоцируя разные поступки. *Зависимость психического самочувствия от музыкального фона очевидна.* На психическое благополучие молодого человека влияет множество внешних и внутренних факторов. Начиная с дошкольного возраста, ребенок слушает музыкальные произведения различных жанров: колыбельные песни, фольклор, частушки, классические произведения. По мере взросления появляются предпочтения в прослушивании музыкальных произведений, осуществляется выбор танцевальной музыки, музыки-релакс. Выбор может зависеть от самочувствия, желания, а также психического состояния человека. Необходимо сохранять *психическую безопасность* молодежи на основе принципа *адекватного ситуативного выбора*.

Становление личности происходит под влиянием музыкального, художественного искусства. Содержательный компонент музыкальных произведений разнообразен. Однако современный музыкальный кластер отличается некоторой простотой, непосредственностью текстов (что вижу, то и пою), иногда порочностью, пропагандой мести и зла. Нравственный оттенок искажается, но, к сожалению, это привлекает молодых, еще не созревших в личностном плане людей. *Нравственное развитие личности под воздействием музыкального искусства* приобретает иной смысл.

Рассматривая возрастные особенности школьников, можно отметить следующее: особенно подростки склонны к бурным эмоциональным переживаниям. Становление личности, половое созревание сопровождается интенсивным физиологическим ростом, нравственным и социальным формированием личности [2]. Многие нравственные качества (альтруизм, гражданственность, ответственность и др.) еще находятся в «зачаточном» состоянии, а их развитие соответствует скорее «завтрашнему дню», зоне ближайшего развития. В зависимости от того, какой опыт приобретает школьник, будет формироваться личность и качества личности. В этот период важно заложить нравственную основу для дальнейшего развития человека. Однако противоречия в том, что современная музыка, которую предпочитает слушать школьник, не всегда является позитивной. Она звучит как протест против правил, устоев, запретов, навязанных взрослыми в процессе жизнедеятельности. Исполнители музыкальных произведений имеют облик свободного от морали человека. Так формируется музыкальный барьер предпочтений взрослых и молодых людей: между классической спокойной музыкой и бурной взрывной музыкальной современной композицией; между различными музыкальными классическими жанрами, академической музыкой и электронной музыкой (рок, рэп, хип-хоп и т.д.); между особенностями исполнения музыкальных жанров в классическом стиле и демонстрацией бурного, порой агрессивного поведения певцов на

сцене. Таким образом, взрослым необходимо создать обстановку доверия и взаимного интереса в процессе общения и выбора приоритетов, создать *социально-нравственную безопасность*, соблюдая принцип *доверия и взаимного интереса*.

Психическая неуравновешенность школьника в период созревания, как внутренний фактор в сочетании с внешними влияниями музыки (громкий звук, раздражающий ударный ритм) способствуют приобщению молодых людей к употреблению спиртных напитков, энергетиков, психоактивных веществ. В таком состоянии музыка побуждает молодых людей к смелым поступкам, агрессии, унижению других сверстников. Многие известные певцы, музыканты демонстрируют активное употребление алкоголя, курения, наркотиков в процессе жизнедеятельности. Молодые люди, действуя по образцу, со своей стороны, не всегда отдают отчет своим действиям, не берут ответственность за свое отдаленное будущее при условии такого образа жизни. Соответственно выбор образа жизни ими будет сделан неправильно. Происходит *закрепление вредных привычек в процессе музыкального досуга*.

Чтобы переориентировать молодое поколение на здоровый образ жизни, необходимо обратить внимание на следующее: произвести выбор альтернативных вариантов поведения и получения удовольствия от других предпринимаемых действий; своевременно предоставить информацию о последствиях такого поведения и возможных рисках; мотивировать на *безопасность, сочетая принципы здоровьесберегающей деятельности и альтернативного поведения*.

Выдвигая следующую идею *зависимости социального одобряемого поведения от музыкальных предпочтений*, можно отметить влияние *неформальных объединений молодежи*, возникающих в результате совместных сборов, «тусовок», танцев, дискотек. При посещении концертов, выступлений рок-групп, металлистов и других музыкальных направлений молодые люди имеют возможность создать временный коллектив по интересам, круг общения. Однако бывает и так, что, попадая в такую «музыкальную» компанию под влиянием старших подростков, ведущих антиобщественный образ жизни, заражаясь их примером, некоторые молодые люди ведут себя аналогично. Такие компании опасны для окружающих, потому что они непредсказуемы, несут в себе разрушение, морально опасны для взрослых и детей. Педагоги призваны формировать мир увлечений молодежи, направляя их интерес к *социальной безопасности на основе принципа обусловленности социально-одобряемого образца* [1].

Музыкальное искусство – это не только современная популярная музыка. Особое значение имеет музыка классическая. Разве нельзя познать всю глубину эмоций, душевное переживание, трепет, когда слушаешь великие творения А. Моцарта, М. Глинки, П. Чайковского? Белорусский музыкальный фольклор тоже является частью музыкального искусства. Происходит *духовное становление личности под влиянием музыки*. Духовное единство в молодом человеке – это внутренняя организация и дисциплина, которые человек может устроить в себе сам: принять настоящую музыку. Таким образом, соблюдается *духовно-нравственная безопасность на основе принципа взаимосвязи музыкального искусства и духовности*.

Результаты теоретических поисков в рамках проблемы развития социально-психологической устойчивости молодежи в условиях доминанты современного музыкального искусства были выдвинуты диалектические идеи о влиянии музыки на молодежь, что предусматривает создание безопасного музыкального пространства посредством образовательной деятельности в школе, системе дополнительного образования, семье.

Литература

1. Баранова, Е. В. Социология массовой коммуникации : учеб. пособие / Е. В. Баранова. - Минск : Высш. шк., 2012.- 174 с.

2. Ефимова, Л. Л. Информационная безопасность детей. Российский и зарубежный опыт : моногр. / Л. Л. Ефимова, С. А. Кочерга. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. - 239 с.

Научно-методическое сопровождение студентов в подготовке к работе с детьми раннего возраста

В педагогической науке XXI века существует острая потребность в инновационных образовательных подходах, направленных на формирование у обучающихся не только фундаментальных знаний, но и глубинного понимания материала, подкрепленного внутренними стимулами к познанию.

Одним из таких подходов может стать научно-методическое сопровождение будущих педагогов, организация которого в процессе профессиональной подготовки к взаимодействию с детьми раннего возраста выступает фундаментальным механизмом достижения образовательных целей, обеспечивая формирование целостной картины изучаемых явлений и их практическую применимость.

Процесс научно-методической поддержки студентов педагогических направлений базируется на интеграции междисциплинарных знаний и компетенций в единый образовательный континуум. Данный подход позволяет преодолеть разрозненность отдельных элементов обучения, создавая благоприятную среду для глубокого осмысления педагогических феноменов.

При выстраивании взаимосвязей между теоретическими основами и практической деятельностью в работе с детьми раннего возраста необходимо руководствоваться следующими фундаментальными принципами:

1. **Практикоориентированность:** научно-методическое сопровождение должно обеспечивать непосредственную связь между академическими знаниями и их имплементацией в реальных ситуациях. Это способствует осознанию студентами практической значимости получаемых знаний и их релевантности в профессиональной деятельности.

2. **Интегративность и холистичность:** структура научно-методического сопровождения должна выстраиваться на основе системного подхода к освоению материала. Это достигается посредством установления логических взаимосвязей между различными концептами в рамках образовательной программы.

3. **Интерактивность:** необходимо обеспечить активную вовлеченность обучающихся в образовательный процесс через различные формы коммуникации, включая дискуссионные площадки, проектную работу и коллаборативные практики. Это способствует критическому осмыслению материала и конструированию индивидуальной системы профессиональных представлений.

4. **Персонализация и вариативность:** система научно-методического сопровождения должна интегрировать многообразие образовательных траекторий, учитывающих персональные когнитивные особенности и образовательные потребности каждого студента, обеспечивая множественность путей достижения педагогических целей.

Комплексное научно-методическое сопровождение образовательного процесса выступает ключевым инструментом формирования устойчивых связей между целеполаганием и мотивационными компонентами учебной деятельности будущих специалистов. Данный подход создает оптимальные условия для глубинного освоения академического материала, способствуя развитию у студентов понимания практической значимости приобретаемых знаний в контексте их профессионального становления. Грамотная имплементация научно-методического сопровождения позволяет максимизировать образовательный потенциал педагогического процесса.

Система научно-методического сопровождения студентов педагогических направлений в области раннего детского развития представляет собой многоуровневый комплекс педагогических мероприятий, направленных на развитие системного мышления, аналитико-синтетических способностей и навыков автономного поиска решений профессиональных задач.

В фокусе объектно-предметной области дидактики в контексте научно-методического сопровождения находится концепция образовательного процесса как синергетического взаимодействия педагога и обучающегося, реализуемого в формате «двустороннего движения».

Важную роль в содержательном аспекте научно-методического сопровождения студентов педагогического вуза играет межпредметная интеграция. Постигание через смысл одного содержания, содержания другого предмета, особенно при «разнохарактерности» мотивирует обучающихся, способствует смысловому росту, то есть развитию смысловой сферы.

Оно формирует умения моделировать, анализировать, синтезировать, обобщать изучаемые материалы, расширяя представления об окружающем мире и закономерностях его существования.

В контексте научно-методического сопровождения будущих педагогов интеграционные механизмы представляют собой комплексное объединение профессиональных компетенций, теоретических знаний и практических навыков из различных академических дисциплин, направленное на формирование холистического понимания педагогических феноменов.

Данный подход требует от обучающихся развитых навыков многофакторного анализа информационных потоков, способности к синтезу междисциплинарных знаний и их практической имплементации в новых профессиональных контекстах.

Результативная реализация интеграционных механизмов в образовательном процессе базируется на системном планировании и профессиональной коллаборации преподавательского состава различных дисциплин в рамках паритетного информационного обмена. Существенное значение имеет учет психовозрастных характеристик и исходного уровня академической подготовки студентов.

Исследование дидактических оснований для научно-методического сопровождения демонстрирует их фундаментальную роль в процессе смыслообразования. Стимулируя междисциплинарные связи, развивая критическое мышление и способствуя формированию целостного миропонимания, эти основания помогают обучающимся эффективно ориентироваться в многомерном профессиональном пространстве и достигать глубинного понимания собственного образовательного опыта.

Дидактический потенциал выступает ключевым элементом системы научно-методического сопровождения студентов педагогических направлений.

Имплементация игровых механизмов и стратегических элементов в академический контекст, реализуемая посредством специализированных платформенных решений, выступает эффективным инструментом повышения студенческой вовлеченности и академической мотивации. Геймифицированные образовательные компоненты способствуют формированию устойчивого познавательного интереса и оптимизации процессов усвоения учебного материала.

Применение цифровых образовательных ресурсов, включающих веб-порталы, видеолекции, дистанционные курсы и специализированные образовательные приложения, открывает перед студентами возможности автономного исследования профессионально значимых областей знания и получения дополнительной информации в интерактивном формате.

Современная педагогика переживает эпоху значительных преобразований, связанных с интеграцией различных образовательных областей и дисциплин. В этих условиях становится особенно актуальным вопрос о совершенствовании

смыслоориентированного подхода в обучении. Несмотря на относительно недавнее возникновение смыслодидактики как отдельной научной дисциплины, уже существует обширное количество исследований, обосновывающих ее принципы и разрабатывающих соответствующие методы и технологии. На уровне практики современная педагогика располагает концептуальной дидактической моделью, ориентированной на смысловое наполнение учебного процесса. За последнее десятилетие был разработан целый инструментарий, включающий методы и технологии, обеспечивающие инициирование установления связи между целью учебной деятельности и ее мотивом для обучающихся у обучающихся.

Учитывая фундаментальные работы в области психологии и смыслодидактики, мы предлагаем систему взаимосвязи смысловой сферы личности, основанную на смысловой диспозиции, смысловом конструкте и устойчивом интересе. Мы считаем, что создание устойчивого интереса у обучающихся позволит связать их личностные смыслы с смыслами, вносимыми преподавателем в процесс обучения.

Современное научно-методическое сопровождение должно использовать и включать в себя информационные и компьютерные технологии, технологии дистанционного обучения, модульное обучение, игры и др. Современная интерпретация интегрированных технологий в обучении должна быть направлена на создание гибкой, доступной и инновационной среды обучения, которая способствует развитию сложных навыков и готовит обучающихся к современным вызовам. При таком подходе научно-методическое сопровождение позволит комбинировать различное содержание и концепции, сочетать разные методы и приемы обучения, создавать самостоятельную работу обучающихся.

Литература

1. Абакумова, И.В. Отношение к временной перспективе и особенности ценностно-смысловой сферы студентов в условиях цифровизации / И. В. Абакумова, Е. М. Азарко, Н. Е. Комерова, В. Г. Пахомова // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4.
2. Дымова, Т.В., Абдулмянова, И.Р. Исторический и современный аспект развития дистанционного обучения // Universum: психология и образование. 2024. №4 (118). С.4-7.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
4. Пак, Л.Г., Иванищева, Н.А., Рябцов, С.Н., Кочемасова, Л.А. Андрогагическая концепция сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования: ведущие идеи, принципы и закономерности // Вестник ОГУ. 2023. №4 (240). С. 65-73.
5. Derling, Jose Mendoza, Derling, Isaac Mendoza. Information and Communication Technologies as a Didactic Tool for the Construction of Meaningful Learning in the Area of Mathematics // International Electronic journal of mathematics education. 2018. Vol. 13. Iss. 3, P. 261-271.

Применение читательской практики «мозаика» при изучении темы «поэзия СВО» на уроке литературы в 11 классе

Урок литературы в современной школе – дело трудное, потому что потребность чтения разбужена далеко не в каждом ученике. Не всякий раз чтение рождает необходимость обдумывания, без которой искусство не побеждает калейдоскоп реальных впечатлений. Поэтому задача учителя – это организовывать на уроке ситуацию, которая позволит ученикам задуматься над проблемами изучаемого текста, посмотреть на них с точки зрения сегодняшнего дня, самим оказаться в ситуации нравственного или эстетического выбора.

Современную литературу в школе читают нечасто: не хватает учебных часов, нет достаточного количества текстов, её трудно анализировать. А поэзия, по результатам изучения читательских предпочтений, вообще не входит в круг чтения учеников [2, с.36]. Чтобы художественное произведение стало основным материалом нравственного воспитания, учителю необходимо показать эстетическую сущность искусства слова, подвести читателя-школьника к самостоятельной интерпретации текста, к осознанию собственных ценностных ориентаций через вдумчивое осмысление произведения.

На уроке для знакомства с современной поэзией мы применили читательскую практику «Мозаика», в которой реализован семиотический подход, позволяющий выявить единство текста за счет осознания связей, скрепляющих части целого [1, с. 93]. Основанием для выбора этой практики послужили тексты стихотворений, которые при чтении составляют единство, связанное патриотическим пафосом.

В русской литературе на наших глазах складывается новое направление – поэзия СВО. После 24 февраля 2022 года поэзия словно стала заново возрождаться по всей России: социальные сети вновь наполнились стихами. Это был отклик на события, происходящие в стране. Современные стихи не столько отражают эмоцию солдата, сколько представляют осмысление происходящих событий и основ самой жизни. Поэтому вместе с поэтами мы предлагаем ученикам пройти по лабиринтам текста, комментируя, дополняя, объясняя сложные для их понимания места в стихотворениях, и одновременно вместе с ребятами, вчитываясь в текст, разгадывать его тайны. Читательская практика «Мозаика» реализует подход к изучению поэтического текста (как феномена), что означает моделирование условий познавательной деятельности, соответствующих личностной природе восприятия. По структуре, содержанию и форме урок с применением читательской практики должен быть «соотнесен со сложным явлением культуры, которое мы изучаем» [3, с.56], поэтому при его подготовке стоит учитывать не только целостность изучаемого явления, его сложность и разнообразие, но и вариативность воплощения целостности, где соотносятся разные системы связи между отдельными частями художественного целого.

В качестве примера приведем урок, где рассматривается сложная философская проблема человек и время. Идеей этого урока стали строки из стихотворения Е. Евтушенко «Эстрада»: *«И время было мной, а я был им...»*. Материал урока структурирован на историко-культурной основе. Диалог эпох позволил ученикам увидеть за культурными аллюзиями реминисценциями традиции, а также выявить особенности каждого исторического периода, заставил задуматься, как меняются ценностные ориентиры поколений. Сложное единство разных культурных эпох возникло как

преемственное относительно предшествующего периода истории и вместе с тем как совершенно новое в своих моральных и психологических истоках. В современной литературе – это период поисков новых художественных принципов изображения действительности и человека. Пришло новое поколение поэтов со своими «темами, жанрами и художественными принципами» [4, с.43].

Для осознания этой мысли предлагаем ученикам разделиться на 3 группы и поработать со стихотворениями. **Первая группа** получает стихотворения Д. Молдавского «Пасхальное», Р. Фасхутдинова «Родня», где отчетливо проявляются культурные реминисценции. Им необходимо ответить на вопрос: *каким смыслом современные поэты наполняют культурные архетипы?* В ходе анализа ученики отмечают, что основой этих стихотворений стали литературные и общекультурные герои. Они выделили одну из важных черт современной поэзии – её персонифицированность, которая проявляется в сопоставлении реальных событий и подвига участников боевых операций на Донбассе с историческими личностями. Личностному переосмыслению основ жизни способствуют культурные ориентиры. В сердце каждого человека идет непримиримая борьба: с одной стороны эгоистические прозападные духовные ориентиры, а с другой – национальные и мировые культурные традиции. Обращение поэтов к знаковым явлениям мировой и русской культуры выводит современные события войны на Донбассе на общечеловеческий глобальный уровень.

Вторая группа получает стихотворения Дмитрия Мурзина «У теории струн оборвав струну...» и стихотворение А.А. Фета «Ласточка», где говорят о переосмыслении традиций поэзии XIX и XXI века. Им необходимо ответить на вопрос: *Почему главным героем стихотворения современного поэта стал поэт XIX века?* Ответом на этот вопрос станет анализ стихотворения А.А. Фета «Ласточка». Ученики отмечают, что поэт, наблюдая за природой, - полетом ласточки – отмечает её «дерзновенье». Она каждый раз, проносясь над краем «чуждой стихии», грозящей ей смертью, заставляет волноваться героя, но и вызывает восхищение своим бесстрашием, сопротивлением обстоятельствам. «Дерзновение», отмеченное А.А. Фетом как особая черта русского человека, как основа его духовного становления, заставляющая ходить по краю, жить вопреки осмысливается нашим современником. Бесстрашие, служение высокой цели, гуманизм и самопожертвование во имя русского мира – вот за что Фет идет на войну вместе с нашими ребятами. А современность стихотворению придает постмодернистская концовка – возвращение в реальность. Так в небольшом стихотворении Дмитрию Мурзину удалось соединить ценность, великой идеи и стойкость духовного мира современного человека, проходящего горнило войны.

Третья группа получает стихотворения Р. Рубанова «Мы – русские! С нами Борхес...», М. Силкина «Нам, русским жить на этом свете...» Л. Сердечной «Я русская! За мной моя страна!» о национальном самосознании русского человека на войне. Им необходимо ответить на вопрос: *За что любят русский народ и почему его боятся?* Отчетливо в стихотворениях прослеживаются блоковские и тютчевские интонации. Ученики отмечают, что основной мотив поэзии – это сохранение Русского мира, его духовных основ и традиционных ценностей вообще. Поэты, опираясь на исторический контекст, приходят к философским обобщениям и выводам, указывая основной причиной этой войны противостояние систем ценностей. Война становится гражданской, поскольку приоритетом становится борьба не только за землю, независимость и жизнь, но за нравственные основы жизни, за сохранение России и русской культуры.

Так читательская практика «Мозаика» помогла соединить в сознании современных учеников разные грани целостного понятия «Поэзия СВО» и вписать этот новый литературный феномен в историю современной культуры.

Литература

1. Тихонова С.В. Изучение русской литературы второй половины XX – начала XXI века в средней школе: Методическое пособие для учителей. – Н.Новгород, Растр, 2017. – 125 с.
2. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования/ Сост. В.П. Чудинова. – М.: МЦБС, 2022 – 144 с.
3. Шамрей Л.В. Урок литературы XX века и творческий потенциал учителей-словесников (проблемы, полемика, опыт)// Нижегородское образование. 2013. – №1. – С. 54-62.
4. Юрьев О. Заполненные зияния. Книга о русской поэзии. – М.: Новое литературное обозрение, 2013. – 196 с.

Раздел 5. Группы риска и проблемы социализации детей и подростков

Клейн Р.И., Шоломова Т.В.

Санкт-Петербург

Расширение границ детского цифрового мира: нужно ли приучать дошкольника правильному обращению с гаджетами

Цель данной статьи – представить разработанную в ходе реализации на кафедре эстетики и этики РГПУ им.А.И.Герцена программы повышения квалификации «Цифровой этикет»⁵⁸ разработанную воспитателем ГБДОУ № 60 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга Клейн Р.И. программу «Цифровой этикет для дошкольников».

Актуальность темы отношений дошкольников с гаджетами обусловлена ростом цифровизации, ее всевозрастающей ролью в современной жизни, приводящей к существенным переменам в общении людей друг с другом и с окружающим миром. Дискуссионным остается вопрос об отношении к этой тотальной цифровизации – должны ли мы приветствовать ее и работать над ее ускорением и повсеместным распространением – или нам следует сопротивляться происходящему и всеми силами отстаивать неприкосновенность все еще сохранившихся островков реальной действительности? Самым болезненным остается вопрос, является или не является неизбежностью (а то и злом) раннее включение детей в цифровое общение? Ведь в современном мире родители часто сами способствуют тому, что их дети с раннего возраста начинают активно пользоваться гаджетами, а затем наказывают их, ограничивая доступ к интернету, что порождает уже следующий круг проблем (который в данном случае описан не будет).

В статье рассмотрены теоретические основания современного отношения к возможностям цифрового воспитания дошкольников а также предложена инновационная разработка воспитателя ГБДОУ № 60 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга Р.И.Клейн – программа «Цифровой этикет для дошкольников».

Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при организации научно-исследовательской работы студентов различных направлений подготовки в РГПУ имени А.И. Герцена [1, с. 60], а также найти практическое применение в работе воспитателей различных дошкольных учреждений РФ. Подготовка кадров для образования и воспитания особенно важна в современном мире [6]

Позиция авторов данной статьи заключается в том, что цифровизация всех областей жизни неизбежна, а приобщение человека к цифровым технологиям осуществляется во все более раннем возрасте. Это не хорошо и не плохо – это особенность современной ситуации, в которой происходит становление личности, и эту особенность следует принять во внимание [3, с. 67]. Цифровизации не избежать, лучше быть готовыми заранее и принять меры к тому, чтобы адаптация юного существа была как можно менее болезненной.

Если мы намерены говорить о цифровом этикете для дошкольников, то нам следует принять во внимание такие термины как информационные технологии, цифровизация, цифровая среда, цифровая этика, цифровой этикет, влияние особенностей возрастного развития на способность усваивать те или иные нормы этики и этикета. В данной статье

⁵⁸ Авторы-разработчики Михайлов Д.В., ассистент кафедры эстетики и этики, и Шоломова Т.В., к. филос. н., доцент кафедры эстетики и этики. Год реализации -2024.

под «информационными технологиями» понимается использование электронно-вычислительной техники и цифровых устройств для организации процесса обучения; под «цифровизацией» понимается внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства; под «цифровой средой» – среда, в которой происходит создание, хранение, обработка и передача цифровой информации с использованием компьютерных и телекоммуникационных систем; под «цифровой этикой» – совокупность правил и норм поведения в цифровом пространстве; под «цифровым этикетом» – совокупность неформальных правил поведения в интернете; под «особенностями возрастного развития» мы понимаем специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития.

Среди круга вопросов, традиционно относящихся к цифровой этике, в данном случае важны такие как проблемы достоверности информации; проблемы приватности; проблемы демонстрации сцен жестокости и насилия в цифровом пространстве, трансформирующие моральные ценности, связанные с восприятием смерти и страдания; этика виртуальных сообществ; этические аспекты контроля и этической экспертизы в виртуальной реальности [4, с. 25].

Об общении малышей с гаджетами говорить не особенно принято. Общим местом является, что приобщать детей к технологиям в раннем возрасте крайне вредно – хотя ситуация имеет и другую сторону: современных детей, даже очень маленьких, от экранов часто не оторвать. При таком подходе вина возлагается на детей (как бы жертв вездесущего прогресса), хотя вопрос может быть поставлен и другим образом: сначала гаджет в руки ребенку дают ровно те самые родители, которые некоторое время спустя начинают сетовать, что у ребенка нет других интересов. То есть ответственность целиком и полностью в данном случае лежит на взрослых. И действительно, большая часть публикаций, посвященных цифровой этике и цифровому этикету, касается взрослых людей, понимающих смысл своих поступков, сознающих свою ответственность за них [2]. Ничего подобного требовать от детсадовцев нельзя.

При этом применение информационных технологий призвано облегчить организацию образовательного процесса на всех уровнях и повысить его качественные характеристики, а также способствовать развитию обучающихся [7, с. 174-175]. Надо сказать, что Сорокоумова и Агеева по итогам проведенного исследования пользующихся информационными технологиями младших школьников пришли к выводу, что преждевременное использование цифровых технологий для обучения младших школьников приводит к возникновению рисков нарушения развития [7, с. 178].

С другой стороны, нельзя не привести в качестве примера долгосрочное исследование развития мозга и здоровья детей Национального института здоровья США (National Institutes of Health), начатое в 2018 году [11]. Первоначальные результаты казались неблагоприятными: первые выводы показали, что у детей, много времени проводящих за гладкими экранами, хуже развита речь [8]. Более поздние результаты показали, что не все так однозначно: в 2022 году опубликовали, а в 2024 году подтвердили, что видеоигры могут быть связаны с улучшением когнитивных способностей у детей (разница не сокрушительная, но заметная на фоне просмотра телевизора или общения в социальных сетях) [9]. «Цифровые медиа определяют современное детство, но их влияние на когнитивные способности неясно и вызывает жаркие споры», – пишет команда исследователей из Нидерландов, Германии и Швеции. Они же предполагают учитывать генетические особенности при описании результатов исследования [10].

В вышеприведенных примерах речь идет о разных исследованиях, но нельзя не обратить внимание, что результаты краткосрочных и долгосрочных исследований могут не совпадать.

Принятый в 2013 г. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования среди основных принципов дошкольного образования (1.4) предполагает

«поддержку инициативы детей в различных видах деятельности; <...> приобщение детей к социокультурным нормам, <...>; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; <...> обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [5]; – но в то же время требует возрастной адекватности дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития).

ФГОС устанавливает также следующие целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте (п. 4.6): интерес ребенка к окружающим предметам, активные действия и эмоциональная вовлеченность в действия с игрушками и другими предметами; использование специфических, культурно фиксированных предметных действий, знание назначения бытовых предметов (ложек, расчёски, карандаша и пр.) и умение пользоваться ими; стремление к общению со взрослыми и активное подражание им в движениях и действиях; воспроизведение действий взрослого в игре [5]. Можно предположить, что для современных детей бытовые предметы – это также и гаджеты, которые окружают их всюду, и что дети будут копировать, в числе прочего, и манеру общения взрослых из ближайшего окружения с гаджетами.

Итак, можно предположить, что дети будут подражать взрослым, но при этом не будут в состоянии осознавать степень ответственности за свои поступки в цифровом мире, а также, возможно, они лишены эмпатии по отношению к тем своим собеседникам, с которыми они лично не соприкасаются и чьи чувства оценить не могут. Здесь можно высказать предположение, что первым делом следует помнить о причиняемом гаджетами и ранним выходом в Интернет вреде, который обнаружили проведенные на младших школьниках исследования.

Чтобы избежать возможного вреда, но при этом учесть все реалии современной жизни в процессе дошкольного воспитания и образования, предлагается программа «Цифровой этикет для дошкольников», призванная способствовать освоению цифровой реальности безопасным для дошкольников образом.

ПРОГРАММА «ЦИФРОВОЙ ЭТИКЕТ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ».

Цифровой этикет – это набор правил и рекомендаций для поведения в цифровом пространстве.

Цифровой этикет для дошкольников – это основа их безопасного и эффективного взаимодействия с цифровыми технологиями.

Адаптация цифрового этикета в ДОУ – это важный шаг к формированию у детей навыков безопасного и корректного общения в цифровом пространстве.

Вот несколько рекомендаций, как это можно сделать:

Основные принципы цифрового этикета для дошкольников

1. Обучение основам цифрового поведения: воспитатели могут использовать игровые ситуации для обучения детей правилам общения в интернете. Например, ролевые игры с игрушками, где они учат друг друга вежливости и уважению.

2. Создание безопасной среды: объясните детям, что интернет – это не только игры, но и место, где нужно быть осторожными. Научите их не делиться личной информацией и не общаться с незнакомцами.

3. Применение речевого этикета: учите детей использовать вежливые слова: «пожалуйста», «спасибо», «извините». Это можно делать через чтение книг и обсуждение ситуаций, где герои проявляют доброту и уважение.

4. Моделирование поведения: воспитатели и родители должны служить примером для детей, демонстрируя вежливое общение как в реальной жизни, так и в цифровом пространстве. Дети учатся на примере взрослых.

5. Обсуждение правил общения в мессенджерах: важно объяснить детям, что в мессенджерах также существуют правила общения: не писать слишком много сообщений подряд, не использовать нецензурные слова и уважать собеседников.

Соблюдение этих принципов способствует созданию безопасной и уважительной среды для всех пользователей интернета.

Практические рекомендации для воспитателя

- Игровые занятия: проводите занятия, где дети могут практиковать цифровой этикет через игры, например, разыгрывая ситуации общения в чате.
- Чтение книг: используйте книги о дружбе взаимопомощи, чтобы показать детям важность вежливости и уважения к другим.
- Создание правил: вместе с детьми разработайте простые правила цифрового общения, которые они смогут легко запомнить и применять.
- Обсуждение примеров: регулярно обсуждайте с детьми примеры хорошего и плохого поведения в интернете, чтобы они могли лучше понять последствия своих действий.

Адаптация цифрового этикета для детей в детском саду требует совместных усилий воспитателей и родителей. Создание позитивной атмосферы обучения через игры и примеры поможет детям развить необходимые навыки для безопасного и уважительного общения в цифровом мире.

Согласно санитарным нормам и правилам (СанПиН), рекомендации по времени использования цифровых устройств:

- Дети до 2 лет: использование экранов не рекомендуется.
- Дети 2-5 лет: максимум 30 минут в день. Важно, чтобы время использования было совместных с родителями.
- Дети 6-7 лет: не более 1 часа в день.

Таким образом, подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы: взрослые должны осознанно подходить к вопросу использования детьми технологий. Вместо того чтобы наказывать за использование гаджетов, важно сознательно и планомерно, с учетом всех имеющихся на сегодняшний день теоретических наработок и практических разработок, включать детей в цифровую среду, в том числе – научить детей цифровому этикету. Цифровой этикет может помочь создать доверительные отношения и снизить риск негативных последствий от чрезмерного времени, проведенного за экранами.

Родители играют ключевую роль в формировании у своих детей привычек, связанных с использованием технологий. Важно осознанно подходить к данному вопросу, находя баланс между использованием гаджетов и другими видами активности. Альтернативные занятия, такие как чтение книг, игры на свежем воздухе и творческие занятия, могут помочь развить у ребёнка навыки общения и критического мышления без чрезмерной зависимости от технологий. Во всяком случае – без чрезмерной зависимости от технологий в тех областях, где мы еще можем без них обойтись; то есть надо еще научиться отличать одну область от другой.

Литература

1. Воронова Н. И., Михайлов Д. В., Никифорова А. А. Методические аспекты преподавания методологии гуманитарного исследования на примере структурного и синергетического анализа // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 3. – С. 57-74.
2. Герасимова О.И. Цифровой этикет в профессиональной деятельности педагога // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 11. С. 17–26. doi: 10.24412/2712-827X-2022-11-17-26//
3. Летягин Л.Н., Шоломова Т.В. Эстетическая легитимация социального действия // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 3 (28) С. 66-69. EDN: WGEMIR .

4.Назарова Ю.В., Анищенко О.С. Новая цифровая этика в виртуальном пространстве: дилеммы контроля и этической экспертизы // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2019. № 4-1 (32). С. 23-31.

5.Приказ Министерство образования и науки российской федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

6.Рыборецкая Т.Г. Профессиональная активность педагогов как условие реализации учительского потенциала и инновационного обновления школы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. № 2. С. 426-435.10.35231/18186653_2022_2_426

7.Сорокоумова Е.А., Агеева А.А. Специфика применения цифровых технологий с учетом Возрастных особенностей развития когнитивно-личностной сферы учащихся // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. С. 172-178. DOI: 10.24412/2308-717X-2021-2-172-178

8.CooperA. Groundbreakingstudyexamineseffectsofscreentimeonkids // [URL]: <https://www.cbsnews.com/news/groundbreaking-study-examines-effects-of-screen-time-on-kids-60-minutes/>Датаразмещения: 09.12.2018. Датаобращения: 06.01.2025.

9.Nield D. Playing Video Games Has an Unexpected Effect on Kids' IQ, Says Study // [URL]: <https://www.sciencealert.com/playing-video-games-has-an-unexpected-effect-on-kids-iq-says-study> Дата размещения: 11.12.2024. Дата обращения: 06.01.2025.

10.Sauce B., Liebherr M., Judd N., Klingberg T. The impact of digital mediaon children's intelligence while controlling for genetic diferences in cognition and socioeconomic background // Scientifc Reports (2022) 12:7720. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11341-2>

11.The ABCD Study® is the largest long-term study of brain development and child health in the United States // [URL]: <https://abcdstudy.org/> Дата обращения: 06.01.2025.

Особенности развития личности ребенка в неполной семье: проблема отсутствия отца

Современная демографическая ситуация в России и мире фиксирует устойчивый рост числа неполных семей, особенно тех, где ребенок воспитывается без отца. Причины могут быть разнообразны: развод, смерть кормильца, осознанное материнство без партнера, отказ от родительских обязанностей со стороны отца. Однако вне зависимости от обстоятельств потери, отсутствие отца в семье оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка.

1. Масштаб проблемы и причины отсутствия отца

Согласно данным исследований, количество неполных семей с детьми в России стабильно высокое. На 2023 год, в стране зарегистрировано более 5 миллионов семей, где мать воспитывает ребенка одна [8]. В большинстве случаев отсутствие отца объясняется следующими факторами:

- Развод (более 60% разводов приходится на семьи с детьми);
- Рождение ребенка вне брака, когда отец либо неизвестен, либо не желает участвовать в воспитании;
- Смерть кормильца, включая потери в результате боевых действий, аварий, болезней;
- Уклонение от отцовства, нежелание мужчины участвовать в жизни ребенка, отказ от алиментных обязательств [10].

Во многих случаях мать вынуждена исполнять сразу несколько социальных ролей: родителя, добытчика, воспитателя, что сказывается на состоянии ребенка.

2. Психологические и социальные последствия для ребенка

Отсутствие отца в жизни ребенка влияет на его эмоциональное, когнитивное и социальное развитие. Работы исследователей показывают, что дети, воспитывающиеся без отца, чаще сталкиваются с проблемами в следующих сферах[5]:

Психологическое развитие	Социальное поведение	Репродуктивное поведение	Образование и карьерные перспективы
• низкая самооценка • дефицит уверенности в себе • тревожность • склонность к депрессии. • склонность к суициду • развитие зависимости к запрещенным препаратам	• повышенная агрессивность • буллинг • трудности в общении со сверстниками и взрослыми • риск встать на учёт в детской комнате полиции • склонность к негативным социальным трендам среди	• повышенные риски ранней беременности • отказ от ребенка • передача ЗППП • повторение семейных сценариев (если мать воспитывала ребенка одна, дочь с большей вероятностью окажется в такой	• отсутствие мотивации к знаниям • смирение с действительностью собственной безграмотности • крест на карьере и личностном росте

	подростков	же ситуации).	

Для анализа данной проблемы необходимо учитывать ключевые факторы, влияющие на развитие ребенка и подростка, а также механизмы формирования их социальных паттернов. В дальнейшем, став взрослыми, такие дети становятся самостоятельными субъектами общества, но не всегда его полноценными участниками. В ряде случаев они воспроизводят негативные тенденции, передавая их следующему поколению через различные формы социального взаимодействия.

У девочек отсутствие положительного примера мужской фигуры может приводить к неустойчивости в отношениях и поиску суррогатного отцовского одобрения во вредных зависимостях. В контексте психологического развития девочек особую значимость приобретает фигура отца как базового источника эмоциональной поддержки и формирования идентичности. Однако в отличие от формального понятия «отец», термин «папа» в российской культуре несет глубоко личностную и эмоционально окрашенную коннотацию. Для ребенка «папа» ассоциируется с чувством защищенности, стабильности и привязанности, а его отсутствие может вызывать эмоциональный дискомфорт, чувство незащищенности и сниженное доверие к мужчинам в будущем. Также в подростковом возрасте девочки испытывают сложности в поиске точек соприкосновения с матерью, что усугубляется гормональными изменениями, повышенной эмоциональной нестабильностью и потребностью в автономии. Если в полной семье в этот момент отец мог бы выступать как балансирующая фигура, снижая градус конфликтов, то в неполной семье матери приходится справляться с этим в одиночку, что не всегда оказывается возможным. Половое созревание накладывает дополнительную сложность на отношения между матерью и дочерью. В этот период происходит активное формирование женской идентичности. Отсутствие отца может привести к дефициту понимания гендерных ролей и здоровой модели взаимодействия с мужчинами. Это порождает противоречивые модели поведения: с одной стороны, желание подражать матери (особенно если она демонстрирует сильную, независимую модель поведения), а с другой – бессознательное отторжение материнского образа, что может приводить к внутренним бунтам и саморазрушительным тенденциям. В результате отношения между матерью и дочерью могут становиться напряженными, переходя в открытое противостояние, а отсутствие эмоциональной поддержки и понимания подталкивает девочку искать признания и одобрения на стороне. Часто это выражается в асоциальном поведении, которое становится своеобразной реакцией протеста или способом привлечения внимания. Оно может проявляться в стремлении к ранним сексуальным контактам, зависимостям от социальных сетей и виртуальных знакомств, употреблении алкоголя или наркотиков, попадании под влияние деструктивных субкультур. Такие подростки оказываются в уязвимой позиции, так как отсутствие родительского контроля и положительного примера делает их легкой добычей для манипуляторов, преступников или деструктивных лидеров.

Дополнительный фактор риска – нарушение сексуального воспитания. В отсутствие отца, который мог бы установить адекватные границы и транслировать важность уважительного отношения со стороны мужчин, девочки оказываются в ситуациях, когда они либо гиперсексуализируются, стремясь компенсировать нехватку внимания, либо, напротив, испытывают трудности в установлении здоровых романтических отношений в будущем. Компенсация эмоциональной пустоты через ранние сексуальные связи влечет за собой ряд последствий, связанных с медицинскими и психологическими факторами, в том числе повышенный риск инфекций, передающихся половым путем, нежелательной беременности и нарушения репродуктивной функции. Недостаток информированности о данных рисках может существенно ухудшить физическое и психоэмоциональное состояние подростка.

У мальчиков, выросших без отца, жизненные обстоятельства несут в себе не менее серьезные испытания, формируя дополнительные сложности в социализации, самоидентификации и эмоциональном развитии. Отсутствие мужской фигуры в семье

усложняет процесс формирования мужской идентичности, а также способствует возникновению поведенческих девиаций. В неполных семьях мать нередко берет на себя не только роль заботливого родителя, но и вынужденно пытается восполнить недостающие отцовские функции.

Это может проявляться в двух крайностях:

- В гиперопеке и чрезмерной мягкости, ведущей к инфантильности будущего мужчины и неспособности принимать самостоятельные решения;
- Мать попытается «закалить» сына чрезмерной жесткостью и требовательностью, что зачастую приводит к внутреннему протесту, повышенной агрессивности или подавленной эмоциональности.

Пубертатный период – это время, когда мальчик естественным образом начинает дистанцироваться от матери в поиске самостоятельности и осознания своей маскулинности. Однако в неполной семье этот процесс зачастую сопровождается конфликтами, так как мать, привыкшая контролировать все аспекты жизни сына, не всегда готова отпустить его в самостоятельное плавание. В таких случаях мальчик может воспринимать мать как авторитарную фигуру, против которой необходимо бороться, либо же, если мать слишком мягкая и заботливая, он начинает искать образец мужского поведения на стороне. Отсутствие правильного примера приводит к тому, что подростки часто черпают представления о мужественности из деструктивных источников: криминальных группировок, уличных компаний, блогеров с агрессивной риторикой и т.д. Такие мальчики подвержены идеям, где ценятся физическая сила, подавление других и материальный успех любыми средствами. Они воспринимают женственность как слабость и нередко формируют презрительное отношение к женщинам, включая собственную мать. Особенно опасна ситуация, когда мать чрезмерно строга и подавляет эмоциональность ребенка. В этом случае подросток может неосознанно перенести эту модель на будущие отношения с женщинами, копируя доминирующее поведение и подавление партнера.

В условиях нехватки отцовского примера создается риск потери собственной идентичности, так как мальчики начинают искать себе ролевые модели в социальных сетях. Современные тренды усугубляют проблему, предлагая подросткам легкие пути признания: блогерство, хайп на скандальных поступках, искусственно созданный образ «альфа-самца» без реального опыта. В настоящее время наблюдается новая тенденция среди подростков – культ «сигма бой», где «сигма» становится мифическим образом сильного мужчины, который не зависит от женщин, общества, семьи. Формируется искаженное представление о мужественности, а отсутствие эмоций, одиночество и закрытость – это не проблема, а достоинство. В таких условиях мальчик может утратить адекватное понимание того, что значит быть мужчиной, и воспроизводить те же ошибки в будущем, что ведет к разрыву семейных ценностей.

Проблема безотцовства становится не просто частной семейной трагедией, а социальным явлением, требующим системных решений на уровне государства, общества и воспитательных практик. Совмещение работы и воспитания ребенка, особенно при наличии нескольких детей, неизбежно приводит к повышенному уровню стресса. В ряде случаев это может провоцировать жесткие методы воспитания, вплоть до проявлений эмоционального давления.

Как часто мы слышим истории, где мать в одиночку воспитывает ребенка, пытаясь заменить ему и отца, и друга, и наставника? Каково это расти в семье, где нет фигуры папы, которая могла бы поддержать, дать чувство уверенности и защищенности? Многие из нас видели в социальных сетях или новостях материалы, где дети подвергаются не только физическому, но и эмоциональному насилию. Но задумывались ли мы, что за этим стоит? Перегрузка, стресс, отсутствие поддержки, а иногда – просто накопившаяся боль и чувство несправедливости. Все это сказывается на детях, формируя травматические сценарии, которые они понесут дальше – во взрослую жизнь, в свои будущие семьи.

3. Государственные меры поддержки неполных семей и их недостатки

В России действует ряд мер поддержки для неполных семей, однако их эффективность оставляет желать лучшего:

- Согласно разделу 5 Семейного кодекса РФ, родитель, проживающий отдельно, обязан выплачивать алименты [1]. Однако уклонение от выплат остается массовым явлением;
- Если одинокий родитель воспитывает двух детей, то на него приходится нагрузка в два ребёнка. В многодетной семье с тремя детьми, где присутствуют оба родителя, нагрузка на каждого составляет полтора ребенка. Таким образом неполные семьи с двумя несовершеннолетними детьми испытывают большую нагрузку, но при этом не могут пользоваться государственной поддержкой в том же объеме, что многодетные семьи;
- Государство выплачивает пособия одиноким матерям, направленные на поддержку детей из неполных семей, однако их размеры недостаточны для полноценного обеспечения (в среднем 6-12 тыс. руб. в месяц, в зависимости от региона) [2];
- Существуют социальные программы, включающие квоты на детские сады, льготы на питание и жилье, однако их реализация нередко осложняется бюрократическими преградами, к тому же получение таких льгот имеет заявительный характер;
- Компенсации за потерю кормильца (например, если отец погиб в результате боевых действий или несчастного случая) ребенку назначается пенсия по потере кормильца (около 10-15 тыс. руб. в месяц), но этих средств также недостаточно для полноценного содержания ребенка [3].

4. Расширение мер поддержки неполных семей

Чтобы действительно помочь детям, растущим без отца, и предотвратить негативные социальные последствия, необходимо:

- Создать программы наставничества для мальчиков и девочек. Например, при школах или молодежных центрах могли бы работать группы поддержки, где взрослые люди помогали бы детям осознавать свою роль и искать правильные ориентиры;
- Увеличить финансовую помощь и расширить меры поддержки одиноких родителей с двумя детьми по аналогии с поддержкой многодетных семей;
- Введение налоговых льгот для матерей-одиночек, приоритетное зачисление в детские сады, бесплатное школьное питание для детей одиноких родителей;
- Популяризация семейных ценностей посредством СМИ, интернета, телепередач, музыки и литературы.

Отсутствие отца в семье – серьезный фактор риска для нормального развития ребенка. Без участия отца дети чаще сталкиваются с проблемами социализации, преступностью и эмоциональной нестабильностью. Государственные меры поддержки недостаточно эффективны, поскольку в основном ориентированы на финансовую помощь, но не затрагивают социальные аспекты воспитания.

Необходима более продуманная система помощи неполным семьям, включающая не только денежные выплаты, но и доступ к психологической и педагогической поддержке. Стабильность общества начинается с семьи, а потому государству стоит задуматься о решении проблемы безотцовства – не только через пособия, но и через воспитание ответственного отцовства у мужчин, популяризацию семейных ценностей и повышение ответственности за участие в жизни ребенка.

Литература:

1. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 23.11.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.02.2025) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/939297ca809b2aa9866a81dbe3759fe66c596075 (дата обращения: 20.01.2025).
2. Федеральный закон «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» от 19.05.1995 № 81-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6659 (дата обращения: 21.01.2025).
3. Федеральный закон «О страховых пенсиях» от 28.12.2013 № 400-ФЗ (ред. от 26.12.2024 с изм. от 11.02.2025) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156525/ (дата обращения: 12.02.2025).
4. Авдеева Н.Н., Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 117-123.
5. Апкаева С. А., Волошко В. В. Влияние отсутствия отца на формирование личности ребенка // Смоленский медицинский альманах. – 2019. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otsutstviya-ottsa-na-formirovanie-lichnosti-rebenka> (дата обращения: 16.01.2025).
6. Пую Ю.В. Государственное и общественное манипулирование: убеждение или принуждение? // Философия права. 2009. № 5 (36). С. 78-82.
7. Селиванова О. В., Коробкова Н. Ю. Неполные семьи в регионах России: масштабы и социально-экономические характеристики // Социально-трудовые исследования. – 2024. – №1 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepolnye-semi-v-regionah-rossii-masshtaby-i-sotsialno-ekonomicheskie-harakteristiki> (дата обращения: 27.01.2025).
8. Сьюзан Е. ШварцОтсутствующий отец и его влияние на дочь / С. Е. Шварц; пер. с англ. Н. Ханелия; под ред. Л. Хегея. – СПб.; М.: Центр гуманитарных инициатив; Добросвет. – 2021. – 364 с.
9. Фридман И. К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 93-9.
10. Федеральная служба государственной статистики // Официальный сайт государственной информационной системы. – URL: <https://60.rosstat.gov.ru/folder/73276/document/76832> (дата обращения: 16.01.2025).
11. 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.

Формирование критического мышления у подростков с агрессивными формами поведения

Современная модель общества выдвигает ряд требований и критериев к человеку, реализация которых предполагает «вписание» и успешную адаптацию к социуму. В связи с ранним погружением ребенка в информационное пространство, возникает острая необходимость научить его осознанно относиться к выбору информации, оценивать ее достоверность и точность. Представляется особенно значимым не только осуществлять контроль за выбором информационного контекста ребенка, но и сформировать у него потребность избирательно подходить к информации, вычлняя наиболее конструктивный вариант из потока дезинформирующего контента.

Наличие у ребенка большого количества социальных контактов, виртуальных и реальных способов взаимодействия, свободного доступа к разнообразным источникам информации создает нередко искаженное представление о многих жизненных фактах и явлениях, формирует неадекватную картину мира и нереалистичные жизненные позиции. Развитие критического мышления позволит отфильтровывать информационные контексты, вычлнять достоверные источники информации. *Под критическим мышлением* понимается «...особый вид мышления, который выполняет процесс проверки и оценки уже имеющейся и поступающей информации, а также осуществляет рефлекссию происходящего мыслительного процесса...» [2, С. 41-42]. Критическое мышление крайне значимый и актуальный для современных реалий навык, включающий в себя различные когнитивные способности, мыслительные компетенции и интеллектуальные умения. Совершенствование данного навыка продолжает происходить в подростковом возрасте. От качественного использования данного навыка во взаимодействии и различных сферах жизнедеятельности во многом зависит статусно-ролевая позиция подростка, реализация личностных перспектив и возможностей и, во многом, умение управлять своими эмоциями, нивелировать агрессивные проявления.

По мнению Е. Ю. Вишевской, основными свойствами критического мышления являются рефлексивность, прагматичность, субъектность (персонифицированность). А критериями развития критического мышления автор рассматривает сформированность следующих умений:

- 1) анализировать информацию;
- 2) переструктурировать, интерпретировать полученную информацию;
- 3) обобщать информацию, полученную из разных источников;
- 4) оценивать информацию и делать соответствующие аргументированные выводы для решения или рассмотрения обсуждаемой проблемы [1, С. 160].

В силу своеобразия подросткового возраста, склонности к проявлению различных девиантных форм поведения в данном периоде, развитость критического мышления позволит подростку более осознанно относиться к выбору социальных контактов, видов деятельности и способов взаимодействия. Критически оценивая различные факты, поступки и ценностные предпочтения других людей, подросток не только осознает степень ответственности за данные виды деятельности, но и сможет рассмотреть перспективные направления личностного развития, спроектировать собственное статусное положение в обществе.

Наличие развитого навыка критического мышления играет важную роль в профилактике, нивелировании и коррекции различных подростковых девиаций, типичных для данного возрастного периода: агрессивный стиль взаимодействия, акты вандализма,

предпочтение силовых методов, негативизм и неприятие инакомыслия, ориентир на позицию более сильного и авторитетного сверстника, отсутствие стабильности в выборе и предпочтениях социально приемлемых форм поведения, повышенная конфликтность, мнительность и подозрительность и многое др. Именно в силу социальной незрелости, неумения адекватно оценить сложность ситуации и ее последствия, отсутствия знаний об альтернативных способах поведения подросток избирает наиболее быстрый и, как правило, эффективный способ социального реагирования – агрессивную модель.

Агрессивные проявления подростков не всегда обусловлены потребностью в нанесении ущерба или вреда другим людям. Зачастую, проявления агрессии – это определенная возможность подростку заявить о себе как о сильном и значимом человеке, продемонстрировать свою взрослость, привлечь к себе внимание, запугать или скрыть собственные страхи и опасения, не быть отвергнутым референтными сверстниками. Агрессивное поведение – это и определенная дань подростковой моде, возможность испытать чувство принадлежности и принятия группой сверстников. Нередко именно подростковая субкультура компенсирует подростку недостаток любви, внимания, поддержки – всех тех базовых потребностей, которые не реализует его семья. Будучи принятым в группу сверстников, подросток начинает ощущать себя частью большого целого, понимает силу и значимость понятия «мы», испытывает чувство безопасности и защищенности. Однако подростковая субкультура диктует свои условия, выдвигает свои нормы и правила поведения. Нарушить данные установки – значит предать сообщество, которое приняло и поддержало подростка. Чувство благодарности, страх изоляции и опасения изгнания из подростковой группы вынуждают подростка безоговорочно принимать все правила и условия жизнедеятельности, демонстрировать определенные способы поведения, которые, как правило, носят агрессивную негативную окраску. Подросток не оценивает, не обдумывает, не обсуждает, а лишь слепо следует заданному направлению. Поведение подростков обусловлено «... комплексом детерминант и стимулов индивидуального, субъектно-деятельностного и личностного уровня агрессии, сочетанием факторов образовательной и семейной среды, а также индивидуально-типологических и индивидуально-личностных особенностей подростка...» [3, С. 715]. Наличие навыка критического мышления является мощным ресурсом противостояния негативному социальному воздействию.

Развитие критического навыка – длительный и сложный процесс, протекающий своеобразно и индивидуально у каждого подростка в зависимости от его личной мотивации в самоизменении, а также поддерживающей социальной и семейной среды. Однако существуют некоторые условия, соблюдение которых позволит подростку развить данный навык, совершенствовать свои умения, раскрыть индивидуальные возможности:

- 1) предоставить подростку возможности и время для реализации личных интересов и потребностей;
- 2) научить тщательно взвешивать и ответственно подходить к принимаемым решениям;
- 3) поощрять инициативу и активность;
- 4) принимать и обсуждать различные мнения, идеи, взгляды;
- 5) объяснять наличие права на ошибку;
- 6) показать социальный и правовой уровень последствий негативных поступков;
- 7) продемонстрировать альтернативные варианты решения сложных ситуаций, конструктивные способы избавления от гнева и злости;
- 8) научить бесконфликтным способам социального реагирования;
- 9) поддерживать, стимулировать активности подростков, замечать самые незначительные варианты позитивных изменений.

Важно заручиться согласием подростка к самопознанию и желанием измениться. Только добровольное участие подростка в мероприятиях, направленных на коррекцию поведенческих нарушений и, одновременно, поиск наиболее эффективных способов

развития личностных навыков и умений позволит достичь максимально высоких результатов в этом направлении.

Результаты исследований показали, что наиболее интересными и результативными в развитии навыка критического мышления и снижения уровня агрессивных проявлений подростков оказались следующие формы и методы работы:

1) ведение дневника самонаблюдения, в котором подросток подробно и правдиво отражает события прошедшего дня, свои действия и поступки, давая им объективную оценку;

2) привлечение подростков к разбору и анализу различных сложных или конфликтных ситуаций, в которых подросток поочередно примеряет на себя ту или иную социальную роль и ищет оптимальный для всех участников ситуации выход;

3) просмотр фильмов с актуальной проблематикой по методике «Стоп-кадр», когда показ фильма останавливается для проработки и анализа наиболее проблемных вопросов; выполняются не только подготовленные заранее задания, но и сами участники могут скорректировать те направления, которые требуют тщательного оценивания и обсуждения;

4) составление социально-психологических портретов героев различных ситуаций с акцентированием внимания на сильных сторонах и анализом черт деструктивной направленности;

5) выступление подростков с презентациями материала, имеющего для него особую актуальность;

6) поощрение инициативы подростков в проектировании внеклассных мероприятий и деятельности по самозанятости и др.

Постепенное включение подростков в процесс анализа, рассмотрения, обсуждения, интерпретации событий учит его сопоставлять различные факты, соотносить их с социально направленными нормами, сравнивать с используемыми ранее навыками социального реагирования и приобретенными новыми умениями. Исследования, проведенные Д.П. Таловым показывают, что «...лучше всего у школьников развита способность к умозаключениям, а хуже всего – способность к распознаванию манипуляций...» [4, С. 159]. Таким образом, при составлении коррекционно-развивающих программ следует уделить внимание не только развитию навыка критического мышления и суждения, но и стоит уделять внимание развитию способности противостоять воздействиям манипулятивной и деструктивной направленности. Активное участие в различных социально ориентированных программах и мероприятиях позволяет подростку распознавать техники манипулирования и управления его поведением.

Таким образом, можно резюмировать, что наличие развитого навыка критического мышления у подростка позволяет повысить его социальный статус, оптимизирует самооценку и самовосприятие, снижает чувство беспокойства и неуверенности, придает его действиям и поступкам социально приемлемую направленность, учит видеть свои ошибки и недостатки, дает мощные ресурсы для объективного оценивания своих жизненных возможностей и перспектив. Спонтанные реакции, резкие суждения и агрессивные проявления оказываются под контролем самого подростка, который постепенно рискованный и социально опасный стиль поведения сменяет на правомерный и социально ответственный. Подросток расширяет свои жизненные перспективы, осуществляя свою деятельность с позиции логики и критического анализа, что позволяет ему создать усовершенствованную картину мира, с ориентацией на социально значимые ценности и ориентиры.

Литература:

1. Вишневская, Е. Ю. Развитие критического мышления у подростков в процессе изучения иностранного языка / Е. Ю. Вишневская // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 159-162.

2. Власова, А. К. Особенности формирования критического мышления у подростков в образовательном процессе сельской школы / А. К. Власова, С. С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – №3. – С. 39–63.

3. Волкова, Е. Н. Профилактика агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: направления работы на основе результатов исследования / Е. Н. Волкова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – №. 4. – С. 715–722.

4. Талов, Д. П. Взаимосвязь уровня развития критического мышления подростков с их личностными характеристиками и показателями интеллекта / Д. П. Талов, А. В. Орлова // Психология человека в образовании. – 2021. – №2. – С. 153-161.

Личность подростка и синтетическая концепция сновидений

Введение

Учёт индивидуально-психологических особенностей личности необходим для максимально эффективного сопровождения ее развития, особенно в подростковом возрасте. Этот факт неоднократно подчёркивался многими педагогами и психологами.

Практика показывает, что психологам часто приходится работать с подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Именно на эту возрастную категорию приходится максимальное количество случаев так называемой “школьной дезадаптации” (неумения приспосабливаться к школьной жизни), проявляющейся в низкой успеваемости, плохой дисциплине, нарушении общения со сверстниками и взрослыми, негативных поведенческих реакциях и т.п. В то же время, это самый ответственный период психического развития, т.к. здесь закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, системы отношений к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. В связи с этим тема инновационных подходов к практической психологии в контексте психокоррекции лиц данного возраста является весьма актуальной. В настоящей статье представлен вариант одного из таких подходов, относящихся к психологии сновидений.

Особенности подросткового возраста в контексте развития личности

Подростковый возраст - сложный период в жизни человека, переход от детства к взрослости, период, когда ломается старая система интересов и строится новая, развивается его самостоятельность, формируется свой взгляд на мир [8, 23, 24]. Этот период проходит каждый человек. С малых лет человек остро нуждается в общении, в дружбе. Каждый человек хочет быть услышанным и понятым, и особенно дети, которые познают мир нуждаются в общении, а как известно для того, чтобы человек раскрылся он должен довериться своему собеседнику.

Следует отметить, что сам по себе подростковый возраст как социальное явление является сравнительно молодым и во многом ровесником современной научной психологии (забегая вперед, отметим, что это не случайно). «Французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст возник в XIX веке, когда контроль родителей за развитием ребенка продолжился вплоть до брака. В настоящее время в развитых странах мира этот период жизни имеет тенденцию к постепенному увеличению» [16, стр. 26]. То есть появление подросткового возраста как некоего значимого феномена представляет собой выражение какого-то чрезвычайно важного исторического процесса. «Подростковый возраст как массовое социальное явление сформировался недавно в связи с развитием системы народного образования. Еще в 20-30-е годы советские психологи изучали подростка в первую очередь как рабочую единицу. Подросток должен был работать, буквально для того, чтобы жить. Сегодня подросток - ученик, школьник, то есть ребенок» (1, стр 58).

Осмысливая эти верные слова отечественного классика психологии, мы с неизбежностью приходим к вопросу: являются ли экономические факторы первичными причинами существования современных подростков как социальной категории? Если на данный вопрос отвечать утвердительно, то основные характеристики подросткового возраста станут для нас дериватами экономического развития человечества. И тогда в изучении подросткового возраста психологии отводится важная, но второстепенная, поверхностная роль. Если же предположить, что появление подросткового возраста и современной экономической ситуации – это результат развития человека как носителя

сознания, то психология становится основным инструментом изучения периода adolescence. Отсюда логически вытекает, что, стремясь понять специфику подросткового возраста с точки зрения психологии, мы должны а) определить, существуют ли специфически психологические детерминанты формирования подросткового возраста в рамках глобального исторического процесса и б) если такие детерминанты существуют, описать их. Только решив поставленные выше теоретические задачи, мы сможем опираться на твердую психологическую почву, исследуя личностные особенности современных подростков.

Для этого, прежде всего, нужно понять, что такое возраст, ведь, как писал Л.С. Выготский: ««Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики» [8, стр. 17]. Что же такое возраст? Возраст— это категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Другое определение возраста таково: конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития. Она характеризуется совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с индивидуальными различиями, являющимися общими для всех нормально развивающихся людей (поэтому они называются типологическими)...» [16].

Подростковый возраст обычно характеризуют как переходный возраст и как возраст полового созревания. У человекообразных обезьян (например, шимпанзе) социальное и половое созревание идут практически параллельно друг другу. Примерно в 5 лет у них заканчивается детство. У человека все гораздо сложнее. У людей половое созревание значительно опережает полноценное физическое созревание, которое в свою очередь отстает созревания психологического. В настоящий момент такой разрыв является достаточно существенным. Л.С. Выготский рассматривал современный подростковый возраст как исторически обусловленный феномен, зависящий от уровня развития социальной системы. Согласно взглядам ряда исследователей, социализация примитивных народов не подразумевает подросткового возраста, так как для этого нет соответствующих экономических условий. Каковы его хронологические границы подросткового возраста в наше время?

Различные авторы по-разному рассматривают этот вопрос. Например, в отечественной психиатрии возраст от 14 до 18 лет называется подростковым, в психологии же 16—18-летних зачастую считают юношами [16].

Пытаясь ответить на данный вопрос, спросим себя: а что такое история человечества с точки зрения психологии? По большому счету, это – история развития сознания и самосознания [15].].

Согласно представителям аналитической психологии, подростковый возраст является периодом первичной индивидуации, то есть периодом, когда сознание еще ребенка, но уже взрослого, трансформируется (умирает), обращаясь к первичным, архетипическим образам, насыщенным глубинными базовыми чувствами и проходя через ощущения неуверенности, недостаточности (Адлер) к чувству осознанной сопричастности себя (как индивидуированной личности) Другому [3, 4, 15, 18-22].

Один из наиболее известных представителей аналитических психологии Эрих Нойманн рассматривает мировую историю как процесс индивидуации всего человечества. Про подростковый возраст же он говорит так: «В тот период, когда сознание начинает переходить в самосознание, то есть отличать и осознавать себя как отдельное индивидуальное Эго, материнский уроборос затмевает его, подобно темному и трагическому року. Теперь картина уробороса для Эго, в абсолютную противоположность первоначальному состоянию довольства, начинает искажаться чувствами конечности и смертности, бессилия и изоляции» [15, стр. 57].

Появление подросткового возраста в нынешнем виде не случайно. Оно означает качественно новый этап в индивидуализации всего человечества, когда оно обрело новое самосознание и обретает новую идентичность, находясь в точке бифуркации, в точке

особой связи с трансцендентным миром (коллективным бессознательным). При этом подростковый возраст так относится к возрасту взрослому, а подростковая субкультура так относится к общественному сознанию, как бессознательное индивидуальной личности относится к личному же сознанию.

Можно сказать, что человечество, нуждающееся на пути своего развития во все большем прояснении сознания, шло к появлению нынешнего подросткового возраста с его широкой протяженностью во времени, активным развитием самосознания, сложным формированием идентичности. Однако еще в древности подростковый возраст как специальным образом организованный период перехода от детства к взрослости существовал в «сжатом», зачаточном виде, закрывающемся нам при изучении феномена инициации.

Подростковый же возраст является именно той стадией развития, во время которой происходит базовое развитие личности: прохождение через Тень (умирание), обретение новой идентичности на основе выстраданных нравственных ценностей.

Не удивительно, что подростковый возраст — это время разрушения персоны, отказа от незрелой идентичности и, через борьбу с деструкцией, обретение зрелой личности.

Об этом говорит последователь Юнга М.Л. Фон Франц: «это ощущение своей непохожести, неповторимости вызывает чувство грусти, частично объясняющее чувство одиночества у многих подростков. Несовершенство мира, его зло, с которыми подросток сталкивается как внутри самого себя, так и вовне, становятся осознанными; он вынужден стараться справиться с настойчивыми, но еще неосознанными внутренними импульсами, а также с проблемами внешнего мира» [17, стр. 51].

Таким образом, подростковый возраст — это возраст, когда личность развивается через следование архетипу героя, через способность погрузиться в тьму бессознательного и, пережив цикл смерти-возрождения (депрессии), стать собой.

Теперь у нас есть ответ на вопрос, который мы задали себе в самом начале: является ли подростковый возраст исключительно продуктом экономического устройства современного общества, или же результатом длительного исторического процесса, обусловленного историческими или даже, если можно так выразиться, психоисторическими детерминантами?

Мы можем утверждать, что в рамках глобального исторического процесса (а не только индустриального и постиндустриального обществ) существуют детерминанты формирования специфически подросткового возраста — и это детерминанты развития первичной индивидуации, то есть развития личности как качества стремящегося к целостности субъекта, отвечающего на вопрос «Кто я?» и встречающегося с базовыми данностями (архетипами) человеческого бытия.

Психокоррекционная работа с подростками посредством материала сновидений

С учетом того, что подросток в своей психической реальности, то есть сознании и бессознательном, напрямую обращается к архетипическим данностям, достаточно интересным вариантом психокоррекционной работы именно со старшими подростками, а также юношами и девушками, позволяющим напрямую воздействовать на область неосознаваемого, является работа с материалом сновидений. Одним из первых российских авторов, исследовавших данную тему, стал С.А. Парфентьев, защитивший в данной области диссертацию на соискание степени кандидата психологических наук [17].

Представленные им данные творчески развил исследователь из Санкт-Петербурга А.М. Богачев, в своей монографии «Путь к Другому» и в серии научных статей предложивший алгоритм работы со сновидениями [2, 5-7].

Как отмечает Богачев,

1. Сновидение с психологической точки зрения представляет собой вариант внутриличностного диалога и выражения наиболее актуального для личности состояния.

2. Существует семь сфер (уровней) сновидения, в каждом сновидении одна или несколько этих сфер проявляются в наибольшей степени.

3. Данная структура является иерархической и рядорасположенной одновременно и включает в себя: сферу обработки информации (в том числе предшествующего сновидению периода бодрствования) и (или) прямого исполнения желаний, сферы искаженного исполнения желаний «эго»; сферу межличностных и (или) «объектных» отношений; сферу осмысления символического содержания сновидения; сферу диалога с субличными и (или) между субличными («автономными комплексами»); сферу архетипической символики; сферу духовно-мистического переживания и восприятия мира. 3. Эффективная психодиагностическая работа со сновидением подразумевает определение основной сферы (сфер) или уровня (уровней), а также сочетания универсальной символики и индивидуального личностного контекста конкретного сновидения и его содержания.

Богачев выделяет следующие уровни (или «измерения») сновидений: психофизиологический, глубинных межличностных («объектных») отношений, сублично-символический, символический, символично-архетипический, трансперсональный (духовный).

Базовая практическая методика работы со сновидением по Богачеву такова: «: а) нужно оценить любое сновидение его в контексте жизненной ситуации и личности сновидца, определить ведущий уровень сновидения; б) обратить внимание на любые элементы диалога или же «указания» на блокировку диалога, односторонность сновидения, попытки самообмана и т.д. в данном сне; в) осмыслить значение появившихся в сновидении символов; г) предложить толкование, позволяющее открыть новые возможности для самопознания, внутриличностного диалога, духовного выбора на осознанном и бессознательном уровнях, перевести «слепые пятна» в зону интеграции опыта, преодолеть те или иные побуждения и (или) самообманы; д) в случае необходимости предложить вернуться в сновидение и начать диалог, сохраняя нравственные установки сознания, встретиться с Другим (пусть зачастую и пугающим).

Также в концепции Богачева введены критерии верности толкования сновидения и работы с ним: «Толкование сновидения является верным, а работа с ним – реальной, если данные процессы вызывают у «автора» сновидения бóльшую часть из приведенных ниже феноменов: 1) чувство «инсайта» (озарения); 2) появление нового комплекса эмоций, ощущений, мыслей; 3) сопротивление, вызывающее новый психический материал, подтверждающий наше толкование; 4) чувство и ощущение внутренней интеграции; 5) субъективное чувство благополучия и (или) изменения в сторону целостности; 6) «автономное» поведение образов из сновидения в момент толкования и (или) при работе со сновидением, а также: а) открывают новые поведенческие возможности и б) дают толчок для новой серии сновидений» [2, стр. 73].

Соответственно, следуя предложенной нами концепции, психолог, работающий в пространстве сновидений, действует как посредник в запуске природного (естественного) процесса, каковым и является сновидение, и помогает своему подопечному: а) наладить или обогатить диалог между различными частями личности сновидца, зачастую преодолевая те или иные барьеры, для достижения нового уровня целостности; б) получить осознанный доступ к неосознаваемым ресурсам собственной личности; в) научиться лучше понимать себя и, что еще более важно, самостоятельно использовать диагностический, терапевтический и развивающий потенциал сновидений.

Особенно отметим тот факт, что Богачеву удалось на собрать доказательства эффективности предложенной им концепции эмпирическом уровне [6,7].

Очевидно, что именно для старшего подростка грамотное, основанное на принципах психологической экологии, обращение к материалу его (ее) сновидений может быть чрезвычайно полезным в плане становления личности, причем и как в плане

развития способности к рефлексии, так в плане формирования здоровой, зрелой идентичности.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что такого рода работа должна проводиться в контексте не просто уважения, но и соблюдения традиционных для России духовно-нравственных ценностей, как «точки отсчета» («жизненного якоря» [10]), позволяющей субъекту как личности вести работу над собой, в том числе, и в плане проработки собственных бессознательных тенденций. Здесь, на наш взгляд, крайне важна ориентация психолога на школу Е.Ю. Коржовой, в которой тщательно прояснены понятия жизненных ориентаций и жизненной ситуации [11-14]. Такая ориентация позволит как психологу, так и его подопечным удерживаться в смысловом пространстве совести и сопереживания человека человеку.

Выводы

С учетом того, что подростковый возраст предполагает прямое восприятие архетипических образов в сфере психической реальности в контексте развития личности подростка, подразумевающего прохождение «первичной индивидуации», представляется весьма перспективным использование при психокоррекционной работе со старшими подростками использование алгоритма, предложенного в рамках синтетической концепции сновидений А.М. Богачева.

Вместе с тем, так как данный автор приводит данные, относящиеся к совершеннолетним, необходимы дальнейшие исследования, направленные на прояснение эффективности данной подхода именно в применении к старшим подросткам.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. С. Абрамова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 2014. — 811 с.
2. Богачев, А. М. Путь к Другому. О некоторых закономерностях практической психологии: монография / А. М. Богачев. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Санкт-Петербург: Астерион, 2019. — 221 с. — ISBN 978-5-00045-655-2
3. Богачев А. М. Синие киты как субкультура смерти//Бюллетень Центра этнорелигиозных исследований. 2017. № 3. С. 55-75. EDN: YRXJQS
4. Богачев А. М. Социально-психологическая безопасность российского общества: анализ сообщений, исходящих из подростковой субкультуры//Глобальные вызовы современности и социальная стратегия российской системы образования: мат-лы междунар. науч. конф. СПб., 2013. С. 255-264
5. Богачев А. М. О некоторых аспектах практической работы со сновидениями / А. М. Богачев // Психология и психотехника. — 2020. — № 1. — С. 54-67. — DOI 10.7256/2454-0722.2020.1.32332
6. Богачев А. М. Психология сновидений: обоснование и развитие синтетического подхода / А. М. Богачев // Психология и психотехника. — 2024. — № 3. — С. 49-72. — DOI 10.7256/2454-0722.2024.3.71244
7. Богачев А. М. Синтетическая концепция работы со сновидениями: апробация в области психологической психотерапии и развития личности / А. М. Богачев // Психология и психотехника. — 2024. — № 1. — С. 1-23. — DOI 10.7256/2454-0722.2024.1.4392
8. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2021 — 281 с.
9. Дольто Ф. На стороне подростка. Екатеринбург, 2010. 720 с.
10. Ломонос, А. А. Жизненные «якоря» личности как фактор нравственного развития / А. А. Ломонос, Н. В. Боброва, А. М. Богачев // Общество. Среда. Развитие. — 2023. — № 2(67). — С. 137-145. — DOI 10.53115/19975996_2023_02_137-145.

11. Казнина Э. Ю. Особенности представлений о совести и жизненные ценности двух поколений (на примере России и Грузии) / Казнина Э. Ю., Коржова Е. Ю. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2023. — Том 13, N 1. — С. 51-70.
12. Коржова Е. Ю. Роль самообразования в становлении личности (на примере жизненного пути и творчества Ф. М. Достоевского) / Коржова Е. Ю. // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. — 2023. — Том 33, N 4. — С. 382-389.
13. Коржова Е. Ю. Воспитательное значение личности и творчества Ф. И. Тютчева / Коржова Е. Ю., Веселова Е. К., Дворецкая М. Я. // Азимут научных исследований : педагогика и психология. — 2023. — Том 12, N 3 (44). — С. 38-41.
14. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994. 384 с.
15. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. М., 1998. 462 с.
16. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 411 с.
17. Парфентьев, С. А. Анализ сновидений как метод психодиагностики и психокоррекции личности в социальной психологии: специальность 19.00.05 "Социальная психология": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Парфентьев Сергей Александрович. - Ярославль, 2006. - 243 с.
18. Франц фон М.-Л. Процесс индивидуации//Человек и его символы: сб. М., 2006. 352 с.
19. Франц фон М.-Л. Толкование волшебных сказок. М., 2004. 364 с.
20. Хендерсон Д. Древние мифы и современный человек//Человек и его символы: сб. тр. М., 2006. 352 с.
21. Элиаде М. Аспекты мифа. М., 2010. 256 с. EDN: QWWVTJ
22. Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии. М., 1996. 288 с.
23. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. СПб., 1996. 592 с. EDN: RUUYWV
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.

References

1. Abramova, G. S. (2014) Age Psychology: a textbook and workshop for the academic bachelor's degree / G. S. Abramova. - 2nd ed., corrected. and additional. - M.: Publishing House Yurait; ID Yurait - 811 p.
2. Bogachev, A. M. (2019) The Path to the Other. On Some Patterns of Practical Psychology: monograph / A. M. Bogachev. - 2nd edition, corrected and supplemented. - St. Petersburg: Asterion, - 221 p. - ISBN 978-5-00045-655-2
3. Bogachev A. M. (2017) Blue Whales as a Subculture of Death // Bulletin of the Center for Ethnoreligious Studies. No. 3. P. 55-75. EDN: YRXJQS
4. Bogachev A. M. (2013) Social and psychological security of Russian society: analysis of messages emanating from the teenage subculture//Global challenges of our time and social strategy of the Russian education system: proc. int. scientific conf. SPb.,(2020)nPp. 255-264
5. Bogachev, A. M. (2020) On some aspects of practical work with dreams / A. M. Bogachev // Psychology and psychotechnics. - No. 1. - Pp. 54-67. - DOI 10.7256/2454-0722.2020.1.32332
6. Bogachev, A. M. (2024) Psychology of dreams: justification and development of a synthetic approach / A. M. Bogachev // Psychology and psychotechnics. – No. 3. – P. 49-72. – DOI 10.7256/2454-0722.2024.3.71244
7. Bogachev, A. M. (2024) Synthetic concept of working with dreams: approbation in the field of psychological psychotherapy and personality development / A. M. Bogachev // Psychology and psychotechnics.. 1. – P. 1-23. – DOI 10.7256/2454-0722.2024.1.4392

8. Vygotsky L. S. (2021) Developmental psychology. Selected works / L. S. Vygotsky. – Moscow: Yurait Publishing House, – 281 p.
9. Dolto F. (2010) On the teenager's side. Ekaterinburg, 720 p.
10. Lomonos, A. A. (2023) Life "anchors" of personality as a factor in moral development / A. A. Lomonos, N. V. Bobrova, A. M. Bogachev // Society. Environment. Development - No. 2 (67). - P. 137-145. - DOI 10.53115 / 19975996_2023_02_137-145.
11. Kaznina E. Y/ (2023)Features of ideas about conscience and life values of two generations (on the example of Russia and Georgia) / Kaznina E. Yu., Korzhova E. Yu. // Bulletin of St. Petersburg University. Psychology.- Vol. 13, N 1. - P. 51-70.
12. Korzhova E. Y. (2023)The role of self-education in the development of personality (based on the life and work of F. M. Dostoevsky) / Korzhova E. Yu. // Bulletin of the Udmurt University. Philosophy. Psychology. Pedagogy. - Vol. 33, N 4. - P. 382-389.
13. Korzhova E. Y. (2023) The educational significance of the personality and creativity of F. I. Tyutchev / Korzhova E. Yu., Veselova E. K., Dvoretzskaya M. Ya. // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology.- Vol. 12, N 3 (44). - P. 38-41.
14. Levi-Strauss K. (1994) Primitive thinking. M., 384 p.
15. Neumann E. (1998) The Origin and Development of Consciousness. Moscow, 462 p.
16. Obukhova, L. F. (2025) Age Psychology: a textbook for universities / L. F. Obukhova. - Moscow: Yurait Publishing House, - 411 p.
17. Parfentiev, S. A. (2006)Dream Analysis as a Method of Psychodiagnostics and Psychocorrection of Personality in Social Psychology: specialty 19.00.05 "Social Psychology": dissertation for the degree of candidate of psychological sciences / Parfentiev Sergey Aleksandrovich. - Yaroslavl, - 243 p.
18. Franz von M.-L. (2006) The Process of Individuation // Man and His Symbols: collection. Moscow, 352 p.
19. Franz von M.-L. (2004) Interpretation of fairy tales. Moscow, 364 p.
20. Henderson D. (2006) Ancient myths and modern man//Man and his symbols: collection of works. Moscow, 352 p.
21. Eliade M. (2010) Aspects of myth. Moscow, 256 p.
22. Eliade M. (1996)Myths, dreams, mysteries. Moscow, 288 p.
23. Erikson E. (1996) Childhood and society. 2nd ed., revised and enlarged. St. Petersburg, 592 p. EDN: RUUYWV
24. Erikson E. (1996) Identity: youth and crisis. Moscow, 344 p.

Организационно-педагогические условия формирования киберсоциализированной личности детей-сирот в условиях центра помощи детям

Введение. Практический опыт показывает, что ребенок, поступивший в государственное учреждение, начинает активно адаптироваться в новой обстановке. Но современный ребенок в большей мере социализирован в сети, чем в реальной жизни. Это новое жизненное пространство взяло на себя функцию развития личности: развитие потребностей, интересов, целей, мотивов, культуры ребенка. И от умения специалистов правильно использовать ресурсы киберпространства зависит степень социализации, адаптации и интеграции детей-сирот, как в виртуальном, так и в реальном пространствах[1].

Меры, направленные на обеспечение кибербезопасности детей-сирот в ГКУСО РО Азовском центре помощи детям:

- Разработка и апробация программы обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в интернет-пространстве, профилактики интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность.
- Создание механизма экспертизы интернет-контента для детей-сирот.
- Создание списков, аккумулирующих сведения о лучших ресурсах для детей-сирот.

Индивидуальная помощь в работе с воспитанниками ГКУСО РО Азовского центра с использованием интерактивных форм работы является одним из средств самореализации, которые направлены на формирование навыков осмысления ребенком-сиротой собственных представлений и собственной позиции о морально-волевом поведении в интернет-среде, отработку навыков выбора аргументированного принятия решения, развитие базовых духовно-нравственных ценностей при посещении сети Интернет. Образовательно-воспитательно-развивающая среда в учреждении в ходе реализации программы это функционирование интернет-коммуникационного клуба «Андроид», проведение дистанционной подготовки к выпускным экзаменам, работа с презентациями, дистанционное участие в олимпиадах, работа в компьютерных программах, лекции, практические занятия, воспитательные мероприятия, тренинги[2, С. 413].

Цель работы, в следствии выше сказанного, заключается в создании условий для комплексной киберсоциализации детей-сирот подросткового возраста, направленной на развитие их социальных, эмоциональных и цифровых компетенций, формирование позитивного самоощущения и укрепление социальных связей, что будет способствовать успешной адаптации и интеграции в общество и подготовке к самостоятельной жизни.

К основным задачам клубной деятельности можно отнести:

1. Построение правильно организованной внеурочной занятости детей-сирот в условиях центра помощи детям, состоящих на профилактическом учёте, детей из семей социального риска;
2. Выстраивание алгоритма дистанционного образования детей-сирот, организация учебной деятельности для обмена навыками и умениями в области использования интернет-технологий;
3. Формирование и развитие у детей-сирот ГКУСО РО Азовского центра помощи детям общественной активности, трудолюбия и своих организаторских способностей, стремления к творчеству;

4. Мотивация детей-сирот к участию в существующих интернет-проектах, конкурсах, викторинах, проведение соревнований по интеллектуальным играм с использованием интернет-технологий; использование интернет-технологий для разработки творческих проектов;

5. Подготовка детей-сирот к жизни в социуме, через мотивацию получения образования и киберсоциализацию;

6. Профилактика вовлечения детей-сирот в деструктивные группы после выпуска из учреждения.

Киберсоциализация детей-сирот в условиях центров помощи детям включает в себя следующие основные компоненты:

- знания о киберпространстве;
- знания о безопасности в киберпространстве;
- знания об информационных угрозах;
- знания о мошенничестве в киберпространстве;
- знания об опасности фейков;
- наличие у личности киберпотребностей;
- умение создать надежный пароль;
- умения и навыки определять и восстанавливать полученную информацию;
- умение работать с помощью образовательных онлайн-платформ;
- владеть навыками работы дистанционно;
- уметь использовать портал Госуслуги.

Как считает Володин А.А.: «Исследователи рассматривают организационно-педагогические условия как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач» [3, С. 144]. В результате исследования и учёта личного опыта работы с воспитанниками ГКУСО РО Азовского центра помощи детям, нами определена следующая *классификация организационно-педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования киберсоциализированной личности детей-сирот подросткового возраста*:

– диагностические (анализ нормативных документов учреждения, выявление дидактических особенностей реабилитационно-педагогического процесса [4], поиск возможностей для осуществления образовательно-воспитательного процесса в условиях дополнительного образования);

– структурирующие (разработка дополнительной образовательной программы, доступной для всех детей, в числе с ОБЗ, модульных динамических учебных сред, основанных на личностно-ориентированном подходе, разработка структурных компонентов реабилитационно-педагогического процесса с учетом особенностей детей и личного опыта);

– содержательные (отбор, моделирование содержания для обеспечения эффективности формирования киберсоциализированной личности детей-сирот подросткового возраста, сопровождение этого процесса необходимым инструментарием, методическими материалами, раздаточным материалом, печатными учебно-методическими пособиями, с использованием дистанционных технологий);

– технологические (формы, методы, обеспечивающие процесс формирования киберсоциализированной личности детей-сирот подросткового возраста);

– оценочно-результативные (создание творческой атмосферы; апробация эмпирического материала для определения уровня сформированности киберсоциализированной личности детей-сирот подросткового возраста, повышение мотивации воспитанников; всесторонняя поддержка воспитанников для достижения положительного результата на различных уровнях (региональном, федеральном и т.д.); разработка новых ресурсов в соответствии с потребностями, интересами, индивидуальными возможностями детей-сирот).

Как влияют социально-педагогические факторы на повседневную жизнь подростка, какова значимость виртуального мира для детей, требуется ли помощь взрослого (социального педагога, воспитателя) на этот счет отвечает Горбаткова О.И.: «Его нужно воспитывать так, чтобы он заблаговременно приобрел необходимые способности, навыки и социально приемлемые манеры поведения, благодаря которым он не испытывал бы больших затруднений вовсе или же справлялся с ними без особых психических перегрузок. При этом способе оказания помощи детям, нуждающимся в ней, изменяется не окружающий мир с его требованиями и нормами, а сам подросток, его представления и манера поведения» [5, С.933].

На рисунке 1 представлены организационно-педагогические условия обеспечения процесса формирования киберсоциализированной личности подростков-сирот в условиях центра помощи детям.



Рисунок 1. Организационно-педагогические условия формирования киберсоциализированной личности детей-сирот подросткового возраста в условиях центра помощи детям

Таким образом, можно отметить, что соблюдение организационно-педагогических условий позволяет продуктивно создать педагогическую среду по формированию киберсоциализированной личности детей-сирот в условиях центра помощи детям. Необходимо продолжить исследования по апробации разработанной нами программы по

подготовке детей к повышению своей компетентности в вопросах информационного пространства и безопасности в киберпространстве.

Литература

1. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека. Монография. / под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. А.В. Мудрика. -М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011.-400 с.
2. Бондарева И.Н. Киберсоциализация детей-сирот в условиях центра помощи детям / И.Н. Бондарева, Е.А. Байер // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–29 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. – С. 411-415.
3. Володин А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – с. 143-152.
4. Морозов В. В. Реабилитационно-педагогический процесс в образовательных интернатных учреждениях: дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Морозов. – Москва, 2001. – с. 189.
5. Горбаткова О. И. Особенности деятельности социального педагога по преодолению интернет-зависимости в подростковом возрасте / О. И. Горбаткова, В. А. Недбайло // Актуальные проблемы науки и техники. 2024: Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 19–21 марта 2024 года. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2024. – С. 932-933.

Экспансия технологий в мир детства и биосоциальная ответственность

Россия пребывает в пространстве поисков смыслов для будущего развития семьи. В этом пространстве сочетаются принципы патернализма и уважения автономии личности, встают задачи сохранения традиционных ценностей - заботы о детстве и уважении к представителям старшего поколения. Традиционные понятия родины и семьи предполагают наличие смыслового пространства для идентификации ребенка как будущего гражданина.

Представления о статусе детства являются производными от ценностных парадигм исторических эпох. И.С.Кон в работе «Ребенок и общество» отметил различные подходы к детству в эпохах классицизма (детство как отклонение от зрелости), Просвещения (ребенок как продукт среды и объект воспитания), романтизма (поэтизация детства), реализма (угнетенное детство), в двадцатом веке происходит психологизация детства, и наконец, к концу XX и в XXI веке детство предстает как объект биотехнологического конструирования.

Прежде всего следует отметить способы воздействия на уже родившихся детей – это практика применения психостимуляторов для коррекции активности и применения либерального подхода к определению гендерного выбора.

Поиски трансгендерной идентичности приобрели болезненный и агрессивный характер там, где еще не утратили силу такие ценности как здоровая семья, безопасное детство, ответственность за будущее. 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.[6, 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).

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, и поэтому, возникла проблема включения в пространство уязвимости еще не родившихся детей.

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.

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). Так, эпигенетика выступает в качестве промежуточного звена между природой и культурой, генотипом и фенотипом.

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. Модификации генома вряд ли станут «философским камнем» для оздоровления человечества, и даже могут произвести нежелательные последствия.[2, С.160] 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.

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 нано, 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. [10, 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 технизма», провоцирующую отчуждение от собственного биологического тела.[8,С.251] Наличное тело не обязано быть биологическим или физическим, оно может быть виртуальным и ему не обязательно быть единичным или конечным.[9,С.205] Прообразом виртуального тела может быть генетический код как фундаментальная единица жизни.

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] В эпоху экспансии биотехнологий уязвимым становится все человечество.

Реализация современных биополитических императивов предполагает биоответственность родителей, проявляющих автономию в сфере прокреации, цель которой в предотвращении рождения ребенка с наследственными заболеваниями. Проведение преимплантационной диагностики поднимает вопрос о генетических предпосылках акта рождения и о возможном уничтожении 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. Так называемая проблема «неидентичности» обозначает драматичность разрыва между подлинным основанием развития ребенка с возможными недостатками и реализацией

улучшенного проекта. Проблема неидентичности поднимает вопрос о генетических предпосылках акта рождения, об особой среде рождения, уникальной для индивида и о неповторимой темпоральности рождения.[4, С.267] Биотехнологическая коррекция будет востребована, а проблема «неидентичности» скорее всего, останется в теоретической сфере «аналитической метафизики». Между тем, необходимо системно объединять биомедицинские воздействия с мерами социальной адаптации «улучшенных» детей. Еще в большей мере в такой адаптации нуждаются дети – носители наследственных патологий. Специалисты службы медико-генетического консультирования должны информировать потенциальных родителей о медицинской и социальной поддержке особенных детей и их семей.

Носители орфанных заболеваний осуществляют социокультурную социализацию в пациентских организациях инвалидов, участвуя в конференциях, фестивалях, клубам по интересам. Особой проблемой является возможность выражения ребенком своего эмоционального и чувственного состояния, так как дети зачастую лишены такого права - за них говорят взрослые. Лечение и курации взрослых пациентов проходит в рамках персонализированной и, в основном, контрактной модели, основанной на принципе уважения автономии и правиле добровольного информированного согласия. Лечение ребенка предполагает использование патерналистской модели, вытесняющей «детские пациентские нарративы». [4, С.258] Дети, страдающие сложными заболеваниями, особо нуждаются в контакте с понимающими их взрослыми – не только с врачами, лечащими их основные болезни, но и с психологами, волонтерами, способными слышать их голоса.

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». Так, уже сейчас разработана технология гаметогенеза *in vitro* (использование в репродукции половых клеток, полученных из стволовых клеток у мышей), что может исключить женщину из сферы деторождения. Возможен перенос вынашивания плода в искусственную матку и контроль над процессом будет осуществлять искусственный интеллект.

В системе традиционных ценностей беременность рассматривалась как сложный и почетный труд, направленный на произведение нового человека, члена полной или неполной семьи. Процесс 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.

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.» [7, С.658]

Понятие «биоответственности» родителей должно сочетаться и с социальной ответственностью, что традиционно проявлялось в заботе о потомстве и часто приводило к удлинению периода детства и развитию инфантилизма. Предложения о закреплении в основном законе государства обязанности родителей обеспечить детей жильем за счет устранения обязанности детей заботиться о родителях и возложении этой миссии на

государство [5, С.500] разрушают систему традиционных семейных ценностей. Такой уродливый патернализм размывает семейные коммуникации, ведет к растворению нравственных отношений в правовых обязательствах. Попечение родителей по отношению к детям и ответная забота детей о родителях всегда являлась основанием традиционной российской семьи.

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. Летягин А.Ю. Генетический код – «философский камень» современной биологии и биомедицины. /А.Ю.Летягин. // Человек.-2023.-№18.- С.156 – 167.
3. Быльева Д.С. Виртуализация беременности: игра в реальность. / Д.С.Быльева. //Человек. -2023.-Т.34, вып.6. – С.100 -119.
4. Попова О.В., Беялетдинов Р.Р. Биосоциальность, генетизация, биоидентичность: философские аспекты осмысления. / О.В.Попова.//Хрупкость жизни в условиях новой реальности.- М.:КАНОН, 2024. – 540 с.- С.248 -265.
5. Потапов С.В. О комплексном подходе к демографической проблеме. / С.В.Потапов. // Хрупкость жизни в условиях новой реальности. – М.:КАНОН, 2024.- 540 с. – С.495 -501.
6. Саввина О.О. Трансгендерность: биоэтическая проблематика./ О.О.Саввина. // Человек. -2023. -Т.34, вып.1. – С.68 -81.
7. 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.
8. Торопова А.А. Философия телесности. /А.А.Торопова. -М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2024. – 256 с.
9. Феррандо Ф. Философский постгуманизм. / Ф.Феррандо. -М: Изд.дом Высшей школы экономики, 2022. – 360 с.
10. Хольм С. Философские проблемы в оценке постчеловеческого будущего. / С.Хольм. // Человек. 2016. - № 4. С.5 – 15.

Проблемы и стратегии адаптации детей к цифровой среде

Влияние цифровой среды сегодня настолько всеобъемлюще, что с полным правом позволяет говорить о феномене цифрового детства. Постоянно увеличивается и количество исследований, посвящённых цифровой адаптации детей разных возрастов, что актуализирует задачу систематизации результатов таких исследований.

Когнитивное и языковое развитие. Результаты исследований, в целом, неоднозначны. Так, изучение влияния компьютерных игр на развитие воображения [21] выявило зависимость эффекта от типа игры. Дети, предпочитающие игры на быстроту реакции, демонстрировали более низкие показатели творческой продуктивности, тогда как симуляторы и логические игры могут стимулировать воображение. Отмечается существенная разница в гибкости воображения у детей, играющих в компьютерные игры вместе со сверстниками, и играющих в одиночестве. Изучение влияния интерактивных технологий на детей [19] позволяет говорить о положительном эффекте в развитии таких когнитивных навыков, как память, понимание речи и основы исполнительных функций. Исследование воздействия экранного времени на развитие детей [21] показывает способность специализированных приложений расширять словарный запас. Утверждается, что сама по себе передача функции хранения информации от мозга цифровым системам не ведёт автоматически к утрате человеком способности мыслить структурно [12]. Тем не менее, большинство исследований свидетельствует о негативных последствиях чрезмерного взаимодействия с цифровой средой. Феномен «клипового мышления» характеризуется фрагментарным восприятием мира и проблемами с долговременной памятью. Такие последствия упоминаются в исследованиях цифровой адаптации дошкольников [2] и процессов социализации в цифровой среде [10]. Рассматриваемый феномен опасен ещё и тем, что наносит урон традициям российского образования, поскольку невозможным становится как обращение «мысленного взора» внутрь себя, так и развитие глубокой внутренней концентрации [7].

В вопросе о влиянии цифровых устройств на **физическое развитие** исследователи едины: снижается двигательная активность что, несомненно, является негативным фактором. Основные риски – ожирение, нарушения сна и ухудшение зрения. Рекомендуются соблюдение режима дня и не менее 3 – 4 часов физической активности ежедневно [21, 2]. Результаты исследований влияния на **развитие моторики** не столь однозначны, поскольку не было установлено прямой корреляции между объёмом экранного времени и уровнем моторных навыков у детей 3 – 6 лет [18]. Авторами подчеркивается необходимость постоянного мониторинга и обязательное обеспечение достаточной физической активности.

В области **социально-эмоционального развития** выводы столь же однозначны: живое общение незаменимо. Результаты изучения влияния цифровых устройств на процессы социализации свидетельствуют, что неконтролируемое использование смартфонов в раннем возрасте нарушает формирование социальных навыков [22]. Исследователями также фиксируется корреляция с трудностями в общении, повышение уровня раздражительности [11], снижение эмпатии и ухудшение навыков распознавания эмоций собеседника [10]. Некоторые авторы полагают, что экранная коммуникация способна погрузить ребёнка в «пучину отчужденного, гиперреального и зачастую недружелюбного мира» и «экзистенциальную пустоту» [1]. Эта категория рисков в целом действительно вызывает существенные опасения, – ведь кажущаяся интенсивность цифрового общения парадоксально усиливает чувство отчуждённости и одиночества [23, 17].

В большинстве исследований перечисляются следующие **основные риски цифровизации** при чрезмерном или слишком раннем погружении в цифровую среду: развитие зависимого поведения, тревожные и депрессивные состояния, агрессивность, расстройства сна, нежелательные контакты, вредоносный контент, проблемы сохранения приватности; отставание развития в когнитивной, речевой и социальной сферах, ожирение, ухудшение зрения, проблемы с осанкой, недостаток двигательной активности.

Проблемой является и отсутствие контроля со стороны взрослых. Зачастую использование детьми цифровых устройств ими никак не ограничивается [9]. Ещё более **опасно и в принципе недопустимо давать цифровые устройства детям младше двух лет**. Имеются данные исследования, согласно которым более половины детей получают цифровое устройство до 2 лет, а 64,4% родителей признают, что дают своим детям такие устройства просто чтобы из чем-то занять [4].

Стратегии и рекомендации для оптимальной адаптации несмотря на некоторое различие позиций, совпадают. Речь идёт о ограничении экранного времени (полный запрет общения с экраном до 2 лет, далее нормы различаются⁵⁹); родительском контроле (совместный просмотр контента, игры и обязательное обсуждение – определяющим фактором является не количество времени, проведённого ребёнком за игрой, а то, с кем и во что он играет [3]); приоритет живого общения и активности (взрослым следует ограничивать использование электронных устройств в присутствии детей [22]); обучение цифровой грамотности (применение специализированных программ, напр. Kaspersky Safe Kids, Google Family Link в сочетании с родительским контролем и использование специализированных платформ [6]); применение развивающего потенциала технологий, особенно в случае инклюзивного образования [13, 20].

Во всех рассмотренных исследованиях акцентируется важность сбалансированного подхода. Полный запрет цифровых устройств нереалистичен и приведёт к исключению ряда ресурсов, важных для социализации и развития. При этом чрезмерное или слишком раннее погружение в цифровую среду влечёт проблемы в развитии. Формирование эффективных адаптационных стратегий несомненно требует комплексного методологического подхода – например, декомпозиции феномена цифровой среды с одновременным выявлением механизмов его внутренней динамики и самоорганизации [5].

Современные исследования подчёркивают, что без участия ключевых социальных институтов (семьи и системы образования [19]), риски неконтролируемой цифровизации столь высоки, что речь может идти о будущей тотальной дегуманизации всех сфер человеческой жизни [8]. Родители и педагоги рассматриваются как проводники в цифровой среде, защищающие от опасностей, направляющие и устанавливающие границы. Целеустремлённые, ориентирующийся в цифровой среде педагоги [16] способны вместе с родителями обеспечить основу безопасной развивающей цифровой среды для детей. Цифровые технологии следует воспринимать как инструмент обучения, общения и творчества [14], дополняющий, а не заменяющий живой опыт. Цифровая среда не возникает стихийно [15], поэтому важность государственной политики в сфере детского контента, дошкольного и школьного цифрового образования невозможно переоценить.

Литература

1. Бабаева, А. В. Цифровизация дошкольного детства: педагогическо-антропологический анализ / А. В. Бабаева, Т. А. Гладкова // Инновации в образовании. – 2023. – № 2. – С. 110-117. – EDN GUXZAQ.

⁵⁹ Гигиенические нормативы времени, которое дети могут провести с гаджетами в школе и дома указаны в таблице 6.8 СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утвержденных Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 №2.

2. Борягина, А. Г. Дошкольник в эпоху цифровизации / А. Г. Борягина // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 1(78). – С. 7-13. – EDN RBGCQV.
3. Бухаленкова, Д. А. Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов / Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичинаина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 482-500. – DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500. – EDN BTOVLF.
4. Быльева, Д. С. Младенцы и цифровые технологии / Д. С. Быльева // Человек в информационном обществе : Сборник материалов второй международной научно-практической конференции, посвящённой десятилетию науки и технологий в Российской Федерации, Самара, 26–28 апреля 2023 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева, 2023. – С. 802-805. – EDN VNHITGM.
5. Воронова, Н. И. Методические аспекты преподавания методологии гуманитарного исследования на примере структурного и синергетического анализа / Н. И. Воронова, Д. В. Михайлов, А. А. Никифорова // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 3. – С. 57-74. – DOI 10.7256/2454-0676.2024.3.71712. – EDN IEBAWM.
6. Зыков, А. И. Программные методы и средства, позволяющие бороться с негативным воздействием Интернет-пространства на психическое состояние детей / А. И. Зыков, А. Ф. Фатхелисламов // Взаимодействие вузов, научных организаций и учреждений культуры в сфере защиты информации и технологий безопасности : Сборник статей по материалам IV Международной научной конференции, посвящённой памяти доктора технических наук, профессора А.А. Тарасова и доктора технических наук, старшего научного сотрудника О.В. Казарина , Москва, 19–21 апреля 2023 года. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2023. – С. 65-69. – EDN IFBDBN.
7. Игнатьев, Д. Ю. Духовные ценности российского образования: традиции и современность / Д. Ю. Игнатьев // Научное мнение. – 2013. – № 6. – С. 11-16. – EDN SUGCYT.
8. Игнатьев, Д. Ю. Телеология университета как идеал научного познания / Д. Ю. Игнатьев, Л. Н. Летягин // Идеи и идеалы. – 2017. – Т. 1, № 3(33). – С. 77-86. – DOI 10.17212/2075-0862-2017-3.1-77-86. – EDN ZFTMVH.
9. Калабина, И. А. Исследование специфики действий ребенка дошкольного возраста с гаджетом и опосредование этого поведения родителями / И. А. Калабина, Е. А. Никитина, Е. И. Николаева // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 7-23. – DOI 10.15293/2658-6762.2403.01. – EDN YXAFJG.
10. Королева, Ю. А. Цифровая среда как фактор социализации современного ребенка / Ю. А. Королева // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 3. – С. 40-45. – EDN FLEXRN.
11. Курганский, А. М. Медицинские и социально-педагогические риски использования детьми младшего школьного возраста цифровых устройств: эмпирическое исследование / А. М. Курганский, М. П. Гурьянова, П. И. Храмцов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 501-525. – DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-3-501-525. – EDN BQFWMW.
12. Летягин, Л. Н. «Константы» и «переменные» цифрового образования / Л. Н. Летягин, Д. Ю. Игнатьев // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 83-98. – DOI 10.15293/2658-6762.2306.04. – EDN SAWOCG.
13. Михайлова, А. И. Описание особенностей разработки геймифицированных ресурсов для подготовки будущих специалистов к цифровой трансформации дошкольного образования / А. И. Михайлова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 259-262. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-198-259-262. – EDN HBXXNH.

14. Никифорова, А. А. Художник - блогер: новая форма авторства в истории искусства / А. А. Никифорова // *Философия и методология истории: Сборник научных статей X Всероссийской научной конференции*, Коломна, 21 апреля 2023 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Государственный социально-гуманитарный университет", 2023. – С. 134-138. – EDN DKOVTV.
15. Преображенская, К. В. Антропологические парадигмы взаимодействия социальных институтов / К. В. Преображенская, С. И. Шелонаев // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. – 2014. – Т. 2, № 2. – С. 124-135. – EDN TDOEEF.
16. Рыборецкая, Т. Г. Профессиональная активность педагогов как условие реализации учительского потенциала и инновационного обновления школы / Т. Г. Рыборецкая // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. – 2022. – № 2. – С. 426-435. – DOI 10.35231/18186653_2022_2_426. – EDN DYQLKO.
17. Шоломова, Т. В. Цифровизация и медийная культура: новые основания социального расслоения / Т. В. Шоломова // *Творческая личность - 2020: Культурфилософский анализ медийной эпохи : сборник статей по итогам всероссийской научной конференции, посвященной 30-летию кафедры культурологии ЯГПУ, Ярославль, 17–19 декабря 2020 года / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского*. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 256-264. – EDN VWPPJN.
18. Digital Devices Use and Fine Motor Skills in Children between 3–6 Years / F. F. Operto, A. Viggiano, A. Perfetto [et al.] // *Children (Basel)*. – 2023. – Vol. 10, No. 6. – P. 960. – DOI 10.3390/children10060960. – EDN ZBCUDL.
19. Interactive technology use and child development: A systematic review / D. Arabiat, M. Al Jabery, S. Robinson [et al.] // *Child: Care, Health and Development*. – 2023. – Vol. 49, No. 4. – P. 679-715. – DOI 10.1111/cch.13082. – EDN OTEEIW.
20. Loiko, A. Children with intellectual disabilities and digital technologies in the educational environment / A. Loiko // , 17 ноября 2023 года, 2023. – P. 326-331. – EDN ZKIFJV.
21. Panjeti-Madan, V. N. Impact of Screen Time on Children's Development: Cognitive, Language, Physical, and Social and Emotional Domains / V. N. Panjeti-Madan, P. Ranganathan // *Multimodal Technologies and Interaction*. – 2023. – Vol. 7, No. 5. – P. 52. – DOI 10.3390/mti7050052. – EDN HUNPUP.
22. Sriandila, R. Exploring the Impact of Digital Devices on Social Development in Young Children / R. Sriandila, D. Suryana // *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. – 2023. – Vol. 15, No. 2. – P. 2230-2239. – DOI 10.35445/alishlah.v15i2.3735. – EDN ROJUCO.
23. Use and Abuse of Digital Devices: Influencing Factors of Child and Adolescent Neuropsychology / C. Costanza, L. Vetri, M. Carotenuto, M. Roccella // *Clinics and Practice*. – 2023. – Vol. 13, No. 6. – P. 1331-1334. – DOI 10.3390/clinpract13060119. – EDN JXAUEP.

Развитие творческой активности воспитанников с ОВЗ в условиях социального учреждения

В настоящее время в Азовском центре помощи детям происходит трансформация общественных отношений. Логика социального мышления требует новых подходов в работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, сиротами. Под влиянием экономических, общественных и политических изменений, мы наблюдаем увеличение числа детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих статус ОВЗ. Ростом количества детей с ОВЗ занимались такие эксперты в области дефектологии, медицины как доцент кафедры дефектологии Ставропольского медуниверситета Валентина Васильевна Горбунова, заслуженный врач России сенатор Владимир Игоревич Круглый. Они обращают внимание на низкую санитарную культуру репродуктивного здоровья и одновременно улучшение медицинской диагностики. Если ещё 90 – х годах в детских домах, проживали в большинстве нормотипичные дети и подростки, то сейчас, можем увидеть иную картину. Эта тема поднимается на педагогических конференциях, ей посвящены семинары узких специалистов учреждений, таких как логопеды, учителя-дефектологи. Вместе с тем, статус ОВЗ имеет довольно широкий спектр оснований, от нарушений языковых и речевых функций, сенсорных функций, нейромышечных, скелетных, до ментальных расстройств. Доля детей с ОВЗ растёт. Они все чаще определяются на проживание в учреждения, где с ними вместе находятся нормотипичные дети. Конечно, инклюзия предполагает включение всех участников воспитательного процесса в общую систему социальной среды, однако зачастую и та и другая категории воспитанников бывают не готовы к тесному соседству. Статистика контингента воспитанников, занимающихся в клубе художественного творчества «Сотвори чудо», Азовского центра помощи детям, показала, что в течение 2023-2024 учебного года в нём стабильно занимались 33 воспитанника из которых 8 человек – дети с ОВЗ. Это одна четвёртая часть или 24%. Среди них воспитанники с задержкой психического развития, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), полной глухотой. Сопутствовали основным расстройствам: СДВ, СДВГ, социализированное расстройство личности, логопедические проблемы. В психологическом плане у многих воспитанников, в том числе с ОВЗ, отмечалась тревожность, недоверие к окружающим, завышенная или наоборот, заниженная самооценка.

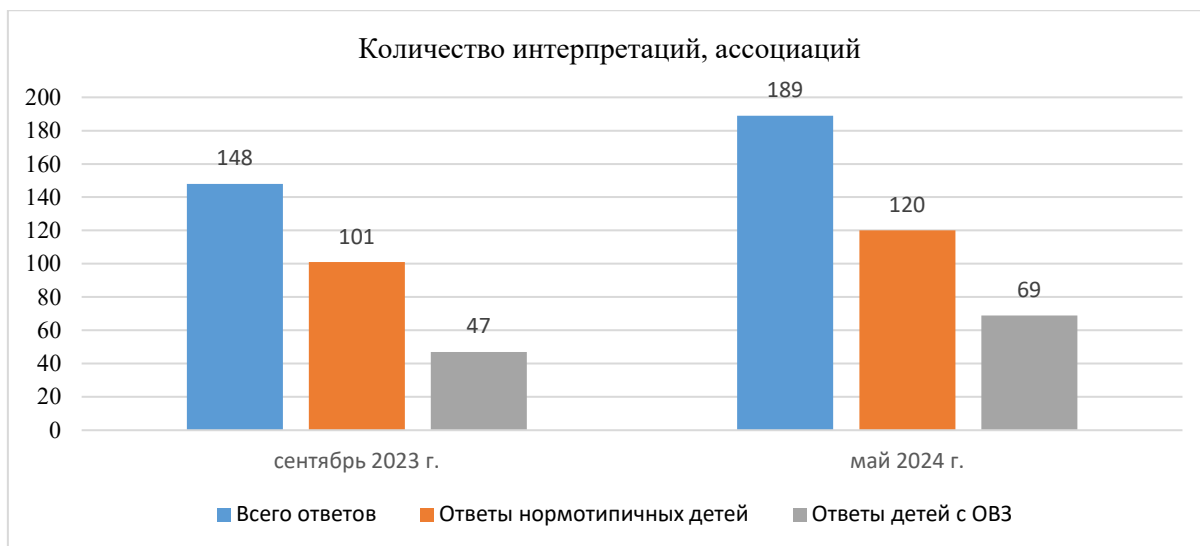
Несмотря на усилия государства, педагогического сообщества, специалистов, непосредственно занимающихся с воспитанниками, в Азовском центре помощи детям, одной из главных и трудно решаемых задач на сегодня остаётся социальная адаптация детей с ОВЗ. На фоне своих нормотипичных сверстников, воспитанники с ОВЗ заметно теряются, они уступают им в психическом развитии, овладении информативным образованием. Но есть и общее для двух категорий воспитанников. Это низкая мотивация к полезной, общественно-значимой деятельности, нежелание развивать свои личностные качества и способности, избегание участия в коллективных делах. Азовский центр помощи детям создал благоприятные условия для развития способностей детей через систему внутреннего дополнительного образования, к которой и относится клуб «Сотвори чудо». Активны волонтеры и благотворительные организации, их усилиями и стараниями детские мероприятия насыщаются атмосферой добра и внимания. Отчасти, мы можем наблюдать даже избалованность и потребительское отношение нормотипичных детей и детей с ОВЗ к получаемым вещам, и удовольствиям. Самостоятельно проявить инициативу и создать что-либо своими руками воспитанники берутся без большого

желания. Другая причина низкой художественной активности поступающих в учреждение детей – отсутствие прежнего опыта ручного труда, неразвитость мелкой моторики. Ну и третья, пожалуй, самая ожидаемая, но важнейшая в современном технологичном обществе позиция это – засилье гаджетов и доминирование интернет устройств над желанием проводить своё время как-то иначе. «Мне это не надо, отдайте мой телефон» – частый ответ на призыв к участию в клубе. Но мы знаем, что художественное творчество – одна из первых природных способностей ребёнка, данная ему. Она закладывает предпосылки к развитию высших психических функций, волевых качеств, умственного развития, эмоционального интеллекта ещё в раннем возрасте. Продукт творчества всегда оценивается обществом, поэтому для общественной пользы и удовлетворения личных целей его творец старается сделать всё хорошо. При этом доминирует опора на наглядно-образное мышление [2, с.8. 20]. Так или иначе, получая новый творческий опыт, через рисование, ручной труд, воспитанники неосознанно тренируют свой мозг и готовят его к более сложным задачам. Также, для тревожных детей, детей, перенёсших психотравму, переживших неудачный опыт проживания в кровной или приёмной семье, художественное творчество может выступать способом сублимации и позволить изменить негативные психические импульсы на позитивные. Особую роль можно отвести процессу коммуникации между воспитанниками. На занятиях коллективного творчества стираются границы между нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ, и те, и другие, бывают одинаково уязвимы перед выбором, решением художественной задачи, но получают на занятиях педагогическую поддержку и новый опыт.

Диагностика художественных способностей воспитанников АЦПД.

Диагностика художественных способностей воспитанников проводилась в начале и в конце 2023-2024 учебного года, показала интересные результаты. В исследовании использовались следующие методы: проведение теста «Свобода ассоциаций» по рисункам А.Н. Фанталова в старшей группе воспитанников, метода музыкально-образной графики в средней группе воспитанников, теста на изобразительное творческое мышление Е.П. Торренса «Закончи рисунок» в младшей группе воспитанников [1, с. 49, с. 68, с. 103]. Данные методики являются невербальными, выявляют способности к интерпретациям картинки, склонности к творческому мышлению, воображению. В начале учебного года результаты диагностики нормотипичных детей и детей с ОВЗ незначительно расходились в пользу нормотипичных, что подтверждало мнение скорее о недостаточном опыте художественного творчества, отсутствии навыков пользования различными художественными средствами, низкой мотивации у обеих категорий детей. Диагностика, проведённая в конце учебного года, показала чуть большую продуктивность у обеих категорий детей, а у четырёх из восьми воспитанников с ОВЗ значительную по сравнению с начальным результатом. Особенно в старшей группе, где большая часть воспитанников являлись выпускниками. В старшей группе качестве стимульного материала воспитанникам предлагались бланки с абстрактными изображениями технологического, растительного, символического характера. Прослушав устную инструкцию, необходимо было без долгих колебаний дать как можно больше ответов-ассоциаций к семи изображениям, в пределах десяти вариантов. Данная диагностика также позволяет определить уровень развития способности к визуальной креативности, способности к преобразованиям, в частности, гипотетичность и вариативность мышления.

Таблица 1. Диаграмма количества интерпретаций по рисункам А.Н. Фанталова, тест «Свобода ассоциаций», старшая группа, 2023-2024 уч. г.



Стратегия привлечения к художественному творчеству в клубе «Сотвори чудо». Клуб «Сотвори чудо» оснащён различными художественными материалами. Однако, разнообразие материалов и техник ещё не является признаком успешного привлечения воспитанников к художественному творчеству. Такие занятия требуют сосредоточенности, произвольного внимания, эмоционального переживания, интереса к деятельности, что энергозатратно для ленивого мозга. Воспитаннику и так комфортно жить в среде, где его кормят, лечат, развлекают на праздниках. Как вызвать интерес к художественной деятельности у воспитанника соцучреждения, для которого занятия не являются актуальными в его жизни? Здесь следует задуматься об актуализации. Среди современных детей и подростков предметы техники имеют особую ценность. Некая новая культура, когда владение гаджетом равноценно достижению. Это сильное «оружие», способное как развивать, так и усугублять проблему зависимости [3, с. 5]. Им могут быть телефоны, музыкальные плееры, планшеты и многое другое. Для каждого ребёнка они по-своему хороши. Одни слушают музыку, другие используют гаджеты для игр. Отмечено, что желание воспитанников центра иметь музыкальную технику много больше, чем, к примеру, съездить на представление в цирк. Из наблюдений за воспитанниками, за их рассуждениями, образовался вывод, что необходимо и оправдано воспользоваться нестандартным подходом использования техники, как средства достижения педагогической цели, некоего стимулятора активности в клубе. В конце концов, в современном мире широко используется практика выигрышей на удачу, подобно тому, как разыгрывают бытовую технику в магазинах электроники. Цель педагогической стратегии: создать условия для мотивации и активности. Низкая мотивация – это всегда слабые стимулы или их отсутствие. Получить желаемое развивает спортивный интерес, воспитанник эмоционально насыщается предвкушением близким к победе. Победитель заслуженно получит приз, все остальные смогут оценить свои достижения в случае проигрыша, и получат интересный опыт взаимодействия в коллективном и индивидуальном творчестве. В поиске стимула было решено остановиться на бытовом музыкальном центре, он имел привлекательный вид и громко звучал. Воспитанники от 10 до 17 лет приняли условия проекта. Соревнование не свойственно детским художественным кружкам и клубам. Но, как мотивационная основа для активных действий, вполне приемлема. Условия просты: систематически приходить на занятия, пользоваться художественными материалами, реализовывать идеи для творчества, участвовать в изготовлении подарков благотворителям. Справедливость соревнования, остаётся неотъемлемой частью процесса взаимодействия и коммуникации воспитанников. Регулятором всей идеи выступает руководитель художественного клуба. А в конце учебного года проводит статистический подсчёт количества созданных продуктов творчества для определения победителя. Описанная педагогическая стратегия стала долгосрочным проектом. В результате такого сотрудничества в Азовском центре помощи

детям появились художественные работы разных категорий детей. Детские идеи не остались без внимания, наблюдалась высокая активность участия в жизни клуба «Сотвори чудо». В какой-то момент воспитанники настолько погружались в реализацию художественных идей, что забывали о начальном договоре, некоторые просто перестали вести учёт своих работ, а на занятия приходили ради получения эстетического и художественного удовлетворения, появился интерес. Воспитанники с ОВЗ, имеющие задержку психического развития, лёгкую умственную отсталость, по количеству художественных работ стали финалистами вместе с нормотипичными сверстниками. Наряду с развитием художественных способностей с воспитанниками проводилась коррекционно-развивающая работа, так, например, в начале каждого занятия выполнялись кинезио упражнения, упражнения на развитие зрительного и слухового гнозиса, реципкорной координации, не более 5 минут перед основной частью занятия.

Обозначим основные выводы исследования: 1. Педагогическая стратегия на соревновательной основе значительно активизирует воспитанников соцучреждений в вопросе посещения занятий допобразования. 2. Стимулы для решения педагогических задач необходимо искать среди интересов той группы детей, с которой работает педагог. 3. В условиях соцучреждения и в контексте художественного творчества, воспитанники с ОВЗ могут участвовать в создании продуктов творчества на равных с нормотипичными сверстниками. 4. Занятия творчеством в группе дают почву для принятия нормотипичными детьми сверстников с особенностями в развитии. 5. Художественно-творческая деятельность в условиях социального учреждения становится частью коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с ОВЗ.

Литература

1. Барышева Т.А., Щекалов В.А. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей/ Серия «Мир вашего ребёнка». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
2. Ильин Е.П., Психология творчества, креативности, одарённости. – СПб, ООО «Питер», 2021. - 882 с.
3. Булат. А., Гаджеты и развитие детей: Влияние, вызовы, баланс/. ЛитРес, 2023. - 18 с.

Роль смысла жизни в процессе реабилитации зависимых как восстановление онтологической целостности личности

Современный мир переживает кризис смыслов, затрагивающий все сферы человеческого существования – от образовательных практик до механизмов социализации индивидов. Причем кризис не просто философский или мировоззренческий, но сугубо онтологический, подрывающий сами основания бытия личности и общества. В условиях растущей технократической рационализации, стандартизации и деперсонализации жизни человек оказывается перед фундаментальной угрозой – утратой экзистенциального смысла.

Одним из самых ярких проявлений такого кризиса является феномен зависимости – будь то наркотическая, алкогольная, технологическая или поведенческая. Зависимость можно рассматривать как патологическую форму ответа личности на разрушение ее смысловой целостности. Следовательно, эффективная реабилитация не может сводиться исключительно к медицинскому или поведенческому вмешательству. Она требует онтологической реконструкции – восстановления целостного смыслового пространства личности, ее связи с фундаментальными ценностными структурами культуры [1, С. 590, 602].

Сегодня прослеживаются онтологические риски фрагментации смысловой реальности. XX век, будучи эпохой радикального научного и технологического прогресса, парадоксально привел к тотальному разрушению традиционных смысловых ориентиров. Это явление можно обозначить как деонтологизацию человеческого существования, выраженную в нескольких ключевых процессах:

1. Технократическая редукция реальности – подмена подлинного бытия математически выраженными моделями, что ведет к отчуждению человека от его экзистенциальных оснований.
2. Релятивизация ценностей – отказ от устойчивых онтологических категорий в пользу ситуативных конструкторов, определяемых политическими и экономическими интересами.
3. Манипулятивная трансформация смыслов – замещение естественного формирования смыслов искусственными технологическими воздействиями, особенно через медиа и цифровые платформы.

Эти процессы привели к парадоксальной ситуации: с одной стороны, мы обладаем небывалым объемом информации и возможностей, с другой – испытываем беспрецедентный дефицит смыслов, что особенно остро проявляется в кризисных состояниях личности [2, С. 465].

Аддикция (зависимость) также становится онтологической катастрофой. Зависимость – это не просто болезнь или психологическое расстройство, а радикальное онтологическое событие. Она представляет собой утрату экзистенциальной автономии, замену внутреннего поиска смыслов внешними стимулами. Можно выделить несколько фундаментальных аспектов зависимости как онтологической патологии:

1. Сужение горизонта бытия – зависимый человек утрачивает многомерность восприятия реальности, его существование сводится к бинарным схемам «дозы» и «ломки», «кайфа» и «страдания».
2. Разрыв субъектности – личность утрачивает способность к смыслополаганию, ее действия детерминированы внешними императивами.

3. Деградация временной перспективы – зависимые люди живут исключительно в режиме «здесь и сейчас», утратив связь с прошлым и представления о будущем [3, С. 10].

Таким образом, зависимость можно рассматривать как системный сбой в смыслообразовании, а эффективную реабилитацию – как процесс онтологического восстановления личности.

Важнейшим механизмом онтологической реабилитации становится смысловотерапия. Если зависимость – это разрушение смыслового поля личности, то ее преодоление требует его восстановления. Однако в условиях постмодернистской релятивизации традиционные методы нравственного воспитания и образовательной социализации оказываются неэффективными. Необходим новый междисциплинарный подход, в основе которого лежит экзистенциальная терапия, логотерапия и концепции смыслового конструирования.

Основные принципы смысловой реабилитации можно свести к следующему:

1. Реконструкция смыслового контекста – помощь зависимому в восстановлении связи с фундаментальными экзистенциальными вопросами: «Зачем я живу?», «В чем мой путь?», «Что для меня подлинно?» [4]

2. Осознание уникальности субъекта – формирование индивидуального жизненного проекта, выход за пределы навязанных социальных сценариев.

3. Создание новой ценностной реальности – возвращение к метанарративам, дающим человеку точки опоры (культура, традиция, духовность).

Итак, как показывают исследования, без восстановления экзистенциального смыслового ядра устойчивые ремиссии практически невозможны [5, С. 3, 7].

Утрата смыслов приводит к системе социальных и культурных последствий. Феномен зависимости нельзя рассматривать изолированно – это симптом более глобального кризиса, связанного с процессами деструкции традиционных образовательных и культурных институтов. Системный анализ показывает, что современная образовательная модель, ориентированная на технократическую эффективность, напрямую способствует росту аддиктивного поведения [6].

Ключевые факторы риска, провоцирующие массовую зависимость:

- информационная гиперстимуляция – избыток бессмысленной информации ведет к утрате способности к осмысленному восприятию реальности;
- дегуманизация образования – смещение акцента с воспитания личности на «производство компетенций»;
- релятивизм и культурный нигилизм – отказ от устойчивых ценностных ориентиров ведет к моральной дезориентации молодежи.

Таким образом, реабилитация зависимых – это не просто медицинская или социальная проблема, а онтологический вызов современности. Восстановление онтологической целостности личности требует комплексного подхода, включающего: во-первых, пересмотр образовательных и культурных практик в сторону гуманизации; во-вторых, интеграцию смысловотерапии в реабилитационные программы как ключевого метода восстановления личности; в-третьих, формирование новых социальных институтов, способствующих устойчивому смыслообразованию.

Без решения фундаментального вопроса о смысле человеческого существования невозможно решить проблему зависимости – как и многие другие кризисы, порожденные онтологической эрозией современности.

Литература:

1. Iswardani T., Dewi Z., Mansoer W., Irwanto I. Meaning-Making among Drug Addicts during Drug Addiction Recovery from the Perspective of the Meaning-Making Model // Psych. – 2022. № 4(3). PP. 589-604. – URL: <https://doi.org/10.3390/psych4030045>

2. Thompson G. Meaning Therapy for Addictions // Journal of Humanistic Psychology. – 2016. – № 56. – PP. 457–482. – URL: <https://doi.org/10.1177/0022167815585913>
3. Kryuchkova A., Kukulyar A. Life meanings and values of drug addicts with different durations of remission as components of the psychology of sustainable behavior // BIO Web of Conferences. – 2024. – URL: <https://doi.org/10.1051/bioconf/20248404038>
4. Thompson G. A Meaning-Centered Therapy for Addictions // International Journal of Mental Health and Addiction. – 2012. – № 10. – PP. 428–440. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9367-9>
5. Ermakov P., Kryuchkova A., Denisova E., Kolenova A. Life meanings and environmentally responsible behavior due to the subjective comfort and satisfaction of drug addicts at the stage of rehabilitation // E3S Web of Conferences. – 2021. PP. 1–8. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310050>
6. Inanlou M., Bahmani B., Farhoudian A., Rafiee F. Addiction Recovery: A Systematized Review // Iranian Journal of Psychiatry. – 2020. – № 15. – PP. 172–181. – URL: <https://doi.org/10.18502/ijps.v15i2.2691>

Духовная и психологическая безопасность в информационном обществе

В современном обществе проблема безопасности стоит достаточно остро. Особое внимание заслуживает психологическая безопасность личности ребенка, подростка, да и взрослого то же. Чтобы рассмотреть проблемы психологической безопасности в информационном обществе, следует обратиться к общему понятию безопасности как термина. В ст.1 Закона РФ «О безопасности» дается следующее определение: «Безопасность - состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз.

Жизненно важные интересы - совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

К основным объектам безопасности относятся: личность - ее права и свободы; общество - его материальные и духовные ценности; государство - его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность». [1]

Как видно, понятие безопасности касается не только одного конкретного человека, но и затрагивает интересы всего общества и государства, в котором он существует.

Поэтому так важно обеспечивать безопасность личности. Безопасность, какого бы вида она не была – это базовая потребность любого человека, любого живого существа. А поскольку человек – существо социальное, для него не меньшую значимость имеет также безопасность психологическая и духовная.

Следует обратить внимание на такое определение психологической безопасности: «это состояние защищенности личности, обеспечивающее ее целостность как активного социального субъекта и возможности развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой».[2, С.197]. В само определение психологической безопасности включен важный аспект – информационное взаимодействие личности с окружающей средой. Действительно, в наше время, когда не просто большая часть процессов в обществе подвергается цифровизации, но само общение становится большей частью виртуальным, умение человека пользоваться информацией, верно ее интерпретировать, а также самому ее выдавать – напрямую связано с его безопасностью. Огромные потоки информации, которые поступают современным людям из различных источников крайне сложно фильтровать, отсеивая ложные и не нужные данные. Особенно трудно это дается детям и подросткам, чье критическое мышление, равно как и сама их личность, еще находятся в стадии формирования. Кроме того, психика подростков в период гормональных сдвигов очень лабильна, они склонны к протестам, часто поступают по-своему, «назло старшим», и поэтому они более подвержены влиянию извне, а, значит, находятся в потенциальной опасности.

Одна из актуальнейших проблем в настоящее время это зависимость детей, подростков и даже взрослых людей от разного рода гаджетов. Многие современные родители зачастую своим детям с малолетства дают в руки планшеты, смартфоны, всякого рода интерактивные цифровые игрушки, не задумываясь о последствиях неограниченного доступа к ним. Дети очень быстро схватывают, как пользоваться гаджетами и их внимание полностью вовлекается в игры, мультфильмы, программы, загруженные в устройства. И ведь чаще всего тот контент, что предустановлен в гаджетах никак не контролируется - родители, порой, не обращают внимание на то, что их ребенок смотрит, во что играет. Фактически мы имеем дело с тем, что еще до того, как ребенок овладевает

простыми навыками игры с механическими игрушками, до того, как он учится общаться со сверстниками (в саду, в школе) и учится обрабатывать информацию, он уже сталкивается с цифровыми устройствами, где нет места творчеству, активному общению и физическому движению. Через подобного рода каналы в мозг ребенка или подростка может поступать любая информация – это ли не опасность? Более того, у детей очень быстро формируется зависимость от использования таких гаджетов, где информация яркая, завлекающая, не требующая активной мыслительной деятельности. Зависимость возникает в том числе от того, что в играх существует система ложного поощрения – пользователь получает вознаграждение за малейший успех, без особых усилий, в то время как в реальной жизни чтобы добиться чего-то нужно преодолеть множество препятствий. К сожалению, у современной молодежи стремительно падает мотивация к развитию, самореализации и это огромный плацдарм для работы родителей, психологов и учителей.

Еще в 2012 в одной из школ Санкт-Петербурга психологом был проведен эксперимент: подросткам в возрасте от 12 до 18 лет предложили на 8 часов выключить телефоны, компьютеры, плееры, ТВ и ни с кем не общаться. В эксперименте приняли участие 68 подростков: 31 мальчик и 37 девочек.

Довели эксперимент до конца (то есть 8 часов пробыли наедине с собой) 3 подростка: 2 мальчика и 1 девочка.

7 детей выдержали без гаджетов 5 (и более) часов, остальные — меньше.

Прекратив эксперимент, 14 подростков полезли в социальные сети, 20 позвонили друзьям по мобильнику, 3 позвонили родителям, 5 пошли к друзьям домой или во двор. Остальные включили телевизор или погрузились в компьютерные игры. Кроме того, почти все и почти сразу включили музыку или сунули в уши наушники. [3]

Дети не просто не смогли выдержать испытание – 65 человек признали свою полную зависимость от социальных сетей, Интернета, телефонов и ТВ. Почти все испытывали беспокойство вплоть до «панической атаки». У троих возникли суицидальные мысли. [3]

Результат ошеломил даже самого психолога, который предложил это испытание.

Что отражает эксперимент? Что более 10 лет назад проблема зависимости детей и подростков от гаджетов уже была острейшей. Кроме того, детям нечем заняться наедине с собой. Даже временное одиночество их пугает. Конечно же, это повод родителей, педагогов и государства не просто обратить внимание на проблему, но активно бить тревогу и незамедлительно приступить к проработке мер по поддержанию психологической безопасности детей и их саморазвития, по борьбе с цифровой зависимостью.

Понятно, что в современных условиях невозможно избежать процесса цифровизации – она присутствует во всех сферах жизнедеятельности человека, включая дигитализацию образования. Поэтому при интеграции цифровых технологий необходимо предупредить возможные риски этих нововведений. «Обеспечение безопасности обучающихся заключается не столько в ограждении их от цифровой среды, сколько в использовании ее значительных возможностей в организации развивающего образовательного пространства». [4, С.160]. Иначе говоря, главное – это не запрещение доступа к информационным ресурсам, а грамотное формирование такой цифровой среды, которая бы соответствовала принципам безопасности, а объем доступной информации для обучения был бы исчерпывающим. Тогда у учеников не будет потребности искать информацию в сторонних ненадежных источниках.

В рамках информационного общества страдает, безусловно, не только психологическая безопасность, но и духовная. Как будет развиваться личность, какие у подростка будут нравственные устои, если вместо посещения театров, музеев, религиозных заведений, он целыми днями сидит в интернете, в социальных сетях, где основная тенденция это ускорение потока информации и упрощение самого контента? Эту тенденцию легко проследить: на заре появления социальных сетей люди писали длинные сообщения, статьи и пр. Затем, например, в Твиттере (запрещен в России) ограничили количество символов в посте, чтобы тексты были как можно короче. Даже в тех социальных сетях, где количество символов не было ограничено, авторы давно не пишут длинные статьи, так как большинство подписчиков их просто не читает. Далее создатели контента взяли ориентацию на более активную визуализацию информации: посты стали сопровождать изображениями и видео, даже небольшие тексты стали выставлять на некотором фоне – как бы в форме картинки (напоминает детские книжки, где мало текста и много иллюстраций). Затем и видео стали укорачивать до минутных и даже менее длительных. Современная молодежь и вовсе активно пользуется техническим ускорением скорости воспроизведения аудио или видео, но не для того, чтобы перемотать до нужного момента, а чтобы поскорее получить необходимую информацию или быстрее «прослушать» скучную лекцию. Складывается впечатление, что данная функция была специально разработана для молодежи, чей темп жизни ускоряется все больше с каждым днем. Содержательность же постов и видео все чаще оставляет желать лучшего. Упрощается содержание – деградирует мышление. Ни о какой культурной или образовательной ценности в такой информационной среде не идет и речи.

Одной из главных задач родителей и педагогов является объяснение молодым людям, что интернет – это мощнейший ресурс, предназначенный для получения информации, учебных материалов и, конечно же, для коммуникации (конечно, не в ущерб живому общению). Но в интернете важно уметь отличать достоверные источники от желтой прессы, пользоваться только проверенными сайтами и верифицированными страницами в социальных сетях. Детям нужно объяснять как правильно искать учебные пособия и обучающие курсы, поскольку в интернете существует не только большое количество недостоверной и низкопробной информации, но и множество псевдообучающих циклов, курсов «личностного роста» и всяческих занятий с коучами, которые просто выманивают деньги из доверчивых учеников, а отрицательные отзывы на их деятельность умышленно удаляют из Сети.

Однако, и это не самое страшное. Не так давно в 2015-2017гг в социальных сетях буйствовали так называемые «группы смерти», также известные как «синие киты». Подростки, попавшие под влияние кураторов в таких группах, играли так называемые квесты, итоговым заданием в которых было самоубийство. Да и взрослые в наши дни подвергаясь влиянию различных ЦИПСО (центры информационно-психологических операций), попадаясь на ухищрения мошенников, теряют свои деньги и выполняют противоправные действия. Все это следствие цифровой безграмотности и отсутствие информационной гигиены.

Решение этих катастрофических проблем должно оперативно осуществляться с помощью служб безопасности и органов власти, кроме того, необходима постоянная просветительская деятельность направленная на развитие цифровой грамотности общества.

Духовная безопасность напрямую связана с психологической.

По мнению Возьмителя А.А и Хвыля-Олинтера А.И. «духовная безопасность включает в себя систему отношений между субъектами общественной жизни, которая обеспечивает благоприятные условия для созидательной духовной жизни и здорового

социально-нравственного развития. Феномен «духовная безопасность» является неотъемлемой частью национальной и конституционной безопасности. Так, религиозные ценности, в частности, нередко выступают в качестве источников права и стратегических политических целей, а религиозные установки населения явно или скрытно влияют на политические процессы, культуру, правосознание, правопослушность, правопорядок, семейный уклад и статус человека» [5, С.4].

Если у человека высокие моральные принципы, он хорошо воспитан, религиозен или просто имеет крепкий внутренний стержень – на него очень сложно повлиять извне, им сложно манипулировать, даже в условиях информационного общества. Внутренние устои, если они сформировались, они фактически останутся неизменными. Другой вопрос, если устои эти не стыкуются с нравственными нормами общества, в котором человек существует. Тогда он ищет себе пристанище в другом обществе, стране, где присутствуют его единомышленники. Задача родителей, педагогов, наставников и государства состоит в том, чтобы делать доступными культурные мероприятия, помогать молодым людям развивать духовность, нравственно расти в правильном направлении, ориентируясь на общепринятые устои, тогда и общество будет единым.

Литература

1. Закон РФ от 05.03.1992 N 2446-1 (ред.от 26.02.2008) «О безопасности», статья 1.
2. Вербина Г. Г. Психологическая безопасность личности // Вестник ЧГУ. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti> (дата обращения: 27.02.2025).
3. Пфетцер А.А., Яницкий М.С., Серый А.В. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности // Ped.Rev.. 2023. №5 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-proektirovaniya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-otvechayuschey-trebovaniyam-psihologicheskoy-bezopasnosti> (дата обращения: 28.02.2025).
4. <https://mr-7.ru/articles/2012/02/20/tolko-troe-iz-68-podrostkov-smogli-prozhit-bez-gadzhetrov-8-chasov> (дата обращения: 20.02.25)
5. Возьмитель А.А., Хвыля-Олинтер А.И.. Научно-методическое пособие: Духовная безопасность России (актуальные теоретико-методологические и практические проблемы духовной безопасности). - Москва. 2022. - 86 с.
6. Пуя Ю.В. Понятие манипуляции: социально-философский смысл и тенденции концептуальной эволюции // Философия права. 2008. № 5 (30). С. 70-75.
7. 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. T. 11. № 19. С. 8-14.

Принципы организации безопасности школьников в цифровой образовательной среде

Настоящая статья посвящена безопасности школьников в цифровом пространстве, автором рассматриваются вопросы защиты личных данных, противодействия кибербуллингу, создания безопасной среды и повышения уровня цифровой грамотности. Делается акцент на необходимости плодотворного взаимодействия педагогов, родителей и правительственных органов в вопросах организации безопасности. Подчёркивается фундаментальная важность интеграции обучения цифровым навыкам в учебные программы.

Выдающийся французский философ, математик и физик Рене Декарт (1596-1650), оказавший значительное влияние на развитие философии Нового времени, в своём труде «Рассуждение о методе для верного направления разума и отыскания истины в науках» [2] уделяет немало внимания вопросам человеческого существования, познания и, в частности, безопасности. В этом контексте «безопасность» можно воспринимать не только как физическую защиту от неблагоприятных воздействий, но и интеллектуальную, моральную безопасность личности. Декарт утверждает, что сомнения могут привести к истинным знаниям, поскольку, когда человек ставит под сомнение свои мысли, это позволяет ему избежать манипуляций и обмана. Таким образом, философ вводит понятие «интеллектуальной» безопасности, где защита происходит путем мышления. Сегодня перед нами возникает необходимость в обеспечении безопасности в уже цифровом пространстве, особенно для школьников, которым ещё только предстоит в будущем осмыслить это понятие.

В современной России, особенно за последние пять лет, прошедшие после пандемии COVID-19, цифровые технологии стали неотъемлемым элементом образовательного процесса, также как и цифровые навыки, «digital skills». Структура таких навыков представляет собой совокупность следующих компонентов:

- аксиологический — осознание полезности использования цифровых технологий для решения учебных задач;
- когнитивный — знание инструментария электронных образовательных систем, программного обеспечения и сервисов для осуществления проектной и исследовательской деятельности;
- мотивационный — стремление использовать в познавательной деятельности программное обеспечение и информационные платформы;
- коммуникационный — способность взаимодействовать с одноклассниками, преподавателями и родителями с помощью электронных ресурсов и разнообразного программного обеспечения;
- процессуальный — умение создавать виртуальные информационные продукты в результате исследовательской и проектной деятельности в дистанционном режиме обучения (интерактивные презентации, видеоролики) [1, с. 240].

Что касается цифровых технологий, в школах активно используются электронные образовательные («Учи.ру», «Российская электронная школа», «Просвещение») и игровые («Puzzlets», «Matific», «Kahoot») платформы, другие цифровые инструменты («Explain everything» — совместная интерактивная онлайн-доска). Однако, хотя об этом говорят не так часто, с увеличением использования технологий возрастают и риски для детского психологического и физического благополучия [5]. Отсюда вытекает необходимость обеспечения безопасности учащихся в цифровом пространстве, включающая в себя

защиту данных, противодействие кибербуллингу и создание безопасной онлайн-среды для обучения.

Под цифровой безопасностью, называемой также кибербезопасностью, понимается целый комплекс мер, большая часть из которых направлена на защиту информационных данных от несанкционированного доступа. Зачастую учащиеся недостаточно осведомлены о последствиях неосторожного использования информации, как следствие, они не могут определить ложные сайты, сталкиваются с фишингом (от англ. *fishing* — «рыбная ловля», «выуживание»), видом кибермошенничества, чья цель — кража паролей, номеров и счетов. Ко всему прочему, помимо информационной утечки, может быть нанесён вред школьному или личному оборудованию из-за случайного попадания вирусов или внедрения опасного программного обеспечения на устройства. Отсюда назревает потребность для школы в обеспечении надёжного хранения личной информации о детях, их образовательной деятельности, к примеру, посредством шифрования данных, двухфакторной аутентификации, регулярного обновления программного обеспечения [8]. Кроме того, необходимо обучать школьников правильному самостоятельному обращению с электронными личными данными: дети должны понимать, какие сведения нужно хранить в секрете, как избежать передачи личной информации третьим лицам.

Немаловажной составляющей создания защищенной цифровой среды является обучение не только учащихся, но и педагогов и родителей. Все работники образовательных учреждений, а не только технические специалисты, и родители, также независимо от их основной профессиональной деятельности, должны иметь чёткое представление о понятии цифровой безопасности и её необходимости, для чего возможно проведение специальных тематических собраний. Неустроева А.Б. в рамках оценки уровня цифровой грамотности населения в российских регионах, проводимой в 2022 году, указала, что «особенно большие затруднения у родителей старших возрастных групп и респондентов с низким уровнем образования. Родители плохо были информированы о способах защиты персональных данных, часто использовали пиратский медийный контент, не имели навыков борьбы с угрозами целостности информации и компьютерными вирусами...» [4, с. 115]. Помимо цифровой осведомленности родителей и педагогов, необходим и постоянный мониторинг кибербезопасности в учебных заведениях, например, оценка существующих мер и методов безопасности, регулярное обновление программ и систем для отслеживания и выявления угроз, механизмы немедленного реагирования на возможные инциденты.

Следующей опасностью цифровой среды для детей является кибербуллинг (от англ. «*bullying*» — травля, запугивание), определяемый как форма агрессивного поведения по отношению к одному или к группе учащихся, осуществляемая через интернет. Кибербуллинг принимает различные формы, начиная от оскорбительных комментариев, вплоть до серьёзных угроз, иногда переходящих в реальный буллинг, то есть насильственные действия уже в настоящей жизни. По мнению А.Н. Сергеева и Ж.И. Ободовой кибербуллинг наиболее опасный вид буллинга, так как «до распространения цифровых ресурсов в коммуникации у жертв насилия была возможность уйти или «отдохнуть» от преследования, а у «нападающих» появлялось время для снижения интереса к насильственным действиям» [7, с. 63]. Выходит, акты взаимодействия в интернет-травле теперь не ограничены во времени, что губительно для психического состояния жертвы. Борьба с кибербуллингом предполагает создание пространства, где ученики могли бы без стеснения говорить о своих переживаниях и проблемах, это может включать в себя систематическое проведение классных часов и семинаров, которые помогут школьникам развивать навыки самозащиты и научат их, как вовремя обратиться за помощью к взрослым.

Основой, регулирующей вопросы безопасности школьников в цифровой среде в нашей стране, выступает правовая база. Законодательством должна учитываться скорость изменений в технологиях, чтобы соответствовать современным вызовам, поэтому

необходим регулярный пересмотр и актуализация норм закона. Относительно недавно было официально опубликовано Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.04.2023 № 1105-р, направленное на развитие безопасного информационного пространства, защиту российского общества от деструктивного информационно-психологического воздействия. В частности, акценты данного распоряжения следующие:

- повышение уровня информационной безопасности и цифровой грамотности детей;
- формирование среди детей устойчивого спроса на получение высококачественной информационной продукции;
- повышение охвата педагогических работников мероприятиями в области обеспечения безопасности и развития детей в информационном пространстве;
- увеличение числа родителей, проинформированных о существующих возможностях услуги «Родительский контроль»;
- сокращение числа детей, пострадавших от жестокого обращения и травли в интернете;
- снижение фактов вовлеченности несовершеннолетних в деструктивные группы с использованием интернета;
- сокращение количества информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей;
- увеличение числа интернет-контента, направленного на формирование у детей традиционных ценностей [6].

Исходя из перечисленных правительственных задач, эффективным решением для школы видится постепенная интеграция обучения цифровым навыкам в учебные программы (в рамках предмета «информатика и ИКТ» или в качестве отдельной дисциплины). Обучение должно включать в себя такие темы, речь о которых редко заходит на уроках, а именно создание надежных паролей, идентификация фишинг-атак, основы работы с конфиденциальностью и данными в социальных сетях, создание положительной цифровой идентичности (учащиеся должны понимать, как их действия в сети могут повлиять на их репутацию в будущем). Е.С. Карауш считает, что в данном случае также эффективна проектная деятельность, где ученики «могут создавать и разрабатывать собственные веб-сайты, блоги или социальные сети, будут применять полученные знания о безопасности в сети и этике в онлайн-общении [3, с. 44]» или «работать с большими объемами информации, учиться использовать различные инструменты и технологии для анализа и визуализации данных, чтобы оценивать достоверность информации и принимать обоснованные решения на основе полученных результатов [Там же, с. 44]».

Подводя итоги, можно сделать вывод, что основной принцип организации безопасности школьников в быстро меняющемся мире технологий — это комплексный подход, включающий защиту личных данных, противодействие кибербуллингу, создание безопасной среды и повышение уровня цифровой грамотности. Помимо этого, принципиально важно взаимодействие правительственных органов (своевременный пересмотр и внесение актуальных корректировок в законодательство), учителей и родителей (непосредственный контроль за применением технологий и обучение цифровой грамотности), как ответственных за обеспечение безопасности и надёжного будущего детей.

Литература

1. Алферьева-Термси́кос, В. Б. Структурные компоненты digital skills в условиях цифровизации образования / В. Б. Алферьева-Термси́кос // Эпоха науки. – 2023. – № 36. – С. 237-243.
2. Декарт Р. Рассуждение о методе для верного направления разума и отыскания истины в науках / Рене Декарт ; [пер. с фр. М. Скиада]. – Москва : Э, 2015. – 126 с.
3. Карауш, Е. С. Обучение цифровой грамотности как необходимое условие использования электронных учебников и цифровых ресурсов школьниками / Е. С.

- Карауш // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2023. – № 4. – С. 42-45.
4. Неустроева, А. Б. Компетентность и безопасность потребления цифровой среды детьми и родителями / А. Б. Неустроева, Л. Д. Филиппова // Цифровая социология. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 107-116.
 5. Нечаева, Е. А. Современные подходы к решению проблемы информационной безопасности школьников / Е. А. Нечаева // Академическая публицистика. – 2024. – № 1-2. – С. 375-382.
 6. Распоряжение Правительства РФ от 28 апреля 2023 № 1105-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в РФ и признании утратившим силу распоряжения Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015» № 2471-р.
 7. Сергеев, А. Н. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в решении проблем кибербуллинга в школе / А. Н. Сергеев, Ж. И. Ободова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(184). – С. 62-71.
 8. Сигитова, В. Н. Кибербезопасность в школе. Анализ угроз в сети интернет и методы защиты персональной информации / В. Н. Сигитова // Вестник науки. – 2025. – Т. 1, № 1(82). – С. 152-156.

Проявление субъектности в речевой деятельности детей дошкольного возраста

В высоко конкурентной атмосфере сосуществования разных цивилизаций и агрессивном навязывании «западных» ценностей важно, чтобы личность могла противостоять этому воздействию, критически и взвешенно осмысливать информацию, иметь своё мнение и уметь его отстаивать, опираться на достижения родной культуры и науки, литературы и искусства. Особую ценность сегодня приобретает такое качество личности, как *субъектность*, которую необходимо поддерживать и развивать с детства.

Все чаще разработчики различных материалов (образовательных исследований, организуемых культурных практик, педагогических проектов и технологий) подчеркивают, что их целью является воспитание ребенка как субъекта деятельности, формирование у него субъектной позиции. Возникает закономерный вопрос: как понимается этот термин, какое содержание в него вкладывается авторами? На деле выясняется, что единодушия в толковании этого термина в педагогическом сообществе нет.

Выступая экспертом образовательного исследования, проводимого на базе одного из детских садов г. Томска, О.А. Шиян, ведущий научный сотрудник Лаборатории развития ребенка МГПУ, с сожалением отмечает, что наше образовательное пространство и образовательные практики перегружены терминами, которые требуют доработки, уточнения. Особое внимание в связи с этим уделяется проблематике субъектности.

О. А. Шиян высказывает мнение о том, что понятие «субъектность» для образовательного пространства недостаточно проработано. Понятие субъектности, очевидно, будет еще какое-то время уточняться и оттачиваться, подвергаться сомнению или подтверждаться образовательной практикой. Традиционно в литературе в качестве синонима, считает автор, используется «...понятие «самостоятельности» как способности без внешнего пошагового руководства освоить норму или решить поставленную задачу». В этом и состоит принципиальное различие: «поставленную кем-то, чужую, не собственную задачу» [6, с. 12]. При этом исследователь отмечает: «И вот что важно: для образования различие субъектности и самостоятельности оказывается очень сложным. Мы обнаруживаем постоянное их смешение! ... Суть в том, что за субъектность так часто принимается случай, когда «ребенок ... сделал сам то, что я ему поручил» или в новой ситуации «сделал сам то, чему я его обучал». ... Это не «путаница из-за слов», тут острая и принципиальная («сутовая») проблема для педагога: как обнаружить детский замысел, как не подменить его своей задачей (то есть своим замыслом, своей субъектностью!), как создать или оставить пространство для проявления чужой субъектности. И при этом ввести человека в культуру» [6, с. 13].

Опрос среди студентов дневной и заочной форм обучения на нашем факультете ТГПУ в 2020 г. полностью подтверждает этот вывод: 82% опрошенных соотнесли субъектность с самостоятельностью ребенка, еще 8% затруднились ответить и лишь 10% указали на связь с инициативностью.

Трудно не согласиться с позицией О.А. Шиян. По определению этого исследователя, «субъектность – это проявление *личного, уникально моего*. И при этом – *проявление творческое, преобразующее действительность*. Именно вместе, неразрывно: проявление – а значит, преобразование, открытие – себя и преобразование мира» [6, с. 10].

В одном из психологических словарей понятие «субъект» определяется следующим образом: «СУБЪЕКТ (от лат. Subjectum – подлежащее) – индивид или группа как

источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом как в другом. *Субъектность* человека проявляется в ее витальности, *деятельности, общении, самосознании*. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо» [3, с. 389]. Витальность означает жизнеспособность, жизненную силу и энергию, личный показатель продуктивности, активного действия. С учетом этого определения приоритетными являются такие принципиально важные проявления субъектности, как инициативность, ответственность, готовность к изменениям в себе самом и окружающем мире, к преодолению трудностей и достижению результата, активность, самостоятельность и др.

Идея развития ребенка как субъекта образовательного процесса высказывалась и поддерживалась в разное время многими исследователями: А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером, Т.Н. Дороновой, В.Г. Мараловым, Н.Н. Поддьяковым, В.А. Петровским, В.И. Слободчиковым, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Р.Б. Стеркиной и др. По их мнению, поддержка позиции ребенка как субъекта предъявляет к взрослому определенные требования: признание за ребенком права на личностное развитие, становление как субъекта собственной деятельности; права ребенка на инициативу и самостоятельность, творческое проявление своей индивидуальности; вера в силы и возможности ребенка; принятие его личности и активности и пр.

Особое внимание проблеме развития субъектности личности уделяется в авторитетной и популярной программе «Детство». В программе говорится о субъектности ребенка через ориентацию на развитие у него интереса к окружающей действительности, инициативности, самостоятельности и творчества в осваиваемых видах деятельности, способности осуществлять выбор их содержания и способов реализации, умения строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, с окружающим миром [1, с. 8-9]. Опыт реализации этой программы в детских садах способствует становлению и развитию субъектности у детей в дошкольный период.

Признаки субъектности проявляются как в жизнедеятельности человека во всех ее проявлениях, так и в речевой активности и общении. Возможно ли рассматривать речевую деятельность и коммуникативно-речевую активность не только взрослого, но и ребенка как культурную практику, в которой проявляется его субъектность? Отдельные материалы и исследования, появляющиеся в наше время, свидетельствуют о том, что детская речь обладает субъектностью, она выступает средством решения собственных задач жизнедеятельности ребенка, а признаки субъектности начинают формироваться уже в дошкольном возрасте.

Так, Н.Н. Смирнова, руководитель сетевой лаборатории МГПУ по развитию субъектности детской речи, анализируя полученные результаты, отмечает, что «объектом исследования лаборатории являлась речевая деятельность ребенка. При этом рассматривалась как устная, так и письменная речь. Фокус внимания приходился на дошкольный возраст, но некоторая часть кейсов была связана с возрастом начальной школы. В работе лаборатории участников интересовали не просто формальные показатели развития речи, но ее субъектность и инструментальность: какие собственные задачи ребенок может решать при помощи речи, насколько эффективен этот инструмент» [5, с. 194]. В качестве примеров автором приводится набор кейсов «Текст и надписи в среде», «От рисования вещей к рисованию речи» (записки, рецепты, приглашения, поздравления), «Содержание ведет за собой форму» (дети записывают всё, что узнают и придумывают), «Чтение и обсуждение книг», «Гигантский кораблик», «Книга про вентилятор» и др.

В качестве *признаков субъектности речи* Н.Н. Смирнова и сотрудники лаборатории предлагают выделять следующие ее проявления: *инициативу* (ребенок говорит /пишет не по заданию или просьбе, а по собственному почину); *личную позицию* (ребенок говорит /пишет от первого лица, о своем опыте, своих чувствах и желаниях); *целевую ориентацию* (ребенок говорит /пишет /читает, чтобы решить свою задачу; при этом цели могут быть

разными: цели взаимодействия, передачи информации, взаимопонимания и самовыражения, самоорганизации, цели мышления и др.) [5, с. 195].

По мнению сотрудников лаборатории, *уровень развития речи* как инструмента субъектности может определяться следующими показателями: *понятность речи для окружающих* и соответствие общепринятым нормам: (правильность звукопроизношения; словарный запас, адекватность используемых слов; построение фразы, полнота и порядок слов; логика и последовательность высказываний); *дополнительно для письменной речи* - разборчивость почерка; орфография; оформление предложений и расположение текста на листе; *адекватность использования* в конкретной ситуации; *результативность* (достижение цели); *творческий характер* (создание оригинального продукта) [5, с. 196].

Условиями развития субъектности речи исследователи считают:

-*Разновозрастное сообщество детей и взрослых*, в котором действует свобода устной и письменной коммуникации. Дети разного возраста и взрослые – это носители разного опыта. И хотя взрослый зачастую знает и умеет больше, но старший ребенок может лучше понять младшего в силу близости возраста и интересов.

-*Среда, в которой есть образцы устной и письменной речи* для разных ситуаций. Приводятся следующие ситуации, требующие обращения к письменной речи. Так, в детском саду присутствуют подписанные кабинки для одежды детей, ящички комода для поделочных материалов, коробки с разными предметами и материалами. На цветах есть таблички с описанием потребности в уходе (как часто поливать). Меню перед обедом вывешивается для детей. Пишутся записки, приглашения, поздравления, афиши. В центре экспериментов – описания исследований. В зоне кулинарии – рецепты, из которых можно выписать на листочек перечень необходимых продуктов и сходить с ним на кухню [5, с. 196]. Можем дополнить: это *совместная деятельность участников*, побуждающая к общению и реализуемая в разных видах детской активности.

В детских садах Томска и области практикуются технология «говорящая стена» (или «живой экран»), где дети размещают свои рисунки и записи на тему проекта, над которым они хотят работать; схематические модели-памятки, отражающие правила поведения, алгоритм трудовых и иных действий, распорядок дня «План нашей жизни сегодня», составленные и записанные самими детьми. В разных центрах активности дети зарисовывают схемы и записывают пошаговые инструкции по выполнению построек и конструкций, поделок из разного рода материалов и т.д. Таким образом, приводимые ситуации письменной речи актуальны не только для обучающихся в начальной школе, но и для детей особенно в период дошкольной подготовки к освоению грамоты.

Указанные Н.Н. Смирновой особенности проявления и развития речевой субъектности дают дополнительную информацию к размышлению о субъектности детей и допускают уточнения. На наш взгляд, к пониманию субъектности в речи приближается понятие речевой активности М.Р. Львова, который определяет ее как «разнообразную, инициативную, постоянную (без существенных перерывов) практику речи» [4, с. 196]. Связь этих понятий может быть сформулирована следующим образом: *речевая субъектность реализуется через инициативу и речевую активность человека*.

Компоненты речевой активности, отмеченные М.Р. Львовым, в полной мере могут быть отнесены к проявлениям субъектности и речевого поведения ребенка: быстрота речевых реакций в диалоге и разных ситуациях общения; выбор игр, увлечений, связанных с речью (издание семейных «газет», интервью, чтение стихов наизусть, детский театр дома и в детском саду и пр.); быстрота и точность *выбора* уместных слов, фразеологии, элементов содержания речи – фактов, лиц, сюжетов и пр.; быстрота и точность *выбора* синтаксических конструкций, текста, композиции рассказа; умение переходить от ситуативного диалога к монологу, обдуманной, спланированной речи, и наоборот [4, с. 196], что обозначают как *гибкость*.

Добавим к сказанному: умение одну и ту же мысль выражать разными способами (*вариативность*); *творческие проявления* в речи.

Таким образом, в контексте понимания речевой субъектности особое значение приобретают такие показатели речи, как выбор или предпочтения языковых средств, коммуникативная целесообразность, вариативность и гибкость речи, творческие проявления и др.

Анализируя проблему развития инициативности детей, мы рассматривали те виды деятельности, которые тесно связаны с детской литературой, с чтением и обсуждением, пересказом и рассказыванием, обыгрыванием знакомых произведений [2, с. 29-34]. Полагаем, что это одно из тех эффективных педагогических средств, которое благотворно влияет на становление и проявление субъектности и инициативности каждого ребенка. Помимо литературно-художественной целесообразно привлекать и другие виды детской деятельности, о которых речь уже шла выше.

Литература

1. ДЕТСТВО: Комплексная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. - СПб.: ООО «Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС»», 2021. – С. 8-9.
2. Киселева О. И. Развитие инициативности детей дошкольного возраста в условиях работы с детской литературой // Детская инициатива как условие личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : материалы V Всероссийской научно-практич. конференции с международным участием (10 декабря 2021г.) /науч. ред. Г.Х. Вахитова; Томский гос. пед. университет. – Томск, 2022. С.29-34.
3. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; сост. Л.А. Карпенко. – Ростов-на-Дону, 1998. 505 с.
4. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб.пособие. – М.: Академия, 2000.
5. Смирнова Н.Н. Детская речь как средство решения собственных задач // Мозаика практик субъектности / Коллектив авторов, под ред. М.М. Миркес. – М.: Изд. дом «НООГЕН», 2018. С.194-205.
6. Шиян О.А. Предисловие к книге: Практики субъектности в образовании / Коллектив авторов, под редакцией М.М. Миркес. – М.: Изд. дом «НООГЕН», 2018. С.10-13.

Музыкальная, речевая и игровая коррекционная терапия в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Актуальность. Детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нужна комплексная терапия для приобретения социальных навыков из-за имеющихся у них особенностей интеллектуального, сенсорного и двигательного развития, а также наличия сопутствующих соматических заболеваний, непосредственно затрудняющих их социальную адаптацию и интеграцию в общество.

Игровая, речевая и музыкальная терапия в совокупности с традиционными методами реабилитации представляют собой эффективные методы помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти подходы помогают раскрыть таланты ребенка и повысить его уровень жизни. Игротерапия, речевая и музыкотерапия предоставляют безопасное пространство для самовыражения, что может помочь им справиться с внутренними переживаниями и стрессом, а также способствует снижению тревожности и создает более благополучные условия для обучения.

Музыка издревле применялась при лечении нервных болезней, бессонницы. Одним из первых связал музыку и психическое и физическое состояние человека греческий ученый и философ Пифагор. Он считал, что все в мире подвластно ритму: найдя правильный ритм, человек может достичь гармонии с космосом и умиротворения [3, с. 7].

Французский психиатр Жан-Этьен Доминик Эскироль в XVIII столетии начинает использовать музыку в лечебных целях в психиатрических больницах для лечения истерических больных пациентов. Знаменитый француз считается основоположником использования музыкотерапии в психиатрии.

Игротерапия не так давно получила широкую огласку, но уже успела стать важной частью реабилитации. Одним из первых игру в практике детской психотерапии в качестве вспомогательного метода применил З. Фрейд (1913). Он ставил своей задачей выявление через цепь ассоциаций "истинного источника символической игры". Позднее М. Кляйн (1932) использовала игру как основной метод психотерапии в детском возрасте. Целью такой игры было доведение путем интерпретации до сознания ребенка его собственных действий, конфликтов, вызвавших болезненное состояние. Игротерапия приобрела широкое распространение в 40-50-х гг. Использование игры в целях психотерапии осуществляется в рамках различных теоретических школ и направлений [6].

Методы музыкотерапии, речевой и игротерапии. Музыкотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства коррекции заболеваний. Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия, так и дополнением музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности [2, с. 1]. Музыкально-терапевтические занятия бывают структурированные и неструктурированные. В первом случае четко обозначается тема и дается к прослушиванию определенный музыкальный материал. В конце каждого занятия происходит обсуждение темы, содержания и характера изученного произведения, исполнителя или группы исполнителей и т.д. неструктурированным методом каждому ребенку предлагается выразить свои эмоции и чувства с помощью музыкального инструмента или пения.

В игротерапии ребенок является ведущим лицом, а взрослые обеспечивают безопасность его высказываний, поддерживают дружеские отношения между детьми, помогают найти выход из сложной ситуации [1, с. 90].

Целью исследования было сравнение эффективности групповой и индивидуальной музыка- и игротерапии детей с ОВЗ, а также изучение речевой терапии у детей, которые проходят курс реабилитации на базе районного центра реабилитации г. Санкт-Петербурга. В центре реабилитации детей все клиенты получают программу реабилитации в виде комплекса услуг (занятия с логопедом, психологом, музыкой, игровая комната, сенсорная терапия, ЛФК, бассейн и др.). Музыка и игры часто проходят в формате группы, поэтому авторы решили изучить эффективность индивидуальной музыка- и игровой терапии.

Материал и методы исследования. В исследовании было отобрано 35 детей в возрасте от 4 до 14 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Структура ОВЗ включала следующие группы заболеваний: резидуально-органическое поражение ЦНС – 31 ребенок (88,5%); задержка психического развития и речи у всех 35 детей (100%), расстройства аутистического спектра, варианты алалии – 11 детей (31,4%) и др. В одной группе (20) дети проходили занятия индивидуально (музыкотерапия в музыкальном классе с преподавателем и затем игровая индивидуальная терапия в игровой комнате с социальным педагогом). Во второй группе 15 детей (контроль) проводилась групповая музыкотерапия и общая игротерапия в группе с другими детьми (группы 4-5 детей и более). Проводилось анкетирование родителей, психологическое тестирование эмоциональной сферы детей до и после исследования, уровня тревожности, статистическая обработка данных.

Речевая терапия детей с ОВЗ. В практической работе мы имеем дело с учащимися, детьми инвалидами от 4 до 18 лет с полиморфными нарушениями психофизического развития и, как следствие, с различными комбинациями тяжелых речевых нарушений.

Работа логопеда требует применения новых технологий, направленных на эффективное усвоение детьми содержания дополнительной общеобразовательной развивающей программы социально-гуманитарной направленности «ДАР РЕЧИ» способствующих формированию человека современного общества, а значит формированию коммуникативных навыков, логопедической коррекции, развития устной и письменной речи у детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Изменение окружающей жизни диктует необходимость выбирать более эффективные средства развития и воспитания на основе современных методов и новых технологий. Проблема нарушения когнитивного развития детей тесно связана с несформированностью основных двигательных навыков. Наряду с речевыми нарушениями у данной категории детей есть проблемы с координацией, общей и мелкой моторикой, восприятием, удерживанием внимания, памятью.

На логопедических занятиях, например, используются техники нетрадиционных музыкальных технологий - телесная перкуссия и музыкаграмма:

- Телесная перкуссия, перкуссия тела или *body percussion* - искусство исполнения ритмов без использования музыкальных инструментов (в привычном значении этого слова); это превращение своего тела в музыкальный инструмент, когда музыка и ритм создаются без каких-либо инструментов - лишь с помощью голоса, хлопков, притоков, щелчков.

- Музыкаграмма - технология, созданная бельгийским учителем музыки и композитором Йос Вуйтак. Это графические схемы, отображающие музыкальное развитие в музыкальном произведении. В основе - рисунок, который графически отображает звуки, а ребенок водит по нему пальцем в такт музыке.

Музыкальная композиция сопровождается видеорядом, детей необходимо заранее познакомить с системой условных обозначений. Включение этого вида работы в структуру логопедического занятия позволяет осваивать различные ритмические

формулы, все это происходит в движении, способствует развитию координации тела. Дети получают большой заряд позитива, радости, совершенствуют схему тела. Дети, которые не рисуют совсем, начинают проявлять интерес к процессу рисования и письма.

Совершая различные манипуляции под музыку, ребенком создаются дополнительные связи между слуховыми областями мозга и отделами двигательной коры, зрительными анализаторами, префронтальной корой (зоной эмоционального восприятия, когнитивной деятельности, социального поведения).

Результаты. По результатам проведенного исследования в процессе индивидуальной музыка-, речевой и игровой терапии выявлено значимое снижение уровня тревожности у детей (тест САН), улучшение эмоционального состояния и навыков самостоятельной музыкальной и игровой деятельности.

Игровая, речевая и музыкотерапия позволяют адаптировать занятия под индивидуальные потребности каждого ребенка, что делает их особенно эффективными для работы с детьми с различными формами ОВЗ. Индивидуальный подход способствует развитию самостоятельности и помогает адаптироваться детям с ОВЗ в дальнейшей жизни. Арт-, речевая и музыкотерапия могут значительно улучшить общее качество жизни детей с ОВЗ, способствуя их эмоциональному и физическому благополучию.

Литература

1. Березовский Ю.М., Чиркова А.И. Игротерапия как средство коррекции поведения воспитанников реабилитационных центров. // Сборник трудов Международной научно-практической конференции. / Научный редактор Галагузова Ю.Н. - 2022. – Екатеринбург.- С. 90.
2. Дьячкова А.А., Трофимова Е.Д. Музыкотерапия как метод психологической коррекции. // Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией Вострецова А.И. – 2018. - Нефтекамск. - С. 1-2.
3. Колягина В.Г. Музыкотерапия в специальном образовании : Учебно-методическое пособие / Колягина В.Г. — М.: Прометей, 2019. – С. 6-14.
4. Степанов С. Игротерапия, исторический обзор. / С.Степанов - Текст: электронный // Психоголос. – URL: <https://psychologos.ru/articles/view/igroterapiyazpt-istoricheskiy-obzor> (дата обращения: 20.12.2024).

Раздел 6. Психологические проблемы взаимодействия в образовании

Рыбникова Н.К., Антонова С.Ю.

Москва

Готовность педагогов к использованию технологий на основе искусственного интеллекта в педагогической деятельности

В последние годы наблюдается стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) и их проникновение в сферу образования. Как отметил директор департамента образования ОЭСР Андреас Шляйхер: «Те вещи, которым легко научить и которые легко проверять, как раз легко оцифровать и автоматизировать». В этой связи «приход ИИ должен заставить нас задуматься о том, что делает нас людьми», иначе есть риск превратить обучение в подготовку «второсортных роботов вместо первоклассных людей» [1]. Данное высказывание подчеркивает важность пересмотра роли учителя и технологий. Известные исследователи в области цифрового обучения сходятся во мнении, что ИИ не заменит учителя, но значительно изменит характер его работы. Так, профессор РоузЛакин подчеркивает, что «в будущем мы будем работать вместе с партнёрами, обладающими искусственным интеллектом» [2] и задача образования — найти оптимальный баланс между человеческим и искусственным интеллектом в классе.

Готовность педагогов к использованию технологий на основе ИИ становится ключевым фактором успешной интеграции этих технологий в учебный процесс. Согласно данным ЮНЕСКО, учителя играют центральную роль в новой эпохе ИИ, и им необходимы соответствующие руководство и обучение, чтобы справиться с этими вызовами [3].

Вопрос готовности педагогов к внедрению инновационных технологий привлекает внимание исследователей во всем мире. Общий вывод многих исследований состоит в том, что успешная интеграция ИИ во многом зависит от отношения учителей, их осведомленности и наличия необходимых ресурсов и поддержки. Например, исследование С. Альшорман [4] и коллектива авторов статьи «Готовность учителя к использованию искусственного интеллекта в школе на Северном Бали» [5] показало общий оптимизм преподавателей относительно потенциала ИИ, но выявило препятствия, связанные с ограниченным доступом к ресурсам и недостатком профессиональной подготовки. Вопрос готовности педагогов к внедрению ИИ в образовательный процесс является актуальным и для российского научно-педагогического сообщества. С.М. Курьян и М.А. Петрушкевич подтверждают, что уровень готовности педагогов к использованию ИИ во многом определяется уровнем профессиональной подготовки, доступностью образовательных программ по цифровой грамотности и практическими возможностями для освоения новых технологий [6]. Общий итог обзора предыдущих исследований заключается в том, что готовность учителей к ИИ определяется совокупностью объективных и субъективных факторов. К объективным факторам относятся доступность технологий, обучение и инфраструктура, обеспечиваемые организацией. Субъективные факторы включают личную мотивацию к инновациям, уровень цифровой компетентности, уверенность в себе и восприятие пользы или угроз от ИИ.

Для изучения готовности педагогов был применен анкетный опрос. Использовалась комплексная диагностика: «Отношение педагогов и их готовность к использованию

технологий на основе ИИ в профессиональной деятельности» [6], которая разработана на основе опросника инновационной готовности персонала (авторы: Пантелеева В.В., Кнышева Т.П.). Структура опросника охватывала несколько блоков: демографические данные и общий опыт работы; общий уровень инновационности педагога (установки к внедрению новых технологий); специфический опыт и отношение к ИИ (использование ИИ, впечатления, опасения); необходимые ресурсы и поддержка для внедрения ИИ; мотивационные факторы и прогнозы относительно внедрения ИИ в образовании.

В исследовании приняли участие педагоги различных образовательных учреждений из разных регионов России. Общее число респондентов – 144. Анкетирование проводилось онлайн с использованием платформы Anketolog, ссылка на опрос распространялась через профессиональные сообщества учителей и социальные сети. Участие было добровольным и анонимным. Анкета содержала 71 вопрос. Для оценки установок и личностных характеристик, связанных с инновационностью, был адаптирован опросник, включавший утверждения, на которые предлагалось ответить по шкале Ликерта (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Количественные данные были обработаны с помощью описательной статистики. Вычислялись проценты ответов по каждому пункту. Для шкальных вопросов (установки к инновациям) был рассчитан средний балл и стандартное отклонение по каждому утверждению, а также проведен корреляционный анализ с показателями использования ИИ. Данное исследование представляется ценным для понимания того, как педагоги воспринимают ИИ и насколько готовы его применять, по крайней мере, в рассматриваемом контексте.

Результаты опроса показывают, что подавляющее большинство педагогов настроены оптимистично в отношении влияния ИИ на образование. Так, 82% респондентов считают, что использование технологий ИИ способно повысить качество образования, тогда как лишь 6% не согласны с этим и 12% затрудняются ответить. Данный показатель согласуется с глобальными наблюдениями: учителя во всем мире в целом признают потенциал ИИ для улучшения образовательных результатов [4]. Одновременно, несмотря на некоторую настороженность, учителя не воспринимают ИИ как угрозу своей роли, только 8% опрошенных выразили опасение потери рабочих мест из-за внедрения ИИ, тогда как значительно большее число обеспокоены недостатком контроля над ИИ (51%) и утратой индивидуального подхода к ученикам (39%). Эти данные отражают, что главные страхи связаны не с конкуренцией между человеком и машиной, а с качеством педагогического процесса при участии ИИ.

Опыт практического применения ИИ среди респондентов оказался достаточно высоким: около 70% опрошенных указали, что уже используют ИИ в своей педагогической практике. Тенденция широкого распространения ИИ среди учителей подтверждается и другими источниками. К примеру, по данным опроса фонда Walton Family в США, весной 2023 года уже более половины школьных учителей (51%) опробовали ChatGPT или аналогичные ИИ-средства в работе [7]. Наши результаты показывают схожий порядок величины, что указывает на общемировой тренд: в течение очень короткого времени (буквально 1–2 года) ИИ-инструменты проникли в практику значительной части педагогов. Интересно, что субъективный опыт от использования ИИ носит преимущественно позитивный характер. Среди тех, кто пробовал применять ИИ, 57% оценили свои впечатления как положительные, 39% — как нейтральные или смешанные, и лишь менее 1% сообщил об отрицательном опыте. Чтобы лучше понять, как именно педагоги используют ИИ, в опросе предлагались различные варианты целей применения этих технологий. Выяснилось, что наиболее распространенные способы использования связаны с подготовкой учебных материалов и автоматизацией рутинных задач. Так, около 53% всех респондентов указали, что применяют ИИ для создания учебного контента – например, генерирования идей для уроков, планов, тестовых вопросов и пр. Почти столько же, 47% опрошенных, используют ИИ для подготовки к урокам и планирования занятий. Более 39% отмечают, что с помощью ИИ

автоматизируют рутинные административные или проверочные задачи (такие, как составление расписания, проверка типовых заданий, ведение документации). Относительно реже педагоги задействуют ИИ непосредственно в процессе обучения для индивидуализации обучения (27%) или для оценивания работ учащихся (13%). Около 16% опрошенных, по сути, не используют ИИ ни в одной из перечисленных сфер (вероятно, выбрав в вопросе вариант «ничего из вышеперечисленного»). Эти цифры свидетельствуют, что на текущем этапе педагоги склонны применять ИИ прежде всего как вспомогательный инструмент для подготовки и организации своего труда, но реже – как часть взаимодействия с учениками. Так, в опросе Teacher and AI Survey (2023) отмечалось, что значительная часть учителей обращается к ИИ для планирования уроков и создания заданий [8]. Применение ИИ для адаптации обучения под нужды конкретных учеников остается зоной потенциала, а не массовой практики – этому препятствуют как недостаток готовых решений, так и нехватка умений учителей в данной области.

Одним из центральных вопросов исследования был: «Чего не хватает педагогам для более эффективного внедрения ИИ и какую поддержку они ожидают». 70% педагогов прямо заявили, что хотели бы пройти обучение по использованию ИИ в образовании, еще 22% выбрали вариант «возможно, если будут конкретные примеры применения», и лишь 8% не выразили заинтересованности в обучении. Этот факт свидетельствует о дефиците знаний и навыков, который ощущают сами учителя. Даже те, кто уже применяет ИИ, зачастую делают это интуитивно и хотели бы освоить лучшие практики, специализированные инструменты, педагогические методики интеграции ИИ. Подобная потребность подтверждается и на международном уровне: в новом дорожном плане по ИИ для образования подчеркивается, что учителям необходимы тренинги и руководства для освоения новых технологий[3]. Наиболее распространенным затруднением оказалась нехватка знаний о ИИ: этот вариант выбрали 61% респондентов. На втором месте – отсутствие технической поддержки (46%). И лишь небольшое число педагогов указали такие проблемы, как непонимание со стороны администрации (4%) или сопротивление самих учащихся (6%). Получается, что главные барьеры носят внутренний и организационно-технический характер: учителям не хватает компетенций и, возможно, методических рекомендаций, а также не всегда есть нужные условия.

На вопрос о том, какую поддержку со стороны администрации учителя считают наиболее важной при внедрении ИИ, ответы распределились следующим образом. Около 70% опрошенных отметили два ключевых вида поддержки: предоставление доступа к необходимым ресурсам (технике, ПО) и обеспечение технической поддержки. Почти столько же (68%) ожидают, что руководство организует обучение и повышение квалификации по теме ИИ. Почти половина (47%) считают важным участие администрации в формате обсуждений и совместного принятия решений по внедрению инноваций. Эти цифры ясно показывают приоритеты: для учителей важно, чтобы в организации были материальные условия и экспертиза для работы с ИИ, а также возможности учиться.

Исследование показало, что учителей мотивируют новые возможности для развития (72%) и автоматизация рутинных задач (67%). Их вдохновляет перспектива использования ИИ для новых форм обучения, работы с информацией и расширения горизонтов как учеников, так и педагогов. Важно и снижение нагрузки за счёт автоматизации проверок и документации, что освобождает время для творчества. Улучшение качества обучения мотивирует 55% респондентов, а персонализированный подход – 37%.

С точки зрения условий успеха внедрения ИИ в образовательный процесс, тройка лидирующих факторов по оценке учителей выглядит так: наличие необходимых ресурсов (78%), обучение учителей (73%) и интерес самих обучающихся (56%). Чуть менее значимым, хотя тоже важным, назван фактор поддержки администрации (48%). Интересно отметить фактор включения мотивации учащихся: более половины педагогов

полагают, что энтузиазм и вовлеченность учеников в работу с ИИ значительно облегчит внедрение. Прогноз на будущее демонстрирует уверенность педагогов в неизбежности распространения ИИ. 84% респондентов считают, что использование ИИ в ближайшем будущем станет более массовым среди педагогов. Учителя уже сейчас проявляют интерес и вовлеченность, а при надлежащих условиях — готовы масштабировать использование ИИ.

Проведенное исследование позволило получить целостное представление о готовности педагогов к использованию технологий на основе искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. Основные выводы:

Большинство опрошенных верит в потенциал ИИ улучшить качество образования и не воспринимает эти технологии как угрозу своей профессии. Это свидетельствует о зрелом понимании учителями тех изменений, которые несет ИИ;

Уже значительная часть учителей имеет опыт применения ИИ, но в основном для вспомогательных задач. Следующий шаг — более глубокая интеграция в образовательное взаимодействие;

Учителя остро ощущают потребность в обучении и методической поддержке по работе с ИИ. Подавляющее большинство готовы учиться и запрос на курсы повышения квалификации по ИИ чрезвычайно высок;

Мотивация внедрять ИИ у педагогов связана с видением новых возможностей и стремлением повысить эффективность своей работы.

Практическая значимость результатов состоит в том, что они могут лечь в основу рекомендаций для администраций образовательных организаций. Подводя итог, можно согласиться с мыслью, что «технологии не заменят учителя, но учитель, умеющий эффективно использовать технологии, сможет вывести обучение на новый уровень». Искусственный интеллект в образовании — это вызов и возможность одновременно. Наше исследование показало, что фундамент для этого уже заложен: у учителей есть интерес и первоначальный опыт. Таким образом, формирование готовности педагогов к работе с ИИ следует рассматривать как стратегический приоритет образовательной политики в условиях современной цифровой трансформации.

Литература

1. Дженни Уэст Андерсон. Невероятный чемпион по тестированию детей со всего мира на эмпатию и креативность // [Электронный ресурс] – URL: <https://www.jennywestanderson.org/articles/the-unlikely-champion-for-testing-kids-around-the-world-on-empathy-and-creativity> (дата обращения: 25.02.2025)
2. Команда EdCentral. Введение для начинающих в работы профессора Роуз Лакин [Электронный ресурс]. // [Электронный ресурс] – URL: <https://edcentral.uk/edblog/beginner-guides/a-beginner-s-guide-to-professor-rose-luckin> (дата обращения: 25.02.2025)
3. Всемирный экономический форум. Новая дорожная карта ЮНЕСКО по использованию ИИ в образовании: подготовка к новой эре в качестве наставников [Электронный ресурс]. 2023. // [Электронный ресурс] – URL: <https://goo.su/H97X0T> (дата обращения: 23.02.2025)
4. Самира Альшорман. Готовность к использованию ИИ в преподавании естественных наук: взгляд учителей естественных наук // Журнал «Балтийское естественно-научное образование». — 2024. — Т. 23, № 3. — С. 432–448.
5. RokhmanPurnamaM., IPutuIwanKrisnaAdnyana, AfriantoTLSogen, GedeIndrawan Готовность учителей к использованию искусственного интеллекта в школах Северного Бали // Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan. 2025. Том 12, № 1, стр. 30–45. – DOI: 10.33394/
6. Анкетолог. Предпросмотр опроса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://anketolog.ru/survey/manage/preview/882124> (дата обращения: 28.02.2025)

7. ATPE News. ChatGPT: Artificial Intelligence's Impact on Education // [Электронный ресурс] – URL: <https://atpe.org/News-Media/Magazine/ATPE-News-Summer-2023/ChatGPT> (дата обращения: 28.02.2025)
8. Education Week. More Teachers Are Embracing ChatGPT, Students Not So Much [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: <https://goo.su/w7pI> (дата обращения: 28.02.2025).

Личностные ресурсы педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс существенно изменяет профессиональную деятельность педагогов, поскольку предполагает использование более широкого спектра инструментов и методов, обеспечивающих гибкость и адаптивность образовательного процесса. Цифровая образовательная среда (ЦОС) представляет собой интеграцию традиционных образовательных компонентов с цифровыми технологиями, направленную на повышение доступности, персонализации и качества обучения. Цифровизация образовательного процесса оказывает существенное влияние на психологическое состояние педагогов [1, 5, 8] и в этом контексте особую значимость приобретает вопрос обеспечения психологически безопасных и комфортных условий для их профессионального и личностного развития, позволяющих минимизировать стрессовые воздействия и сохранить их психологическое благополучие.

Так, психологическая безопасность педагога в условиях цифровой трансформации науки и образования определяется как «состояние психологической защищённости, обеспечивающее профессионально-личностную целостность и возможность развития в информационном взаимодействии с социальной средой». [1, С. 2] Цифровизация образования может выступать фактором снижения психологической безопасности педагога по следующим причинам:

- Необходимость переноса ранее полученных знаний и умений в цифровую среду.
- Освоение новых способов ведения профессиональной деятельности.
- Переживание новых условий профессионально-педагогической деятельности, связанных с поиском новых смыслов в труде.

Цифровая трансформация образовательного процесса оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на психологическое здоровье педагогов. С одной стороны, использование цифровых технологий может способствовать повышению эффективности обучения и облегчению доступа к образовательным ресурсам. С другой стороны, внедрение цифровых технологий сопровождается увеличением объёма документации, необходимостью постоянного обновления профессиональных знаний и навыков, а также длительной работой за компьютером, что может приводить к психическим перегрузкам и профессиональному выгоранию. [7] Исследования показывают, что «педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства более подвержены профессиональному выгоранию в связи с высокой ответственностью за результаты труда и повышенным напряжением в работе». [1, 6] Это подчёркивает важность изучения факторов, способствующих сохранению психологического благополучия педагогов, особенно в условиях цифровых изменений, предъявляющих новые требования к их профессиональной деятельности.

В рамках настоящего исследования был проведён анализ личностных ресурсов педагогов в условиях цифровой трансформации образования. В исследовании приняли участие 50 педагогов Санкт-Петербурга, проходивших повышение квалификации с использованием онлайн-курса. Основной целью являлось выявление факторов, влияющих на уровень рефлексивности, профессиональных установок и стиля педагогического общения в условиях цифрового обучения.

Анализ результатов методик «Стиль педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов), «Типы профессиональных установок педагога» (Ф. Фидлер в модификации И.П. Волкова, Н.Ю. Хрящевой, А.Ю. Шалыто) и «Определение уровня рефлексивности» (В.В. Пономарева) позволяет выявить общие тенденции, характерные для испытуемых, и наметить основные направления их психологического и профессионального развития.

В целом уровень рефлексивности испытуемых соответствует среднему значению, что свидетельствует об их способности к самоанализу и осмыслению своих поступков. Однако глубина этого анализа остается ограниченной, что может препятствовать стратегическому планированию и принятию осознанных решений. Особенно тревожным является тот факт, что 19% респондентов обладают низким уровнем рефлексивности. Это свидетельствует о недостаточном внимании к анализу своих действий и предвидению последствий, что может приводить к импульсивным решениям и затруднять адаптацию к изменяющимся условиям. В контексте цифровизации этот аспект приобретает особую значимость: в условиях быстроменяющегося информационного пространства и высоких требований к адаптивности важно быстро анализировать ситуацию и принимать осознанные решения.

Исследование профессиональных установок педагогов выявило преобладание ситуативного типа взаимодействия (35%), что говорит о непоследовательности в педагогическом процессе. Это может негативно сказываться на мотивации и вовлеченности обучающихся, формируя нестабильную образовательную среду.

Дополнительную озабоченность вызывает наличие у 16% педагогов скрыто отрицательной установки, что снижает качество образовательного взаимодействия и препятствует формированию доверительных отношений между преподавателем и учащимися. Напротив, активный и позитивный стиль встречается лишь у 17% испытуемых, что свидетельствует о необходимости усиленной работы в данном направлении.

В условиях цифровой трансформации образовательного процесса этот фактор приобретает особую актуальность, так как цифровая среда требует гибкости, умения выстраивать эффективную коммуникацию и поддерживать высокий уровень вовлеченности обучающихся, учитывая усложнение взаимодействия за счет введения в процесс обучения цифровых инструментов.

Анализ стилей педагогического общения показал, что у большинства испытуемых преобладают непродуктивные модели взаимодействия (23%), которые указывают на высокий уровень дистанцированности педагога от обучаемых. Это снижает степень вовлеченности студентов, приводит к формальному восприятию образовательного процесса и ослаблению обратной связи.

Аналогичная проблема наблюдается в моделях предполагающих изоляцию педагогов и их отстраненность от взаимодействия с аудиторией (13%). Важно отметить, что лишь 23% испытуемых демонстрируют модель активного взаимодействия с обучаемыми.

В условиях цифрового образования, где ключевыми факторами успешности становятся интерактивность, персонализированный подход и гибкость в коммуникации, такой дисбаланс требует внимания и корректировки.

Обобщая результаты исследования, можно выделить ключевую проблему: при наличии способности к рефлексии и самоанализу испытуемым зачастую не хватает уверенности в своих силах и четкого понимания стратегических целей. Это находит отражение и в профессиональных установках, и в стилях педагогического общения, где преобладают ситуативность, формализм и дистанцированность.

В условиях цифровизации эти аспекты требуют особого внимания, так как цифровая среда предъявляет повышенные требования к уровню саморефлексии, способности к адаптации, стратегическому планированию и коммуникативным навыкам.

На основе полученных данных можно сделать следующие рекомендации:

- Развивать навыки осознанности и стратегического планирования, что позволит усилить уверенность испытуемых в своих силах и повысить их способность к целеполаганию.
- Формировать продуктивные стили педагогического общения, акцентируя внимание на необходимости интерактивности и индивидуального подхода к обучаемым.
- Использовать цифровые технологии для повышения уровня рефлексивности, например, вести электронные дневники саморазвития, использовать платформы для профессиональной самооценки и анализа образовательных стратегий.

- Работать над осознанием педагогами их профессиональных установок, помогая им выстраивать устойчивые, последовательные модели взаимодействия с обучающимися, особенно в контексте цифровой образовательной среды.

В условиях цифровой трансформации важно формирование активной педагогической позиции, основанной на поддержке обучающихся и создании психологически комфортной цифровой образовательной среды. Недостаточный уровень осознания своих профессиональных установок может ограничивать развитие цифровых компетенций и эффективность педагогического взаимодействия. Цифровая образовательная среда требует от педагогов более высокого уровня осмысленности, так как работа с цифровыми инструментами предполагает необходимость быстрого адаптирования, осмысления новых образовательных форматов и гибкости в изменении методических подходов.

Стиль педагогического общения большинства испытуемых также свидетельствует о преобладании непродуктивных моделей взаимодействия, что может затруднять адаптацию к цифровым условиям обучения. Высокий уровень отстраненности, выявленный у значительной части педагогов, снижает уровень психологической безопасности учащихся, так как цифровая среда сама по себе уже является фактором, снижающим живую эмоциональную вовлеченность. В условиях цифровизации важно развивать коммуникативные навыки педагогов, позволяя им эффективно выстраивать взаимодействие не только в традиционном, но и в виртуальном формате, обеспечивая психологическую поддержку и вовлеченность студентов.

Совокупный анализ данных указывает на необходимость формирования у педагогов более выраженных личностных ресурсов, таких как рефлексивность, осознание профессиональных установок и развитие продуктивных моделей педагогического общения. Это позволит минимизировать риски цифровизации образования, обеспечивая психологически комфортную среду как для учащихся, так и для самих педагогов. Развитие цифровой образовательной среды требует новых подходов к подготовке и поддержке педагогов, включая программы повышения квалификации, направленные на развитие цифровой грамотности, эмоциональной регуляции и гибких стратегий взаимодействия с обучающимися с использованием цифровых технологий.

Литература

1. Антоновский, А. В., Бысюк, А. С. Психологическая безопасность педагога в условиях цифровой трансформации науки и образования // Прикладная психология и педагогика. – 2023. – № 3. – С. 1–14. – DOI: <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2023-8-3-1-14> (дата обращения: 11.02.2025).
2. Баева, И. А., Лактионова, Е. Б., Гаязова, Л. А., Кондакова, И. В. Детерминанты психологической защищенности педагога в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Н. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 18–30.
3. Безгодова, С. А., Микляева, А. В., Панферов, В. Н. Психологическая подготовка педагогов в условиях цифровых трансформаций повседневной действительности // Актуальные проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности в условиях вызовов современности : материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 20 октября 2023 года. – Севастополь : Севастопольский государственный университет, 2023. – С. 11–16. – EDN IWBHPQ.
4. Исмаилова, Н. П. Цифровизация образовательного процесса и обеспечение информационно-психологической безопасности // МНКО. – 2020. – № 1 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatel'nogo-protsessa-i-obespechenie-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti> (дата обращения: 14.02.2025).
5. Мерзлякова, Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 48–63. – DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.

6. Лактионова, Е. Б. Проблема рисков в образовательной среде // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 210-летию Герцен. ун-та и 10-летию психол.-пед. фак. – СПб., 2008. – С. 338–341.
7. Панферов В. Н., Безгодова С. А., Микляева А. В. Интегративный подход в познании психологии человека // Научные подходы в современной отечественной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Г. И. Виленской. – Москва: ИП РАН, 2023. – С. 619–634.
8. Савина, А.Д. Развитие психолого-педагогических компетенций педагогических работников школ в цифровой образовательной среде: магистерская диссертация / А.Д. Савина; науч. рук. Е.Б. Гулк; СПбПУ Петра Великого. – Санкт-Петербург, 2024. – URL: <http://elib.spbstu.ru/dl/3/2024/vr/vr24-5690.pdf> (дата обращения: 13.02.2025). – DOI: 10.18720/SPBPU/3/2024/vr/vr24-5690. – Текст: электронный.
9. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.

Явления технофобии и компьютерной тревоги у педагогов

В современном образовательном процессе цифровые технологии играют все более значимую роль, однако их внедрение часто вызывает у педагогов различные негативные психологические реакции. Одной из таких реакций является технофобия. Это понятие отражает как комплекс эмоциональных проявлений (страх, тревога), так и негативное отношение к новым технологиям [3]. Страх перед цифровыми инструментами (технофобия) может стать серьезным препятствием для профессионального развития педагогов, включения их в инновационные процессы, идущие сегодня в образовании [9].

Упоминания о переживаемых людьми технофобических реакциях можно обнаружить в исследованиях XX века [3], хотя сам этот термин появился сравнительно недавно. Предшествовало ему понятие компьютерной тревоги. В отечественной научной литературе термин «компьютерная тревога» начинает фигурировать в начале 90-х гг XX века. В 1993 году были получены данные, согласно которым компьютерную тревогу переживали примерно 30% обследованных жителей России, а у 5% из них обнаруживались именно технофобические реакции [1, С. 129]. Сегодняшние отечественные исследования компьютерной тревоги демонстрируют обусловленность ее развития возрастными характеристиками. Так, Е.С. Тужиковой было обнаружено, что у студентов вуза она представлена незначительно и не имеет значимых различий в уровне выраженности [8]. А вот у педагогов со стажем компьютерная тревожность выражена довольно сильно [2].

Ученые в последнее десятилетие стали использовать понятие «технофобия», дефиниция которого по содержанию шире определения компьютерной тревоги, которая охватывает только эмоциональную сферу [2; 3]. Исследования кросскультурального характера также показали, что технофобические реакции более свойственны представителям старшего поколения, чем молодежи [5]. В этой связи становится очевидно, что данная проблема в особенности может касаться именно педагогов со стажем, так как к ним, с одной стороны, предъявляются требования освоения новых технологий, а, с другой, число педагогов пенсионного и предпенсионного возраста статистически значимо превышает долю молодых учителей [6].

Исследования зарубежных авторов [10; 11; 12] показывают, что тревога на рабочем месте обусловлена целым рядом факторов. Среди них выделяется неуверенное использование информационных технологий; перегрузка рабочего места цифровыми сервисами; необходимость постоянной адаптации к новым программам и цифровым ресурсам; неблагоприятные отношения в коллективе, например, страх потери профессионального статуса в профессиональной среде; интенсивное использование мобильных приложений и социальных сетей в рабочем процессе; личностное психологическое неблагополучие, выражающееся в постоянном умственном и психологическом возбуждении и гиперответственности.

В то же время с увеличением нагрузки и требований к педагогам все чаще отмечается такое явление, как техновыгорание. Данный процесс характеризуется эмоциональным истощением и снижением профессиональной эффективности в результате постоянного взаимодействия с цифровыми инструментами. Есть предположение, что технофобия и техновыгорание тесно связаны, поскольку оба эти явления являются формами выражения сопротивления инновациям. Например, электронная почта, сопряженное использование Telegram и WhatsApp часто является причиной технологического выгорания, работники чувствуют себя уставшими и напряженными из-за коммуникационной перегрузки. С учетом того, что от педагога сегодня требуется

постоянный оперативный отклик и по электронной почте, и в мессенджерах со стороны администрации, коллег, родителей, то нетрудно спрогнозировать последствия этого процесса.

Исследователи отмечают появление разнообразных форм техновыгорания. Например, использование видеоконференцсвязи приводит к усталости от Zoom [10]. Повышение ответственности под давлением руководства вызывает стремление к сверхконтролю, которое получило название FoMO-эффекта [12]. Кроме того, постоянное появление новых цифровых технологий и средств, усовершенствование компьютерных программ также создает дополнительную нагрузку на сотрудника, вызывая необходимость перестройки сложившихся навыков и стереотипов, приводя к хроническому стрессу и усталости. Как следствие, выполнение рабочих задач может происходить с задержкой по срокам из-за времени, затраченного на освоение новой программы [11]. От этого страдает не только сам педагог, но и образовательный процесс в целом.

Исследователи указывают, что преодолеть подобные негативные явления можно, если обеспечить педагогам более удобное расписание, позаботиться о рационализации труда, приложить усилия для формирования позитивных отношений в рабочей среде [10]. Важны и продуманные условия для непрерывного повышения квалификации. Калининченко Н.С. и Величковский Б.Б. указывают на необходимость проведения более масштабных исследований явления принятия и освоения цифровых технологий [4], в частности искусственного интеллекта в образовании. Это, по их мнению, позволит сформировать понимание сущности психологических барьеров в использовании новых технологических платформ и систем. Также отмечается недостаточность исследования позитивных моделей внедрения цифровых инноваций.

Для проведения исследования технофобии как отдельного психологического явления в образовании в последние годы появился ряд новых надежных и валидных инструментов. Одной из приемлемых методик является «Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета», разработанной Сороковой М.Г., Радчиковой Н.П., Одинцовой М.А., Радчиковым А.С., Козыревой Н.В. Опросник обладает хорошими психометрическими показателями; позволяет оценить такие особенности отношения к цифровой образовательной среде (ЦОС), как удовлетворенность учебным процессом с использованием ЦОС и коммуникацией в нем; стрессонапряженность деятельности в ЦОС; доступность ЦОС и некоторые другие показатели [7].

Дороховым Е.А. и Гусевым А.Н. [3] в 2023 году были опубликованы результаты адаптации зарубежных методик оценки технофобии и технофилии на русский язык. Авторы опирались на англоязычные оригинальные варианты опросников: опросника технофобии/технофилии Martínez-Córcoles, Teichmann, Murdvee (2017) и опросника технофобии Khasawneh (2018). При этом в русскоязычной версии выделились факторы технофобии, отражающие структуру этого явления: физиологические переживания техностресса при использовании гаджетов; трудности в освоении технологий, включая мешающие негативные установки и ожидание неуспеха; избегание новых устройств и технологий. Методика может использоваться для проведения разнонаправленных исследований.

Использование указанного пакета методик предполагается в дальнейшем эмпирическом исследовании проблемы технофобии у педагогов, что позволит определить мишени психологической работы и разработать способы преодоления сопротивления инновациям для обеспечения профессионального роста и развития педагогов.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
2. Векилова С.А., Клецина И.С., Терешкина И.Б. Компьютерная тревожность и опыт использования преподавателями дистанционных образовательных технологий // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 135-139.

3. Дорохов Е.А., Гусев А.Н. Адаптация методик оценки технофобии и технофилии на русский язык // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – Т. 46, № 4. – С. 272-305. – DOI 10.11621/LPJ-23-48.
4. Калинин Н.С., Величковский Б.Б. Феномен принятия информационных технологий: современное состояние и направления дальнейших исследований // Организационная психология. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 128-152. – DOI 10.17323/2312-5942-2022-12-1-128-152.
5. Отношение к технологическим инновациям: кросскультурное исследование / Э. В. Патраков, Ч. М. Сабо, Л. И. Батурина [и др.] // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 459-474. – DOI 10.33910/2686-9527-2022-4-4-459-474.
6. Пиньковецкая Ю.С. Возрастная структура педагогического персонала общеобразовательных школ в регионах России. Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – №2 (77). – С. 99-112. – <https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.77.2.003>.
7. Сорокова М.Г., Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Радчиков А.С., Козырева Н.В. Шкала оценки цифровой образовательной среды университета для преподавателей (AUDEE-Tch Scale): стандартизация для преподавателей вузов // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Том 20. – № 4. – С. 16–29. – DOI: 10.17759/bppe.2023200402.
8. Тужикова Е.С. Проявление компьютерной тревожности у студентов разных направлений подготовки // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13, № 2-1. – С. 120-130.
9. Шонова С.Г. Барьеры использования учителями цифровых образовательных платформ // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2024. – № 8. – С. 84-90.
10. Delgado K., Martinez M.R., Valsado C.J., Ebarido R. Zooming In on Educator Well-Being: Exploring Behavior Attributes, Zoom Fatigue, and Burnout Dynamics // International Conference on Computers in Education. – 2024/11/25. – DOI:10.58459/icce.2024.5011.
11. Delpchitre D., Black H.G., Farrish J. The dark side of technology: examining the impact of technology overload on salespeople // Journal of Business & Industrial Marketing. – 2019. – Vol. 34. – № 2. – P. 317-337.
12. Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C.R. & Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out // Computers in Human Behavior. – 2014. – Vol. 29(4). – P. 22-54.

Эмоциональное выгорание и отношение к информационным технологиям у педагогов

Всё чаще в повседневной жизни человек сталкивается с явлением рабочего стресса, синдромом эмоционального и профессионального выгорания. В большей степени это касается представителей тех профессий, чья работа связана со взаимодействием с людьми. Сфера образования не стала исключением. Но немаловажно, что эмоциональное выгорание в современном мире перестало быть вызвано исключительно личными причинами. Многозадачность, использование информационных технологий и разных форм коммуникации – реалии современной практики. Научно-технический прогресс (НТП) неизбежен, поэтому информационные технологии и появление искусственного интеллекта не только предъявляют педагогическому сообществу новые требования, например, в области активного применения дистанционных форм обучения (что особенно хорошо было ощутимо в период пандемии), но и создали некий экзистенциальный кризис, когда по-прежнему выстраивать работу уже невозможно, а как действовать по-новому – ещё непонятно. Всё это в совокупности оказало влияние на психоэмоциональный фон педагогов, их самочувствие на рабочем месте, и потребовало введения новых профилактических мер для поддержания психолого-педагогической безопасности образовательной среды.

Синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) – состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющиеся в учёбе, труде и других сферах деятельности, не исключая творческую и даже родительскую [1]. Данное понятие было введено в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергом в 1974 г. Позднее над этим вопросом работали многие психологи и учёные в России и за рубежом (К. Маслач, Б.Г. Ананьев, Н.Е. Водопьянова, С.П. Безносков, Е.С. Старченкова, С.А. Котова и др.) [5,6].

В этих условиях работы многие педагоги, привыкшие работать с детьми, и вынужденные подолгу работать за компьютером оперативно осваивая новые цифровые технологиями, чувствуют усталость, отмечают снижение эмоционального фона и испытывают потерю интереса к работе. Это может объясняться тем, что на освоение информационных технологий требуется много времени, а общее психическое состояние организма не позволяет выделить для этого достаточное количество личностных ресурсов. Вследствие чего освоение информационных технологий вызывает многочисленные трудности, которые приводят к нестабильности эмоциональной сферы и негативному восприятию своей трудовой деятельности. В настоящее время в школах сформировался запрос на учителей с развитыми коммуникативными навыками в сфере информационных технологий. Это особенно выражено в потребности детей, подростков, молодёжи обучаться дистанционно [4].

Исходя из вышеприведённых фактов, было принято решение провести отдельное исследование, которое будет посвящено изучению взаимосвязи между эмоциональным состоянием педагога и его отношением к новым технологиям. В процессе была выдвинута гипотеза, что даже небольшая степень эмоционального выгорания вследствие интенсивного использования информационных технологий напрямую может быть связана с формированием пессимистичных взглядов на изменение характера профессиональной деятельности и жизненной среды. Для проверки выдвинутой гипотезы в ходе обработки данных был проведён корреляционный анализ с использованием критерия ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена (r_s).

В исследовании, проводившемся в 2023-2024 году, приняло участие 22 педагога из разных городов России – Екатеринбурга (N=12) и Санкт-Петербурга (N=10). Всего были опрошены 21 женщина и 1 мужчина. Среди них большинство оказалось учителями начальной школы (12 человек). Возраст респондентов – от 23 до 65 лет. Средний возраст – 42 года.

Исследование проводилось методом опроса с использованием онлайн формы, которая включала в себя 4 блока (раздела) вопросов. В первых двух блоках содержались стандартизированные методики. Сначала респонденты заполняли «Опросник эмоционального выгорания» Кристины Маслач (1986 г.) [3], а затем «Опросник отношения к технологиям» Г.У. Солдатовой (2021 г.) [2]. В третьем блоке педагоги отвечали на два анкетных вопроса, оценивавшихся по шкале Лайкерта, которые были сформулированы следующим образом:

1. Заставляют ли Вас пользоваться новыми технологиями?
2. Согласны ли Вы с высказыванием: «Использовать новые технологии – значит идти в ногу со временем?»

В четвёртом блоке собирался небольшой биографический анамнез с уточнением возраста, педагогического стажа, должности и пола.

По результатам исследования выяснилось, что присутствует положительная взаимосвязь между эмоциональным истощением, технофобией и технопессимизмом ($r_s=0,5$). Педагогу с выраженным эмоциональным выгоранием свойственно отстраняться от ежедневного использования информационных технологий. Отрицательная взаимосвязь эмоционального истощения выявилась с технофилией ($r_s=-0,7$): при общем сниженном эмоциональном тоне у сотрудника не вызывают интерес вопросы цифровизации жизни, а также и наоборот – высокие показатели технофилии могут свидетельствовать о достаточно стабильном эмоциональном состоянии.

Прямая корреляция присутствовала между шкалами редукции профессиональных достижений (далее – РПД) и технофилии ($r_s=0,4$), что может означать следующее: чем больше педагог выгорает и теряет мотивацию достижения, тем более притягательными кажутся ему информационные технологии. Это очень похоже на реакцию ухода от действительности в виртуальную среду.

Касательно вопросов авторских анкет (3 и 4 разделы опросной формы) здесь обнаружили следующие взаимосвязи. Представление о том, что использование новых технологий означает «идти в ногу со временем» коррелирует со шкалами РПД ($r_s=0,6$) и технофилии ($r_s=0,6$). Чем больше человек доволен своими успехами в профессии, которые постепенно редуцируются, тем более он погружается в цифровую среду (при этом часто деструктивно). Выскажем идею, что это опять же связано с эскапизмом – защитной реакцией, направленной на обеспечение отдыха, на совладание с усталостью в профессии. Отрицательная взаимосвязь была выявлена со шкалой технофобии ($r_s=-0,4$): чем выше у человека боязнь и непринятие новых технологий в профессиональной сфере, тем в меньшей степени он согласен с утверждением о том, что информационные технологии связаны с прогрессом.

Возраст прямо коррелирует со стажем ($r_s=0,9$), что является логичным, и отрицательно взаимосвязан с технофилией ($r_s=-0,5$). Чем старше респондент, тем менее у него выражен интерес и желание к включению новых цифровых технологий в свою профессиональную деятельность. По разным причинам ему становится тяжелее их внедрять в свою жизнь, ибо эмоциональность и физическая мобильность снижаются.

Стаж в свою очередь оказался положительно взаимосвязанным с технофобией ($r_s=0,5$). С его увеличением растут и страхи от использования новых технологий как в образовательном процессе, так и в других сферах жизнедеятельности. Была выявлена отрицательная связь длительности пребывания в профессии с технофилией ($r_s=-0,5$). Это объясняется тем, что при небольшом опыте работы легче адаптироваться к новым обстоятельствам и пробовать экспериментировать в деятельности. Ведь чем выше

профессиональный стаж, тем сложнее изменить привычные и уже работающие схемы, подходы и стандарты обучения.

Таким образом, основная гипотеза исследования была подтверждена. Всем учителям, вне зависимости от должности, в настоящее время приходится в той или иной степени осваивать современные информационные технологии не только в образовательной среде, но и в иных сферах жизнедеятельности, т.к. цифровая среда выступает постоянным спутником профессионала в образовании. Перегореть от использования технологий может каждый. Поэтому работа по профилактике эмоционального выгорания и других форм профессиональной деформации очень важна и предполагает комплексные усилия психолога и организаторов образовательного процесса, школьных администраторов по обеспечению оптимальных условий труда для всех педагогов. Становится всё более очевидно – эффективность процесса обучения с использованием информационных технологий возможна только в том случае, если имеет место позитивное и заинтересованное отношение педагога к вопросу применения цифровых ресурсов и технологий. Отсутствие интереса к этим технологиям может привести к нежелательным последствиям в личностном и профессиональном развитии педагога: к эмоциональному выгоранию, профессиональной деформации, отчуждению коллег и учащихся друг от друга, к ограничению их подвижности (развитию гиподинамии и болезней системы обмена веществ), ухудшению здоровья (зрения, осанки и проч.), привыканию к самой лёгкой форме добычи знаний, к обезличенности работы и т.д. Включение администрацией каждой школы в программы повышения квалификации специального модуля, по повышению мотивации и привлекательности использования ЦОР может помочь в решении рассматриваемой проблемы.

Литература

1. Векилова, С. А. Синдром эмоционального выгорания родителей: явление и возможности диагностики / С. А. Векилова, Г. В. Семенова, Е. А. Тащиенко // Семья и дети в современном мире: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2019 года / Под общей и научной редакцией В.Л. Ситникова. Том V. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – С. 186-190. (дата обращения: 17.02.25).
2. Дорохов Е.А., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям: Статья / Дорохов Е.А., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Солдатова Г.У.2021. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2021_n4/Soldatova_et_al (дата обращения: 20.11.2024).
3. Maslach, Jackson. Psylab.info – энциклопедия психодиагностики, опросник выгорания Маслач: Статья / Maslach, Jackson. – 2020 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://psylab.info/Опросник_выгорания_Маслач (дата обращения: 20.11.2024).
4. Семенова, Г. В. Структура психологической готовности к использованию дистанционных образовательных технологий у педагогов / Г. В. Семенова, Ю. Е. Гусева, Ю. А. Поссель // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2(39). – С. 71-79. (дата обращения: 17.02.25).
5. Стебловская А.В. Теоретическое представление понятия «Синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе: Статья / Стебловская А.В. – 2017. – С. 140-141 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-predstavlenie-ponyatiya-sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-v-psihologo-pedagogicheskoy-literature/viewer> (дата обращения: 30.11.2024).

6. Фадейкина Е.А. Некоторые аспекты профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий: Статья / Фадейкина Е.А., – 2021 г. – 33-39 С. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-profilaktiki-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov-v-usloviyah-organizatsii-obucheniya-s-primeneniem/viewer> (дата обращения: 17.11.2024).

Оценка цифровой образовательной среды и мотивация обучения у старшекласников

XXI век характеризуется стремительно растущей ролью цифровых технологий в образовании, а также необходимостью понимания их влияния на развитие личности обучающихся [3, 4, 7]. Об актуальности свидетельствует и реализуемый в стране федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который направлен на создание и внедрение цифровых ресурсов в образовательных организациях для обеспечения качественных условий обучения в информационной среде [8].

Переход к активному использованию ЦОС (цифровая образовательная среда) требует анализа их влияния на мотивацию старшекласников, так как именно эта категория обучающихся находится на этапе активного выбора будущей профессии и является более подверженной действию различных факторов, формирующих их учебную мотивацию. ЦОС открывают широкие возможности для решения задач персонализации обучения, однако для успешной реализации этого подхода, необходимо учитывать уровень потребностей обучающихся, поскольку они являются одним из ключевых факторов, влияющих на результаты учебной деятельности в целом [3]. Проверка гипотезы о взаимосвязи между этими составляющими, учет полученных результатов в деятельности будут способствовать созданию условий для повышения качества и эффективности обучения.

Цифровые технологии в современном мире являются одними из важнейших инструментов в образовательной среде. Несмотря на их быстрое развитие и внедрение в учебный процесс, нет единого мнения по поводу их влияния на самих обучающихся. Так, Лазарева Л.В., Стяжкова Н.М. рассмотрев то, как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению, пришли к тому, что применение данных инструментов приводит не только к росту интереса к учебной деятельности, но и к повышению качества знаний. Они показали, что между использованием цифровых образовательных технологий и ростом учебной мотивации существует прямая связь [5]. Обращаясь к исследованию Мезенцевой Ю.С., также можно проследить лишь положительное влияние ЦОС на мотивацию и интерес обучающихся. На основе проведенного опроса были сделаны выводы о том, что ЦОС способствует повышению мотивации обучающихся, что использование новых технологий позволяет достичь лучших результатов и повысить уровень знаний [6]. При изучении влияния образовательных медиапроектов на обучающихся Г.В. Семенова и М.С. Новиков обнаружили, что участие в таких проектах дает школьникам дополнительные социальные ресурсы (активизирует общение со сверстниками и взрослыми, предоставляет новый опыт построения отношений и проч.), удовлетворяя основные социальные потребности. В совокупности, это приводит к повышению образовательной мотивации учащихся [9].

Если же рассмотреть исследования, в которых отношение к ЦОС рассматривается с позиции рисков, то можно прийти к выводу, что таковым оно является из-за ошибок внедрения в учебный процесс, недостаточной цифровой компетенции и/или опасений педагогов. Например, об этом говорится и в «Дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения», где указываются все вышеперечисленные факторы, и одним из основных выводов является то, что если не созданы определенные условия для использования цифровой образовательной среды, то существует риск некачественного обучения [1].

Проблемой исследования стало то, что все еще существует недостаток конкретных данных о том, как связано использование ЦОС в образовательном процессе на

характеристики учебной мотивации обучающихся. В связи с этим цель данного исследования состоит в определении взаимосвязи оценки ЦОС и мотивации обучения у старшеклассников.

В исследовании приняли участие 48 обучающихся 10-11 классов, которые проходят дополнительную подготовку к единому государственному экзамену (ЕГЭ) в онлайн-школе СМИТАП. Среди респондентов было 42 девушки и 6 юношей; средний возраст составил 16,8 лет. Исследование проводилось через Яндекс-форму в открытом доступе.

Для того, чтобы проверить гипотезу о взаимосвязи, были взяты три методики. Первая – «Шкала оценки ЦОС университета» М.Г. Сороковой, М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой, которая была адаптирована под задачи исследования. Данный опросник направлен на оценку ЦОС и позволяет рассмотреть влияние цифровых технологий на учебный процесс, в частности, на заинтересованность и мотивацию обучающихся [10]. Вторым инструментом является стандартизированная методика изучения мотивации обучения старшеклассников М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, которая позволяет рассмотреть именно мотивационные составляющие. Благодаря данной методике удалось определить ключевые показатели мотивации старшеклассников [2]. Третья методика – анкета социально-демографических данных, которые позволили провести статистическую обработку на основе указанных сведений. Старшеклассникам предлагалось оценить степень важности и эффективности использования цифровых образовательных технологий в обучении, а также раскрыть аспекты, влияющие на их мотивацию. Для математико-статистической обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам модифицированной шкалы оценки ЦОС были получены следующие данные. Показатель удовлетворенности учебным процессом и оценки практической пользы цифровой образовательной среды составил в среднем 4,7 балла, что является высоким значением. Необходимость поддержки в учебной деятельности с использованием цифровой образовательной среды обучающиеся оценили в среднем на 2,2 балла, что свидетельствует о выраженной самостоятельности старшеклассников в этой среде. Доступность освоения учебного материала в ЦОС была оценена в рассматриваемой выборке в 4,7 баллов, что также говорит о достаточно высоком уровне выраженности этого показателя.

Удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению с использованием ЦОС (средний показатель – 4 балла) имеет средние значения, что свидетельствует лишь об относительной удовлетворенности взаимодействиями. Шкала «Стресс и напряженность при обучении в ЦОС», где средним показателем являются 1,7 балла, означает, что старшеклассники практически не испытывают психологических сложностей при использовании цифровых ресурсов. Таким образом, можно сделать выводы о том, что старшеклассники высоко оценивают использование цифровых ресурсов в образовательной среде и отмечают доступность и комфортность этих инструментов. При этом их социальные, коммуникативные потребности несколько фрустрированы.

Если обратиться к результатам методики «Изучение мотивации обучения старшеклассников» Лукьяновой М.И., Калининой Н.В., то можно отметить следующее. Средняя сумма баллов по уровню мотивации – 83, что свидетельствует об очень высоком уровне мотивации учения, также он преобладает у 70,8% опрошенных обучающихся. По показателям мотивации средней суммой является 33 балла, что свидетельствует о преобладании внутренних мотивов над внешними, а также о наличии стремления к успеху в учебной деятельности. Данный показатель мотивации обнаруживается у 68,8% опрошенных. Ведущим мотивом старшеклассников является позиционный мотив, который преобладает у 91,7% респондентов; менее распространенным является оценочный мотив, который выбрали всего 3% опрошенных. Таким образом, можно сделать выводы о том, что у большинства старшеклассников преобладает высокий

уровень мотивации учения, а также внутренние мотивы и стремление к успеху в учебной деятельности.

При применении корреляционного анализа обнаружилась положительная корреляция между показателями «удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС» и «мотивация как способность к целеполаганию» ($r_s=0,36$; $p \leq 0,05$). Можно сделать вывод о том, что позитивная коммуникация с одноклассниками, педагогами, а также интенсивность занятий, качество образования и индивидуально-личностные особенности старшеклассников взаимосвязаны с развитием способности к целеполаганию. Между тем, отрицательно с показателем коммуникативной удовлетворенности коррелирует внешняя мотивация ($r_s=-0,32$; $p \leq 0,05$). Чем более старшеклассник мотивирован внешними факторами, тем менее заинтересован в общении, тем менее удовлетворен коммуникацией в процессе обучения, в том числе – в ЦОС. Еще одна значимая взаимосвязь – положительная корреляция между величиной населенного пункта, в котором проживает обучающийся, и доступностью ЦОС ($r_s=0,31$; $p \leq 0,05$). Можно отметить, что чем больше численность поселения, в котором проживает обучающийся, тем более высока доступность ЦОС для старшеклассников.

На основе проведенного исследования получаем следующие выводы о роли цифровой образовательной среды и ее взаимосвязи с мотивацией обучения у старшеклассников:

1. Обнаружена достоверная значимая положительная взаимосвязь между коммуникативным взаимодействием и мотивацией к учению в ЦОС с мотивацией как способностью к целеполаганию.

2. Выявлена отрицательная корреляция между показателем коммуникативной удовлетворенности и внешней мотивацией.

3. Также обнаружена положительная корреляция между величиной населенного пункта, в котором проживают старшеклассники, и доступностью ЦОС.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация обучения старшеклассников, вопреки ожиданиям, оказалась слабо связана с использованием цифровых ресурсов, что позволяет подтвердить выдвинутую гипотезу лишь частично. Тем не менее, оно показывает важность дальнейшего исследования влияния ЦОС на образовательные результаты и развитие личности обучающихся.

Литература

1. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. - М.: Издательство «Перо», 2019. - 98 с.
2. Калинина Н.В. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 208 с.
3. Котова С.А., Зуденкова О.В. Электронные образовательные ресурсы в начальной школе // Вестник Шадринского ГПУ, 2020, 2(46). - С.117-122.
4. Котова С.А., Онищенко Э.В. Электронная педагогика в подготовке современного учителя – выход на новые реалии // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве /Под ред. В.В.Лаптева, Т.Н. Носковой. – СПб.: изд-во Лема, 2014.- С.125-129.
5. Лазарева Л.В., Стяжкова Н.М. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. - 2023. Т. 42. № 4. - С. 658-671.
6. Мезенцева Ю.С. Исследование влияния использования цифровой образовательной среды на мотивацию и интерес учащихся к изучению математики и физики // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2023. Т. 12. № 11А. - С. 165-174.

7. Напсо М.Д. Влияние цифровизации на образовательные процессы // Власть истории - История власти. - 2023. - С. 69-73.
8. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649 // Вестник образования России. - 2020. № 4 - С. 48-58.
9. Семенова, Г. В. Представления педагогов о социально-психологических ресурсах образовательных медиапроектов / Г. В. Семенова, М. С. Новиков // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2024. – Т. 23, № 3. – С. 31-37. – DOI 10.20310/1810-231X-2024-23-3-31-37.
10. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. - 2021. Т. 26. № 2. - С 52-65.

Влияние погруженности в интернет-среду на развитие временной перспективы студентов-психологов

Отношение человека к временному континууму, т.е. прошлому, настоящему, будущему, во многом определяет его образ жизни, привычки и эмоциональное состояние. В основе одной из теорий восприятия времени лежит концепция Ф. Зимбардо. Согласно его учению, временная перспектива представляет собой неосознанное[?] отношение человека ко времени. Временная перспектива отражает установки, убеждения и ценности, связанные с восприятием времени [2]. Осознание этого процесса позволяет человеку объединить непрерывный поток жизни в определённые временные рамки, структурируя и упорядочивая её, придавая ей смысл и проектируя будущее.

Активное влияние на всю систему направленности личности: ее потребности, мотивы, интересы оказывает вовлеченность личности в интернет-среду, которая стала неотъемлемой частью жизни человека в техногенном обществе. Осознать воздействие на личность погруженности в интернет-среду – актуальная задача психологов. Под погруженностью в интернет-среду понимается установка, которая заключается в готовности к использованию технических средств и информационных ресурсов интернета для решения задач различных видов деятельности (игра, учение, общение, труд) и осуществления интернет-коммуникации [5]. Данный термин характеризует активность человека в цифровой виртуальной среде и не предполагает негативной коннотации [4].

Оба рассматриваемых понятия интегрированы в нашу жизнь, однако вопрос их связи слабо изучен, поэтому целью исследования являлось выявление взаимосвязей между индексом погруженности в интернет-среду и отношением человека к временной перспективе. В ходе анализа научных исследований были выдвинуты две гипотезы. Первая гипотеза – предположение о наличии взаимосвязи между показателями погруженности в интернет-среду и отношением к временной перспективе; вторая – о наличии статистически значимых различий между результатами использованных методик в группах студентов клинических и организационных психологов.

В качестве респондентов исследования рассматривались студенты-будущие психологи, профессиональная деятельность которых неразрывно связана с работой в сфере человеческих отношений, но при этом предполагает и использование цифрового контекста [6]. Исследованием были охвачены студенты 1 и 2 курсов направлений: клиническая психология (32 человека) и организационная психология (11 человек) РГПУ им. А.И. Герцена. Общее количество респондентов – 43 человека (40 девушек и 3 юноши) в возрасте от 17 до 22 лет, средний возраст 19 лет.

Участникам исследования были предложены две методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (англ. *Zimbardo Time Perspective Inventory*, сокр. *ZTPI*) [3] и опросник «Индекс погруженности в интернет-среду», разработанный в 2021 году Л. А. Регуш и Е. В. Алексеевой [1].

В ходе исследования для проверки первой гипотезы был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Полученные в ходе корреляционного анализа данные свидетельствуют о наличии взаимосвязей ($p \leq 0,05$) между следующими шкалами: значимая положительная связь ($r_s = 0,37$) между показателями: эмоциональное отношение к интернет-среде и фаталистическое настоящее; значимая положительная связь ($r_s = 0,64$)

между показателями: индекс погруженности в интернет-среду и эмоциональное отношение к интернет-среде; значимая отрицательная связь ($r_s=-0,38$) между показателями: цифровая компетентность и эмоциональное отношение к интернет-среде; значимая отрицательная связь ($r_s=-0,43$) между показателями: будущее и фаталистическое настоящее; значимая положительная связь ($r_s=0,65$) между показателями: цифровое потребление и индекс погруженности в интернет среду.

Обсуждая полученные результаты, можно отметить следующее: погруженность в интернет-среду обычно бывает сопряжена с настоящим; высокая ориентация на текущий момент или отсутствие представлений о будущем в совокупности с включенностью в интернет-коммуникацию увеличивают для человека значимость последнего показателя, что объясняет выраженное эмоциональное отношение. Таким образом, в группе студентов-психологов были обнаружены значимые связи временной перспективы с погруженностью в интернет-среду, что подтвердило первую гипотезу исследования.

Для проверки второй гипотезы использовался U-критерий Манна-Уитни. Были выявлены заметные различия между группами клинических и организационных студентов-психологов. Выяснилось, что существуют статистически значимые различия между уровнем цифровой компетентности в группах будущих клинических психологов и психологов служебной деятельности: $U_{Эмп}=99$; $p \leq 0,01$. При этом уровень цифровой компетентности в группе будущих клинических психологов ($\bar{x}=9,06$) выше, чем в группе будущих организационных психологов ($\bar{x}=8,17$). Также выявлены значимые различия между уровнем эмоционального отношения к интернет-среде в группах будущих клинических психологов и психологов служебной деятельности: $U_{Эмп}=83,5$; $p \leq 0,01$. Уровень эмоционального отношения к интернет-среде в группе будущих клинических психологов ($\bar{x}=5,34$) выше, чем в группе будущих организационных психологов ($\bar{x}=4,47$).

В ходе исследования были обнаружены статистически значимые различия между индексом погруженности в интернет-среду в группах будущих клинических психологов и психологов служебной деятельности: $U_{Эмп}=117$; $p \leq 0,05$. Индекс погруженности в интернет-среду в группе будущих клинических психологов ($\bar{x}=22,49$) ниже, чем в группе будущих организационных психологов ($\bar{x}=22,57$).

Проведенное сравнение позволяет выделить специфические особенности двух групп студентов-психологов. Высокая учебная нагрузка в группе будущих клинических психологов может быть сопряжена с уровнем их утомления, что выражается в эмоциональном отношении к интернет-среде. Также наличие в образовательной программе большего количества дисциплин, связанных с математическими методами и обработкой данных, повышает цифровую компетентность данной группы, поскольку множество операций проводится с использованием компьютерных технологий. При этом индекс погруженности в интернет-среду выше среди будущих организационных психологов, такие студенты готовы воспринимать себя более окруженными, включенными и взаимодействующими со средой, которая обеспечивает непрерывный поток стимулов и переживаний. Их сфера деятельности лежит в бизнес-консультировании и более тесно связана с развитием цифровизации производства и технологий. Таким образом, и вторая гипотеза подтвердилась в ходе исследования.

В заключении отметим, что интернет-пространство может стать как ресурсом для решения актуальных проблем, так и средством ухода от реальности, формирующим и активирующим механизмы психологической защиты. Поэтому в вопросе сопряженности данной темы с отношением личности к временному континууму необходимо акцентировать внимание на уровне вовлеченности. Полученные в ходе исследования данные позволяют наметить пути дальнейшего изучения заявленной проблематики. В частности, важным представляется определение специфики ресурсов, в том числе

временных, и для других групп студентов, рассматриваемых как передовой отряд интеллигенции в структуре общества.

Литература

1. Индекс погруженности в интернет-среду [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <https://psytests.org/cyber/ipis.html> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Кошельская, Т. В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» / Т.В. Кошельская // Инновационная наука. - 2016. - №1-2. - С. 650-657. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-vremennaya-perspektiva-lichnosti> (дата обращения: 12.02.2025).
3. Опросник временной перспективы Зимбардо [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: https://psylab.info/Опросник_временной_перспективы_Зимбардо (дата обращения: 12.02.2025).
4. Регуш Л.А., Алексеева Е.В. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики / Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева // Психолого-педагогические исследования. - 2021. - Том 3. №1. - С. 31-50. URL: https://www.researchgate.net/publication/355324901_Immersion_Index_in_the_Internet_Environment_Questionary_Standardization (дата обращения: 12.02.2025).
5. Регуш Л.А., Орлова А.В. Феномен погруженности в интернет-среду: определение и диагностика / Л.А. Регуш, А.В. Орлова // СПЖ. - 2021. - №81. - С. 108-125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-pogruzhennosti-v-internet-sredu-opredelenie-i-diaagnostika> (дата обращения: 12.02.2025).
6. Семенова, Г. В. Петербургское студенчество в системе высшего образования: социально-психологический анализ / Г. В. Семенова, Е. П. Кораблина, Н. В. Солнцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 211. – С. 150-163. – DOI 10.33910/1992-6464-2024-211-150-163.

Новые подходы к проектированию групповой консультации по решению адаптационных проблем студентов-первокурсников

Концепция развития сети психологических служб в вузах России направлена на создание эффективной системы поддержки обучающихся, учитывающей их психофизиологические особенности и состояние здоровья. Одним из важных аспектов реализации данной концепции является обеспечение академического права студентов на получение квалифицированной психологической помощи, как предусмотрено статьей 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Это право выступает важным фактором, способствующим комфортному обучению и успешной адаптации студентов в образовательной среде. Для успешного развития молодых людей в учебной среде сегодня создаются в каждом вузе условия, которые обеспечивают психологический комфорт, стимулируют личностный рост, поддерживают развитие и безопасность. Это особенно важно для некоторых групп студентов, например находящихся в группе риска дезадаптации [1].

Мониторинг состояния психологических служб в вузах, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, охватил 38 образовательных организаций из 35 субъектов страны, включая четыре вуза из новых регионов – Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской областей. Анализ показал, что 79% опрошенных вузов имеют психологические службы, представленные специалистами различного профиля: педагогами-психологами, социальными педагогами, руководителями подразделений, преподавателями психолого-педагогических дисциплин и другими специалистами. Их деятельность направлена на психологическое сопровождение студентов, однако формы и методы работы требуют модернизации. Среди групповых форм работы, ориентированных на адаптацию к обучению в вузе и адаптацию к референтной группе, выделяются: обучающие семинары, кейс-метод, коучинг и групповые консультации. Последний формат встречается лишь в 29% вузов, что свидетельствует о недостаточном использовании его потенциала [6].

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2021 года № 3759-р утверждает стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования. Данное решение актуализирует потребность вынести групповые консультации на первый план, интегрируя современные технологии – онлайн-платформы, интерактивные тренажеры и прочее в работу по психологической поддержке студентов. Это позволит сделать психологическую помощь более доступной, оперативной и эффективной.

Цель данного исследования – определить мишени групповой психологической работы со студентами-первокурсниками и разработать методические материалы для этой практики.

Групповое консультирование чаще всего проводится по результатам целевого мониторинга или после предварительных индивидуальных встреч, когда выявляется общность запросов у студентов, испытывающих схожие психологические трудности [5]. Так же для определения тематики групповых консультаций часто привлекают преподавателей, активно участвующих в учебном процессе. Они могут выступать в качестве экспертов при оценке проблем и трудностей студентов, в частности, для оценки трудностей адаптации студентов к обучению. Так учеными были выделены основные векторы адаптационных проблем студентов-первокурсников, на которые может быть

направлена программа групповой консультации – академические, психологические, социокультурные проблемы и проблема смены среды жизнедеятельности [3].

Предварительное исследование по изучению адаптационных проблем студентов-первокурсников показало, что более позитивно-настроенные студенты первого года обучения чаще всего прибегают к ориентации на возможности и стремлению к трудностям (драйв), которые изначально предполагают позитивное восприятие процесса достижения цели, при котором радость, удовольствие и удовлетворение становятся естественными компонентами деятельности [2]. Выявленные благоприятные варианты развития адаптационного процесса в сочетании с планированием оптимальных путей их поддержки и сопровождения, органично вписываются в формат групповой консультации студентов-первокурсников, где традиционно решаются профилактические задачи. Важно отметить, что групповые консультации способны не только обеспечивать психоэмоциональную поддержку, но и формировать навыки коллективного взаимодействия, критического мышления и стрессоустойчивости студентов вуза [7].

Исследование Ю.С. Пежемской и Ю.А. Голубчиковой, проведенное в 2023 году, выявило, что все характеристики психологической безопасности образовательной среды, а точнее: «Референтность образовательной среды», «Удовлетворенность характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде» и «Защищенность от психологического насилия» являются факторами продуктивной адаптации студентов к обучению в вузе [4].

Полученные результаты ранее проведенных теоретических исследований по теме адаптации студентов к обучению в вузе и эмпирических исследований студентов-первокурсников и преподавателей вуза позволили более четко определить мишени групповой работы и разработать методические средства, позволяющие повысить эффективность психологической практики. Для организации интерактивной работы в ходе групповой психологической консультации и поддержки был создан специальный стимульный материал, а точнее по три карточки-маркера на каждую категорию трудностей адаптации. С помощью искусственного интеллекта DreambyWombo была создана визуальная часть карточек, а содержательная часть, задания и упражнения – авторская разработка.

Набор карточек-маркеров составили тройки под названиями: «Преодолевая преграды», «Действие – мой инструмент», «Сила маленьких шагов», которые относятся к категории «Драйв»; «Ресурсы внутри меня», «Используя каждый момент», «Возможности общения» – «Ориентация на возможности»; «Социальное восприятие», «Принятие в группе», «Значимые отношения», относящиеся к категории «Референтность образовательной среды»; к категории «Удовлетворенность характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде» относятся «Общение с группой», «Социальная батарейка», «Теплый круг общения»; «Личные границы», «Как сказать НЕТ», «Чужие ожидания», относящиеся к «Защищенность от психологического насилия»; «Новый город – новые возможности», «Вопросы быта», «Зов родного края» – «Адаптация смены среды»; «Культурный шок», «В поиске новых друзей», «Связь с культурой», относящиеся к категории «Социокультурная адаптация»; «Экзаменационный стресс», «Новые вызовы учебы», «Слишком много информации» – «Академическая адаптация»; «Новые смыслы», «В поиске баланса», «Принятие», которые относятся к категории «Психологическая адаптация».

Приведем пример содержания вопросов карточки-маркера категории «Удовлетворенность характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде» под названием «Социальная батарейка»:

- Оцените свою «социальную батарейку» от 0 до 10.
- После каждой ситуации взаимодействия подумайте, заряжает она вас или разряжает.
- Какие взаимодействия помогают вам «зарядиться»?

На данный момент создан и работает чат-бот на платформе Телеграмм для сбора обратной связи по результатам групповой консультации, который также содержит перечень полезных цифровых ресурсов для студентов РГПУ им. А. И. Герцена. В ближайшее время планируется интеграция в полном объеме всех вышеперечисленных карточек-маркеров в чат-бот. Это позволит удовлетворить потребность в расширении перечня цифрового контента для проведения групповой консультации, направленной на решение адаптационных проблем студентов-первокурсников, а также поможет актуализировать роль групповой формы работы.

Интеграция групповых консультаций с применением цифровых инструментов в образовательную среду вуза позволит решить не только типические проблемы, но и перейти к решению индивидуальных запросов студентов. Такой подход может стать приоритетным направлением в работе психологических служб в условиях цифровой трансформации высшего образования, обеспечивая студентам комплексную поддержку и психологически безопасную образовательную среду для продуктивной адаптации к обучению в вузе.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность студентов, проживающих в общежитии: проблемы и ресурсы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2015. № 174. С.36–44.
2. Ориентация на совладание с психологическими проблемами в учебной деятельности у студентов с разным уровнем диспозиционного оптимизма / Ю. А. Голубчикова, Ю. С. Пежемская // Научное мнение, 2024. № 10. С. 78–84. DOI 10.25807/22224378_2024_10_78. EDN CLJCMJ.
3. Пежемская Ю. С., Терентьева Ю. А. К проблеме создания опросника педагогической оценки адаптации студентов к обучению в вузе // Scientific and methodical bulletin of Navoiy state pedagogical institute: NavDPI ilmiy-uslubiy Axborotnomasi. 2024. № 1. С. 20–31. – ISSN: 2181-1598.
4. Пежемская Ю. С., Терентьева Ю. А. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор адаптации студентов к обучению в вузе / Ю. С. Пежемская, Ю. А. Терентьева // «Психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия». «Здоровье и психологическое благополучие личности»: Сборник материалов X Международной конференции студентов и молодых ученых, Рязань, 23–24 ноября 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, 2024. С. 479-483. EDN CUKWXQ.
5. Психологическое консультирование в образовательном процессе: учебное пособие / составители О. С. Карымова, Е. В. Логутова // Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ. 2019. 141 с. ISBN 978-5-4417-0775-6.
6. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогических вузов: риски дезадаптации и ресурс психологической службы: монография / О. А. Ульянина, О. Л. Юрчук, А. В. Ермолаева и др. / Под науч. ред. О. В. Вихристюк. // Москва: РИОР, 2024. 189 с. DOI: doi.org/10.29039/02163-7.
7. Сафонова М. В., Желонкина Ю. Н. Формирование эффективных копинг-стратегий у молодых людей в процессе группового консультирования с применением арт-терапевтических техник // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2022. №3 (61). С. 125–128.

К вопросу о детерминантах академического обмана у школьников

В настоящее время в учебных заведениях всех уровней образования, кроме дошкольного, одной из актуальных проблем является академическая нечестность, под которой понимают все виды обмана, связанные с выполнением каких-либо учебных работ или сдачей экзаменов. К наиболее известным примерам относят списывание домашнего задания, списывание на контрольной работе, зачёте или экзамене, плагиат при выполнении рефератов или курсовых, дипломных работ, покупка готовых работ [1; 6; 7].

Такие действия вызывают ряд негативных для обучения и личностного развития школьников последствий. Педагоги часто затрудняются объективно оценить знания и умения учащихся, которые прибегают к обману, скрывая что не усваивают материал в должной мере. Данное явление в итоге негативно влияет на качество образования в целом [6]. При частом обращении к академическому мошенничеству снижается мотивация к обучению, развивается искажённое использование критического мышления, связанное со стремлением к социальным манипуляциям. Из-за использования готовых ответов у обучающихся отсутствует необходимость анализировать информацию и формулировать выводы самостоятельно, что в дальнейшем приводит к затруднениям при выборе действий в жизненных ситуациях вне учебного контекста [3; 6].

Существующие эмпирические исследования обычно связаны с изучением рассматриваемой проблемы в среде студентов, значительно реже встречаются исследования среди школьников [4; 7]. Тем не менее, имеющиеся данные демонстрируют высокую распространённость различных видов нечестного поведения в обеих группах обучающихся. Например, в работе Л.Ю. Гречкиной [4] приводятся результаты исследования, согласно которым из 230 участников опроса примерно 79% студентов Бурятского государственного университета использовали «недобросовестные» способы выполнения и сдачи каких-либо работ. М.О. Микаелян [5] отмечает, что из 320 учащихся средних и старших классов лицея, на базе которого проводилось исследование, списывали примерно 97%, причём в 9–11 классах такая практика встречается чаще, чем в 5–6 или 7–8 классах.

Склонность к академическому обману формируется именно в период школьного обучения, поэтому начинать работать с проблемой необходимо уже на этапе начального образования. Для поиска возможных путей снижения процента академической нечестности среди школьников необходимо понимать её причины.

Одна из причин – эмоциональные детерминанты академического обмана, то есть эмоциональные состояния и процессы, побуждающие учащихся использовать нечестные методы в учёбе [2]. Остановимся подробнее на нескольких из них:

1. Тревожность и страх реакции взрослых. Чаще её уровень повышается при различных видах контроля знаний, однако чувство тревоги у учащихся может возникать даже при выполнении домашнего задания. Причины такого состояния тесно связаны с неуверенностью в себе, боязнью совершить ошибку и не оправдать ожидания окружающих из-за неудовлетворительной оценки, которую ученик может получить. Вследствие этого, академический обман может восприниматься школьниками как хороший способ снижения тревоги. Однако такие действия могут вызвать чувство вины или страх разоблачения, которые либо поспособствуют выбору в будущем честных стратегий выполнения и сдачи работ, чтобы больше не испытывать схожие чувства, либо, наоборот, приведут к повторению обмана в будущем, чтобы окружающие не узнали правду. В дальнейшем же можно попасть в ситуацию, когда воспользоваться привычными способами не получится. Тогда объяснить отсутствие успеха будет затруднительно, ввиду

чего могут произойти изменения в доверии к этому ученику, которые вновь повлияют на его эмоциональное состояние.

2. Скука ввиду отсутствия интереса к предмету. Может возникать из-за непонимания целей учения и практической значимости той или иной дисциплины. Сегодня часто встречаются дети с интеллектуальной пассивностью, неразвитостью интересов к познанию окружающего мира. На интерес к предмету влияют стиль преподавания, особенно либерально-попустительский, и отношение учителя к преподаваемой дисциплине. Отсутствие собственной заинтересованности педагога в решении профессиональных задач, интереса к предметному содержанию порождает скуку у обучающихся, вызывают их нежелание активно работать или в целом включаться в учебный процесс, ученики не хотят прилагать усилия и тратить своё время на не интересный предмет. И так как отказаться от курса они не могут, заменить учителя тоже не всегда возможно, а получить аттестацию за четверть или полугодие необходимо, списывание и иные виды обмана представляют собой, на их взгляд, успешное решение проблемы.

3. Стресс и астенизация (истощение ЦНС). Как взрослые, так дети и подростки сталкиваются в жизни с неблагоприятными факторами, которые могут воздействовать на них и вызывать необходимость дополнительных усилий для решения жизненных задач. У школьников такими факторами выступают кризисные ситуации в семье или в личной жизни, постоянное давление со стороны окружающих и отсутствие поддержки, высокая загруженность в школе и на дополнительных занятиях, частая заболеваемость или хронические болезни. Стресс, совладание с которым для детей и подростков иногда представляет собой сложный процесс, вызывает усталость и даже истощение организма. В целях экономии сил и времени, учащиеся начинают использовать различные виды академической нечестности, не имея возможности самостоятельно и без обмана выполнить все задания в установленные сроки.

Значимую роль играют мотивационные детерминанты – факторы, связанные с целями, потребностями и желаниями человека, которые влияют на человека при выборе между честным и нечестным поведением [3]. Ключевое значение в данном контексте имеют мотивы обучения. Некоторые учащиеся хотят приобрести новые знания и умения, стремятся к самореализации. У них наблюдается высокий уровень внутренней мотивации. Однако много и тех, чьим мотивом является лишь получение хороших оценок или формальный переход из класса в класс. Причины возникновения и закрепления этого мотива одновременно выступают мотивационными детерминантами академического обмана школьников. Стремление не получать неудовлетворительные отметки любым путём, даже нечестным, может быть связано со стратегией избегания неудачи, сформировавшейся, например, из-за негативных установок родителей или слишком высоких требований к себе. Влияет и давление со стороны окружающих, их частые высказывания о необходимости учиться хорошо, при этом не содержащие слова о том, зачем и как нужно достичь этого результата. Чтобы получить внешнее одобрение и избежать наказания, а также осуждения со стороны родителей и учителей, учащийся старается сосредоточить внимание на своих оценках, а не на приобретении знаний, и так его внутренняя мотивация к честным методам выполнения работ ослабевает. Нередко названные причины имеют связь с тревожностью, упомянутой ранее, и такое сочетание лишь сильнее побуждает школьников к академическому обману.

Вместе с тем стоит отметить ещё одну предпосылку академического обмана – социальный фактор [2]. Если школьник хочет, чтобы его приняла определённая группа сверстников, которая регулярно использует нечестные способы выполнения различных работ и считает это нормой. В этом случае учащийся начнёт использовать те же методы, чтобы не выделяться и сблизиться с членами этой группы. Такой фактор особенно актуален для новых членов коллектива и для подростков, для которых общение со сверстниками и принятие группой являются особенно значимыми.

Описанные эмоциональные и мотивационные детерминанты нечестности школьников нужно понимать и учителям, и родителям, чтобы разрабатывать и использовать эффективные стратегии не только для борьбы с академическим обманом, но и для его профилактики. Крайне важно предпринимать действия, создавать такие условия обучения, которые будут снижать уровень тревоги и повышать самооценку школьников, формировать и развивать их внутреннюю мотивацию, способствовать осознанию ценности честного обучения. Дальнейшие исследования в этом направлении, а также изучение непосредственно психологических последствий академической нечестности школьников (как на уровне психических состояний, так и на личностном уровне), позволят более эффективно подойти к решению этой актуальной проблемы.

Литература

1. Болкунов И. А. Списывание в школе: причины, параметры, способы снижения масштабов. // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 42-44
2. Васильева С. В., Микляева А. В. Когнитивные и эмоциональные предпосылки принятия решения о поддержке стандартов академической честности во взаимодействии с однокурсниками («традиционный» академический обман vs «электронный» академический обман в студенческой среде) // Психология человека в образовании. – 2023. – Том 5, N 1. – С. 6–23.
3. Васильева С. В., Микляева А. В., Тихомиров А. В. Мотивационные предпосылки отношения к академическому обману с использованием ресурсов сети Интернет = Motivational background of the attitudes to academic cheating with the use of the Internet resources // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной ежегодной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16 марта - 7 апреля 2021 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, институт информационных технологий и технологического образования. — Санкт-Петербург, 2021. – С. 108–113.
4. Гречкина Л. Ю. Академическая недобросовестность как псевдоадаптивное поведение студентов ВУЗа // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2019. – №1. – С. 27–35
5. Микаелян К. О., Юрьева В. К. Проблема списывания в школьной среде (на примере учащихся среднего и старшего звена МБОУ «Лицей №17» // Россия молодая: Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Кемерово, 16–19 апреля 2019 года. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2019. – С. 90308.1–90308.8
6. Хайруллина Д. Д. Академическая нечестность: причины и последствия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3 (186). – С. 21–29.
7. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. – 2015. – Т. 16, № 2. – С. 55–79.

Цифровая образовательная среда поддержки развития личностного потенциала младших школьников

В условиях стремительного технологического прогресса и глобализации образовательный процесс начинает активно интегрировать цифровые технологии и ресурсы. Цифровая образовательная среда (ЦОС) становится важным инструментом для развития личностного потенциала школьников, обеспечивая мобильный доступ к широкому информационному контенту, интерактивному обучению и возможности для самовыражения [2].

Современная цифровая образовательная среда представляет собой совокупность цифровых технологий, образовательных ресурсов и платформ, которые используются для обучения и развития [1, 3]. Она может включать в себя онлайн-курсы, интерактивные приложения, электронные учебники, образовательные игры и другие цифровые инструменты. Цифровая образовательная среда позволяет учителям адаптировать программы под особенности каждого ученика, учитывая его уровень знаний, интересы и потребности. Индивидуализированное обучение с использованием ЦОС способствует более глубокому осмыслению материала, помогает каждому ученику развивать свои сильные стороны и работать над слабостями в удобном для себя временном режиме.

Уже в начальной школе обучающиеся получают возможность анализировать информацию в интернет-среде, задавать вопросы искусственному интеллекту и находить нестандартные решения. Использование интерактивных занятий и образовательных игр ЦОС способствует активному вовлечению детей в процесс обучения и развивает их креативное мышление. Цифровые ресурсы делают процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Игровые элементы, видеоконтент и мультимедийные презентации способствуют повышению интереса к учебе. Цифровая образовательная среда предоставляет доступ к широкому спектру образовательных материалов и ресурсов, что обогащает образовательный процесс. Младшие школьники могут самостоятельно исследовать различные темы, изучать дополнительные материалы и расширять свои горизонты. ЦОС предоставляет платформы для коллаборации, позволяющие создать и сопровождать групповые проекты учащихся и обеспечивать виртуальные обсуждения, способствуя развитию коммуникативных и социальных навыков. Младшие школьники учатся в ЦОС работать в команде, делиться идеями и принимать разные точки зрения, что критически важно для их будущей жизни в обществе. Исследователи отмечают, что школьники, вовлеченные в цифровую образовательную среду, более мотивированы к обучению и стремятся достигать новых образовательных высот [4, 5].

В России и за рубежом существует множество примеров успешного внедрения цифровых образовательных технологий. В России педагоги активно используют такие платформы как "Учи.ру", "Яндекс.Учебник", "Memory Trainer" и многие другие. Приведенные примеры сайтов предлагают интерактивные задания и тесты. Использование этих ресурсов в учебном процессе способствует как усвоению материала, так и общему развитию личности ребенка. Например, сайт для изучения русского языка "Верные слова" содержит не только теоретический материал, но и широкий набор практических заданий. Дополнительно он позволяет взрослому отсаживать прогресс ребенка и оказывать ему своевременную помощь и поддержку.

Для изучения характера использования ЦОС в работе учителей начальной школы был проведен опрос педагогов одной из школ Санкт-Петербурга. В опросе принимало участие 37 учителей. Анализ результатов диагностики цифрового образовательного

пространства (ЦОС) в гимназии показывает, что лишь 48% учителей являются постоянными участниками ЦОС, в то время как 84% учащихся активно включены в этот процесс. Показатели родительской включенности составили 92%. Это можно объяснить тем, что, помимо использования официальных цифровых платформ (таких как электронный дневник, электронное расписание и сайт школы), учащиеся активно создают и задействуют группы в социальных сетях и мессенджерах для образовательных целей. Особую заинтересованность вызывает различие в результатах по пунктам «Приоритет интересов в ЦОС» и «Направление развития учебного процесса». 83,3% учителей считают, что на первом месте должны стоять личностные интересы и ценности учащихся, в то время, как только 23% детей разделяют это мнение. Лишь 54% родителей склонны поддерживать позицию учителей.

24% учителей начальной школы утверждает, что их действия зависят от мнения учащихся; среди них такое мнение поддерживает только 35,5% учащихся, а остальные 64,5% считают, что учителя действуют исходя из собственных требований и условий нормативных документов. Эти данные подтверждают эффект «учительского зонтика», выявленный в исследовании В.А. Ясвина, согласно которому педагоги воспринимают школьную среду как ту, что ориентирована на стимуляцию активности учащихся, тогда как сами школьники видят её как способ, который ограничивает их свободу и создаёт зависимость от школьных требований [4].

Также были получены неожиданные результаты по пункту «Форма взаимодействия». 75% учителей считают, что форма их взаимодействия с учениками фронтальная, тогда как 87,1% учащихся уверены, что учителя организуют коллективно-индивидуальное взаимодействие. Это может объясняться тем, что, планируя свою работу, учителя склонны готовиться к фронтальному взаимодействию, однако на уроках, учитывая обстоятельства, они переходят к смешанным формам общения, что отмечается учащимися.

Анализ результатов диагностики цифрового образовательного пространства (ЦОС) гимназии показал, что и учителя (91%), ученики (91,5%) и родители (92%) активно участвуют в постоянном взаимодействии в ЦОС. Приоритет интересов и ценностей учащихся подтверждают 96% педагогов и 82,4% самих учащихся. 96% учителей, 84% родителей и 93,5% детей считают, что направление образовательного процесса определяется учащимися. Однако наибольшее расхождение в оценках ЦОС зафиксировано по пункту «Стимуляция активности учащихся в ЦОС»: 65,3% педагогов считают, что такая стимуляция происходит, в то время как лишь 48,4% учеников разделяют эту точку зрения.

Высокий процент (74% учителей, 72% учащихся и 67 % родителей) оценили форму взаимодействия в ЦОС как коллективную. Этот показатель не позволяет в полной мере рассматривать ЦОС гимназии как ориентированное на развитие личности пространство, несмотря на высокие результаты и минимальную разницу в оценках между учителями и учениками. Можно предположить, что такой высокий процент по коллективной форме взаимодействия скорее указывает на то, что индивидуальность учащихся усредняется; принимаются во внимание не их уникальные интересы и ценности, а некие обобщенные, схожие интересы.

Анализируя результаты исследования, можно отметить, что цифровая образовательная среда представляет собой мощный инструмент для поддержки развития личностного потенциала школьников и уже широко используется на ступени начальной школы. ЦОС обладает богатыми ресурсами для адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности каждого ученика. Но на данном этапе функционирования образовательной организации пока эти ресурсы используются недостаточно. Конечно, важно, чтобы обучение в цифровом формате сочеталось с традиционными методами, но и активизировала новые возможности, которые она предоставляет, создавая гармоничную

образовательную среду, в которой все дети смогут раскрыть свои способности и успешно подготовиться к жизни в быстро меняющемся мире технологического общества.

Литература

1. Баранова Е.В., Швецов Г.В. Методы и инструменты для анализа цифрового следа студента при освоении образовательного маршрута // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 415–430.
2. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Цифровое общее образование. - М.: Авторская мастерская, 2019. 221 с.
3. Котова С.А., Онищенко Э.В. Электронная педагогика в подготовке современного учителя – выход на новые реалии // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве /Под ред. В.В. Лаптева, Т.Н. Носковой. – СПб.: изд-во Лема, 2014.- С.125-129.
4. Ясвин В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2019. 471 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. 365 с.

Использование театральных технологий в развитии коммуникативной рефлексии младших школьников

Современные стандарты начального образования (ФГОС НОО) ориентируют педагогов на развитие личности учащихся. Достичь данной цели можно лишь через целенаправленную социализацию детей и их включение в единый коллектив. Важнейшую роль в этом процессе играют коммуникативные навыки и способности. Эти способности обеспечивают возможность установления контакта и оптимальных отношений в процессе общения. Задача развития коммуникативных умений у младших школьников заключается не только в формулировании цели коммуникации, но и в умениях активно выражать свои мысли и налаживать контакты с окружающими.

Одним из первых проблемой коммуникативной активности человека занимался Л.С. Выготский, рассматривая ее в контексте теории культурно-исторического наследования психических функций. В отечественной психологии во второй половине XX века началось активное изучение коммуникативных способностей Г.М. Андреевой, К. Фопелем, А.А. Кидрон, Г.С. Васильевым и др.

В структуре коммуникативных способностей выделяют когнитивный, самооценочный, деятельностный и эмоциональный компоненты:

- **Когнитивный компонент.** Представлен познавательными функциями: восприятием, вниманием и памятью.
- **Самооценочный компонент.** Отвечает за умение человека адекватно оценивать свои качества и качества личности партнёра в процессе коммуникации.
- **Деятельностный компонент.** Связан с приобретёнными ранее знаниями и умениями в коммуникативной сфере.
- **Эмоциональный компонент.** Представлен умением создавать и поддерживать эмоциональный контакт со своим собеседником, навыками саморегуляции, умением контролировать себя и реагировать на эмоциональное состояние собеседника. [8]

Развитие коммуникации невозможно без коммуникативной рефлексии, которая представляет собой один из аспектов общего понятия рефлексии и направлена на осознание собственных действий в процессе общения. Коммуникативная рефлексия рассматривается как анализ ситуации, целью которого является исследование, осмысление и переосмысление информации, а также ее интерпретация, возникающая в ходе совместной деятельности, особенно в условиях затруднений.

Рефлексивные навыки учащихся начальной школы относятся к категории универсальных регулятивных действий по ФГОС и формируются в результате повторяющейся практики: сначала с помощью учителя, затем через совместную работу с сокурсниками, и в конце концов – самостоятельно. Несмотря на то, что экспериментально подтверждено развитие рефлексии у младших школьников как важной психологической составляющей данного этапа жизни, пока недостаточно методических материалов.

Анализ методической литературы показывает, что развитие коммуникативной рефлексии у младших школьников возможно через работу с художественными произведениями. Результатом анализа таких произведений становится способность рассмотреть ситуацию с разных точек зрения (персонажа, автора, своей собственной), успешно находить решения социальных проблем в рефлексивном диалоге или полилоге,

а также умение видеть себя глазами одноклассников и ставить себя на место других.[5]

Театрализация художественного произведения позволяет детям развивать понимание образа и позиции героя, формируя выразительность речевых высказываний, учит слушать собеседника и вести диалог, улучшает умения работы в команде. Театрализованная деятельность открывает множество возможностей для развития детей, позволяя им исследовать разнообразие окружающего мира через образы и звуки. Визуальные элементы пробуждают интерес, вдохновляя детей участвовать в спектаклях, а правильно сформулированные вопросы побуждают их к размышлениям, анализу и выработке собственных выводов. Эта деятельность способствует формированию нравственных ориентиров в современном обществе, обогащает культурную жизнь младших школьников и помогает им приобщаться к духовным ценностям. Она знакомит детей с детской литературой, музыкой, изобразительным искусством, правилами этикета и традициями своего народа, а также развивает навыки выражения эмоций в игре, формирует фантазию и побуждает к созданию образов новых героев. Кроме того, театрализованная деятельность способствует развитию эмпатии у младших школьников, обучая их сопереживанию, сочувствию к персонажам, умению ставить себя на их место и понимать человеческие отношения. Она также предоставляет детям опыт социального поведения, так как каждое литературное произведение несет в себе нравственную направленность.

Для младших школьников театрализованная деятельность является многообразной и многогранной. Исследователи Голышева И. А. и Сбитнева Е. С. выделяют различные формы театрализованной деятельности, такие как кукольный театр, этюды, постановки и инсценировки, которые мотивируют учащихся и способствуют развитию их личных умений и навыков.

Успешная театрализация невозможна без рефлексии со стороны артистов и режиссера постановки. Участвуя в театральных играх, дети получают личный опыт в понимании поведения других людей (героев, персонажей) и учатся на своих и чужих ошибках. Поэтому для педагога важно подводить итоги выступлений и обсуждать с каждым учеником его индивидуальные достижения. Это позволяет учащимся осмыслить свою деятельность, более эффективно оценить свою актерскую работу и выявить области для улучшения. Таким образом, использование театрализации в образовательном процессе начальной школы остается актуальным и сегодня.

Существуют лишь немногие рекомендации по развитию рефлексивных умений детей младшего школьного возраста с использованием театральной деятельности.

На втором этапе формирующего проекта была организована работа по постановке спектакля по сказке К.И. Чуковского «Федорино горе». Мы выбрали это произведение не только из-за его важности для воспитания ответственности у младших школьников, но и благодаря ярким эмоциональным переживаниям его героев. Мы предположили, что участие детей в театрализованной деятельности и возможность поставить себя на место персонажей помогут развить их коммуникативную рефлексивность. В данном произведении хорошо показан межличностный конфликт, связанный с непониманием точки зрения другого человека.

Подготовка к спектаклю началась с ознакомления школьников с основами театрального искусства и актерского мастерства. Было проведено два установочных внеурочных занятия, где школьники познакомились с принципами театрализации художественного произведения и требованиями к работе актеров. После чего приступили к распределению ролей. Участие в спектакле было добровольным, но желающих оказалось так много, что пришлось сформировать основной и вспомогательный состав. Особое внимание было уделено формированию основ актерского мастерства, рефлексии образов героев спектакля. Эта работа осуществлялась через театральные этюды, отрабатываемые в мини-группах и индивидуально. Также с детьми проводились упражнения на релаксацию и снятие эмоционального

напряжения. С младшими школьниками проводилась специальная работа по подготовке к роли. Использовался метод проигрывания этюдов по К.К.Станиславскому.

Таблица. Этюды для роли Федоры и остальных ролей.

№	Роль	Этюды
1	Федора	«Прием и отказ» (по Джонстону). «Правильное решение» (по М.И. Чистяковой) «Я так устал» (по М.И. Чистяковой) Этюд «Походка»
2	Посуда	Этюды на воспроизведение эмоциональных состояний: обида - радость
3	Мойдодыр	Этюды на воспроизведение эмоциональных Состояний «Прием и отказ» (по Джонстону).

Для спектакля были подготовлены костюмы для актеров и оформлен задник сцены. Также было создано три групповых танцевальных номера.

1) Танец посуды. В этом танце участвуют персонажи в масках, изображающих посуду. Дети выстраиваются в шеренгу на сцене, и под звуки плясовой музыки героини выполняют ритмичные движения руками и ходят по кругу, поворачиваясь через одного.

2) Танец тараканов. Четыре персонажа в масках тараканов под барабанный ритм выбегают на сцену, шагая. Они поворачиваются вправо и кружатся, двигая согнутыми в локти руками, как будто изображают крылья тараканов.

3) Танец с папидастрами. В этом танце участвуют главная героиня и второстепенные персонажи. Под медленную волшебную мелодию они в процессе танца преображают Федору, меняя элементы её одежды.

Участвуя в подготовке спектакля, дети обменивались новой информацией, учились координировать свои действия с учетом действий партнеров, что способствовало формированию сообщества и сотрудничества между ними. Полученный опыт способствовал развитию творческих способностей, уверенности в себе и командного духа у детей.

В целом, спектакль, показанный в дальнейшем для учащихся первых классов, стал замечательным опытом как для участников, так и для зрителей. Постановка не только развлекала, но и передавала важное моральное послание о заботе и ответственности. Школьники вложили в свои роли настоящие чувства и эмоции и смогли передать с помощью интонации, мимики и жестов образ и характер каждого героя. Каждый персонаж был ярким и запоминающимся, что сделало представление живым и увлекательным.

Педагогический опыт показал, что театрализованная деятельность может играть важную роль в эмоциональном развитии ребенка, в развитии коммуникативной рефлексии. Младшие школьники способны распознавать и передавать эмоциональные состояния окружающих (героев художественного литературного произведения) через выражение лиц, позы и жесты при небольшой предварительной подготовке. Театрализация открывает широкие возможности для использования разнообразных средств выразительности, что помогает младшим школьникам глубже прочувствовать эмоциональные состояния и причины их вызывающие. В целом, разнообразие форм и методов театральной работы с детьми, объединенное понятием школьной театральной педагогики, позволяет решить в комплексе образовательные, воспитательные и развивающие задачи, стоящие сегодня перед педагогической практикой на ранних этапах развития и воспитания ребенка.

Литература:

1. Антонова О.А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика //Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. №5 (12). - С.335-344.
2. Гурков А.Н. Школьный театр. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. -316 с.
3. Ершова А.П. Театральная педагогика.2004-2005 [Электронный ресурс] URL: <http://izumzum.ru/health/a-pershova-teatralenaya-pedagogika/pg-1.html>(дата обращения: 10.02.2025)
4. Ершова А. П., Театральное искусство на уроках в начальной школе.[Электронный ресурс] URL: <http://dramateshka.ru/index.php/education/6170-teatraljnoe-iskusstvo-naurokakhv-nachalnoyj-shkole>(дата обращения: 10.02.2025)
5. Маранцман Е.К., Котова С.А., Савинова Л.Ю. Развитие эмоциональной стороны рефлексии в ходе литературного образования младшего школьника //EuropeanProceedingsofSocialandBehaviouralSciences. 2020, № 3, С.150-160. [Электронный ресурс] URL: [https://doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2020.12.3](https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2020.12.3) (Дата обращения: 20.02.2025).
6. Скурат Г.Г. Детский психологический театр развивающая работа с детьми и подростками. - СПб: Речь, 2007. 144с.
7. Сергеева, Н.И. Значение театрализации во внеурочной деятельности для социального благополучия младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО. - [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2021/08/04/znachenie-teatralizatsii-vo-vneurochnoy> (Дата обращения: 20.02.2024).
8. Халина, К.Д. Коммуникативные способности как фактор успешного общения / К. Д. Халина, Т. В. Капустина. // Молодой ученый. - 2017. № 6 (140). С. 209-213. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/140/39460/> (дата обращения: 17.02.2025).

Роль образовательной среды школы в профилактике буллинга

По данным многочисленных исследований, в современном обществе значительное количество обучающихся, включая младших школьников, сталкивается с различными проявлениями агрессии как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов. Это явление становится все более очевидным, привлекая внимание специалистов, занимающихся его профилактикой, предотвращением и коррекцией. Важной задачей является формирование культуры взаимоуважения в школьном коллективе и за его пределами, воспитание толерантности, обеспечение эмоциональной безопасности и создание условий для полноценного развития детей. Широкое распространение буллинга подчеркивает необходимость его детального научного изучения и поиска эффективных методов профилактики.

Специфика профилактики буллинга в начальной школе начала изучаться сравнительно недавно. Проблемой профилактики буллинга занимались такие ученые как: И. С. Кон, О. Л. Глазман, И. Бердышев, А. А. Бочавер, К. Д. Хломов, И. А. Баева, D. Olweus и другие.

Первой в мире программой профилактики буллинга, реализованной в 1980-х годах в Норвегии, стала Olweus Bullying Prevention Program (ОВРР), которая заложила основы борьбы с этим явлением. Программа основана на многоуровневом подходе, направленном на создание безопасной и поддерживающей школьной среды [6]. Ее эффективность в снижении уровня буллинга доказана на практике, а принципы программы легли в основу множества других профилактических инициатив, адаптированных к различным культурным и образовательным условиям (П. Смит, К. Купер, К. Ригби, К. Салмивалли и др.). Следовательно, вопрос профилактики буллинга в начальной школе остается крайне актуальным, поскольку формирование безопасной образовательной среды, свободной от агрессии и насилия, играет важную роль в развитии личностного потенциала каждого ребенка. Это делает данную проблему одной из приоритетных в системе российского образования.

Профилактика буллинга представляет собой совокупность мер, направленных на предотвращение потенциальных проблем у отдельных обучающихся или групп риска, недопущение распространения этого явления в коллективе, а также формирование позитивной и безопасной школьной атмосферы. Ее основная цель — сохранение здоровья и обеспечение благополучного функционирования всех участников образовательного процесса [7].

Средовой подход в профилактике деструктивных явлений среди детей имеет значительный педагогический потенциал, однако в образовательной практике он используется еще недостаточно широко. Основные идеи, концепции и технологии этого подхода были разработаны такими выдающимися учеными, как В.А. Ясвин, Ю.С. Мануйлов, Л.С. Выготский. Средовой подход включает в себя технологию, при которой акцент делается на формирование и организацию внутренней активности ребенка, что способствует его эффективному самовоспитанию, самообучению и саморазвитию [1, С. 34-46].

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду как систему воздействий и условий, которые формируют личность и обеспечивают возможности для ее развития в социальном и пространственном контексте. Он подчеркивает важность этой среды в процессе формирования личности, которая также способна влиять на неё [4, с. 14]. Образовательная среда является ресурсом саморазвития личности: чем больше возможностей она предоставляет, тем успешнее происходит активное развитие личности.

Когда среда предлагает возможность удовлетворить потребность, это побуждает человека проявлять активность и соотносить своё поведение с этими возможностями.

Психологическая безопасность в образовательном процессе означает защиту школьников от угроз их самооценке, внутреннему комфорту и отношениям с собой. Обеспечив психологическую безопасность, можно создать условия для успешного обучения и развития. Однако важной проблемой остаются случаи буллинга и травли, которые могут негативно повлиять на психоэмоциональное развитие и вызвать ощущение физической и эмоциональной небезопасности.

Российские ученые по-разному определяют буллинг. Кон И. С. считает его физическим или психологическим запугиванием с целью подчинения человека и вызова страха [2, С. 15-18]. Ушакова Е. Н. утверждает, что буллинг — это агрессия, направленная на причинение вреда, запугивание или создание стресса у жертвы [3, С. 84-87]. Буллинг является деструктивным способом развития межличностных отношений и требует внимания на всех возрастных этапах, особенно в младшем школьном возрасте.

Осознание серьезности и актуальности проблемы привело нас к идее исследования типа образовательной среды и ее характеристик с помощью «Методики векторного моделирования образовательной среды» и методики «Количественный анализ образовательной среды» В. А. Ясвина, которое было реализовано на базе МОУ «Средняя школа № 88» города Ярославль среди субъектов образовательного процесса (директор, администрация, педагогические работники, обучающиеся 5 классов, родители) [5, С. 74-99].

Для определения типа образовательной среды мы решили провести методики именно на обучающихся 5 класса, поскольку этот возраст является переходным и характеризуется завершением начальной социализации, формированием устойчивых моделей взаимодействия с окружающими и адаптацией к новым учебным условиям. Исследование этой возрастной группы важно для оценки социального опыта младших школьников и роли школы в создании благоприятного микроклимата и успешной адаптации.

Результаты диагностики показали, что в школе преобладает карьерный тип образовательной среды (37%), что указывает на акцент на высокие академические достижения и конкурентоспособность. Однако такой подход может привести к повышенной учебной нагрузке, стрессу и недостаточной эмоциональной поддержке. Этот тип среды влияет на социализацию детей, способствуя развитию как здоровых отношений, так и условий для буллинга, особенно среди младших школьников. Карьерная среда может создать социальную дифференциацию, где учебный успех становится критерием статуса, что делает детей с низкими результатами уязвимой группой, подверженной скрытому буллингу. В то же время, она может способствовать развитию личной ответственности и инициативы, помогая детям выстраивать стратегии самозащиты.

На основании оценки количественных характеристик образовательной среды нами были получены следующие выводы:

1. Низкие показатели широты (3,28) и когерентности (2,97) образовательной среды указывают на нехватку внеклассных мероприятий, способствующих сплочению, эмпатии и взаимопомощи. Это ограничивает развитие коммуникативных навыков и снижает возможности для профилактики буллинга.

2. Низкие показатели активности школы (3,02) в региональном сообществе и недостаточное участие в инициировании социальных проектов также снижают возможности для формирования у обучающихся гражданской ответственности, навыков коллективной работы и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

3. Различие в оценке эмоциональности образовательной среды между обучающимися (3,4) и родителями (1,8) может свидетельствовать о разрыве в восприятии школьного климата. Формальные отношения между педагогами и родителями мешают

своевременному выявлению проблем, таких как конфликты и буллинг. Однако теплая атмосфера в педагогическом коллективе и с учениками может компенсировать эти недостатки, создавая чувство защищенности у детей.

4. Средние показатели структурированности (5) и осознаваемости (3,94) образовательной среды могут говорить о том, что не все обучающиеся и педагоги воспринимают школу как место активного взаимодействия, что способствует недостатку четких правил, создавая условия для конфликтов и буллинга. Важно внедрить систему норм поведения и активно вовлекать всех участников образовательного процесса в профилактику буллинга через обсуждения, тренинги и взаимодействие между педагогами, родителями и учениками.

5. Высокие показатели мобильности (5,2), безопасности (6,14) и устойчивости (7,36) образовательной среды показывают, что школа адаптируется к современным тенденциям. Для эффективной профилактики буллинга важно развивать поддерживающую среду, включая культуру уважительного общения, механизмы раннего выявления конфликтов и системы быстрого реагирования.

Можно сделать вывод о том, что для эффективной профилактики буллинга в начальной школе необходимо развивать открытую и поддерживающую образовательную среду. Недостаток внеклассных мероприятий, слабая интеграция школы в региональное сообщество и разрыв в восприятии школьного климата между учениками и родителями могут способствовать возникновению конфликтных ситуаций. Важно внедрять четкие нормы взаимодействия, укреплять сотрудничество между педагогами, родителями и обучающимися, а также активно использовать тренинги по развитию эмпатии и коммуникативных навыков. Создание механизмов раннего выявления конфликтов, повышение вовлеченности всех участников образовательного процесса и развитие культуры уважительного общения помогут минимизировать проявления буллинга и сформировать благоприятный психологический климат в школе.

Литература

1. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти. 2007. С. 34-46.
2. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
3. Ушакова Е. Н. Буллинг - новый термин для старого явления // Журнал: Директор школы. 2009. № 6. С. 84–87.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
5. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народноеобразование, 2019. С. 74-99.
6. Jimerson S. R., Swearer M., Espelage D. L. The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades / S. R. Jimerson, M. Swearer, D. L. Espelage // In The Handbook of Bullying in School: An International Perspective. New York: Routledge, 2010. P. 377-401.
7. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. New York: Blackwell, 1993. 140 pp.

Особенности ответной реакции взрослого на проявление агрессии детьми разного пола

В современном мире вопрос проявления агрессии детьми стоит достаточно остро. В российских школах можно встретить большое количество проявлений деструктивного агрессивного поведения. Современный школьник нередко сталкивается с физическим насилием, буллингом в школе, среди детей и подростков встречается парасуицидальное и суицидальное поведение. И все это — примеры деструктивного проявления агрессии. Именно поэтому важно обращать внимание на агрессивное поведение детей и подростков не только в рамках реального взаимодействия, но и изучать проявления агрессии в рамках научных исследований.

Существует большое количество теорий формирования агрессии и множество обзорных статей и монографий, затрагивающих этот вопрос [1, 2, 3, 7, с. 5–6]. Так, психоаналитики определяют агрессию как инстинкт Танатоса, гуманисты — как психологические защиты, Э. Фромм определял агрессию как результат человеческого потенциала и т.д. В отечественной психологии первым исследователем агрессии можно назвать В.М. Бехтерева. А.Н. Леонтьев считал, что агрессия появляется в результате несовпадения мотива и результата, что схоже с западной фрустрационной теорией, согласно которой агрессия — результат фрустрации.

Считается, что наибольшей предсказательной способностью обладает теория социального научения, где агрессия рассматривается как врожденное качество, но контроль над ней — результат социального обучения [6, с. 5–6]. В теории социального научения особое внимание уделяется родительской фигуре. В эксперименте А. Бандуры "кукла Бобо" продемонстрировано, что ребенок перенимает отношение взрослого к объекту и демонстрирует схожее поведение. Таким образом, важным становится вопрос проявления взрослым ответного агрессивного поведения по отношению к ребёнку и оценка взрослым агрессивного поведения ребенка в целом. Изучая агрессивное поведение, особенности его проявления у детей и отношение к этим проявлениям взрослых, мы можем прийти к пониманию того, как воспитывать в детях умение конструктивно проявлять агрессию.

Цель нашего исследования: изучение отношения взрослых к агрессии, проявленной детьми разного пола.

Основная гипотеза нашего исследования: взрослый чаще отвечает агрессией на агрессивное поведение мальчика, чем девочки.

Для данного исследования был разработан комплекс авторских методик. Необходимость разработки нового инструментария связана с отсутствием методологического аппарата, способного измерить отношение к проявлению агрессии. Выбор был сделан в пользу проективных методик, так как они способствуют снижению эффекта социальной желательности, который ярко проявляется при оценке агрессивного поведения. Нами был модифицирован проективный тест фрустрационных реакций Розенцвейга. Были разработаны пары карточек, на которых изображены сходные ситуации проявления агрессии мальчиками и девочками. Дети на карточках обращаются к взрослым, а взрослым испытуемым предлагается ответить на эти обращения.

В основу создания карточек легла классификация агрессивных проявлений, разработанная А.А. Реаном и И.А. Фурмановым (1996) [4, 5, с. 5–6]. Были разработаны 14 карточек, изображающих 7 видов агрессивного поведения: прямая инициативная физическая агрессия, направленная на взрослого и на сверстника (например, детская драка

или угроза дракой со стороны ребёнка); агрессия, связанная с желанием обладать какой-то вещью (например, попытка отобрать понравившуюся игрушку у сверстника); агрессия, связанная с проявлением самостоятельности (например, агрессивные попытки ребенка самостоятельно завязать шнурки); агрессия, связанная со столкновением с вербальной агрессией со стороны сверстника (например, детские обзывательства и дразнилки); необходимость проявления ответной агрессии (например, стоит ли дать сдачи ребенку); агрессия, вызванная неудовлетворенностью статусом в группе (например, агрессия, связанная с нежеланием водить в догонялках).

Метод обработки полученных эмпирических данных — контент-анализ, было выделено 8 категорий и 17 подкатегорий контент-анализа. В данной статье нами рассмотрена одна категория контент-анализа — ответная агрессия, а также две подкатегории: ответная агрессия присутствует в ответе и отсутствует. Наличие ответной агрессии в ответе характеризуется криком (использованием Caps Lock), оскорблениями, наказаниями и т.д.

Ответная агрессия, как реакция на проявление агрессии, очень биологична. Действительно, одной из основных причин появления агрессии можно назвать угрозу собственному благополучию. Однако, если агрессия исходит от ребенка, то никакой реальной угрозы взрослому нет. Поэтому ответная агрессия в этой ситуации излишня и не решает никаких проблем.

Демонстрируя агрессивное поведение, ребенок не стремится причинить вред взрослому, а пытается найти решение стоящей перед ним проблемы. Детская агрессия — одна из форм привлечения внимания взрослого, один из способов сказать, что что-то пошло не так. Когда взрослый реагирует на сложности ребенка агрессией, ребенок научается схожим формам агрессивного поведения.

Таким образом, если взрослый реагирует агрессией на агрессивное поведение ребёнка, он не помогает ребёнку справиться с эмоциями и выстроить адекватные поведенческие реакции. В такой ситуации у ребёнка появляется ещё больше агрессии, к которой добавляется страх перед взрослым. Эта ситуация ведёт к попыткам подавить агрессивное поведение, которые приводят только к неконтролируемым и взрывообразным выплескам агрессии. Такую ситуацию нельзя назвать конструктивной.

В рамках исследования были проанализированы ответы респондентов на наличие ответной агрессии. Анализ был проведён по семи ситуациям проявления детской агрессии, выборка составила 184 человека. Каждому из респондентов предлагалось ответить на 14 карточек с ситуациями проявления детской агрессии. Таким образом, в сумме было собрано 2576 уникальных ответов, и каждый из них был проанализирован на наличие ответной агрессии. В общей сложности 999 ответов (39%) содержали проявления ответной агрессии.

Начнем с ситуации проявления прямой инициативной агрессии, направленной на взрослого. Примером такого вида агрессии может быть попытка ударить родителя в ответ на просьбу убрать игрушки. При анализе очень заметны различия в отношении взрослых к детям разного пола. Как видно на графике (см. Рисунок 1), в схожих ситуациях в отношении девочек 18% ответов содержат агрессию, а в отношении мальчиков — 37%. Результаты имеют статистическую значимость и проанализированы с помощью критерия углового преобразования Фишера, $\phi^*=3,876$.

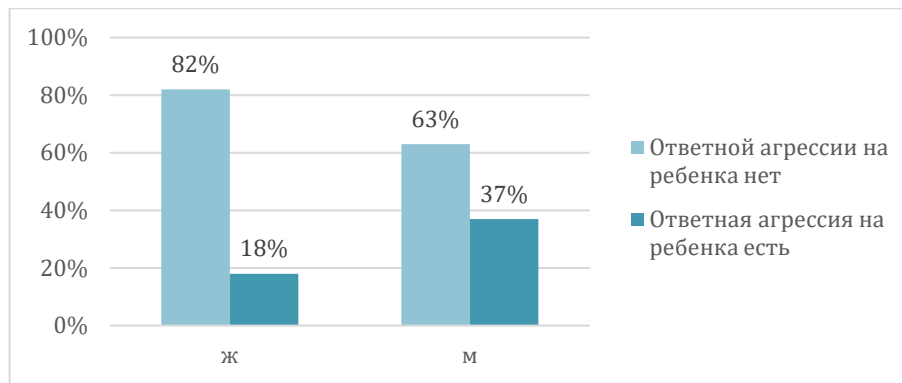


Рисунок 1 - Агрессия взрослого в ответ на прямую инициативную агрессию ребенка, направленную на взрослого, в %

Примером, иллюстрирующим сложившуюся картину, можно назвать следующий ответ: респондент в отношении мальчика: "Слышь, ты совсем охренел так со мной разговаривать?», тот же респондент в отношении девочки: "...зайка, я сейчас занята, давай я поиграю с тобой позже".

Ситуация агрессии, связанная с желанием обладать какой-то вещью, демонстрирует схожую тенденцию. Как видно на графике (см. Рисунок 2), в схожих ситуациях в отношении девочек 9% ответов содержат агрессию, а в отношении мальчиков — 16%. Результаты имеют статистическую значимость и проанализированы с помощью критерия углового преобразования Фишера, $\phi^*=1,874$.

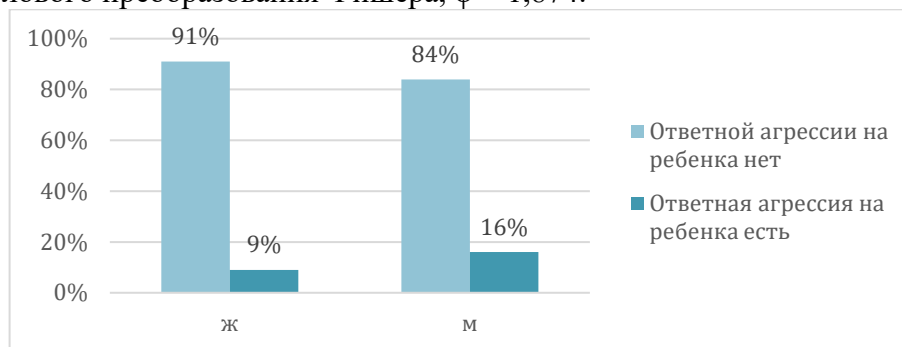


Рисунок 2 - Агрессия взрослого в ответ на агрессию ребенка, связанную с желанием обладать какой-то вещью, в %

Пример ответа, отражающего тенденцию: в отношении мальчика: "Заберу машинку, так как вы не можете договориться", тот же респондент в отношении девочки: "Это её машинка. Она должна сама решить, с кем будет делиться".

В оставшихся ситуациях проявления агрессии детьми мы можем говорить о тенденции (см. Рисунок 3). Ситуации представлены парами карточек. В паре 1 (прямая инициативная агрессия, направленная на сверстника) ответы распределились поровну. В паре 3 (агрессия, связанная с проявлением самостоятельности), паре 4 (агрессия, связанная со столкновением с вербальной агрессией со стороны сверстника), паре 5 (необходимость проявления ответной агрессии), в паре 6 (агрессия, вызванная неудовлетворенностью статусом в группе) значения попадают в зону неопределённости, поэтому мы можем говорить о тенденции взрослых реагировать на агрессию агрессией чаще в отношении мальчиков, чем девочек.

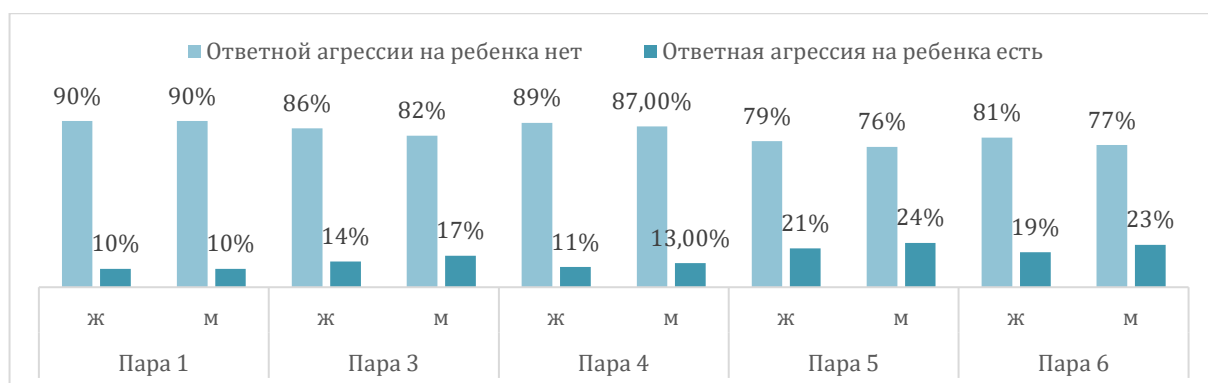


Рисунок 3 - Тенденции агрессивного реагирования взрослого в ответ на агрессию ребенка, в %.

Суммируя все ответы, мы составили общий график (см. Рисунок 4), в рамках которого можно подвести итог. В отношении девочек 14% респондентов используют в ответе агрессию, в отношении мальчиков — 20% респондентов. Результаты имеют статистическую значимость и проанализированы с помощью критерия углового преобразования Фишера, $\phi^*=3,57$.

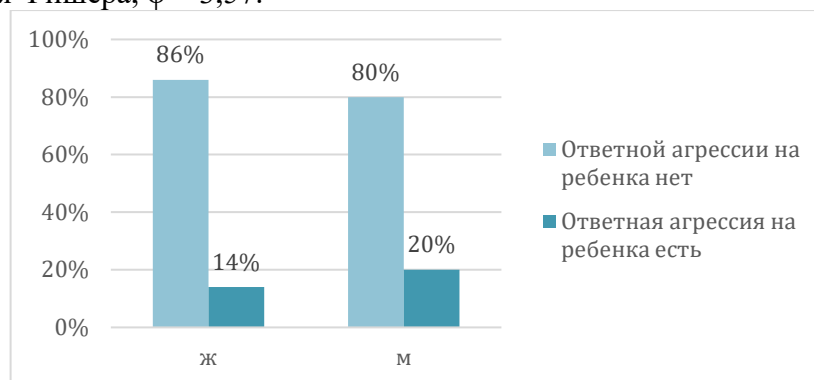


Рисунок 4 - Ответна агрессия взрослых на агрессию ребенка, в %.

Выводы исследования:

1. Гипотеза о том, что взрослый чаще отвечает агрессией на агрессивное поведение мальчика, чем девочки, подтвердилась.
2. Статистически значимо чаще взрослые реагируют ответной агрессией на прямую инициативную агрессию мальчиков, чем девочек.
3. Статистически значимо чаще взрослые реагируют ответной агрессией на агрессию мальчиков, связанную с желанием обладать какой-то вещью, чем на агрессию девочек.

Стоит обозначить ограничения методики: детская агрессия, как правило, проявляется внезапно, часто у взрослого нет времени обдумать ответ. Однако для прохождения методики время не ограничено, и взрослый может обдумать свой ответ. Поэтому полученные результаты отражают картину отношения взрослых к агрессии, но не обязательно реальных реакций взрослых. Скорее спонтанные реакции менее обдуманные и менее социально желательны.

На основе полученных данных можно предположить, что взрослые в отношении девочек чаще отвечают более бережно и недооценивают опасность агрессии девочек, а в отношении мальчиков взрослые чаще действуют более жестко и даже жестоко. Данная картина соответствует идеям о нормах мужественности и феминности.

Педагогам и психологам в работе с детской и взрослой агрессией важно учитывать эту разницу в отношении взрослых. Возможно, большая агрессивность мальчиков отчасти спровоцирована отношением взрослых и большим наличием ответной агрессии к ним со стороны взрослых. Норма количества агрессии в поведении и норма допустимой интенсивности агрессии различаются в том числе и потому, что в детстве

одни и те же взрослые, воспринимаемые как ролевые модели, демонстрировали разное отношение к агрессии детей разного пола.

В заключение отметим, что изучение специфики формирования агрессивного поведения у представителей разного пола даёт определенное понимание того, с чем может быть связано более распространенное агрессивное поведение мужчин по сравнению с женщинами. В связи с этим важно обращать внимание родителей на разницу в отношении к мальчикам и девочкам, на вклад родителей в формирование паттернов агрессивного поведения. Более бережное отношение к детям со стороны взрослых, отказ от ответной агрессии со стороны взрослого позволят приблизиться к созданию общества, не склонного к деструктивной агрессии.

Литература

1. Гусева Ю.Е. Нежные мальчики, сильные девочки. Воспитание, свободное от гендерных стереотипов // Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. – 159 с.
2. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 686 с.
3. Попова А. А. Основные научные подходы к исследованию феномена агрессии // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2015. №2 (158). -С.208-213.
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. № 5. С. 3–18.
5. Фурманов И. А. Социальная психология агрессии и насилия – Минск: БГУ, 2016 – 401 с.
6. Bandura A. Aggression: a social learning analysis // Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973. P. 239.
7. Maccoby E. E., Jacklin C. N. The psychology of sex differences - Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974. – 634 p.

Готовность педагогов к развитию межличностного взаимодействия дошкольников в Центре раннего развития

Ранний дошкольный возраст - важный период развития человека и мир дошкольника уже не ограничен общением с семьей, значимыми для него становятся и сверстники. Характер общения со сверстниками влияет на становление основ личности и его коммуникативное развитие. Именно в общении со сверстником ребенок может понять, как нужно ладить с другими детьми и как вести себя в различных ситуациях. Этот первый опыт общения становится началом полноценного развития личности, в нем закладывается социокультурный опыт, накапливаются знания, формируются умения и навыки, вырабатываются взгляды и убеждения [2, 7].

Проблема социальной адаптации и интеграции детей раннего дошкольного возраста является одной из актуальных на сегодняшний день [1, 3, 6]. Количество детей, посещающих группы раннего развития, постоянно увеличивается, а социальная адаптация и интеграция в детских группах раннего развития очень важна и необходима для дальнейшего устойчивого развития.

Вопросом роли социальной адаптации в развитии личности, а также исследования по проблеме общения детей дошкольного возраста со сверстниками занимались такие педагоги и психологи, как М.И. Лисина, А.Г. Арушанова, А.В. Запорожец, Т.А. Репина и др. Они отмечали, что общение является одним из главных условий становления индивидуально-психологических характеристик и всех психических процессов ребенка. Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова выявили формы общения дошкольников, закономерности развития коммуникативных навыков, коммуникативных потребностей и коммуникативных действий. Вопрос о сущности и пользе игры для развития межличностного взаимодействия детей рассматривался многими исследователями, в частности Д.Б. Элькониным, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной и др. Однако, несмотря на множество подходов к проблеме развития межличностного взаимодействия дошкольников, сложилось противоречие: между реальной необходимостью формирования коммуникативных и социальных навыков дошкольников и недостатком современных психолого-педагогических средств развития младших дошкольников [4, 5].

Целью исследования было выявить мнение педагогов о состоянии межличностного взаимодействия детей в дошкольных учреждениях и оценить роль воспитателя в формировании этих навыков у дошкольников. Для сбора данных был использован метод анкетирования. В опросе приняли участие 32 педагогов дошкольных учреждений г. Ташкента (Узбекистан). Из них 28 педагогов (81%) имеют стаж работы до 5 лет, 6 педагогов (18,8%) - стаж работы от 5 лет и до 15 лет. Анкета состояла из 5 вопросов закрытого типа. Опрос проводился в 2025 г. в Центре раннего развития детей.

По мнению педагогов-воспитателей у большинства детей в группах раннего развития наблюдаются определенные сложности в общении и межличностном взаимодействии.

Таблица 1

Распределение проблем межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста по мнению воспитателей, в %

Категория респондентов	пассивность	тревожность	агрессивность

Педагоги со стажем до 5 лет	75%	27%	20%
Педагоги со стажем от 5 до 15 лет	50%	16,7%	33,3%
Средний показатель по выборке в целом	60%	21,3%	18,7%

По данным опроса (таблица 1) наиболее яркой проблемой детей раннего возраста выступает пассивность. Педагоги отмечают низкую активность детей раннего возраста в общении и межличностном взаимодействии. Это может говорить о том, что большинство детей не иницируют общения с другими детьми, избегают коллективных игр и не проявляют инициативу в социальном взаимодействии. Такая пассивность может свидетельствовать о недостаточной социализации детей, а также о возможных проблемах с самооценкой или неуверенности.

Еще одной проблемой выступает тревожность. Педагоги отмечают, что у части детей возникают страхи контакта или негативные эмоции при общении с другими детьми, особенно в новых или нестабильных ситуациях. Такие дети могут испытывать беспокойство, стеснительность, боязнь быть отвергнутыми, что затрудняет их взаимодействие в группе.

Также педагоги выделяют небольшую группу детей (19%), которые проявляют агрессивное поведение, которое выражается в виде конфликтов, физической агрессии или вербальных оскорблений других детей. Агрессия может быть связана с проблемами в контроле эмоций, стрессовыми ситуациями или моделями поведения, наблюдаемыми в семье.

Эти результаты указывают на необходимость дополнительных усилий со стороны педагогов для развития социальных и эмоциональных навыков детей, работы с их тревожностью и агрессией, а также создания условий для активного и здорового общения в группе.

Практически все опрошенные педагоги ответили «скорее да» на вопрос о том, удается ли им вести работу по развитию межличностных отношений совместно с коллегами-специалистами (логопедом, неонатологом, социальным педагогом).

Таблица 2

Оценка воспитателями эффективности сотрудничества со специалистами Центра, в %

Категория респондентов	Скорее да	Скорее нет
Педагоги со стажем до 5 лет	98,5%	3,2%
Педагоги со стажем от 5 до 15 лет	100%	0%
Средний показатель по выборке в целом	99,3%	2,1%

Такой высокий процент

положительных ответов свидетельствует о том, что в дошкольных учреждениях существует эффективное взаимодействие между педагогами и воспитателями, и они работают в тесном сотрудничестве для развития межличностных навыков у детей.

Партнерство специалистов и воспитателей в Центре раннего развития включает совместные мероприятия, игры, тренировки социальных и коммуникативных навыков, а также обмен опытом и методами работы для лучшего результата. Таким образом, результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне сотрудничества среди педагогов-воспитателей и специалистов, что является положительным фактором для эффективного развития межличностных отношений у детей в дошкольных учреждениях.

Подавляющее большинство педагогов (98%) считают, что им удастся наладить эффективное сотрудничество с родителями в этом направлении (таб. 3).

Таблица 3

Оценка эффективности сотрудничества с родителями воспитателями Центра, в %

Категория респондентов	Скорее да	Скорее нет
Педагоги со стажем до 5	95,6%	9,4%
Педагоги со стажем от 5 до 15 лет	100%	0
Средний показатель по выборке в целом	98%	5%

Данное направление включает в себя регулярные встречи с родителями, обсуждения индивидуальных особенностей детей, совместные мероприятия, такие как родительские собрания, мастер-классы, а также обмен опытом и рекомендациями по развитию социальных навыков у детей.

Выявилось лишь несколько молодых педагогов-воспитателей (5%), которые сталкиваются с трудностями в установлении контакта с родителями. Это может быть связано с недостатком профессионального опыта, с различиями у взрослых в подходах к воспитанию, нехваткой времени или недостаточной заинтересованностью родителей в активном участии в процессе развития межличностных отношений у детей.

На вопрос «Считают ли они, что посещение ребенком Центра раннего развития помогает в решении проблем интеграции детей в среду детского сада?» все опрошенные ответили утвердительно. Такой результат указывает на то, что педагоги уверены в том, что дети, прошедшие подготовку в Центре раннего развития, легче и быстрее адаптируются к новым условиям в детском саду. Педагоги, наблюдая за развитием детей, признают, что выпускники Центра обычно обладают более развитыми социальными, коммуникативными и когнитивными навыками, что помогает им легче интегрироваться в коллектив, быстрее находить общий язык с детьми и взрослыми, а также осваивать новые образовательные задачи.

Педагогам в ходе опроса был предложен для выбора набор тематических семинаров повышения квалификации. Тема «Роль сюжетно-ролевой игры для развития межличностных отношений дошкольников» оказалась наиболее популярным выбором педагогов всех категорий, но особенно высокий интерес вызвала у педагогов с стажем до 3 лет (21,9%). На втором месте по популярности оказалась тема «Как развить у ребенка в дошкольном возрасте лидерские качества?» (18,7%). На третьем месте у молодых педагогов оказалась тема «Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте» (12,5%).

Темы «Как помочь ребенку завести друзей?», «Как разработать групповую программу по развитию межличностных отношений в детской группе?», «Как научить ребенка признавать авторитет родителей?», «Ребенок-тиран: что делать?», «Замкнутый

ребенок: что делать?», «Тревожный ребенок: как помочь ему общаться?» вызвали интерес лишь у отдельных молодых педагогов. Педагоги со стажем их не включили в свой выбор.

Анализируя ответы педагогов с разным стажем работы можно увидеть некоторые отличия. Педагоги со стажем дают только социально одобряемые ответы, уверенно отрицают наличие каких-либо затруднений в работе, слабо откликаются на предложения по повышению квалификации. Молодые педагоги более открыты, активнее откликаются на предложения по повышению квалификации, более заинтересованы в новых практических подходах и методах работы.

В целом, несмотря на позитивные ответы воспитателей, исследование выявило отдельные проблемы. Педагоги отмечают достаточно значительное количество детей с поведенческими проблемами пассивности, тревожности, что требует внимания педагогов для создания более активной и комфортной среды общения для детей раннего возраста. При этом указываемый высокий уровень сотрудничества воспитателей со специалистами и родителями в полной мере эти проблемы не решает. Важно отметить, что педагоги активно интересуются развитием игровой деятельности детей и повышением их социальной активности через развитие лидерских качеств.

На основании полученных данных мы пришли к выводу, что важно продолжать развивать и внедрять в практику работы Центров раннего развития новых методик, направленных на улучшение коммуникативных и социальных навыков детей, уделять больше внимания развитию сотрудничества с родителями для создания единого воспитательного пространства и более эффективной социализации детей. Данное исследование подчеркивает важность продолжения исследований в Центре раннего развития и развития комплексного подхода в организации взаимодействия между детьми, педагогами и родителями для успешного развития социальных навыков дошкольников.

Литература

1. Айменова Ж.А., Абитиярова А.А., Бекжанова Л.Б., Жунисбекова Ж.А., Койшибаева Н.И. Психологические условия развития детей раннего возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-1. – С. 86-90. (Электронный ресурс). URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9763> (дата обращения: 03.02.2025).
2. Воспитание и обучение детей раннего возраста: Кн. для воспитателя дет. сада/ А. М. Фонарёв, С. Л. Новосёлова, Л. И. Каплан и д.; Под ред. Л. Н. Павловой. - М.: Просвещение, 2009. - 176 с. ISBN 5–7695–0458–7
3. Гибазова, Р.Р. Психолого-педагогические основы взаимодействия как условие формирования педагогической компетентности родителей в центре раннего развития детей / Р.Р. Гибазова. // Молодой ученый. 2014. № 16 (75). - С. 326-327. — URL: <https://moluch.ru/archive/75/12775/> (дата обращения: 03.02.2025).
4. Гибазова Р.Р. Центр раннего развития детей как инновационная форма дошкольного образования // Экономика и социум. – 2013. № 4(9) - С.165-169.
5. Евтушенко И.Н., Иванова И.Ю., Артеменко Б.А. и др. К вопросу профессиональной готовности педагогов к работе с детьми раннего возраста //Балтийский гуманитарный журнал. - 2020. Т.9. №4 (33) - С.69-73.
6. Иванова Н. В., Кривовицына О. Б., Якупова Е. Ю. И21 Социальная адаптация малышей. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 125 с.
7. Мамедова Л. В. Особенности психического развития детей раннего возраста //Современное педагогическое образование. 2018. №6. - С. 255 – 259.

Проблема включенности педагогов в профориентационную деятельность в дошкольном образовании

Актуальность данной темы заключается в том, что результаты исследований убедительно свидетельствуют о том, что, значительная часть молодежи, делают свой профессиональный выбор разрозненно, мозаично и противоречиво, под влиянием информационного поля окружающих субъектов (сверстников, родителей, публичных личностей и др.). Это обусловлено незнанием реальности, желанием немедленного получения высоких карьерных и финансовых результатов. Следует констатировать, что среди молодежи утратили свою популярность рабочие профессии. Ориентируясь на получение профессионального образования как такового, без учета склонности к профессии, фактически ради диплома, молодые люди испытывают неудовлетворенность собственным профессиональным выбором и, как следствие, теряют мотивацию к труду. В связи с этим важно ориентировать молодых людей на выбор направлений профессионального образования и получение профессий, востребованных предприятиями и организациями региона [1, с. 43].

И работу в этом направлении необходимо начинать с дошкольного возраста, так как в этот период активно формируются личностные механизмы поведения и самосознания в форме адекватной оценки собственных личностных качеств. Создание соответствующих условий и дальнейшая работа в данном направлении на последующих этапах возрастного развития позволяет ребенку сделать профессиональный выбор осознанно, самостоятельно и стать успешным.

Уже в дошкольном возрасте у детей возникает интерес к профессиональной деятельности взрослых, результатам их труда, отношению к труду, развитие социальной перцепции. Удовлетворяя свой интерес, ребенок приобретает такие знания, которые обеспечивают понимание задач общества, места каждого человека в решении этих задач, понимание значения профессионального труда в жизни общества и каждого человека [7, с. 23].

Обратимся к понятию «профессиональная ориентация». Под профессиональной ориентацией понимается «система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям. Это касается не только выпускников школ. Ребенок дошкольного возраста уже проявляет себя как личность. У него проявляются способности, наклонности, определенные потребности в той или иной деятельности. Зная психологические и педагогические особенности ребенка в дошкольном возрасте можно прогнозировать его личностный рост в том или ином виде деятельности. Мы можем расширить выбор ребенка, дав ему больше информации и знаний в какой-либо конкретной области, с» учетом современного регионального и муниципального рынка труда [2, с. 31].

Начало профориентационной работы лежит именно в дошкольном детстве. В данном случае речь идет о ранней профориентации.

Ранняя профориентация детей дошкольного возраста - это «начальный этап подготовки ребенка к выбору будущей профессии, который заключается в том, чтобы познакомить ребенка с различными видами труда для самостоятельного выбора профессии в дальнейшем. Чем больше разных умений и навыков приобретет ребенок в детстве, тем лучше он будет знать и оценивать свои возможности в более старшем возрасте.» [4, с. 12].

Проблема включенности педагогов в профориентационную деятельность в дошкольном образовании по нашему мнению заключается в следующем:[3, с. 43]

- не реализуются в полной мере потенциальные возможности дошкольников в освоении элементарной трудовой деятельности;
- отсутствуют современные формы, методы ознакомления дошкольников с миром профессий;
- не отработана система ознакомления дошкольников с миром профессий;
- недостаточный уровень компетентности педагогов в вопросах ранней профориентации детей дошкольного возраста;
- работа педагогов в дошкольных образовательных организациях по ознакомлению дошкольников с профессиональной деятельностью взрослых осуществляется без учета современного регионального и муниципального рынка труда;
- отсутствует заинтересованность родителей в решении проблем ранней профориентации детей дошкольного возраста.

Нами проведено исследование проблемы включенности педагогов в профориентационную деятельность в дошкольном образовании.

В исследовании принимали участие 52 педагога ДОО, с разным стажем работы, так 21 педагог имеет максимальный стаж работы – это более 20 лет, 5 педагогов имеет стаж работы 15-20 лет, 9 педагогов имеют стаж работы 10-15 лет, 7 педагогов имеют стаж работы 5-10 лет, 10 педагогов ДОО имеют стаж работы менее 5 лет, таким образом, можно констатировать, что все педагоги, которые принимали участие в исследовании имеют большой опыт работы.

На вопрос «Как Вы считаете, достаточно ли одного раза в месяц проведения профессиональной ориентации в детском саду?» 44 педагога ответили «да».

На вопрос «Нужны ли настольно-печатные игры в дошкольной профориентации дошкольников?» всего лишь один педагог ДОО ответил «нет», все остальные педагоги дали положительный ответ.

На вопрос «Используете ли Вы цифровые ресурсы в профессиональной ориентации в детском саду?» 16 педагогов ответили «нет», все остальные педагоги дали положительный ответ.

В качестве цифровых технологий 29 педагогов использует презентации.

Проблематикой является то, что 30 педагогов на вопрос «Имеете ли Вы готовую профориентационную программу?» ответили «нет». Менее половины респондентов, а именно 22 педагога имеют свою профориентационную программу.

В качестве трудностей в ходе профориентационной работе с детьми в основном педагоги называли недостаточную методическую оснащенность, недостаточность практического опыта, недостаточность методической литературы, материальное оснащение, общий перегруз профессиональными задачами, низкий уровень интереса детей, низкая заинтересованность родителей, недостаточность административной поддержки в ДОО.

Важным аспектом в профориентационной деятельности педагогов в ДОО является работа с родителями, так 32 педагога проводят работу с родителями, 20 педагогов работу с родителями не осуществляют.

В качестве предложений педагоги ДОО предложили проведение таких семинаров как «Первые шаги к выбору профессии: профориентация в детском саду», «Мир профессий глазами дошкольника», «Роль семьи в профориентации дошкольников», «Современные технологии в профориентационной работе с детьми», «Возрастные особенности восприятия профессий у детей 3-7 лет».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа по ранней профориентации дошкольников должна планироваться и осуществляться в определённой системе, а аргументированный выбор методов, приёмов, средств подбираться с учётом возрастных

особенностей дошкольников и с привлечением родительского сообщества для решения проблем ранней профориентации детей дошкольного возраста[5, с. 13].

Работа может быть осуществлена в совместной деятельности педагога с детьми и самостоятельной деятельности детей (познавательно-исследовательская, изобразительная, конструирование, игровая и др.)[6, с. 40].

Данный подход способствует активизации интереса детей к миру профессий, систематизации представлений и успешной социализации каждого ребёнка.

Литература

1. Дыбина, О.В. Ребенок и окружающий мир [Текст] / О.В. Дыбина. - М. : Мозаика-Синтез, 2020. - 80 с.
2. Красновский, Л.И. Опыт ранней профориентации [Текст] / Л.И. Красновский // Дошкольное воспитание. - 2022. - №10. - С. 39-44.
3. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий [Текст]: Учебно-методическое пособие / В.П. Кондрашов. - Балашов : Издательство «Николаев», 2022. - 52 с.
4. Логинова, В.И. К вопросу о программе ознакомления детей дошкольного возраста с трудом взрослых [Текст] / В.И. Логинова. // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. - М., 2022. - С.142-153.
5. Потапова, Т.В. Беседы с дошкольниками о профессиях [Текст] / Т.В. Потапова. - М. : Сфера, 2024. - 64 с.
6. Радина, Е.И. Ознакомление с трудом взрослых [Текст] // Воспитание дошкольников в труде / Под ред. В.Г. Нечаевой. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Просвещение, 2021. - С. 32-58.
7. Сергеева, Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности [Текст] / Д.В. Сергеева. - М. : Просвещение, 2023 - 96 с.
8. Таллер, Л.А. Труд начинается с примера [Текст] / Л.А. Таллер. - Минск : Народная асвета, 2022. - 96 с.
9. Шорыгина, Т.А. Профессии. Какие они? [Текст] / Т.А. Шорыгина. - М. : Гном, 2023. - 96 с.
10. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Электронный ресурс] / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - 4-е изд., стер. - М. : Академия, 2020. - 384 с.

Роль кружка в решении задач дошкольного образования ребенка

Система дошкольного образования в РФ активно развивается. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 1 сентября 2013 года, рассматривает дошкольную образовательную организацию как первую ступень образовательного процесса. Дошкольная организация реализует теперь не только основную образовательную программу, но и дополнительную в соответствии с приоритетным направлением деятельности ДОО и потребностями родителей воспитанников. За счет сочетания основной и дополнительной образовательной программы предоставляется более разнообразный спектр образовательных, оздоровительных и медицинских услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка (глава 10. Дополнительное образование «Закона об образовании» РФ). Дополнительное образование дошкольников расширяет условия и возможности для более интенсивного индивидуального развития личности дошкольника, которые не всегда обеспечивает основная образовательная программа дошкольной организации [3]. Дополнительная часть программы дошкольного учреждения, как правило, представлена кружками.

Кружок выступает одной из форм организации педагогического процесса и представляет собой неформальное, свободное объединение детей в группу для занятий, на основе их общего интереса [1, 2, 3, 5]. Руководит кружком педагог дополнительного образования. Обычно кружки (секции, студии) в дошкольном образовательном учреждении создаются с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, запросов родителей и ресурсов учреждения (материально-техническое оснащение заведения современными планшетами, компьютерами, интерактивными панелями, конструкторами т. п.). Кружковая работа в детском саду проводится педагогами в течение всего учебного года. В кружки могут объединяться дети разного возраста.

Кружковая работа в ДООУ в соответствии с ФГОС организуется в различных формах. С детьми это могут быть фронтальные (групповые) занятия, посещение интересных мест, прогулки на различные темы, развлечения, отдых, участие в соревнованиях [2, 3]. Занятия в кружке обычно ориентированы на изготовление конечного продукта. Как правило, число занимающихся в кружке детей меньше, чем в группе, что значительно увеличивает возможность создания персонализированных образовательных условий. Являясь дополнительным развивающим инструментом, кружок усиливает ту или иную линию образовательной работы ДООУ.

Ж.Л. Чаплина [5] отмечает, что вся кружковая работа в детском саду строится по четырем направлениям:

- художественно-эстетическое развитие - в этом направлении воспитанники реализуют свой творческий потенциал;
- познавательное развитие - направлено на удовлетворение пытливости, любознательности детей, их интересов;
- физическое развитие - привитие дошкольникам основ ЗОЖ, получение опыта двигательной активности;
- социально-личностное развитие - социальная адаптация детей, совершенствование коммуникативных навыков.

В рамках направления познавательного развития дошкольников под влиянием технического прогресса в начале XXI века в дошкольных образовательных организациях стали появляться кружки технической направленности. Стремительное развитие робототехнических устройств различного назначения привело к резкому повышению

популярности такой отрасли как робототехника. Следуя за спросом, начиная с 2014 года на рынке России начинает появляться большое количество разных конструкторов отечественного производства, что сделало более доступным техническое оснащение кружков. С 2022 года начинают проводить международные соревнования по робототехнике «Деталька» с участием дошкольников. Начиная с этого времени дошкольные организации стали постоянными участниками соревнований по робототехнике и такие кружки становятся популярными в стране.

В ГБДОУ №12 Курортного района г.Санкт-Петербурга с 2022 года реализуется дополнительная общеразвивающая программа «Робототехника» научно-технической направленности. Целью программы кружка является формирование первичных представлений по робототехнике и развитие элементарных навыков и умений конструирования. Программа реализуется с октября по май, 64 занятия, два раза в неделю по 30 минут в группах по 6 человек для детей 6–7 лет и 5-6 лет.

Реализация программы основывается на обучении техническому конструированию на основе образовательных конструкторов «Роботрэк» и «Лего». Программа имеет блочную структуру, в которой занятия сгруппированы по темам. Первое занятие является вводным, на нем дети знакомятся с робототехникой и деталями конструктора. Далее занятия реализуются по темам: «Архитектура и высотные конструкции», «Домашняя техника», «Новогодний калейдоскоп», «Транспорт-помощник», «Мир вокруг нас. Энергия», «Космос. Вселенная. Звезды. Планеты», «Морской транспорт», «Животные — друзья человека», «Роботы - андроиды» и т. д. В конце обучения дети готовят и защищают проект.

Каждое занятие разделено на две части — теоретическую, в которой дети знакомятся с новой темой путем просмотра презентаций или роликов, участия в викторинах или играх и практическую, где дети создают робота на заданную тему с использованием разных конструкторов и материалов. Постепенно от стационарных моделей роботов (например, из напольного конструктора) дети переходят к движущимся образцам, что особенно интересно детям, потому что их можно использовать в играх друг с другом.

Работая индивидуально, парами или в командах, дети учатся создавать разные модели роботов, экспериментируют с ними и обсуждают идеи, возникающие во время работы с этими моделями. Опыт реализации программы кружка с применением конструкторов из серии Роботрек «Малыш-2», позволяет существенно повысить мотивацию дошкольников, организовать их творческую и исследовательскую работу, в форме познавательной игры узнать многие важные идеи и развить необходимые в дальнейшей жизни навыки. Эффективность программы подтверждается результатами воспитанников. Начиная с 2022 года воспитанники программы ежегодно становятся лауреатами и победителями международных соревнований по робототехнике «Деталька». Участие в конкурсном движении воспитывает лидерские качества и положительную мотивацию к обучению; способствует социальной адаптации, развивает умение к сотрудничеству и работе в коллективе; позволяет не только развить определенные навыки, творческие способности, а также помогает заложить предпосылки к профессиональному самоопределению в дальнейшем [2].

Робототехника является новой образовательной областью в дошкольном образовательном учреждении и позволяет родителям детей реализовать потребность в развитии ребенка в соответствии с актуальными траекториями профессионального развития. Значимость кружковой деятельности для родителей подчеркивается и тем, что родители с интересом следят за успехами детей, помогают им участвовать в соревнованиях и конкурсах, посещают различные выставки в музеях вместе с детьми, принимают живое участие в обсуждениях дел кружка.

Список источников.

1. Каленюк О.Ф. Кружковая работа как одна из форм совместной деятельности с детьми. // Вестник дошкольного образования. - 2023. - №1. - С. 14-18.

2. Мартыненко М.Н. Кружковая работа, как одна из форм совместной деятельности с детьми //Воспитатель детского сада. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/39?ysclid=m7u7u43pxe559253763>.
Проектирование и организация кружковой деятельности обучающихся: учебное пособие / К. С. Лебедева, О. Е. Рыбина. – Барнаул: АлтГПУ, 2024. – 139 с. [Электронный ресурс]. URL:<https://library.altspu.ru/dc/pdf/lebedeva1.pdf> (дата обращения: 21.02.2025).
4. Современный детский сад: Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования. 0-7 лет. ФГОС /Под ред. О. Шиян. – М.: изд-во «Мозаика-Синтез», 2021. – 248с.
5. Чаплина Ж.Л. Виды кружковой работы в ДОУ в соответствии с ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <https://chaplygina-dmdou64.edumsko.ru/articles/post/2163282> (дата обращения: 21.02.2025).

Родительская тревожность как проблема при подготовке ребенка к школьному обучению

Современный мир характеризуется высокой неопределенностью и стрессом, что отражается на эмоциональном состоянии человека. Семья как социальный институт активно вовлекается в процессы динамично трансформирующегося общества. Тревожность родителей негативно сказывается на личностном, эмоциональном развитии и поведении ребенка, находящегося от них в зависимости. Критически важным для ребенка старшего дошкольного возраста выступает период подготовки к школьной жизни. Дети, чьи родители испытывают сильную тревожность в этот период, проявляют неустойчивость эмоционального состояния, испытывают в дальнейшем затруднения в восприятии учебных задач, это, в свою очередь, приводит к снижению мотивации учебной деятельности, проблемам формирования самооценки и тем самым затрудняет процесс адаптации к школе. Переживание тревоги родителями в предшкольный период может вызывать у ребенка страх перед обучением и, как следствие, невроз.

Тревожность – это состояние, обусловленное переживанием беспричинного, немотивированного страха. Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствия грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека. При повышенном уровне личностной тревожности преобладают пессимистические установки: ожидания неудач, неприятностей, неуспеха [1]. Родительская тревожность рассматривается как специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами образовательной среды, особенно в период подготовки ребенка к школе [5]. Родительская тревожность может быть обусловлена личностными особенностями родителей. Установлено, что некоторые личностные особенности, а также психические состояния поведение родителей влияют на их тревожность [9].

Проявления родительской тревожности разнообразны. Они включают в себя беспокойство о здоровье и безопасности ребенка, его образовании, социальном окружении, личностном развитии и будущей карьере. Внешние факторы, такие как негативные новости и социальные тренды, также могут усиливать тревогу родителей [2]. Выделяют следующие ключевые родительские компетенции, фрустрация которых приводит к родительской тревожности [3]:

- *информационная*, состоящая из совокупности знаний об особенностях ребенка своего возраста, методах воспитания;
- *мотивационная* компетенция: система мотивов и потребностей воспитания ребенка, желание познавать его внутренний мир, формировать необходимые качества;
- *технологическая* - степень владения приемами организации взаимодействия с ребенком;
- *коммуникативная* - умение устанавливать вербальный контакт с ребенком, доверительный диалог, успешное общение;
- *рефлексивная* - степень развития рефлексии, навыков анализа готовности к воспитанию ребенка, самооценки родительских достижений в личностном развитии ребенка [4].

Родительская тревожность – это естественное переживание, но оно не должно принимать характер чрезмерного беспокойства. Постоянное ощущение беспокойства родителей приводит ребенка к стрессу, что в свою очередь может вызвать у него чувство беспомощности и стать причиной снижения самооценки и уверенности в себе [6].

Родительская тревожность влияет на детей по-разному. При этом, важно, не позволять тревоге управлять поведением родителей, особенно в период подготовки ребенка к школьному обучению. Авторы Авдеева Н. Н., Ахмедова Г. Р., Бадер О. А. [1, 3, 4] полагают, что родителям важно помочь справиться со стрессом и беспокойством, связанным с воспитанием детей и подготовкой их к школьному обучению, тем более, практически каждый родитель думает о подобных вещах и даже беспокоится о них время от времени. Поэтому цель исследования заключающаяся в изучении особенностей родительской тревожности в период подготовки ребенка к школьному обучению представляется актуальной.

Для выявления уровней общей тревожности, родительской тревожности и эмоционального неблагополучия использовалась методика В.В. Ткачевой. В исследовании принимали участие 55 родителей, из них: 46 женщин (матери) и 9 мужчин (отцы). Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 Характеристика уровней тревожности матерей

Стены	Характеристика	Общая тревожность	Родительская тревожность	Эмоциональное неблагополучие
		Количество женщин (матери)		
1—2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	-	3	3
3—6	Нормальный уровень тревожности	35	43	41
7—8	Несколько повышенная тревожность	10	-	1
9	Явно повышенная тревожность	1	-	1
10	Очень высокая тревожность	-	-	-

Согласно результатам опроса нормальный уровень общей тревожности выявлен у 78% матерей, несколько повышенный уровень тревожности у 21,7% матерей и явно повышенная тревожность наблюдалась лишь у одной матери. Нормальный уровень родительской тревожности выявлен у 93,4% матерей, а состояние родительской тревожности оказалось не свойственно 3 матерям. 89% матерей имеют нормальный уровень эмоционального благополучия, а 10,8% матерей испытывают повышенный уровень эмоционального неблагополучия.

Таблица 2 Характеристика уровней тревожности отцов

Стены	Характеристика	Общая тревожность	Родительская тревожность	Эмоциональное неблагополучие
		Количество мужчин (отцы)		
1—2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	-	-	-
3—6	Нормальный уровень тревожности	5	7	7

7—8	Несколькоповышенная тревожность	4	2	2
9	Явноповышеннаятревожность	-	-	-
10	Оченьвысокаятревожность	-	-	-

Согласно результатам опроса отцов по определению общей тревожности (таблица 2) можно сделать вывод, что нормальный уровень тревожности выявлен у 55,5% отцов и несколько повышенный уровень выявлен у 44,5% отцов. Нормативный уровень родительской тревожности определен у 77,7% отцов, а несколько повышенный уровень тревожности был обнаружен у 2 отцов. Благоприятный уровень эмоционального благополучия выявлен у 77,7% отцов и также лишь у 2 отцов были выявлены признаки неблагополучия.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Для большинства опрошенных матерей характерен нормальный уровень тревожности: общей тревожности, родительской тревожности и эмоционального благополучия, что необходимо для адаптации и продуктивной деятельности ребенка-дошкольника.
2. У 20% матерей выявлен уровень повышенной общей тревожности и у 10% признаки эмоционального неблагополучия, что достаточно часто бывает связано с ограниченным кругом ситуаций и определенной сферой жизнедеятельности человека.
3. У 3 матерей (6%) выявлено состояние «чрезмерного спокойствия», которое может быть обусловлено реакцией защитного характера.
4. У большинства отцов (55,5%) выявлен нормальный уровень общей тревожности, родительской тревожности и эмоционального благополучия, что важно для подготовки ребенка к переходу в школьную жизнь.
5. У 22,2% отцов выявлен несколько повышенный уровень общей тревожности, родительской тревожности и эмоционального неблагополучия, что может быть связано с определенными ситуациями в разных сферах жизни.
6. Размер «группы риска» среди матерей и отцов составил около 20%.

Полученные данные подтверждают актуальность заявленной проблемы, предполагают увеличение выборки исследования, получения дополнительного эмпирического материала. Кроме того, выявление достаточно значимой группы риска среди родителей требует поиска современных форм и методов работы. Определения ресурсов и условий, способствующих гармонизации внутреннего мира родителя оказывающего серьезное влияние на эмоциональный мир ребенка и на актуализацию его ресурсов для раскрытия личностного потенциала в школе.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. - 2021. № 4. С. 35-47.
2. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции // [Электронный ресурс] – URL: <https://vbudushee.ru/library/preadaptatsiya-k-neopredelennosti-nepredskazuemye-marshruty-evolyutsii/> (дата обращения: 23.02.2025)
3. Ахмедова Г.Р. Эмоциональный компонент родительского отношения // Тенденции развития науки и образования. - 2024. № 32-2. С. 2022.
4. Бадер О.А. Родительская компетентность как основа успешности ребенка // Трибуна ученого. - 2020. № 1. С. 493-501.

5. Бурова Е. А., Шарова Е. А. Тревожность родителей как фактор, влияющий на стиль воспитания // Аллея науки. - 2024. Т. 2, № 2 (29). С. 311316.
6. Камзина О.А. Взаимосвязь родительской тревожности и родительской компетентности, обусловленной социальными ожиданиями // Социальные явления. - 2023. № 1 (4). С. 55-60.
7. Николаева В.В. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы современности: наука и общество. - 2019. № 1 (22). С. 40-45.
8. Онучина К.С. Проблема тревожности у дошкольников / К. С. Онучина // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. - 2020. № 1. С. 285-291.
9. Попова Т.А. Взаимосвязь детско-родительских отношений и тревожности дошкольника // Фундаментальные исследования. - 2022. № 11-5. С. 1145-1148.

Организация изучения молодежи социально-психологического благополучия лиц пожилого возраста в условиях технологической практики

Изучение социально-психологических детерминант психологического благополучия и удовлетворенности жизнью молодежи даст возможность определить необходимые условия для развития людей в пожилом возрасте, связи поколений, чувства социальной значимости и полноценной интегрированности в жизнь общества.

Задачами деятельности выступает: проведение психолого-педагогического обследования студенческой молодежи лиц пожилого возраста и их семей; оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи людям пожилого возраста; нормализация психологического благополучия лиц пожилого возраста, обучение психологическим методам и техникам применяемых в домашних условиях; создание условий для обмена опытом по организации социально-психологических мероприятий для людей пожилого возраста; повышение профессионального уровня специалистов, участников реализации проекта

Представим характеристику содержания работы в процессе прохождения технологической практики. Социально-психологическая поддержка людей пожилого возраста состоит из нескольких этапов: I этап. Разработать диагностический комплекс для людей пожилого возраста; II этап. Составить профилактические мероприятия для людей пожилого возраста; III этап. Подготовить программу обучения специалистов по работе с людьми пожилого возраста.

Раскроем содержание этапов. I этап. Для составления автоматизированного комплекса психодиагностики необходимо выработать критерии психологического здоровья пожилых людей. На основе критериев подобрать диагностический комплекс и его автоматизировать. II этап. Психопрофилактическая работа может быть организована по двум направлениям: 1. Подготовка к выходу на пенсию; 2. Работа с пожилыми людьми в посттрудоустройственный период.

На каждом этапе существуют свои цели и способы их реализации. Подготовительный этап начинается задолго до выхода на пенсию. Цель: подготовить людей к выходу на пенсию для того, чтобы они могли без ущерба, с сохранением физического и психического здоровья перейти этот важный жизненный момент.

Психологический смысл этого этапа в том, что человек переживает неизбежный процесс изменения статуса и образа жизни в начале умозрительно, до-того как реально с ним встретится, а значит успевать привыкнуть, адаптироваться и избежать стрессовых ситуаций. Основные формы психологической работы: 1) Психологическое просвещение. Эта форма работы предполагает массовое обучение по специальной литературе (брошюры, памятки). В этой литературе может быть представлена информация об особенностях пожилого возраста, об основных трудностях, с которыми может столкнуться пожилой человек при выходе на пенсию. Эта форма наиболее доступна, но невозможность индивидуального подхода снижает ее эффективность. 2) Консультирование. Организация индивидуальных консультаций по различным вопросам подготовке к выходу на пенсию. Основным достоинством данного метода является индивидуальный подход и устная форма подачи материала. В процессе консультирования появляется возможность расширить представления пожилых людей об образе жизни на пенсии, а также помочь решить различные психологические проблемы, которые могут затруднить процесс

адаптации к пенсии. 3) Групповая работа. Создание подготовительных групп по специально разработанным правилам.

Выделим принципы комплектования подготовительных групп: производственный, то есть подготовка к пенсионному периоду осуществляется на фирмах и предприятиях. Этот принцип создания обеспечивает организацию мероприятий и облегчает первый этап обучения, связанный со знакомством членов группы друг с другом. Но у него есть и слабые стороны, т.к. пожилым людям предоставляется возможность расширить круг общения, завязать новые социальные связи. Территориальный принцип (с учетом места жительства). Основное достоинство этого принципа – возможность поддержания постоянных контактов между людьми, живущими в непосредственной близости друг от друга.

Формирование подготовительных групп может проводиться по любому из этих принципов. В зависимости от особенностей группы, различные будут содержания программ работы. Это могут быть коммуникативные тренинг, тренинг креативности, сензитивности, уверенности в себе.

Эта форма работы создает предпосылки интеграции будущих пенсионеров в коллективе, благотворно влияющие на процесс адаптации. Работа с пожилыми людьми в посттрудовой период. Цель: создание психологических условий для адаптации пенсионеров в посттрудовой период. Основные направления работы: работа с дезадаптированными пожилыми людьми после выхода на пенсию; работа с родственниками пожилых людей.

Процесс взаимодействия с дезадаптированными пожилыми людьми может быть организован как в индивидуальной, так и групповой форме. При построении программы работы важно учитывать личностные особенности пожилых людей, обеспечивающие успешную адаптацию после выхода на пенсию. На основе анализа этих особенностей можно выделить следующие блоки работы: работа по формированию адекватной самооценки, т.к. пожилые люди с низким уровнем адаптации в посттрудовой период характеризуются низким уровнем самооценки, зачастую не удовлетворены собой; работа по формированию интернального контроля, так как люди с низким уровнем адаптации полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Важно чтобы пожилые люди приняли на себя долю ответственности за то, что происходит в их жизни, поняли, что очень многое зависит от них. На этом уровне возможно эффективной будет групповая работа. Работа по повышению социальной активности неработающих пенсионеров, т.к. с завершением трудовой деятельности у некоторых пожилых людей появляется ощущение ненужности обществу, развивается чувство бесперспективности дальнейшей жизни.

Рациональная адаптация и правильный выбор занятий в сфере досуга и отдыха являются существенным положительным фактором социальной адаптации к пенсионному периоду. С выходом на пенсию у человека появляется больше свободного времени, и это может сказать на него благотворное влияние. Интересное проведение досуга может принести пожилому человеку чувство удовлетворения, поэтому необходимо представить реальные возможности для разностороннего проявления социальной активности личности, как предпосылки рационального образа жизни и пассивность время провождения отрицательно сказываются на психологическом здоровье пожилого человека, приводя к преждевременному старению, то существует необходимость: 1) Формировать в общественном мнении представления о пенсионном периоде как об активном этапе жизни. 2) Ориентировать пожилых людей на всесторонний поиск полезных и значимых занятий, соответствующих их индивидуальным склонностям, интересам, способностям.

При этом важно, чтобы пожилой человек имел возможность выбирать самому себе вид деятельности, в соответствии с внутренними интересами.

Здесь возможна организация различных кружков и курсов по интересам (вязание, изготовление различных поделок, изучение искусства и др.). Организация клубной работы помогает решить еще одну важную проблему пожилого возраста – наладить процесс взаимодействия пожилых, общение.

Итак, психологическая работа с пожилыми людьми должна быть направлена на стимулирование исполнения активной социальной роли, общения с окружающими и поддержания позитивного самосознания, психологического спокойствия. Работа с родственниками пожилых людей. Данный вид работы может быть организован в консультативной форме. Важно объяснить родственникам пожилых людей, что социальная поддержка позволяет пожилым чувствовать себя компетентными. Необходима передача позитивных чувств пожилым, при которой они чувствуют, что о них заботятся, их ценят, уважают. Это является важным фактором, содействующим адаптации в позднем возрасте.

Работа по профилактике дезадаптации в пожилом возрасте включает в себя занятия с психологами, направленные на укрепление психологического здоровья, более рациональное отношение к проблемам, возникающим в пожилом возрасте. III этап. Обобщить полученный опыт работы с пожилыми людьми и составить программу повышения квалификации специалистов, работающих с пожилыми людьми.

Исследование «Организация социально-психологической поддержки людей пожилого возраста от 60 до 75 лет» проводится с группой пожилых людей в количестве 40 человек на базе Республиканского геронтологического центра «Именлек», г. Уфа Республики Башкортостан.

Практика была направлена на формирование знаний, умений и навыков в области изучения психологического благополучия лиц пожилого возраста в процессе технологической практики, посвященной изучению конструирования опросных методов, стандартизированного наблюдения и компьютерных методов диагностики лиц пожилого возраста. Мы научились разрабатывать и стандартизировать тесты, совершать проверку собственного опросника, сделанного с помощью нейросети, на эффективность, дискриминативность и надёжность, а также приобрели навыки проведения стандартизированного наблюдения и анализа полученных данных.

В ходе практики нам удалось познакомиться с рядом психодиагностических методов, включая: методы определения надежности (тест-ретест, альфа Кронбаха). Также мы узнали о структуре классических тестов и принципах их конструирования. Рассмотрели стандартизированное наблюдение на основе методики Р. Бейлза, когда проводили наблюдение за нашей группой в процессе взаимодействия в дискуссии, где группа делилась на две подгруппы (наблюдателей и испытуемых) и обсуждала какую-либо проблему (игра «Суд над Красной шапочкой» и тест Тура Хейердала «Потерпевшие кораблекрушение»). Разработали под заданную преподавателем ситуацию батарею тестов, направленную на исследование тревожности, утомляемости, работоспособности и профессионального выгорания. В эту тестовую батарею мы включили: шкалу самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина; методику «Степень хронического утомления» А.Б. Леонова и И.В. Шишкина; тест «оценка трудолюбия и работоспособности» и опросник «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новака; и познакомились с компьютерными методами диагностики, включая создание компьютеризированного опросника с помощью нейросети на исследование игровой аддикции. В процессе практики мы решили следующие задачи: разработали собственные опросные методы и апробировали их; провели стандартизированное наблюдение и анализ поведения личности; создали компьютеризированные версии классических опросников.

Практика позволила мне лучше осознать свои профессиональные качества, интересы и склонности. Мы поняли, что нам интересно работать с людьми и анализировать их поведение. Также я осознала важность тщательной подготовки и проверки психодиагностических инструментов.

Таким образом, раскрыта специфика организации изучения молодежью социально-психологического благополучия лиц пожилого возраста. Обоснована актуальность проблемы, представлено содержание работы по организации социально-психологического благополучия лиц пожилого возраста.

Литература

1. Макушкина, О.М. Субъективное благополучие лиц пожилого возраста Научно-педагогическое обозрение [Текст] / О.М. Макушкина, Г.В. Митина, О.Ф. Азнабаев. 2019. №60-4. С. 273 –276.
2. Митина, Г.А. Субъективная оценка психоэмоционального состояния пожилых людей [Текст] / Г.А. Митина, Э.Ш. Шаяхметова, О.М. Макушкина // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке», том 20 (№ 3, 2018), С. 44-49.

Раздел 7. Полихудожественное пространство детства

Кузнецова Н.П., Мараницман Е.К.

Санкт-Петербург

Изучение русской литературы как спасение культурного кода нации

События СВО стали началом возрождения самосознания русского народа, его переосмысливания прошедших 30 лет ориентации на западную систему ценностей. Любовь к Родине также органична для здорового человека, как и любовь к матери. То есть это онтологическое свойство всех людей. Тогда зачем идти таким длинным и тяжелым путем через неоднозначности русской литературы к осознанию своей идентичности? По – видимому, именно такие резоны были у чиновников, когда они вынесли за скобки обязательных предметов для сдачи ЕГЭ литературу. Изучение литературы очень трудоемко для учащихся, а для учителя словесности – это просто «головная боль», ведь он еще должен приготовить всех школьников к ЕГЭ по русскому языку. И в ВУЗах тоже пошли по пути наименьшего сопротивления, дабы не потерять «контингент». Так на филологическом факультете Герценовского университета абитуриенты могут выбрать сдавать ЕГЭ либо по иностранному языку, либо по литературе. Причем это не на факультете иностранных языков, а на русской филологии. Это в 2025 году, то есть сегодня! Мы понимаем, что сразу переориентировать школьников и их родителей не удастся. Ну, СВО длится уже не первый год!

А в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [1], Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», задачей обучения и воспитания подрастающего поколения является его духовно-нравственное развитие, основанное на патриотических ценностях. А, как известно, именно русская литература исконно является не только транслятором, но, и в мотиватором ценностных ориентиров наших молодых людей. Мы согласны с В.Б.Малышевым, который пишет, что «Сегодняшний человек глубинно инфантилен. Сказывается гиперопека взрослыми до седых волос – следствие малой рождаемости, когда на одного ребенка приходится, по крайней мере, шестеро взрослых, непосредственно занимающихся его воспитанием, а еще репетиторы, которые берут на себя ответственность за результат обучения»[2]. Именно по этому сегодня особенно важно выстроить «..Единое образовательное пространство, ориентированное ценностями многонациональной культуры России и целями государственного строительства – универсальный и могущественный инструмент, обеспечивающий духовно-практическое единение граждан, без которого нет государства» [3] .

Наши исследования 2025 года показали, что современные школьники и студенты ведущих ВУЗов страны достаточно слабо знают русскую литературу, отдавая предпочтение зарубежным авторам. И вообще, круг текстов, которые цитируют эти учащиеся ограничивается по большей части кругом начального образования. И это связано не столько добротностью начальной школы, столько возрастными особенностями младших школьников. Именно в этом возрасте все выученное наизусть остается с человеком на всю жизнь, не требует повторения.

Очень показательным получился срез по заданию «Эти произведения написаны А.С.Пушкиным. Расположите их по циклам и вставьте недостающие названия произведений». Приведем результаты по этому вопросу.

Таблица 1.⁶⁰

«Эти произведения написаны А.С.Пушкиным. Расположите их по циклам и вставьте недостающие названия произведений»	СПб Гимназия № 155	Институт детства РГПУ	Филфак РГПУ	СПб Консерватория	Самарский технический университет	СПбГУ Экон. Фак-т
Расположение по циклам в %	90,2	35,2	70,2	85,1	20,1	80
Дополнение недостающих объектов в %	55,1	10,7	60,2	80,4	10,6	31,2

Только в Консерватории студенты при поступлении сдают литературу все. На Филфаке РГПУ им.А.И.Герцена менее половины студентов сдавали литературу, а в Институте детства не сдавал никто. Такой срез остаточных знаний по ключевому произведению А.С.Пушкина показывает, что даже тот факт, что это произведение изучалось в школе всеми испытуемыми, и что все они сдавали ВПР (Всероссийские проверочные работы) – все равно показатели у тех, кто не готовился к ЕГЭ по литературе, оказываются низкими.

Заметим некоторую разницу в показателях визуальных и фактологических: распределить по циклам у всех респондентов получается лучше, нежели вспомнить недостающие звенья циклов. Это связано и с современной оценкой знаний (ВПР и ЕГЭ). Большинство заданий предполагает выбор из уже предложенных вариантов, а не самостоятельное извлечение их из памяти объектов по вопросам.

Анализируя ответы респондентов при выполнении ими следующего задания⁶¹, можно отметить достаточно шаблонный выбор ими произведений русской литературы. Исключение составляют ответы гимназистов – от Я.П.Полонского до Е.А.Евтушенко, и студентов Консерватории – от М.В.Ломоносова до И.А.Бродского. Такая же тенденция наблюдается и у магистрантов СПбГУ – их выбор так же широк – от М.А.Булгакова до В.О.Пелевина. Очень странно, что студенты-филологи по большей части выбирают произведения, входящие в школьную программу. Это же касается студентов из Самары и из Института детства и СПбГУ. У последних такой выбор оправдан, современное

⁶⁰Рассматриваются такие произведения как:

Моцарт и Сальери
Выстрел
Скупой рыцарь
Станционный смотритель
Гробовщик
Барышня-крестьянка
Пир во время чумы

⁶¹ Задание: «Назовите три Ваших любимых произведения русской и три зарубежной литературы любых жанров.

литературное образование в школе так обужено, и так заформализовано, что в памяти у многих остаются только те произведения, которые они изучали в школе. У этого же контингента самыми выбираемыми оказались такие произведения как «Отцы и дети» И.С.Тургенева и «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского. У студентов филфака РГПУ им.А.И.Герцена этот список пополнен «Обломовым» И.А.Гончаров.

Очень обширен разброс выбора зарубежной литературы. Это мазано, прежде всего, с весьма узким набором произведений в школьной программе. Это позволяет респондентам самим выбирать произведения для чтения. И в связи с тем, что ни произведения, которое бы упоминали все респонденты, мы приведем данные по учебным заведениям. Там есть определенная закономерность.

Таблица 2.

Учебное заведение	Название произведений, упоминавшихся больше всего	Название произведений, занявшее второе место по упоминанию	Название произведений, занявшее третье место по упоминанию
СПб Гимназия №155	Д.Оруэлл «1984»	У.Голдинг «Повелитель Мух»	Дж.Толкин «Властелин колец»
	37,2%	12,2	10,2
СПб Институт детства РГПУ	Дж Роулинг Гарри Поттер	Д.Дефо «Робинзон Крузо»	А. де С-Экзюпери «Маленький принц»
	51, 3%	31,3%	21,8%
СПб Филологический факультет РГПУ	Д.Оруэлл «1984»	В. Гете «Фауст»	Джейн Остин Гордость и предубеждение.
	32,2%	14,5%	12,2%
Санкт-Петербург Консерватория	В. Гете «Фауст»	Д.Оруэлл «1984»	Э- М Ремарк – «Время жить и время умирать»
	16,8%	13,6%	6,8%
Самарский технический университет	Д.Оруэлл «1984»	А. де Сент Экзюпери «Маленький принц»	Э-М Ремарк «На западном фронте без перемен»
	20, 1%	19,6	13, 3
СПбГУ	Дж.Остин «Гордость и предубеждение»	Э-М.Ремарк «Время жить и время умирать»	Г.Г.Маркес «Сто лет одиночества»
	15,2 %	12,1%	6,4 %

Особенно важным показателем, по нашему мнению, выступает широта диапазона выбора текстов зарубежной литературы. Чем меньше в процентном отношении

респондентов выбирают одинаковые тексты, тем шире поле рассмотрения произведений зарубежной литературы. В Консерватории, СПбГУ и в Самаре наиболее широкий спектр избранных текстов. Эти студенты выбирают индивидуально, и предпочтения их тоже разные. Что касается студентов Герценовского университета, то у них стереотипность выбора выше, что говорит об их малой начитанности. Это особенно странно для филфака. Любопытны показатели по гимназии №155 Санкт-Петербурга. Эти школьники, по-видимому, сейчас увлечены чтением романа Д.Оруэлл «1984», и потому такой высокий процент выбора этого произведения учащимися.

И почти у всех респондентов обоснования в выборе книги, как российской, так и зарубежной односложны и формальны: «Мне нравится», «Книга учит жизни» и пр. Многие респонденты просто дают аннотацию книги: *«Гордость и предубеждение - красивая история любви Маленькие женщины - интересная история взаимодействия в семье» (СПбГУ 2 курс). Или более подробно, но в том же формате – «Г.Маркес «Сто лет одиночества» (Роман о любви, жизни, смерти, семье, войне, мире, одиночестве. Другая культура, совершенно другое восприятие привычных вещей) (СПбГУ магистратура 1 курс).* Такая же тенденция распространена и на филфаке – «Я выбираю М, Ю Лермонтова «Герой нашего времени, так как там представлен образ лишнего человека, который будет актуален всегда».

И лишь немногие опираются на свои личные жизненные впечатления, которые позволили им выделить именно эти текста.

Так, например, ученик гимназии пишет: *«Мне не просто запомнился, а врезался в память роман Э-М. Ремарка «Три товарища». Я как бы сам прожил все жизни за всех героев. А потом я крепко задумался о своей». Или вот студентка Института детства пишет: «Книга «Угрюм – река» поразила меня свежим размахом, описанием жизни нескольких поколений русских людей. Я нечего не знала об этом времени, но, благодаря этой книге стала читать о том времени и восхищаться этими людьми». Или в магистратуре СПбГУ: «Мастер и Маргарита - всеобъемлющее произведение, которое для меня раскрыло быт в ранние года СССР, сформировало во мне отношение к любви, сквозь историю и теологию в художественном отражении раскрыло для меня понятия добра и зла, как относится к этим проявлениям человеческой сущности»*

В ответах на вопрос «Если бы Вам можно было взять с собой на необитаемый остров только одно литературное произведение, то какое бы Вы выбрали? Почему?» наблюдаются три тенденции:

1. **Повторение судьбы Робинзона Крузо**, когда респонденты выбирают это произведение и ничего не пишут о причине своего выбора».

2. **Сугубо прагматическая причина выбора текстов.** Причем причина выбора текста трактуется и очень утилитарно, обыденно и вполне возвышенно. Вот, например, такие варианты ответов:

«Энциклопедия Лекарственных Растений, потому что полезно». (Филфак РГПУ им.А.И.Герцена)

Студентка Консерватории, выбирая «Фауста» Гете, пишет: *«Эту книгу можно читать всю жизнь, и каждый раз выясняются новые смыслы. Причем, ее хватит надолго, пока меня не поберет какой-нибудь корабль. Очень хочется в необитаемый остров именно с такой книгой. Ведь в суете будней некогда».*

3. **Третий вариант - качественное объяснение восхищения текстом.**

Например: *«Я бы взяла с собой "Портрет Дориана Грея" Оскара Уайльда. Там любая фраза - парадокс и шедевр одновременно. Изящно, нескучно, есть о чем задуматься».* (Филфак РГПУ им.А.И.Герцена)

И в последнем испытании предлагалось наизусть написать любимое стихотворение. И здесь можно разделить все написанные стихи на две категории-программные (то, что изучается по школьной программе по литературе) и другие.

Таблица 3.

Учебное заведение	Программные	Иные чужие	Свои
Гимназия №155	12,3 %	75,4	12,3%
Институт детства РГПУ	75,7 %	23,7	0,6
Филологический факультет РГПУ	54,3%	33,5	12,2
Санкт-Петербург Консерватория	10,3%	61,6	28,1
Самарский технический университет	32,4 %	67,6	0
СПбГУ	60, 3%	39,7	0

Полученные результаты показывают, что студенты СПбГУ и Герценовского университета наизусть могут воспроизвести только программные произведения, и по большей части те, которые учили наизусть в школе. Даже можно сказать, что это стихи, выученные ими в начальной школе – Пушкин, Есенин, Бунин. Справедливости ради отметим, что в РГПУ им.А.И.Герцена на филологическом факультете очень полярный выбор текстов, которые они цитируют наизусть. Вторая половина выбирают очень изысканно – от Баратынского до В.Гафта. Ведь именно выученное в детстве запоминается человеком на всю жизнь. Выученное же позже должно обладать особыми свойствами для человека – здесь самым важным является мотивация заучивания. Если стихи тронули душу читающего, он повторяет их многократно и в конце концов выучивает. В 155 гимназии так и происходило – так ученики писали разнообразные стихи – и по стилю, и по качеству текстов – от В.Шекспира до Э.А.Асадова. Точно так же выглядит выбор стихотворений студентами Консерватории. Только там несколько иной набор текстов – от Д.Р.Державина до поэтов серебряного века (от всем известных А.А.Ахматовой, О.Э.Мандельштама, А.А.Блока до не столь популярных Н.С.Гумилева, К.Д.Бальмонта, З.Н.Гиппиус). Очень порадовали студенты Самарского технического университета. Казалось бы, выбор технической профессии должен был минимизировать стихотворные пристрастия студентов. Однако, многие из них выбирают и пишут наизусть стихи поэтов серебряного века, А.С.Кушнера, М.Яснова. Это показывает высокий общекультурный уровень этих студентов. Их приверженность российскому культурному коду. Свои стихи цитируют немногие, и их выбор оправдан направлением их образования.

В целом, проведенный опрос показал, что общекультурные сведения по литературе, хорошо усвоенные в школе, остаются в памяти студентов всех ВУЗов лишь частично.

Остаточные знания по литературе характеризуются тем, что школьная программа подчас остается единственным источником литературных предпочтений молодых людей. В то время как произведения иностранной литературы представлены гораздо более обширно. Что показывает сегодняшнюю тенденцию предпочтения читателями свободного чтения, круг которого они выбирают сами. И чем выше уровень начитанности человека, тем более зрелое у него оценка произведения. Самыми популярными в целом являются романы из русской литературы «Отцы и дети» И.С.Тургенева и «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского, а их зарубежной – Д.Оруэлл «1984» и А де С-Э «Маленький принц». Предпочтение молодых людей в области русской литературы очевидно обусловлены школьной программой, а по зарубежной литературе большинство выбирает поэтическую сказку и антиутопию – то есть полярные позиции.

Наше исследование показывает, что шаблонное отношение к художественной литературе, заданное форматом ЕГЭ, и поверхностным отношением к предмету, по которым не нужно сдавать экзамен, убирают из ценностной палитры чувств учащихся

главные переживания начала жизни. Не углубляют их в культуре. И современный человек становится «плоским», приземленным. Сегодняшнее гипертрофированное упование на технический прогресс, искусственный интеллект не может решить духовно-нравственных задач образования.

Центральная задача образования новой цивилизации – ликвидировать духовно-нравственный разрыв современного человечества от его научно-технологического прогресса, вернуть человеку власть над технологиями, обеспечить способность адекватно ориентироваться в социокультурных обстоятельствах современности, не поклоняясь слепо ни искусственному интеллекту, ни какой-то одной избранной и внедряемой «глобальным гегемоном» неокOLONIALной модели развития в любых пространственно-временных рамках.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2017. – 526 с.
2. Векторы современного гуманитарного образования. Коллективная монография / Дербенцева Л.В., Кочетова Е.В., Кузнецова Н.П., Малышев В.Б., Маранцман Е.К., Некрасова Т.Ю., Савинова Л.Ю., Седова С.А., Тихонова С.В. под ред. Е.К.Маранцман – СПб.: изд-во ВВМ, С.7 – 2022
3. Валицкая А.П. Постболонская ситуация и перспективы отечественного образования. Журнал «Педагогика» №8 2023 С.217.

Технологии изучения русской литературы младшими школьниками с использованием ар-технологий

Сегодняшнее начальное и среднее образование ориентируется на ряд федеральных документов, которые определяют цели и задачи образования, а также способы достижения результатов описанных в Федеральном закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [1]. Именно в этих документах определены возможности обучения младших школьников на начальном этапе регулярного образования. В этих документах прописаны УУД – универсальные учебные действия, обучение которым должно стать основой начального образования. А результаты этих действий в образовательной системе школы должны стать метапредметные результаты учеников.

Понятие «метапредметность» имеет несколько смыслов. В дидактике чаще всего оно употребляется в значении «надпредметности», т.е. объема знаний, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. Метапредметные знания необходимы для решения как образовательных задач, так и различных жизненных ситуаций.

Мы придерживаемся позиции Е.К.Маранцман, которая считает, что «В ФГОС метапредметные компетентности увязаны с универсальными учебными действиями, которые делают любую деятельность осознанной и результативной». [2]

Метапредметный подход к образовательному процессу заменяет традиционную практику разделения знаний по отдельным школьным предметам на современные технологии, направленные на изучение целостной картины мира. Это позволяет объединить личное, познавательное и общекультурное развитие и саморазвитие школьника, преемственность начальной, средней и старшей ступени обучения. В России метапредметность рассматривается как показатели качества современного образования.

Одной из действенных практик как межпредметного обучения, выходящего в конечном счете на метапредметный результат можно считать арт-технологии в образовании.

В своей работе мы используем определение этого понятия Т.А.Барышевой «Арт-технологии - художественное воплощение креативных технологий, системы действий, операций, методов, содержанием которых является язык и закономерности искусства, направленные на развитие личности и дающие возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с экзистенциальной реальностью, с внутренним миром ребёнка». [3]

На основании этого определения был разработан и апробирован арт-проект, объединивший литературное и художественное видение мира младшими школьниками.

Мы ориентируемся на определение образовательного арт- проекта, данное Г.В.Байкунаковой: «Образовательный арт-проект – это инновационная, творческая, рассчитанная на определенный промежуток времени, совместная детско-взрослая деятельность, направленная на создание новых условий в образовательном пространстве для эффективного развития образования обучающихся средствами творческих технологий» [4] Можно рассматривать этот процесс как самостоятельное и/или

совместное планирование и дальнейшая организация деятельности художественно-эстетической направленности, предполагающая создание конкретного продукта.

Покажем работу с учащимися по этапам:

1. Чтение и анализ художественного произведения. Мы выбрали для иллюстрации этих действий при анализе стихотворения Н.А.Некрасова «Железная дорогая» (фрагмент) [5]:

«Славная осень! Здоровый, ядреный
Воздух усталые силы бодрит;
Лед неокрепший на речке студеной
Словно как тающий сахар лежит;

Около леса, как в мягкой постели,
Выспаться можно - покой и простор!
Листья поблекнуть еще не успели,
Желты и свежи лежат, как ковер.

Славная осень! Морозные ночи,
Ясные, тихие дни...
Нет безобразья в природе! И кочи,
И моховые болота, и пни -

Всё хорошо под сиянием лунным,
Всюду родимую Русь узнаю...
Быстро лечу я по рельсам чугунным,
Думаю думу свою...

Анализ проводился с использованием инвариантных вопросов на все сферы читательского восприятия [6]

- 1) Какие строки ты бы выбрал, чтобы показать свое отношение к осени в этом стихотворении?
 - 2) Как изменяется настроение автора, когда он описывает природу и когда говорит о своих мыслях?
 - 3) Почему опушку леса автор сравнивает с мягкой постелью?
 - 4) В каких строках стихотворения есть еще сравнения?
 - 5) В каких строках подчеркивается красота природы?
 - 6) Что имеет в виду автор, когда говорит, что в природе нет безобразья?
 - 7) Какие чувства испытывает автор к Родине?
2. После подобного анализа по вопросам и обсуждения его результатов детям было дано задание рассказать об этом стихотворении инопланетянам, которые

могу воспринимать только очень ограниченное количество текстов. Нужно, чтобы они поняли смысл произведения Н.А.Некрасова.

И вот какое резюме написали ученики:

«Это стихотворение об осени и красоте природы». (Маша Е.)

Осень очень красивая в ней очень много чудес!!! (Маша Б.)

«Осень краса. Это очень красивое произведение про любовь автора к осени и родине». (Всеволод Б.)

Смысл заключается в красоте радости и грусти. (Гриша С.)

В первом случае девочка просто сухо констатирует объекты, второй вариант – уже эмоционально окрашен – «чудеса». Более развернутый ответ у мальчика Всеволода Б. – он распространяет свое впечатление и на Родину. И в последнем ответе Гриши С. очень точно уловлено главное в художественном тексте - противочувствие [7].

3. Третий этап – нарисовать картину по тексту, чтобы инопланетяне не только поняли текст, но и состояние художника.

Приведем два абсолютно разных по настроению рисунков:





Но, это все по одному и тому же тексту Н.А. Некрасова!

Таким образом, комплексное восприятие и анализ текста приводит не только к более детальному и объемному пониманию художественного произведения, но и вчувствованию в него и созданию своих интерпретаций.

Именно такая работа и обеспечивает метапредметность современного образования на художественном материале.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2017. – 526 с.
2. Векторы современного гуманитарного образования. Коллективная монография / Дербенцева Л.В., Кочетова Е.В., Кузнецова Н.П., Малышев В.Б., Маранцман Е.К., Некрасова Т.Ю., Савинова Л.Ю., Седова С.А., Тихонова С.В. под ред. Е.К.Маранцман – СПб.: изд-во ВВМ, 2022 - С.28.
3. Барышева Т.А. Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего V всероссийская с международным участием научно-практическая конференция 100-летию института детства герценовского университета посвящается. Том 5 выпуск 1. 2019 Издательство: ООО "Издательство ВВМ" (Санкт-Петербург) - С. 16.
4. Байкунакова Г. В. Арт-проект как средство формирования графической культуры обучающихся // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. 2018. №10 (18).
5. Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем: В 15 т. Художественные произведения. Тома 1-10. Критика. Публицистика. Письма. Т. 11-15 / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом); ред. коллегия: В. Г. Базанов, А. И. Груздев, Н. В. Осьмаков, Ф. Я. Прийма (зам. гл. ред.), А. А. Сурков, М. В. Храпченко (гл. ред.) – Л., СПб. : Наука, 1981-2000 Том 3 – С. 218.
6. Маранцман Е.К. Методика обучения литературе. XXI век.\\ Учебное пособие под ред. Е.К.Маранцман. – СПб: Изд.-во ВВМ, 2019. С. 132.
7. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. С.379 — 414 с.

Разговор о важном: патриотизм

*«К патриотизму нельзя только призывать,
его нужно заботливо воспитывать»*

Д.С. Лихачев

Дефиниция «патриотизм» происходит от греческого «πατριώτης» - соотечественник, что на латыни «patriotes», содержит в себе следующий смысл: «гражданин, который любит свою Родину». Данная дефиниция использовалась в Древней Греции для обозначения людей, жившие в одном городе-государстве и чувствовавшие к нему глубокую привязанность, патриотизм был связан с идеей гражданской добродетели, которая заключалась в бескорыстной службе своей Родине.

Огромное внимание патриотизму уделялось в советское время. Это был один из центральных идейных принципов развития Советского Союза, направленный на укрепление единства, братства и солидарности людей различных этнических групп и на утверждения международного престижа советского государства. Патриотизм был повсеместно.

Большое влияние на формирование и развитие патриотических чувств у советского народа оказывала школа, молодёжные организации, средства массовой информации, а также празднование государственных праздников. Патриотизм был характерен и для искусства, науки, культуры граждан, патриотические идеи прослеживались в спорте и в экономике.

А.С. Макаренко, советский педагог и психолог, рассматривал патриотизм как неотъемлемую часть воспитания личности. Он считал, что патриотизм не должен ограничиваться только проявлением чувств любви к своей стране и к родному дому. Воспитанникам необходимо прививать социальную ответственность, борьбу за равенство и справедливость, гуманность. Социальное воспитание должно основываться на принципах коллективизма, сотрудничества и взаимопомощи. Большое значение он уделял вопросам трудового воспитания на благо своей Отчизне [1].

Одни учёные (Т.А. Ильина, Д.Н. Щербаков, В.В. Белорусова, А.Д. Солдатенкова, И.С. Марьенко, А.В. Янковская и др.) изучают патриотические чувства через призму нравственности, другие (Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, Н.И. Болдырев и др.) считают, что патриотизм относится к моральным принципам людей.

Академик И.Ф. Харламов считал, что воспитание патриотизма должно начинаться с детского возраста и основываться на создании благоприятной образовательной среды. По его мнению, воспитательный процесс должен основываться не только на изучении государственной символики и истории, но и на активной деятельности учащихся, проявляющейся в волонтёрских движениях, благотворительной деятельности, участие в акциях, мероприятиях и других формах активной общественной жизни детей. Таким образом, под патриотическим воспитанием российский учёный понимал развитие личности при создании благоприятной образовательной среды, индивидуальный подход к каждому учащемуся и формирование его гражданской активности [2].

Патриотические ценности у человека определяются, видоизменяются, развиваются в процессе взросления. Так, основы патриотизма закладываются с раннего возраста в семье, далее в детских дошкольных образовательных учреждениях, в школе, в учреждениях дополнительного образования.

В соответствии с нормативными документами, такими как: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012[4], Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», гражданско-патриотическое воспитание представляет собой сложную

педагогическую задачу и определяется как целенаправленный процесс формирования устойчивых гражданских и патриотических качеств личности, составляющих социальную, правовую и духовно-нравственную целостность личности. Государственная политика в области формирования патриотизма у подрастающего поколения использует институты общественности. К данным институтам можно отнести учреждения культуры такие как театры, музеи, Дворцы культуры, концертные площадки, библиотеки, кинотеатры; общественные организации: спортивные клубы, туристические организации, клубы военно-патриотической тематики; средства массовой информации: радио, газеты, телевидение и прочее.

Все эти институты оказывают существенное влияние на формирование патриотических ценностей у людей страны. В учреждениях культуры можно познакомиться с историей своего государства, её культурными традициями и обычаями, научными достижениями; принять активное участие в организованных мероприятиях, посвящённых праздникам и событиям, важным для своей страны. Они формируют патриотический настрой граждан.

Известный российский педагог А.А. Вишневский декодировал первый этап развития патриотического сознания – этап раннего этнически-территориального самосознания. Он закладывает основы формирования в человеке патриотизма посредством семьи и дошкольных образовательных учреждений. Этот этап охватывает возрастной период человека от 4-5 лет (средний дошкольный возраст) до 5-7 лет (старший дошкольный возраст).

Значительный прогресс в освоении патриотических ценностей происходит в младшем школьном возрасте. Связано это с тем, что в этом в этом периоде детства происходит качественное изменение психических процессов таких как мышление, память, внимание, воображение, речь и так далее, поэтому дети хорошо воспринимают новые знания, воспроизводят их, осваивают новые нравственные нормы, так как в этот период ведущим видом деятельности является учение[5].

Круг общения расширяется: кроме родителей и педагогов, у детей появляются друзья, спортивные тренеры, педагоги дополнительного образования, которые вызывают у школьников большой авторитет. Увеличиваются инструменты патриотического воспитания: личные примеры сверстников - лидеров, художественные и документальные фильмы, экскурсии, авторитеты социальных контентов (блогеры), участие в волонтерских движениях, изучение семейного древа и так далее.

Четырёх компонентная структура чувства патриотизма развивается в нескольких сферах: эмоциональной, интеллектуальной, потребностно-мотивационной и деятельностной. *Эмоциональный* компонент проявляется в формировании определенных эмоций у человека – чувство гордости за свою землю, любовь к родному краю и своей семье, гордость за спортсменов, учёных, космонавтов и так далее. *Интеллектуальный* выражается в получении необходимых знаний об истории своей народа, судьбах людей, важных исторических событиях, происхождении государственных праздников и так далее. *Потребностно-мотивационный* характеризуется потребностью защитить свою страну от врага, совершить хороший поступок, желанием трудиться на благо своему Отечеству и тому подобное. *Деятельностный* компонент состоит в участии человека в процессах, приносящих пользу своему народу, своей семье, самому себе.

Характерной особенностью детей младшего школьного возраста является эмпатия, которая выражается в эмоциональном переживании, отзывчивости на конкретную ситуацию, происходящую в общественной жизни. Сопереживание является *ключом* к формированию нравственного поведения школьника и дальнейшее развитие чувства патриотизма.

Именно в данном возрасте получают развитие социальные чувства и навыки общественного поведения. Для них характерны такие духовно-нравственные качества как взаимопомощь, взаимовыручка, поддержка, коллективная ответственность, товарищество,

братство, партнёрство и т.д. Все это необходимо использовать взрослым как подспорье для развития патриотических чувств, у детей в младшем школьном возрасте высокая эмоциональная отзывчивость. Своё становление в начальной школе получают такие моральные чувства как ответственность, помощь ближнему, возмущение в несправедливых действиях. Дети стараются соблюдать все требования, которые предъявляют к ним взрослые, и вести себя в соответствии с теми правилами и нормами, которые им предлагает школа и общество в целом.

Патриотическая среда школы аккумулирует в себе несколько кругов влияния, платформ воспитания - предметно-пространственное, событийно-поведенческое, информационно-культурное окружение. *Предметно-пространственная* обстановка состоит из вещественных, процессуальных, трудовых и учебно-познавательных направлений деятельности. *Событийно-поведенческая* сфера представлена социокультурными, профессионально-деятельными, патриотическими и психолого-педагогическими направлениями. *Информационно-культурная* платформа образовательного учреждения наполнена духовно-нравственными, историческими, политическими и правовыми, а также информационно-аналитическими направлениями работы.

Но существует ряд проблем в формировании патриотических ценностей у подростков в образовательной среде школы. К таким проблемам можно отнести колоссально возросшую необходимость российского государства в формировании патриотизма у подрастающей молодёжи и отсутствие достаточной педагогической базы и условий в образовательном пространстве для обеспечения потребности страны.

Патриотическое воспитание школьников приобретает особую актуальность в современном мире, где образование становится неотъемлемой частью формирования гражданской позиции. Это связано с множеством факторов, среди которых события на мировой арене и особенности национальной политики, приводят к убеждению в важности в формировании национальной идентичности, патриотической настроенности каждого нового поколения [3].

Литература

1. Иванова Н.А. Вклад советских ученых в развитие гражданского воспитания в России / Н.А. Иванова. // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар.науч.конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 21-23.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / И. Ф. Харламов. - Изд. 4-е, перераб. и доп. - Москва: Гардарики, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). - 516, [1] с.; 22 см. - (Disciplinae).; ISBN 5-8297-0004-2
3. Педагогические системы воспитания детей с речевыми нарушениями / И.А. Малашихина, Е.А. Селюкова, О.Н. Артеменко – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. – 69 с.
4. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2017. – 526 с.
5. Огородник С.И. Формирование первых чувств патриотизма в дошкольном возрасте / С.И. Огородник, М.Н. Асянова. // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. - № 2(8). – С. 37-40.

Модель процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации

На сегодняшний день приобщение дошкольников к видам искусства является социальным заказом общества, что отражено в ряде нормативно-правовых документах (Федеральная образовательная программа дошкольного образования, ФГОС ДО (2013), Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015) и т.д.). Таким видом искусства является классическая музыка.

Приобщение детей старшего дошкольного возраста к классической музыке может осуществляться с помощью модели. Основоположниками теории моделирования являются М.Б. Хессе, В.А. Штофф. В отечественной науке идеи моделирования в педагогике были заложены Ю.К. Бабанским, В.П. Беспалько, А.А. Братко, В.В. Давыдовым, В.В. Сериковым, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным. В современных исследованиях проблема моделирования освещается С.И. Архангельским, Б.С. Гершунским, Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевским, Г.В. Суходольским, Н.О. Яковлевой и др.

В психолого-педагогической литературе имеются различные подходы к определению термина «модель». Рассмотрим некоторые примеры.

Под «моделью» С.А. Бешенков понимает искусственно собранный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который является подобным исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1, С. 60-64].

По мнению А.И. Умова, модель – это система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе [7, С. 216].

В.А. Штофф определял модель как мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте [8, С. 67-71].

В.В. Давыдов рассматривал педагогическую модель как упрощённое представление реальности, которое отражает основные характеристики и свойства педагогического явления или процесса [2, С. 112-125].

Особенностью педагогической модели является: возможность проектирования, анализа, управляемости педагогическим процессом.

Любой педагогической модели должны быть присущи следующие черты, которые М.В. Кларин выделяет в моделировании педагогического процесса [4, С. 51-63]. Этапы педагогической модели представлены в таблице 1.

Таблица 1

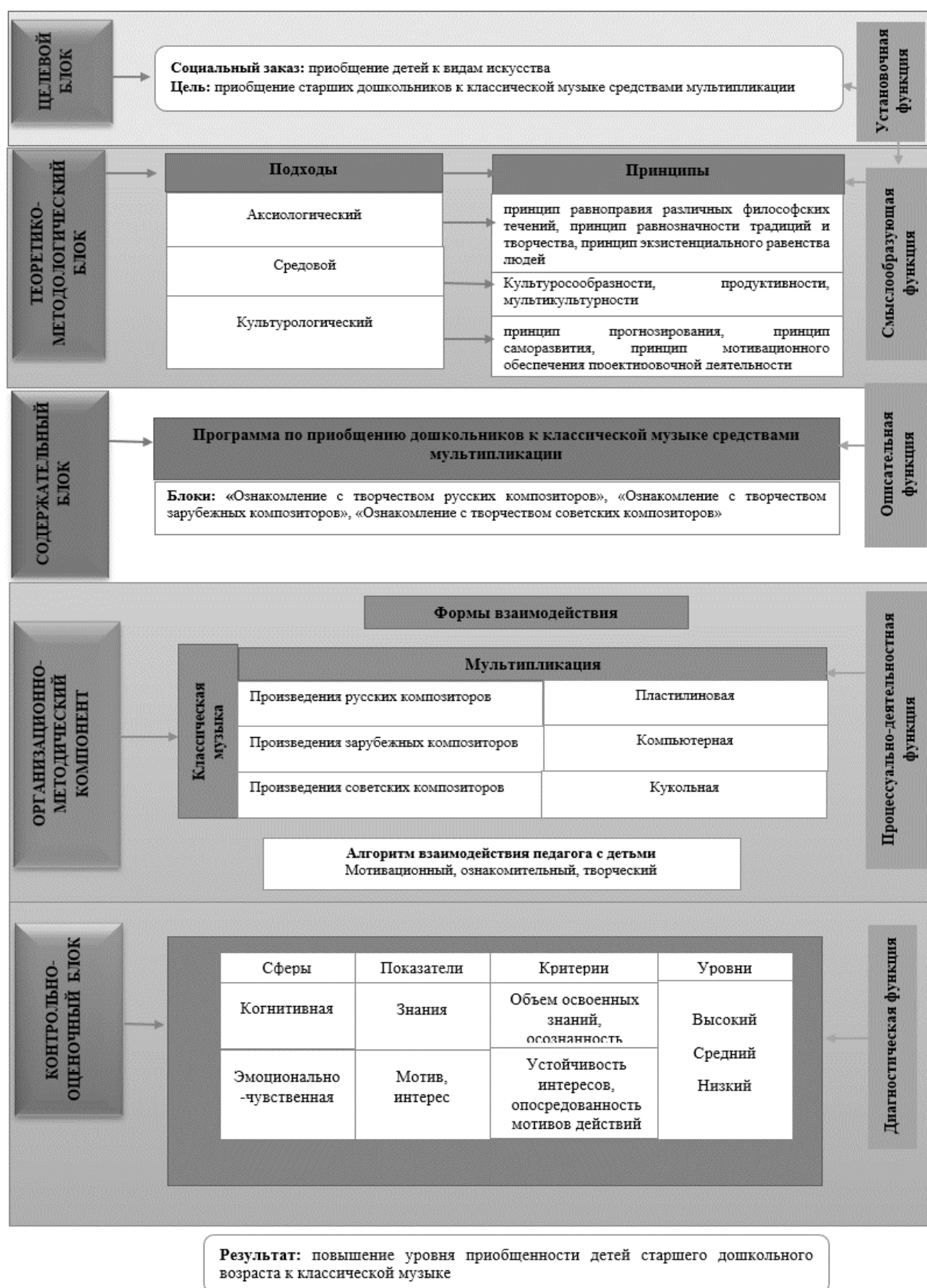
Этапы педагогической модели (по М.В. Кларину)

I этап	II этап	III этап	IV этап
Постановка целей и их максимальное уточнение	Формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов	Подготовка материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями	Оценка текущих результатов, коррекции обучения, направленная на достижение поставленных целей; Заключительная

		оценка результатов

С целью эффективного приобщения старших дошкольников к классической музыке нами была разработана структурно-функциональная модель (рис.1). Следуя идеям, изложенным в трудах А.Н. Дахина [3], В.В. Краевского [5], Ю.З. Кушнера [6]. Созданная нами модель состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков (целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-методического и контрольно-оценочного), обеспечивающих результативность решения задач по приобщению старших дошкольников к классической музыке.

Рис.1. Структурно-функциональная модель процесса приобщения детей старшего



дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации

Блоки структурно-функциональной модели гармонично сочетает все компоненты. Целостная структура модели определяет достижение конечного результата, а ее открытая природа предоставляет возможность вносить небольшие корректировки для улучшения данного процесса. Структурно-функциональная модель приобщения детей старшего дошкольного возраста к классической музыке представлена целевым, теоретико-методологическим, содержательным, организационно-методическим и контрольно-оценочным блоками.

В основе теоретико-методологического обоснования проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации лежат аксиологический, культурологический и средовой подходы. Дадим краткую характеристику каждого из них.

Аксиологический подход (Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.). Наше исследование исходит из предположения, что фундаментом воспитания и развития является формирование у детей морального сознания. Данный процесс подразумевает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости как национальных, так и общечеловеческих ценностей с особым упором на приоритет последних.

Культурологический подход (В.С. Библер, Л.С. Выготский, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Н.Б. Крылова и др.) предполагает интегрированную систему теоретических концепций, методологических принципов и практических мероприятий организационно-педагогического характера. Основная цель подхода – обеспечение передачи и воспроизводства культурных ценностей в образовательной среде. Ребенок выступает в роли активного участника образовательного процесса, способного к культурному развитию и самосовершенствованию. Педагог функционирует как посредник между ребенком и культурной моделью. Он знакомит обучающегося с особенностями, уникальностью и самобытностью культуры, содействуя формированию его индивидуальности и системы ценностей. Образование представляет собой культурный процесс, в котором личные смыслы и коммуникация всех участников образовательной среды играют ключевую роль в достижении культурного развития. Учебное заведение рассматривается как целостное культурно-образовательное пространство, генерирующее культурные образцы и события, оказывающие влияние на дальнейшее развитие культуры.

Средовой подход (А.В. Иванов, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, Л.В. Мардахаев, Ю.С. Мануйлов, С.С. Моложавый, В.Н. Шульгин, др.). Средовой подход в педагогике представляет собой концепцию организации образовательного процесса, основанную на создании специализированной среды, способствующей развитию ключевых личностных качеств обучающихся и предоставляющей возможности для их самореализации и саморазвития.

Разработанная с опорой на аксиологический, культурологический, средовой подходы структурно-функциональная модель процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, операционно-методический, контрольно-оценочный компоненты, которые находятся во взаимосвязи и обеспечивают целостность представленной модели.

Содержательный блок представлен реализацией программы по приобщению детей старшего дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации, выполняя описательную функцию. Программа отражает объем осваиваемого детьми материала и включает в себя следующие тематические блоки: «Ознакомление с творчеством русских композиторов», «Ознакомление с творчеством зарубежных композиторов», «Ознакомление с творчеством советских композиторов».

Организационно-методический блок модели представлен видами мультипликации и классической музыки, используемыми для приобщения детей старшего дошкольного

возраста к классической музыке, а также алгоритм взаимодействия педагога с детьми в образовательном процессе с использованием в нем мультипликации, что соответствует процессуально-деятельностной функции.

Контрольно-оценочный блок сконструированной модели отражает эффективность и результативность приобщения детей к классической музыке в соответствии с эмоционально-чувственной, когнитивной сферами личностного развития.

Таким образом, построение модели приобщения детей старшего дошкольного возраста к классической музыке средствами мультипликации осуществляется на основе культурологического, аксиологического и средового подходов и соответствующих им принципов, обеспечивающих единство ее содержания и организации для достижения эффективного процесса приобщения старших дошкольников к классической музыке

Литература

1. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст]: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 34. – С. 21-26.
4. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997
5. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя [Текст] / В. В. Краевский. – Самара: СГПИ, 1998. – 168 с.
6. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие [Текст] / Ю. З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
7. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования [Текст] / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
8. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 302 с.

Методологические подходы процесса приобщения старших дошкольников к миру профессий

В Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, определены основные задачи и ведущие средства сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (по ступеням образования). Так для дошкольного образования в проекте Концепции поставлены задачи: формирование первичного представления о мире профессий и развитие интереса к профессионально-трудовой деятельности[2].

Одним из основных принципов дошкольного образования, обозначенным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), является приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Документ определяет целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства: ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе.

Приобщение дошкольников к миру профессий – важный этап в процессе профессионального самоопределения личности. Методологические основы ознакомления с миром профессий обоснованы в научных трудах Л.В. Ботяковой, А.Е. Голомштока, Е.В. Гуровой, Э.Ф. Зеера, Е.А.Климова, В.А.Сластенин, С.Н. Чистяковой и др. Авторы раскрывают возможности формирования системности знаний о мире профессий, выявляют способы их формирования, оценивают влияние представлений о профессиях взрослых на формирование «профессиональных интересов» у детей подрастающего поколения. Это определяет актуальность исследования на научно-теоретическом уровне.

Педагогические исследования в области формирования представлений о профессиях у детей дошкольного возраста отражены в работах таких ученых как Р.С Буре, Н.Н. Захаров, В.П.Кондрашов, А.В. Кузьмина, В.Г. Нечаева. Педагоги Т.И.Бабаева, А.Г.Гогоберидзе в своих трудах описывают особенности детей старшего дошкольного возраста, которые позволяют формировать у них достаточно полноценные представления о мире профессий. Это предполагает актуальность исследования на научно-методическом уровне.

В системе образования под «методологией» понимают прежде всего методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

По мнению ряда авторов «методология» есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [3,с.101].

«Методология – наука сугубо практическая, её предмет составляет организация деятельности, а цель её заключается в том, чтобы упорядочить деятельность в целостную систему с чётко определёнными характеристиками, логической структурой и процессом осуществления» Новиков, А. М [5,с.13].

По В.И. Загвязинскому данное понятие включает учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике, исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения

(теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл, учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова) [1].

Из многих методологических подходов в современной педагогике можно выделить ведущие Л. М. Лузина и Е. М. Степанов и называют их: системный, деятельностный, личностно ориентированный, философско-антропологический, синергетический. С.А. Крупник дополняет этот список креативным, культурологическим, социологическим, технологическим, информационным, целостным (холизм) подходами.

Системный подход является общенаучным подходом, и для педагогики он имеет точно такое же значение, как и для других конкретных наук и подразумевает анализ и понимание объекта обучения как сложной системы, состоящей из множества взаимосвязанных элементов. Этот подход помогает увидеть образовательный процесс в целостности и взаимодействии всех его компонентов.[9, с.69].

Системный подход в контексте знакомства детей с миром профессий может помочь им понять, как различные профессии взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, формируя сложную социальную систему. Например, профессия инженера связана с профессиями в области производства, технологий и науки, и дети могут учиться видеть эти связи и понимать важность сотрудничества между разными профессиональными сферами.

Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана с деятельностью ребенка как средством становления и развития его субъектности. В рамках этого подхода зачастую не принимаются во внимание такие понятия, как экзистенция, проживание, переживание. Основоположниками деятельностного подхода в педагогической психологии являются крупнейшие отечественные ученые – Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.

Огромное значение деятельностного подхода очень аргументировано показал в своих трудах А. Н.Леонтьев. Он писал, что «для овладения достижениями культуры новое поколение должно реализовать деятельность, схожую с той, которой эти достижения обязаны. Поэтому для подготовки детей к самостоятельной жизни и деятельности, следует вовлечь их в эти виды деятельности, организовав полноценную в нравственном и социальном смысле жизнедеятельность»[4, с. 49].

К активным сторонникам и продолжателям данного подхода следует отнести П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, А.К.Маркову, Н.Ф.Талызину, Д.Б.Эльконина, и др. Обобщая их взгляды, деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов.

При реализации деятельностного подхода в педагогике нельзя упускать ни один из структурных элементов. В противном случае, воспитанник перестает являться субъектом деятельности или выполняет ее не системно. Дети старшего дошкольного возраста могут освоить содержание образования только при условии, что у него есть активно-положительная мотивация и внутренняя потребность такого освоения.

Применение деятельностного подхода в процессе приобщения дошкольников к миру профессий может включать создание условий для осмысленной и целенаправленной деятельности, которая будет способствовать формированию у детей представлений о различных профессиях и развитию соответствующих навыков и интересов.

Культурологический подход – методологическая основа образования, ориентированного на человека; реализация образования через культуру, все компоненты которого наполнены человеческим смыслом и служат человеку; способность его к культурному самоопределению и саморазвитию в мире культурных ценностей [10].

Е.В.Бондаревская, И.Б Котова, И.С.Якиманская обозначают основные ценности культурологического подхода: человек как предмет воспитания, культура как среда, растящая и питающая личность, творчество как способ развития человека в культуре.

По мнению ряда авторов идеи культурологического подхода состоят в более глубоком понимании логики развития той области культуры, которая находится за пределами изучения предмета, понимании того, что культура-это целостный организм, который живет и развивается по определенным законам;развитии способности более бережного отношения к чужой области, чужой точке зрения, изучении области знания в ходе ее исторического развития.

В контексте приобщения дошкольников к миру профессий культурологический подход может помочь детям понять, как различные профессии отражают культурные ценности и играют роль в сохранении и развитии культурного наследия. Так, например, рассказы о профессиях художника, музыканта, ремесленника могут быть использованы для знакомства детей с культурным разнообразием и важностью творчества в жизни общества.

Аксиологический подход фокусируется на ценностях и ценностном отношении человека к миру [10].В философских словарях данное понятие рассматривается как учение о ценностях в педагогическом процессе - образовании, воспитании и саморазвитии человека, учение о ценностях образования, их природе, функциях и взаимосвязях. Таким образом, аксиологический подход непосредственно связан с понятием «ценность».

Проблема ценностей всегда привлекала внимание ученых и педагогов практиков (К.В. Гавриловец, Б. С. Гершунский, В.В. Ильин, Н. Д. Никандров, М. В. Богусловский, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, В.А. Сластенин и др.).

При осуществлении работы с дошкольниками, согласно исследованиям И.И. Цыркуна приоритетным является обоснование их ценностной основы. Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (еще не осуществленной) цели преобразований силу воздействия на весь инновационный процесс. Ценностное сознание во многом определяет смысл и направленность педагогических преобразований. Этот подход исследует, как ценности влияют на выбор, поведение и развитие личности, а также как образование может способствовать формированию ценностных ориентиров.

Система фундаментальных общечеловеческих ценностей, обоснованная В.А. Караковским – Человек, Семья, Труд, Знания, Культура. Отечество, Земля, Мир, представляет особый интерес в педагогике. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры, сфера духовной жизнедеятельности человека, его привязанностей, оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности[3].

Применение аксиологического подхода в дошкольном образовании может помочь детям лучше понять мир профессий, осознавая, что каждая профессия несет в себе определенные ценности и выполняет важную социальную функцию. Например, профессия врача ассоциируется с ценностями заботы о здоровье и жизни людей, а профессия учителя – с ценностями образования и развития [6].

Личностно-ориентированный подход в образовании – это направление, которое ставит в центр внимания уникальность каждого учащегося, его индивидуальные потребности, интересы и склонности. Этот подход признает, что каждый ребенок – это личность, которая заслуживает индивидуального подхода и уважения к своему внутреннему миру [11].

В контексте знакомства детей с миром профессий, личностный подход может помочь им осознать, что выбор профессии каждым ребенком - это не только вопрос социальной значимости, но и интересоввозможность реализации собственных склонностей и интересов. Например, ребенок, который любит рисовать, может узнать о профессии художника и понять, как его интерес к искусству может превратиться в будущую карьеру.

Представления о диалогичности мышления и сознания индивида глубоко осмыслены М. Бубером: «Мир для человека двойствен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Тем самым Я человека тоже двойственно» [3, с.6]. Из идеи о диалогизме (или дуализме – наличии двух противоположных начал) как сущности человека философ развивает тезис о диалоге как о единственно приемлемом способе общения людей: «Недостаточно мыслить другого субъекта мысли, надо жить, мысля, именно мысля, другого – не вымышленного, а существующего во плоти человека, его конкретность как личность, которой принадлежит и деятельность мышления» [3, с. 115].

Современный мыслитель Э.Левинас основанием своей феноменологической этики полагает диалог и акцент в проблеме диалога ставит на моменте ответственности человека по отношению к другому.

Дальнейшим ориентиром в изучении генезиса диалогического подхода в науке и образовании стала концепция диалога М. Бахтина. В трактовке М. Бахтина диалог становится универсальным понятием, «пронизывающим все человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение». Таким образом, диалог есть условие любого бытия, именно залог этого бытия.

Данный подход способствует формированию навыков, необходимых для жизни в современном мире, таких как коммуникативные навыки, умение работать в команде, способность к решению проблем и самостоятельное мышление. В контексте дошкольного образования, диалогический подход может помочь детям развивать социальные и языковые навыки, вступать в диалог, а также учиться взаимодействовать и выражать свои мысли и чувства в безопасной и поддерживающей среде.

Таким образом, все вышеперечисленные подходы не исключают, а дополняют друг друга, создавая многогранную и гибкую систему образования, которая способствует ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с миром профессий. Анализ теоретико-методологических подходов к процессу приобщения дошкольников старшего возраста к миру профессий позволяют определить исходные исследовательские позиции и направления научного поиска.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования : учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 105 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-07865-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/53877>
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2019-2025годы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://минобрнаука.рф/документы>.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006.
4. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец.- М., 1995.-144 с
5. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — М. : ЭГВЕС, 2006.
6. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / В. А. Сластенин.М.: Академия, 2015. 576 с. 495 с.
7. Шемелова О.Ю. Психолого-педагогические условия приобщения детей старшего дошкольного возраста к трудовой деятельности / О.Ю. Шемелова // Студенческая наука XXI века. - 2016. - № 1-1 (8). - С. 160-162. - https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25431421_79530770.pdf - Режим доступа: науч.-электрон. б-ка «eLibrary.ru», требуется авторизация

8. Шорыгина, Т.А. Профессии. Какие они? Книга для воспитателей, гувернеров и родителей /Т.А. Шорыгина. М.: Издательство ГНОМ, 2014. – 96 с. – (Знакомство с окружающим миром и развитие речи)

9. Энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. — 2-е изд, перераб. и доп.. — М., СПб. : Большая Рос. энцикл., Норинт, 2000. — 1434, с. ил.; 27. — ISBN 5-85270-160-2, 5-7711-0004-8.

**Диагностический инструментарий оценки развития эмоционального
интеллекта и ценностного отношения к человеку у младших
школьников**

Современное образование в Российской Федерации, ориентированное на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОСНОО), ставит перед собой задачу не только формирования знаний и умений, но и воспитания гармонично развитой личности, которая способна на «признание индивидуальности каждого человека, проявление сопереживания, уважение и доброжелательность, непринятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим» [4, 32]. В этом контексте особую значимость приобретает воспитание ценностного отношения к Человеку – процессу, в котором в соответствии с общественно значимыми целями и с учётом индивидуальных потребностей воспитанников педагог создаёт среду для формирования системы отношений к Человеку [1]. Мы предполагаем, что одним из ключевых факторов, влияющих на успешность этого процесса, является эмоциональный интеллект (ЭИ) – способность личности к познанию окружающей действительности и внутреннего мира через эмоциональные составляющие, и на основе этого способность организовывать эффективное взаимодействие в социуме и достигать поставленных целей [2].

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития как эмоционального интеллекта, так и формирования ценностных отношений личности. Многие психологи (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Г. А. Цукерман и др.) считают, что благодаря погружению в учебную деятельность, у младшего школьника возрастает степень самоконтроля, возникает внутренний план действий и совладающее поведение. В этом возрасте происходит активное эмоциональное становление детей, развивается способность к рефлексии и эмпатии. Согласно ФГОС начального общего образования, одной из приоритетных задач является «формирование основ гражданской идентичности, духовно-нравственное развитие личности», что подчеркивает важность воспитания гуманистических ценностей уже на ранних этапах образования [4].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации требований современных образовательных стандартов, которые предполагают не только интеллектуальное, но и социально-эмоциональное развитие учащихся. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркивается, что необходимо воспитывать у детей «самоуважение и уважение к другим людям, их правам и свободам» [3, 24]. Однако, несмотря на наличие теоретических и нормативных оснований, практика показывает, что вопросы дифференцированного подхода к воспитанию ценностного отношения к Человеку у детей с разным уровнем эмоционального интеллекта остаются недостаточно изученными.

Поэтому целью данной статьи является представление диагностического инструментария для выявления взаимосвязи между уровнем развития эмоционального интеллекта младших школьников и уровнем сформированности их ценностного отношения к Человеку.

Согласно модели Д. Гоулмана, ЭИ включает: 1) самосознание (эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе); 2) самоконтроль (оптимизм, открытость, обуздание эмоций, воля к победе, адаптивность, инициативность, социальные навыки, предупредительность, деловая осведомлённость, сопереживание); 3) управление

отношениями (влияние, воодушевление, содействие изменениям, помощь в самосовершенствовании, укрепление личных взаимоотношений, урегулирование конфликтов, сотрудничество и командная работа); 4) эмпатию; 5) мотивацию. На основе этой модели были выделены критерии и показатели уровня развития ЭИ у младших школьников, а также подобраны методики для его диагностирования (Таблица 1).

Таблица 1. Диагностическая карта исследования развития уровня ЭИ младших школьников.

№ п/п	Критерий	Показатели	Методики
1	Эмоциональное самосознание	• идентификация эмоций и состояний; • понимание собственных эмоций;	• «Эмоциональная пиктограмма» Е. И. Изотовой; • «Эмоциональные лица» Семаго Н. Я.; • экспертная оценка уровня развития ЭИ;
2	Способность управлять своими эмоциями в поведении и в деятельности	• уровень развития волевой саморегуляции; • самоконтроль поведения – способность управлять эмоциями и состояниями; • эмоциональная устойчивость.	• опросник Р. Кеттелла и Р. В. Коана (показатель – Q3 +); • методика «Рукавички» Г. А. Цукерман; • тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйсмана; • опросник Р. Кеттелла и Р. В. Коана (показатель – С +); • методика «Изучение саморегуляции» (У. В. Ульенковой); • экспертная оценка уровня развития ЭИ.

Содержание ценностного отношения к Человеку в нашем исследовании рассматривается через призму следующих компонентов:

- субъектный– личностная позиция индивида, которая выражается в признании другого человека как самостоятельной, уникальной и равноправной личности, обладающей внутренним миром, правами и достоинством. Этот компонент предполагает переход от эгоцентризма к восприятию другого как субъекта, что является основой для гуманного взаимодействия. Важными структурными элементами данного компонента являются: признание уникальности другого, принятие равноправия и ориентация на диалог;
- когнитивный– система знаний, представлений и убеждений, которые формируют у ребенка понимание значимости другого человека. Этот компонент включает осознание моральных норм, наличие смыслов о ценности Человека, способность к рефлексии и анализу, знание культурных и социальных норм;
- поведенческий – конкретные действия, поступки и привычки, которые отражают уважение, заботу и внимание к другим людям. Он демонстрирует, как внутренние убеждения и эмоции трансформируются в реальное взаимодействие с окружающими. Структурными элементами поведенческого компонента можно считать просоциальные действия, соблюдение этических норм, конфликтная компетентность, инициативность в заботе, экологичность поведения. Этот компонент является

индикатором сформированности ценностного отношения, так как истинная ценность отражается в поступках;

- эмоциональный – способность к эмпатии, сопереживанию и эмоциональной отзывчивости, которая позволяет воспринимать другого человека не как объект, а как личность с уникальными чувствами и переживаниями. Этот компонент формирует основу для искреннего, гуманного взаимодействия, где эмоции становятся мостом между внутренними ценностями и реальными поступками.

В соответствии с выделенными компонентами были подобраны и разработаны диагностические средства для определения уровня сформированности ценностного отношения к Человеку у младших школьников (Таблица 2).

Таблица 2. Диагностическая карта исследования уровня сформированности ценностного отношения к Человеку у младших школьников

Компоненты	Критерии	Методики
место ценности к Человеку в системе ценностей младшего школьника		1) методика «Мои ценности» (сундучок) Т. П. Гаврилова; 2) опросник «Диагностика отношения к жизненным ценностям» Т. А. Фалькович; 3) ранжирование (на основе Рокича);
субъектный	самоосознание, самооценка	опросник личностных творческих характеристик (Ф. Вильямс, адаптация: Е. Е. Туник)
когнитивный	наличие смыслов, знаний, представлений	1) тест «Насколько вы толерантны?»; 2) адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (составлен Н. Е. Щурковой, адаптирован В. М. Ивановой, Т. В. Павловой, Е. Н. Степановым)
поведенческий	нравственное поведение и его устойчивость	1) наблюдение; 2) экспертная оценка
эмоциональный	эмпатия	опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Н. Л. Васильевой

Также был разработан опрос для учителей начальных классов с целью изучения организации их деятельности по развитию эмоционального интеллекта и воспитанию ценностного отношения к Человеку у младших школьников.

Дальнейшей перспективой является проведение исследования и подтверждение или опровержение гипотезы, что младшие школьники с высоким уровнем ЭИ демонстрируют более осознанное и устойчивое ценностное отношение к окружающим. В случае выявления такой корреляции предполагается изучение взаимовлияний изучаемых компонентов и разработка на данной основе методических рекомендаций с использованием дифференцированного подхода в воспитании младших школьников с различным уровнем эмоционального интеллекта, учитывая четырёхкомпонентную структуру ценностного отношения к Человеку.

Формирование эмоционального интеллекта и ценностного отношения к Человеку у младших школьников — важная задача современного образования, отвечающая требованиям ФГОС и запросам общества. Представленный диагностический инструмент позволяет определить уровень развития этих характеристик,

проанализировать полученные данные и сделать выводы о наличии корреляции между ними.

Развитие и воспитание эмпатийной и нравственной личности — это вклад не только в успешность отдельного ребенка, но и в будущее общества, где гуманизм и уважение станут основой взаимодействия.

Литература

1. Бабурова, И.В. Изучение и воспитание ценностных отношений школьников. Монография / И.В. Бабурова, под ред. А.С. Роботовой. — Смоленск: СмолГУ, 2008. 320 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А.П. Исаевой. — Москва : АСТ, 2008. — 478 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] : утверждена приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. — URL: <https://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 18.02.2025).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. — Москва : Министерство просвещения РФ, 2021. — 65 с.

Организация творческой мастерской по изготовлению народных игрушек для детей дошкольного возраста

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО) дошкольного образования, содержание программы обучения дошкольников должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных образовательных областях, одной из которых является художественно-эстетическое развитие. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с народной игрушкой позволяет не только решать поставленные задачи художественно-эстетического развития, но и приобщить их к народной культуре, развить инициативу и самостоятельность [5,6].

Теоретический анализ работ позволяет сделать вывод о том, что ученые исследуют происхождение народных игрушек (И.Д.Бартрам, Л.Г.Покровский,), эволюцию и распространения народных игрушек в различных культурах и временных периодах (М.Е. Каравашкина.), социокультурный контекст использования народных игрушек прослеживается в трудах социологов (И. Крылов, С.А.Лавриненко), культурологических подходах (В.Е.Гусев, М. Лебедева), этнографических подходах (Н.С.Александрова, Е.Михайлова Л.С. Селиверстова), психологических подходах (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, Э. Эриксона), что предполагает актуальность исследования на научно-теоретическом уровне.

Обращаясь к актуальности рассматриваемой проблемы на научно-методическом уровне, следует отметить, что в области дошкольной педагогики выполнен ряд работ отечественных и зарубежных педагогов, посвященных исследованию проблемы народной педагогики (Т.И. Бабаева, Г.С. Виноградов, Т.С. Комарова, и др.); определению роли народной игрушки в воспитании дошкольников (Н.С.Александрова, Г.Л.Дайн, О.А.Князева Д.В.Менджерицкая, С.Л. Новоселова, Л.Г.Оршанский, Н.П.Сакулина, А.П.Усова, Е.А.Флерица, В.Н. Шацкая, Т.Я.Шпикалова и др.)

Эффективным средством для ознакомления с народной игрушкой является творческая мастерская. По мнению В.А.Тыхеновой и Н.А.Шинкаревой творческая мастерская способствует социальному развитию детей, сотрудничеству, обмену идеями, выражению свои мыслей и эмоции. А также способствует уважать и ценить творчество других детей [4].

И.А. Мухина в своих трудах определяет понятие «творческая мастерская» как форму образовательной деятельности, которая создает условия для получения каждым участником новых знаний и нового опыта путем самостоятельных или коллективных открытий [2].

Творческая мастерская подразумевает самостоятельную творческую деятельность детей. Н.А. Ветлугина, анализируя исследования по развитию самостоятельной деятельности, отмечает ее сходство с игрой, поскольку и то, и другое возникает по инициативе детей в соответствии с индивидуальными интересами детей, осуществляется по самостоятельному плану, они отражают существующие впечатления детей, их отношение к процессу деятельности [1].

Для ознакомления детей с народной игрушкой нами была разработана программа дополнительного образования «Мастера и мастерицы». Основной целью данной программы является повышение уровня представлений детей дошкольного возраста о

видах народных игрушек (тряпичные, глиняные, соломенные) посредством организации творческой мастерской.

Программа дополнительного образования «Мастера и мастерицы» базируется на следующих принципах обучения.

1. Индивидуальный подход: учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его интересы, темперамент, уровень развития. Это поможет создать условия для самовыражения и самореализации каждого ребенка через художественную деятельность при изготовлении народных игрушек.

2. Развитие творческого мышления: стимулировать творческое мышление детей через различные виды искусства – рисование, лепку, музыку, танец, драматизацию. Предоставляет возможность детям экспериментировать, находить нестандартные решения и выражать свои идеи.

3. Развитие эстетических вкусов: помогать детям развивать чувство прекрасного, учить их ценить и понимать различные формы народного искусства, а также культурные традиции разных народов.

4. Сочетание игры и творчества: включать художественно-творческую деятельность в игровой процесс, поскольку игра позволяет детям экспериментировать, общаться, выражать свои эмоции и фантазии.

5. Воспитание чувства ответственности: учить дошкольников бережно относиться к материалам, инструментам и своим творческим работам, что способствует формированию чувства ответственности и уважения к труду других.

6. Использование разнообразных материалов: предоставлять детям возможность работать с различными материалами – красками, глиной, бумагой, соломой, холодным фарфором, тканью и другими. Это поможет расширить их художественный опыт и развить моторику рук.

7. Принцип эстетизации. В программе художественно-эстетическое развитие направлено на активное формирование у детей старшего дошкольного возраста эстетических вкусов, чувства прекрасного и умения ценить народное искусство во всех его проявлениях.

8. Принцип Арт-коворкинга. Принцип арт-коворкинга в художественно-эстетическом развитии детей старшего дошкольного возраста предполагает развитие творческих способностей, эмоционального выражения и самовыражения у детей старшего дошкольного возраста в процессе изготовления народной игрушки. В программе предусмотрены занятия, в которых ребенок может самостоятельно выбрать нужные ему материалы и поэкспериментировав с ними, получить какой-то продукт исследования.

Разработанная программа «Мастера и мастерицы» базируется на следующих подходах.

Компетентностный подход. Образовательная деятельность направлена на развитие комплекса универсальных способностей и навыков, которые помогут ребенку успешно функционировать в современном мире. В контексте художественно-эстетического развития это означает формирование у детей целого ряда компетенций, связанных с творческим мышлением, эмоциональным выражением и восприятием народного искусства.

Системный подход. Предполагает комплексный подход к формированию художественной культуры ребенка, охватывающий различные аспекты его развития.

Культурологический подход. Предполагает осознанное включение культурных ценностей, традиций и исторического контекста в процесс формирования художественной культуры ребенка. Этот подход учитывает роль культуры как основы для развития художественных способностей и эстетического восприятия детей.

Данная программа включает несколько этапов.

1 этап. Технология по изготовлению традиционных тряпичных кукол

Шаг 1. Подготовка материалов.

- получите разноцветные ткани (можно использовать старые футболки, фланели, флаги и т.д.).

- подготовьте нитки, иглы, наполнитель (например, синтепон), ножницы, бусины, пуговицы и другие декоративные элементы.

Шаг 2. Выбор формы и выкройка.

- совместно с детьми выберите форму игрушки (например, животное, человечек, и т.д.).

- нарисуйте или нарежьте выкройку для игрушки на основе выбранной формы.

Шаг 3. Вырезание и сшивание.

- помогите детям вырезать две одинаковые формы из ткани.

- проведите процесс сшивания игрушки, оставляя небольшой отверстие для наполнителя. Можно использовать простые швы или даже ручной стежок для этого.

Шаг 4. Наполнение и завершение.

- попросите детей наполнить игрушку наполнителем (синтепоном или хлопком) через отверстие.

- затем закройте отверстие при помощи шва или иголки.

Шаг 5. Украшение игрушки.

- дайте детям возможность украсить свои тряпичные игрушки, используя бусины, пуговицы, вышивку или другие декоративные элементы.

Шаг 6. Игровой процесс.

- после завершения изготовления игрушек, дайте детям возможность играть с ними, рассказывать им истории или использовать в различных игровых ситуациях.

2. этап. Технология по изготовлению глиняных игрушек

Шаг 1. Подготовка материалов и инструментов.

- получите глину для лепки, предназначенную для детского использования.

- подготовьте формы (если необходимо), инструменты для вырезания и украшения (например, пластиковые ножи, лепестки, кисти).

Шаг 2. Формование игрушки.

- раздайте каждому ребенку кусок глины и попросите их начать формовать ее в желаемую форму. Предложите им сделать животное, птицу, человечка или что-то абстрактное.

- помогите детям использовать инструменты для вырезания, чтобы добавить детали, например, глаза, рот, узоры на одежде и т.д.

Шаг 3. Украшение игрушки.

- дайте детям возможность украсить свои игрушки с помощью красок или маркеров. Если используются краски, дайте глине полностью высохнуть перед этим.

- поощряйте детей использовать свою фантазию и творческий подход при украшении игрушек.

Шаг 4. Высушивание.

- после того как игрушки будут сделаны и украшены, оставьте их на высыхание в течение нескольких дней. Убедитесь, что они полностью высохли перед обжигом.

Шаг 5. Обжиг.

- попросите взрослого обжечь глиняные игрушки в печи в соответствии с инструкциями по обжигу глины.

Шаг 6. Завершение.

- после обжига игрушки будут готовы! Дайте детям возможность добавить дополнительные декоративные элементы или лакировать их для защиты.

3 этап. Технология изготовления соломенных игрушек

Шаг 1. Подготовка материалов.

- получите натуральную солому или соломенные трубочки различных цветов.

- подготовьте ножницы, клей, нитки, бусины, краски и кисти (для украшения).

Шаг 2. Формование игрушки.

– предложите детям выбрать форму игрушки, например, животное, птицу или цветок.

– помогите им изготовить основу игрушки из соломы, используя ножницы для обрезки и клей для склеивания частей.

Шаг 3. Украшение игрушки.

– дайте детям возможность украсить свои соломенные игрушки, используя краски, бусины, нитки и другие декоративные элементы.

– поощряйте их использовать свою фантазию и творческий подход при украшении игрушек.

Шаг 4. Завершение.

– После того как игрушки будут сделаны и украшены, оставьте их на высыхание в течение нескольких часов.

Шаг 5. Игровой процесс

– после высыхания игрушки будут готовы к использованию! Дайте детям возможность играть с ними, рассказывать им истории или использовать в различных игровых ситуациях.

Результаты проведения реализации данной программы способствует ознакомлению детей дошкольного возраста с различными видами народных игрушек (глиняных, соломенных, тряпичных и т.д), что в свою очередь, способствует художественно-эстетическому развитию.

Литература

1. Ветлугина Н.А Художественное творчество и ребенок / Монография. под ред. М.: «Педагогика» – 1972.
2. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская?: книга для учителя. – СПб., 2002. – 4 с.
3. Сыртланова Н.Ш. Развитие познавательной активности дошкольников средствами художественного экспериментирования /Под общей редакцией Н.Ш. Сыртлановой, Г.Ф. Шабоевой. – Уфа: Изд-во «Мир Печати», 2024. – С. 3-34 с.
4. Шинкарева Н.А., Тыхенова В.А. Творческая мастерская как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №2 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31557>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/>

Технологии ознакомления детей старшего дошкольного возраста с театрами родного города

Необходимость использования технологий при работе с дошкольниками на социально-педагогическом уровне определяется поиском новых способов развития подрастающего поколения. На современном этапе развития общества важное значение приобретает развитие патриотическое и нравственное воспитание. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), Федеральной общеобразовательной технологии дошкольного образования (ФОП ДО) и других документах обозначены основные положения и задачи дошкольного образования и одной из задач является: объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Это обуславливает приоритет культурного воспитания поколения, одной из направлений которого является ознакомление с театрами родного города.

Теоретический анализ работ позволяет сделать вывод о том, что имеются исследования, рассматривающие философские идеи воспитания (Плутарх, Х. Виммер, М. Хьюз, К. Бенсон и т.д.); идеи и положения деятельностного подхода в педагогике (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская); психологическая теория деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); идеи о влиянии культурных ценностей на воспитание личности (Т. Веблен, Б. Розенберг, Д. Рисмен, Д. Макдональд, Д. Бенсман).

Исследования проблемы внедрения технологии в образовательный процесс ДОО по ознакомлению старших дошкольников с театрами родного города исходит из недостаточной разработанности теоретических подходов данного направления работы.

Обращаясь к актуальности рассматриваемой проблемы на научно-методическом уровне, следует отметить, что основу воспитания дошкольников средствами театра составляют: положения методики музыкального и художественного воспитания о развитии личности учащихся (Н.А. Ветлугина, Л.А. Пеньковская, А.Е. Шибицкая, Л.С. Фурмина, Л.М. Шипицына и др.); теория эстетического воспитания Ю.Б.Борева, А. И. Бурова, Е. О. Гусева.

Анализ педагогической литературы выявил, что достаточное количество исследований, касаются организации театрализованной деятельности в ДОО, использованию различных видов театров работе с дошкольниками, но в то время не достаточное количество разработок по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с театрами родного города. Поэтому возникла необходимость в разработке и апробации технологии ознакомления детей старшего дошкольного возраста с театрами родного города (на примере города Уфа).

В федеральной образовательной программе дошкольного образования прописаны задачи развития детей дошкольного возраста по приобщение к искусству: развитие эстетических интересов, эстетических предпочтений; желание познания видов искусств; формирование театрализованной деятельности; организации посещение театров, музеев, [6].

К основным видам искусства относится театр. Рассмотрим дефиницию термина «театр». На протяжении истории сложилось множество форм и традиций театрального искусства, поэтому трудно остановиться на одном определении предмета изучения. Происхождение термина «театр» связано с древнегреческим античным театром. Согласно словарю, театр - (от греческого глагола «теаомай» – смотрю) [4, с.41].

И.М. Тронский определяет театр как искусство, предназначенное преимущественно для зрительного восприятия. Однако со времен Аристотеля зрелищная сторона рассматривалась в качестве дополнения, неизбежно зависящего от текста [5, с.102].

По другому определению, которое дано И.Н. Матвеевой, театр - зрелищный вид искусства, представляющий собой синтез различных искусств - литературы, музыки, хореографии, вокала, изобразительного искусства и других и обладающий собственной спецификой: отражение действительности, конфликтов, характеров, а также их трактовка и оценка, утверждение тех или иных идей здесь происходит посредством драматического действия, главным носителем которого является актёр [2].

Театр - один из самых доступных видов искусства для детей старших дошкольников, помогающий решить многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным образованием и воспитанием, формированием эстетического вкуса, нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, воспитанием воли, развитием памяти, воображения, фантазии, речи, созданию положительного настроения, решением конфликтных ситуаций через игру. Нужно отметить, что каждый вид театра несет в себе некоторую ценность для ребенка [1, с.472].

Во все времена театр представлял собой искусство коллективное: в современном театре в создании спектакля, помимо актёров и режиссёра (дирижёра, балетмейстера), участвуют художник-сценограф, композитор, хореограф, а также бутафоры, костюмеры, гримёры, рабочие сцены, осветители.

Развитие театра всегда было неотделимо от развития общества и состояния культуры в целом, с особенностями общественного развития были связаны его расцвет или упадок, преобладание в театре тех или иных художественных тенденций и его роль в духовной жизни страны.

Для ознакомления старшего дошкольного возраста рассмотрим историю и виды театров г. Уфы.

Первый драматический спектакль в Уфе - «Пан Бронислав», был сыгран в 1772 году польскими ссыльными. После постройки в Уфе к 1861 году первого театрального здания, в городе был открыт русский драматический театр. Постоянной труппы в театре не было и в здании театра подолгу гастролировали московские и петербургские театры [5, с.201].

В XIX веке в Уфе были только самодеятельные театры. Первый профессиональный театр открылся в 1919 году. Это был нынешний Башкирский академический театр драмы имени Мажита Гафури.

В Уфе в 1919-1924 годах сложилась своя театральная система - система Иманского, впитавшая в себя особенности башкирских национальных обрядов, праздников, игр, танцев. Поддержку театрам в Уфе оказало открытие в 1926 году театрального отделения Техникума искусств в Уфе. Башкирский театр имел теперь постоянный источник квалифицированных кадров. Появилась к этому времени и башкирская драматургия, представленная именами Г. Ниязбаева, Д. Юлтыя, Х. Ибрагимова, Х. Габитова, М. Бурангулова, М. Файзи, Н. Тагирова и др [3].

В 30-е годы в Уфе получили распространение колхозно-совхозные театры. В Башкортостане эти театры организовывались из любительских драматических кружков в разные районы: Баймакский (1932), Аургазинский, Дюртюлинский (1933), Кигинский, Чекмагушевский (1934), Балтачевский, Белебеевский, Бижбулякский (1935), Давлекановский, Янаульский (1936); Бураевский (1942), Учалинский (1943), Юмагузинский (1948) и др. Репертуар составляли изменённые или сокращённые варианты постановок Башкирского театра драмы и Русского драматического театра. В 50-х годах колхозно-совхозные театры прекратили своё существование, преобразовавшись в государственные театры Башкирской АССР [2, с.17].

В начале 30-х годов областная партийная организация приняла меры на искоренение национального своеобразия театральной культуры в Башкирской АССР, в том

числе г. Уфы. В 1931 году была принята «Резолюция о развитии башкирского национального театра». Этим документом было положено начало пролетарской классовой линии в театрах Башкортостана. В 1937-1938 и 1946-1948 годах был репрессирован ряд театральных деятелей республики [2, с.17].

В 1938 году открылся Башкирский государственный театр оперы и балета. Первых артистов театра готовили в Москве.

В 1986 году был учрежден Союз театральных деятелей Башкирской АССР - творческая организация работников театра республики, центр профессиональной, правовой, социально-бытовой взаимопомощи своим членам.

На сегодняшний день в г. Уфе функционируют множество театров, которые предлагаю детям старшего дошкольного возраста свои представления. К основным из них относятся:

- Башкирский государственный театр оперы и балета;
- Национальный молодежный театр Республики Башкортостан имени М. Карима;
- Башкирский ордена Трудового Красного Знамени академический театр драмы им.

М. Гафури;

- Государственный академический русский драматический театр г. Уфы;
- Уфимский государственный татарский театр «Нур»;
- Уфимский театр юного зрителя;
- Башкирский государственный театр кукол;
- Учебный театр имени Г. Гилязева (Уфимский государственный институт искусств имени Загира Исмагилова).

Рассмотрев теоретические аспекты технологии ознакомления старшего дошкольного возраста с театрами родного города и изучив литературу, по теме исследования, пришли к следующим выводам:

1. Термин «театр» рассматривается во многих значениях (здание, учреждение, произведение искусства и т.д.) и имеет разные трактовки. Обобщая все определения, даем определение понятию.

Театр – это многогранное понятие, но чаще всего под ним подразумеваются вид искусства и место, где это искусство полноценно раскрывается.

2. Все театры классифицируются по жанрам, на которых они специализируются, по форме актерской игры и по культурным особенностям. Из основных видов театра г. Уфы можно выделить: театр оперы и балета, драматический театр, национальный театр, театра кукол, детский театр, эстрадный театр, музыкальный театр, уличный театр.

Жанры относятся непосредственно к самому спектаклю. Их существует большое количество, и некоторые не используются в постановках современных театров. Из самых популярных театральных жанров можно выделить следующие: драма, комедия, трагедия, мюзикл, сказка, музыкальная сказка и т.д.

3. Анализ репертуара театров г. Уфы показывает, что в театрах г. Уфы довольно богатый репертуар для старшего дошкольного возраста; и их детский репертуар соответствует возрасту детям старшего дошкольного возраста.

4. Обобщая понятие технологии, нужно отметить, что технология – это совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата. В широком смысле — применение научного знания для решения практических задач. Технология включает в себя способы работы, её режим, последовательность действий.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию ФГОС и ФОП дошкольного образования.

Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий. Сделав анализ основных технологий, пришли к выводу, что для ознакомления старшего дошкольного возраста с театрами родного города больше подходит игровая технология, так как игра является естественным состоянием ребенка, полностью удовлетворяющим его потребности.

Мы предполагаем, что процесс ознакомления старшего дошкольного возраста с театрами родного города будет проходить эффективнее, если будем использовать технологию, направленную на изучение элементов видов театров г. Уфы, жанров (опера, балет, мюзикл, комедия, трагедия и т.д.), музыкальных произведений, а также придерживаться следующих этапов: мотивация, постановка проблемной ситуации, решение проблемы, рефлексия.

Литература

1. Григорьева, Н. Н. Роль театра в жизни дошкольника / Н. Н. Григорьева. // Молодой ученый. — 2021. — № 5 (64). — С. 472-473.
2. Матвеева И.Н. Театр как социокультурный феномен / И.Н. Матвеева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021, №4, - с.15-21.
3. Официальный сайт татарского театра «Нур» <https://teatrnur.ru/?ysclid=lo0g2vo5e892996859>
4. Театр // Театральная энциклопедия / Глав. ред. П. А. Марков. — М. : Советская энциклопедия, 1967. — Т. 5: Табакова — Яшугин. — 1136 стб.
5. Тронский И. М. Тронский, История античной литературы : учебник для вузов / И. М. Тронский. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 564 с.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования от 25 ноября 2022 г. <https://www.garant.ru>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного от 17.10.2013 (ред. от 21.01.2019) <https://fgos.ru>
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: Т.1 / С. Т. Шацкий. - Москва : Педагогика, 1980. — 566с

Проблема взаимоотношений между поколениями в русской литературе XX века (на примере рассказа Ю.Казакова «Свечечка»)

Современная школа «смирилась» с термином «конфликт поколений». На уроках литературы наши ученики «толерантно» относятся к тому, что неизбежны столкновения со старшим поколением, потому что так было «всегда», это вечная проблема. В различных форматах итоговой аттестации они чаще пишут именно о противоборстве, спорах, непонимании и непримиримости позиций даже в отношениях между близкими людьми. Гораздо реже в аргументах можно встретить рассуждения о положительных примерах, «образцах», которые выстраиваются на доверии, на понимании самых важных законов жизни человека, позволяющих ощущать себя счастливым.

В русской классической литературе немало таких примеров. Один из них – рассказы Юрия Казакова, писателя необычайно лиричного, открывающего, как на исповеди, сокровенные тайники своей души. Основную черту его прозы можно определить, как «лиризм», являющийся, прежде всего содержательной характеристикой данного явления. Лиризм касается, в первую очередь, жанра, тематики, системы персонажей, образа автора. К жанровым признакам лирической прозы Ю.Казакова (связанным прежде всего со стилистикой) можно отнести следующие: 1) особый ритм прозы, представленный на композиционном и стилистическом уровнях художественной системы; 2) эстетическая сторона стиля Ю.Казакова определяется близостью его творчества к импрессионистической эстетике, оттого и предмет изображения – не столько реальность, сколько воспринимающее эту реальность сознание; 3) комплекс концептуально значимых лейтмотивов, причем лейтмотивом может стать любой элемент текста – слово, фраза, деталь, черта портрета, характера персонажа, отдельный эпизод и т.д., которые, появляясь в наиболее важных частях текста, предполагают возможность неоднозначного восприятия и образуют метатекст, позволяющий судить о смысловых доминантах авторского «пространства»; 4) «верность» Ю.Казакова жанру рассказа на протяжении всего творческого пути: условно его рассказы можно определить как «рассказ-событие» и «рассказ-переживания», в последних сюжет заменяют настроение и вольные ассоциации, для рассказов характерны непоследовательность, многослойность, монтажность повествования, они личностно окрашены и часто автобиографичны; 5) своеобразие поэтической языковой образности. [3, с. 134-136]

В 70-е годы, когда Ю.Казаков писал уже редко и мало, увидели свет два его великолепных рассказа: «Свечечка» и «Во сне ты горько плакал». Замысел этих рассказов вынашивался очень долго. Ещё в феврале 1963 года он записывал в дневнике: «Написать рассказ о мальчике 1,5 года. Я и он. Я в нём. Я думаю о том, как он думает. 30 лет назад я был такой же. Те же вещи». Эта запись приведена в статье М.Холмогорова [6, с. 19], а далее автор статьи с удивлением отмечает: «И почему-то на той же странице: «Джаз поёт о смерти, всё о смерти – какая тоска! Но жизнь. А он всё о смерти...». И в самом деле – почему?

Урок, который был проведен с учащимися 11 класса, выстраивается в форме создания альбома воспоминаний об одном вечере в жизни героев. Рассказ «Свечечка» построен как монолог отца, обращенный к сыну, в котором он напоминает о том, каким тот был в младенчестве своём. Но завязывается сюжет с чувства, которое владеет отцом: «...такая тоска забрала меня вдруг в тот вечер, что не знал я, куда и деваться – хоть вешайся!» И когда он выходит с сыном на прогулку, то мир видится ему в мрачном и печальном свете: «...вошли мы с тобой в аспидную черноту ноябрьского вечера». А затем

своё состояние отец выговаривает в исповедальном слове: «Ах, как не люблю я этой темноты, этих ранних сумерек, поздних рассветов и серых дней... Не было никогда у меня отчего дома, малыш!» Размышления героя по поводу осеннего «убывания» дней, бездомья есть выражение состояния человека, задумавшегося о своём пределе, ощутившего совсем рядом с собою дыхание рока и подавленного сознанием своей незащищённости перед смертью.

Кульминация рассказа – описание тех мгновений, когда сын и отец, сидя на полу, пускают друг другу автомобильчик, высшая точка этого эпизода – счастливый смех мальчика. Как описан его смех! Такое можно расслышать тем абсолютным слухом, которым только отец может уловить все тончайшие оттенки голоса своего ребёнка: «Ты засмеялся своим непрерывно льющимся, закатывающимся смехом, который бывает только у таких маленьких, как ты, детей, когда смех журчит и горлышко трепещет не только при выдохе, но и при вдохе...» Здесь автором найдены какие-то особенные слова, запредельные в своей нежности, трепетности, благоговении. Это то, что называется старинным словом «умиление». И действительно, за всеми эмоциональными реакциями отца стоит буквально молитвенное отношение к своему сыну.

Наконец, в последнем эпизоде воочию раскрывается святость отношений между ребёнком и отцом. У них есть ритуал: перед сном отец должен рассказать сыну сказку. Но обставляется это так. В детской гасится свет, сын ждёт в своей кроватке, и отец входит к нему со свечкой. «Озарённый свечой, ты сиял, светился, глаза твои, цвета весеннего неба, лучились, ушки пламенели, взлохмаченный пух белых волосиков окружал твою голову, и мне на миг показалось, что ты прозрачен, что не только спереди, но и сзади ты освещён свечой... Да ты сам свечечка!» – подумал я...». У той аналогии, которая родилась у отца при виде ребёнка, – в самом слове «свечечка», слиты и простая человеческая нежность, и нечто подобное религиозному чувству.

Если всякая религия – это мольба о спасении, поиск тех святынь, которые могут помочь преодолеть смерть и забвение, то рассказ Казакова тоже о религии – он об обоготворении собственного ребёнка. Действительно, он относится к своему сыну как к чуду, как к свету, к надежде на спасение. Образы ребёнка, свечечки и огонька в ночной тьме, на который наш герой когда-то вышел, заблудившись в северных лесах (это воспоминание «выплывает» по логике психологического параллелизма), – все эти образы связываются одной нитью. Нитью надежды на возможность выхода из экзистенциального тупика, вопреки осени, вопреки уходящим отцовским дням и годам, вопреки разлитому в воздухе чувству печали и неизбежной беды.

Ю.Казаков открыл поразительный философский парадокс: вопреки общепринятым представлениям о том, что в паре «Отец и Сын» опорная роль принадлежит отцу – ибо он оберегает маленького сына от всяких напастей, подстерегающих на каждом шагу, автор утверждает, что на самом деле вот этот маленький, хрупкий ребёнок держит отца в жизни – одаряет чувством счастья, избавляет от ужаса смертельного одиночества и спасает от обречённости на бесследное исчезновение.

Движение урока организует система вопросов: Почему название рассказа не «Свеча», а «Свечечка»? Что изменилось в состоянии рассказчика? Напомним, что в первой фразе рассказа было – «такая тоска... хоть вешайся», в финальной – «и снова захотелось жить»? Найдите подтверждение тому, что лейтмотив рассказа можно сравнить с образом разгорающегося пламени?

Создавая альбом, в первую очередь, учащиеся стремились определить состояние, чувство, которое возникает у рассказчика, когда он обращается к памяти, вспоминая различные мгновения своей жизни. Фотографии, придуманные и воссозданные ребятами по тексту, сопровождалась подбором цитат или подбором понятий. Например, «Тоска воспоминания», «Не люблю темноты, поздних рассветов и серых дней...», «Чем ты старше, тем короче дни и страшнее тьма», «Отчий дом...материнский или отцовский?».

«Как глупо тратить время жизни на обиды...», «Захватывающее ожидание счастья...», «Остановись, мгновенье!...», «Прозрение...», «Люди, разговоры, тепло, свет, ЖИЗНЬ»...

Форма построения рассказа помогает читателю выйти к авторскому «прозрению». Первая часть художественного текста буквально переполнена такими словами, как «тоска», «тьма», «аспидная чернота», «холод», «смерть», «серость». Однако свет, который «влечет», сохраняет надежду на «теплый дом», возвращение, желание «разжечь камин и смотреть в огонь», постепенно наполняется и добрыми воспоминаниями о доме, в котором любят и ждут. Усиливающийся лейтмотив поддерживает пламя спички, которое и «ослепило» и «напугало» одновременно от одной только мысли о возможной потере такого ощущения смысла жизни. Совершенно очевидно и изменение лексического словаря рассказа. Уже нет места темноте, но зато в тексте все чаще встречается «солнце», «глаза», «смех», «возвращение», «душа», «счастье», «вечность» и, наконец, «прозрение». Образ свечи- завершающий образ лейтмотива рассказа, поддерживающий уверенность в читателе в том, что жизнь человека- великое счастье, потому что «..вспомнив этот давний случай и думая о тебе, я почувствовал вдруг, как мне стало весело, недавнюю тоску мою как рукой сняло, и снова захотелось жить».

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. //Работы 1920-х годов. - Киев, 1984. – с. 260-304.
2. Баранова М.С. Особенности нарратива и синтаксиса в рассказе Ю.П. Казакова «Свечечка» // Мир науки, культуры, образования. 2021. №6/91. с. 524-526
3. Егнинова, Н.Е. Национальные традиции в творчестве Ю. Казакова: проблема жанра / Н.Е. Егнинова // Россия–Азия: становление и развитие национального самосознания: материалы международной научной конференции – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. – С.134-136.
4. Казаков Ю. П. Во сне ты горько плакал. Избранные рассказы. М., 1977.
5. Казаков Ю.П. Две ночи. Проза. Заметки. Наброски. М., 1986.
6. Холмогоров М. «Это же смертное дело!» (перечитывая Юрия Казакова) // Вопросы литературы. 1992. №3. С. 19.

Образ России в творчестве К. С. Петрова-Водкина

*«Как же ответим мы на вопрос: где лицо России?
Оно в золотых колосьях ее нив,
в печальной глубине ее лесов.
Оно в кроткой мудрости души народной...»*

Г. П. Федотов.

На рубеже XIX-XX веков одной из ключевых тем размышлений отечественных философов - И. А. Ильина, Н. А. Бердяева, Г. П. Федотова, творчества поэтов, литераторов, художников стал образ России. В трудах мыслителей и художественных произведениях он воплощался через ряд констант, берущих истоки в многовековых традициях отечественной культуры и выражающих особенности русского национального самосознания. Важной константой образа России стал образ широты, беспредельности пространства русской земли, отразившейся в характере русского народа. «Россия одарила нас бескрайними просторами, ширью уходящих равнин, вольно пронизываемых взором да ветром, зовущих в легкий, далекий путь. И просторы эти раскрыли наши души и дали им ширину, вольность и легкость, каких нет у других народов», - отмечал выдающийся русский философ Иван Ильин [2, с. 462]. Другой важной константой стал образ Матери, воплотившийся в фольклоре, поэтических и литературных произведениях в мифологемах-символах «Мать сыра-земля», «Мать Святая – Русь», «Матушка Россия». Б. К. Зайцев отмечал: «для русского человека Россия - духовное существо, мать, святыня, которой мы поклоняемся, и которую мы никому не уступим» [6, с. 385]. В конце XIX – начале XX века образ «Святой Руси», ее женской сущности, в литературных и художественных произведениях часто коррелировался с образом Богородицы. Сергей Есенин в цикле «Пришествие» называл Русь с «Приснодевой, поправшей смерть», Максимилиан Волошин в стихотворении «Владимирская Богоматерь» видит в Божией Матери «Лик самой России», а для русского философа Г. П. Федотова Она «остаётся связанной с человечеством, страждущей матерью и заступницей» [7, с.49].

Воплощение ключевых концептов образа России нашло многогранное отражение и в русском изобразительном искусстве конца XIX – начала XX столетия. Бескрайние просторы России, образы русской природы воплощены в работах А. К. Саврасова «Грачи прилетели» (1880-90), «Зима» (1880), «Радуга» (1875), пейзажах Ф. А. Васильева «Оттепель» (1871), «После дождя. Проселок» (1869). Михаил Васильевич Нестеров в картинах «Святая Русь» (1905), «На Руси. Душа народа» (1914-1916) представил образ России через собирательный портрет русского народа, объединяющий представителей различных времен и сословий – царь, патриарх, схимник, военачальник, крестьяне, представители интеллигенции. Приверженцы «русского стиля», члены абрамцевского кружка – братья Виктор и Апполинарий Васнецовы воплощали образ России, через обращение к сюжетам былин и сказок, фольклорным мотивам.

Самобытное воплощение образ России получил и в произведениях выдающегося русского художника Кузьмы Сергеевича Петрова – Водкина. Интерес к данной теме сформировался у него во многом под влиянием воспоминаний о небольшом городке Саратовской губернии, Хвалынске, где художник родился, рос и где «получил запасы образов, запасы семян родины от напевов, шепотов, сказов...научивших биться детское сердце в унисон с людьми, для которых трудна жизнь, но которые умеют ее заискрить

неугасающей любовью к земле и к человеку» [4, с.116]. Пейзажи Хвалынска присутствуют во многих его произведениях – «Окрестности Хвалынска» (1908), «Мать» (1913), «На линии огня» (1915-1916), «Полдень» (1917), «Фантазия» (1925) являясь важнейшим элементом в претворении образа России художником.

В воплощении ключевых констант образа России художник использовал новаторский живописный язык, органично сочетавший традиции древнерусской иконописи и новейших течений западноевропейского искусства, что способствовало созданию глубоких, многослойных образов, «представляющих сплавление личного, социального и культурного начал» [3, с.537] и придало им символическое, вневременное звучание. Так, в картинах «Мать» (1913), "1918 год в Петрограде. Петроградская мадонна" (1920), монументальность изображения в сочетании с архаической простотой форм, позволяют художнику приблизить образы героинь, его современниц, к образу Богородицы и, подняв тем самым на невиданную высоту образ материнства, показать истинные ценности современного конфликтного мира, «божественное в назначении человеческой жизни» [5, с.68].

В своих произведениях К. С. Петров - Водкин обращался и непосредственно к воплощению образа Богородицы в котором видел человеческий и непреходящий идеал. Он является автором замечательных образцов монументального искусства - майоликового панно «Богородица с младенцем», созданного для Ортопедической клиники в Петербурге (1904-1905) и росписи «Благовещение» в Никольском Морском соборе города Кронштадта (1913). Перенесение образа Богоматери из пределов монументального церковного искусства в пространство светской живописи позволило ему наполнить образ, служивший прежде всего для молитвы и поклонения, новыми смыслами. Так в работах «Богоматерь «Умиление злых сердец» 1914-1915 (Холст, масло. 100,2 × 110 см, ГРМ), «Мадонна с младенцем», «Мадонна с ребенком. Пробуждающая» (1922) Божия Матерь предстает заступницей и помощницей в жизни людей и, в тоже время служит выражением состояний души художника, его переживаний ключевых моментов российской истории и событий личной жизни. Одной из наиболее драматичных и ярких работ является написанная в 1914-1915 гг. К. С. Петровым-Водкиным картина «Богоматерь «Умиление злых сердец». Художник создает ее в тяжелый для России период - разгар Первой мировой войны. В письме Л. А. Радищеву он так описывает современность: «Жуткое время. Здесь... стреляются, травятся здесь. Страшная Россия. Искренняя до «нутря» в варварстве и культуре» [5, с. 132]. Картина написана маслом на холсте среднего размера - 100,2 x 110 см. Образ Богоматери занимает практически все пространство холста и местами даже не вмещается в раму, что придает ему монументальность. Лик Богородицы близок образу в сцене «Благовещения», написанном художником в Морской Никольском соборе в Кронштадте (1913). В сине-голубом очерке нимба Богородицы, подобно воспоминанию, прочерчены сцены ее жизни: по правую руку - с Младенцем Христом на руках, по левую – Спаситель, распятый на кресте, и уходящий от Бога человек. За спиной Богородицы узнается рельеф родной художнику местности, представленный в картине «Окрестности Хвалынска». Лик Божией Матери нежен, ясен и источает свет, который освещает изнутри края белого одетого под мафорий плата. Цветовые рефлексы от огненно - красного, сияющего мафория рассыпаны практически по всему пространству картины. Необычайно выразителен и красноречив жест воздетых рук Богоматери. Она смотрит с высоты на враждующих людей, призывая их остановиться, успокоиться, образумиться. Совсем другими чувствами наполнен образ «Богородицы Пробуждающей», написанный художником в 1922 году в ожидании рождения дочери. Образ Божией Матери напоминает образ Богородицы «Умиление злых сердец». Она в красном мафории и синей тунике. Лик ее светел, у нее большие, добрые глаза и светлая улыбка. Она задумчиво и нежно смотрит на сладко спящего младенца, как-бы пробуждая его к жизни. Последний образ Богородицы художник создал в 1923 году. Мы видим Богородицу страдающую, лик ее темен, глаза внимательно и печально смотрят на нас. Не

характерная для художника, сдержанная, красновато - коричневая гамма усиливает атмосферу скорби. Богородица прижимает младенца - Христа. Его образ прописан нечетко, подобен видению, взгляд младенца не по-детски серьезен и сосредоточен, Лик печален. В правом верхнем углу заметна надпись Страстная суббота. В 1923 году, Страстная суббота прилась на 7 апреля, Праздник Благовещения. Эта картина является, с одной стороны, выражением смешанных чувств художника, рожденных сочетанием с этим дне противоречивых событий Евангельской истории, а с другой, воплощением переживания драматических событий современности: невозможности свободно творить, расставания с друзьями высланными за границу на «Философском пароходе».

Символическим воплощением образа России, стала написанная К. С. Петровым - Водкиным в 1917 году картина «Полдень», где на фоне бескрайних полей, силуэтов холмов, извилистой ленты реки окрестностей Хвалынска разворачиваются сцены крестьянской жизни – рождение, любовь, материнство, труд, смерть. Использование художником «сферической» перспективы, раскрывает пространственную глубину полотна и придает событиям, разворачивающимся на картине планетарный масштаб, превращая ее в емкий символ-образ. Завершающим аккордом в трактовке образа России стала написанная художником в 1925 году картина «Фантазия», где над бескрайними просторами России – холмами, лесами, крестьянскими избами стремительно уносит всадника в неизведанное будущее красный конь. Устремляясь вперед всадник бросает взгляд назад, это прощание с уходящим миром, образом дореволюционной Руси.

Анализ работ художника наглядно показывает, что в сюжетном плане трактовка образа России К. С. Петрова – Водкина во многом созвучна идеям русских философов конца XIX – начала XX века. В его картинах нашли воплощение ключевые константы образа – широта просторов русской земли, образ народа, тема материнства в своем высшем смысле коррелирующая с образом Богородицы. Изображая уходящие вглубь веков образы-символы России К. С. Петров-Водкин использует современные ему, новаторские художественные приемы в сочетании с элементами древнерусского искусства. Образ России К. С. Петрова – Водкина глубоко личностен, часто воплощается через очертания родной художнику местности – окрестностей Хвалынска. Образ Богородицы в работах художника получает многомерное, символическое воплощение в своем высочайшем значении представая как символ «Души России».

Литература

1. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры, искусства: В 2-х тт., Т. 1.– М.: Искусство, 1994. – 542 с.
2. Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т., Т. 2., Кн. 1. – М.: Русская книга, 1993. – 496 с.
3. Никифорова, А. А. Художественный образ как система ценностей / А. А. Никифорова//Картина человека: философия, культурология, коммуникация. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – сс. 535-541.
4. Петров-Водкин К. С. Хлыновск. Пространство Эвклида.Самаркандия. – Л.: Искусство,1982. – 631 с.
5. Петров-Водкин К.С. Письма. Статьи. Выступления. Документы / Сост. сб., вступ. ст. и коммент. Е.Н. Селизаровой. - М. : Сов. художник, 1991. - 381 с.
6. Русская идея: В кругу писателей и мыслителей Русского Зарубежья: В 2-х т.Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – 539 с.
7. Федотов Г. П. Стихи духовные (Русская народная вера по духовным стихам). М.: Прогресс, Гнозис, 1991. 198 с.

Раздел 8. Искусство и формирование системы ценностей молодежи

Афанасьева А.Б.

Санкт-Петербург

Роль искусства в формировании ценностных ориентиров личности

Проблема формирования у детей и молодежи ценностных ориентиров в выстраиваемой в их сознании картине мира была актуальна всегда. Однако в сложное нынешнее время задача воспитания духа, высоких культурных ценностей, «человека культуры» (термин Е.В. Бондаревской) особенно обострилась. В обществе рубежа XX-XXI веков открытость России миру повлекла за собой активное внедрение ценностей потребления, материального благополучия, агрессивного распространения западной массовой культуры (рок и поп-музыки, киноиндустрии, литературы и др.).

Причем, отечественное искусство, «распахнув свои объятия», во многом развивалось под влиянием западных ценностей и технологий. Вспомним скандальные выставки, устраиваемые Маратом Гельманом (признанным ныне иноагентом), «произведения» арт-групп «Война», «Синие носы» и др., ряд кинофильмов 2000-2010-х гг. и т.д. Западные тенденции массовой культуры поддерживались некоторыми лицами, отвечающими за развитие культуры в нашей стране, объясняя толерантную позицию тем, что «все цветы должны расти». Голос же тех, кто предостерегал и противодействовал агрессивному навязыванию «ценностей» западного общества нередко намеренно заглушался, что вызывало конфликтную ситуацию в обществе. «Те, кто обеспокоены судьбой человечества и развитием личности, пишут о духовно-нравственной деградации общества постмодерна. Обеспокоенность педагогической и научной общественности данной проблематикой привела к разработке и принятию в 2009 году в Российской Федерации "Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России" [1], содержательное ядро которой составляют ценности культуры» [2].

Цель статьи – обобщить представление о понятиях «культурное поле личности и социума», осветить роль искусства и педагогический опыт формирования ценностных ориентиров среди школьников, реализованный автором в Санкт-Петербурге в течении многих лет в сотрудничестве с коллегами Института детства РГПУ им. А. И. Герцена.

С конца XX века в России активно шел процесс «вестернизации» культуры. Это сказывалось не только в изобилии западной массовой культуры в окружающем человека мире, но и во внедрение англоязычной лексики в науке, искусстве, быту. В целом, «вестернизация» в большой мере захватывала культурное поле социума и личности. В работах 2000-х годов автором выдвигалось понятие «культурное поле социума», которое им характеризовалось как «духовно-материальное социальное пространство культуры, существующее в исторически определенной социокультурной действительности, в которой взаимодействуют объекты и субъекты культуры и проявляются (действуют) силы, влияющие на человека» [3, С. 53]. Данное поле можно назвать социокультурным полем. *Пространство же культуры* понимается автором как «объективная реальность, обладающая историческим объемом культуры, созданной человечеством во временном и пространственном измерении» [3, С. 53].

В педагогике М.П. Воюшиной был введен термин «культурное поле», характеризуемое ею как «пространство культуры, освоенное (присвоенное) личностью» [4, С.9]. Соглашаясь с таким толкованием, автор статьи определяет данное поле как

культурное поле личности. Такое «культурное поле личности субъективно. Оно связано с кругозором личности, ее мотивами и интересами. Культурное же поле социума складывается во взаимодействии многообразия субъективных полей и сил, действующих в культурном пространстве» [3, С. 54].

Для современного человека доступное ему в реальном времени пространство культуры точнее характеризовать как поликультурное пространство. Ныне оно чрезвычайно расширено как в полиэтническом измерении, так и в субкультурном разнообразии социальных групп и в широте технологических возможностей обращения к различным историко-временным пластам культуры.

Важную роль в культурном пространстве играет искусство. В XXI веке оно характеризуется полистилистическим многообразием, различной направленностью художественных поисков творцов. Технические возможности позволяют человеку с легкостью найти образцы искусства любой эпохи или страны. Однако в реальности широта культурного пространства в большинстве своем не востребуется современным человеком, в его повседневной жизни доминирует массовая культура (являющаяся лишь одной из составляющих культурного пространства). Во *внеинституциональной образовательной среде* (в семье, быту, в общении со сверстниками, друзьями, в будни и праздники, посредством СМИ и интернет-ресурсов) ребенок или молодой человек в основном сталкивается с произведениями массового искусства. Это сказывается даже во внеурочном чтении: современные дети вместо отечественных образцов с увлечением читают зарубежную массовую литературу (комиксы, серию книг о Гарри Поттере, «Черепашки нидзя» и др.). Да и в целом дети мало читают, а в большой мере погружаются в компьютерные игры.

Массовое искусство XXI века в большой мере целенаправленно внедряется в культурное поле ребенка (или подростка, юноши, девушки) в стихийном быту посредством радио, телевидения, киноискусства. Так, например, слушая и анализируя музыкальные программы радио «Россия» и «Маяк» (наиболее популярные каналы в радиотрансляции) в течение ряда лет в 2000-2010-е годы, автор убедился, что массовая музыка занимала в эфире большую часть звукового эфира, причем в основном – зарубежная. По программам 2006-2009 годов на радио «Россия» звучало 70- 80% зарубежной массовой музыки, а на радио «Маяк» – 90-100%. Ныне отечественная музыка звучит чаще, но привлекаются в основном произведения массовой поп- и рок-культуры. Поп-музыка (в основном иностранная) долгое время в 2000-2010-е годы заполняла большинство программ на радиоволне FM. Зарубежная массовая музыка звучала как фон в магазинах, на улицах, в бассейнах, на катках и т.д. В огромном количестве зарубежные образцы массовой культуры предлагались в магазинах масс-медиа-продукции, отечественные мультипликационные и кинофильмы в них зачастую не рекламировались, их не было видно при входе в магазин, надо было специально их искать и спрашивать. Та же картина наблюдалась в кинотеатрах. До 2022 г. отечественные кинофильмы в прокате встречались гораздо реже западных и, как правило, им отдавалось время дневных сеансов, а прайм-тайм занимала продукция Голливуда, часто не лучшего качества, в большой мере несущая разрушительные антиценности насилия, низменных инстинктов, грубых эмоций, темных сил.

Ценностные ориентиры на низменные или высокие идеалы – это качественные показатели культуры, они подобны противоположно направленным силам в физике, например, силы действия и противодействия в механике, силы притяжения и отталкивания в магнитном поле (подробнее в монографиях и статьях [2],[3],[5],[6]).

Как уже писал ранее автор, «В прежние эпохи соседствовали и взаимодействовали между собой народная (сельская и городская), религиозная и светская ветви культуры, между ними осуществлялся своего рода «диалог», оплодотворяющий прежде всего профессиональное искусство и дающий импульс развитию национальным культурам и, в целом, мировой культуре. Ныне же, помимо сложившихся ветвей культуры, ставших

традиционными в общественной жизни (народной, светской, художественной, научной, религиозной, социальной, политической, экономической и др.) большую роль стали играть новые явления современного мира: массовая культура, шоу-бизнес, молодежные субкультуры, информационные потоки СМИ. Причем, нарушается баланс взаимодействия ветвей культуры, высоких и низменных ориентиров в ней, развлекательное вытесняет серьезное, порой массовая культура стремится «снизить» искусство, опустить на свой уровень эстетических представлений, нередко – опошлить классику. В итоге создается дисгармоничное культурное поле социума и личности» [6, С. 6].

Засилье западного массового искусства представляет серьезную опасность не только со стороны духовной жизни и нравственности человека, но и со стороны разрушения этнокультурного многоцветия мира. Ведь закономерности массовой культуры нивелируют национальное своеобразие культур, стандартизируют поликультурное пространство.

В целом в современном культурном поле нарушается органичный баланс центробежной и центростремительной сил, необходимый эволюционному развитию культуры. «Центростремительная сила, направленная к центру, каким является культура своего народа, страны, это «ось вращения» национально-охранительных тенденций в культуре. Центробежная же сила в культурном поле направлена от культуры своего народа к культурам других народов» ([3, С. 54], подробнее[5]). Во взаимодействии традиции и инновации, сохранении «своего» и «переваривании» - адаптации - «чужого» происходит процесс развития культуры. Гармоничность этого баланса определяет успешность развития. Их дисбаланс же грозит разрушением закономерности преемственности в развитии культуры. Осознание этого и стремление выправить дисбаланс происходит в наши дни в культурном поле социума, в формировании которого активно участвует искусство.

Для ребенка чрезвычайно важно приобщиться к искусству и ценностям Культуры, что целенаправленно осуществляется в институциональных образовательных учреждениях. Как ранее писал автор, «важнейшая функция образования – трансляция Культуры, наработанной социумом. Ценности культуры, ее образцы начинают жить одухотворенной жизнью, когда школьники или студенты обсуждают проблемы культуры, ее сохранения и развития, когда возникает насыщенное взаимодействие мыслей, идей, ценностных ориентиров, реализуется диалог прошлого и настоящего. А чтобы культурное пространство зазвучало, наполнилось духовной энергией, необходима мыслительная и эмоциональная энергия педагога, способная зажечь, воспламенить души учеников огнем культуры» [2].

Воспитание «человека культуры» происходит в разнообразных организационно-педагогических формах. Для институционального учебно-воспитательного процесса чрезвычайно важны учебно-методические материалы. Методистами Института Детства РГПУ им. А.И. Герцена для начальной школы созданы УМК «Диалог» (издан издательством «Дрофа» в 2013-2014 гг.) и УМК «Школа диалога» (издан частично издательством «Просвещение» в 2023-2024 гг.). Концепция этой инновационной системы основывается на взаимодействии системно-деятельностного, культурологического, метаметодического и личностно-ориентированного подходов [7]. Ключевым в учебниках данных УМК является диалог: культур, искусств, учебных дисциплин, субъектов образовательного процесса, семьи и школы. Диалог искусств осуществляется на всех предметах, в наибольшей мере на уроках музыки (авторы учебников А.Б. Афанасьева и В.А. Шекалов), литературного чтения (коллектив под руководством М.П. Воюшиной), отчасти технологии (А.Н. Мисюкевич). В материалах учебников школьники знакомятся с музыкальными и литературными произведениями во взаимодействии с другими видами искусства, содержание и освоение которых направлено на формирование духовно-нравственных ориентиров на ценности семьи, труда, творчества, любви к отечеству, дому, природе, Родине, ее истории, воспитание эмпатии, толерантности, патриотизма,

русской идентичности в условиях поликультурного общества [8]. Их освоение сочетает формы урочной, внеурочной, проектной деятельности.

В детстве и юности чрезвычайно важно зародить в душах высокие идеалы, ценностные ориентиры, стремление к познанию, самосовершенствованию и совершенствованию мира вокруг себя. В этом детям должно помочь знакомство с произведениями искусства и приобретение собственного опыта культуротворчества. Создавая интерпретации или собственные произведения в различных видах искусства (литературного, изобразительного, декоративно-прикладного, музыкального) дети приобщаются к идеалам знания, добра и красоты, тем самым происходит становление культурной идентичности личности, ее культурного поля, социализации в русском обществе.

Литература

1. Данилюк А. Я. Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение», 2009. – 29 с.
2. Афанасьева А. Б. «Через искусство имеем свет»: День культуры в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга. // Педагогика Культуры. – 2012. – № 15. – [Афанасьева А.Б. «Через искусство имеем свет»](#)
3. Афанасьева А. Б. О понятиях культурного поля и этнокультурного ядра личности в образовательном процессе // Вопросы культурологии. – 2009. – № 5. – С. 51-55.
4. Воюшина М. П. Культурное поле младшего школьника как объект метаметодического исследования // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 9-13.
5. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля: монография. – СПб: СПбГУПТД, 2014 – 188 с.
6. Афанасьева А. Б. Этнокультурный диалог в «малом» пространстве русской культуры и образования / А. Б. Афанасьева // «Моя Малая Родина». Материалы Межрегиональной научно-практической конференции / под об. ред. Н. П. Берляковой. Вып. 12. – Пенза: Изд. ГАОУ ДПО ИРР ПО, 2014. – С. 3-12.
7. 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.
8. Афанасьева А. Б., Кочеткова Т. Н. Воспитание русской идентичности и толерантности в поликультурной образовательной среде современной школы // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 100-108.

«Ровесники победы»: образы детства в творчестве Александра

Кондурова

В феврале 2025 года в залах Санкт-Петербургского Союза художников прошла выставка, приуроченная к 80-летию заслуженного художника РФ Александра Кондурова. Размышление о смысле художественных работ, которые не оставили посетителей выставки равнодушными «помогает понять особенности творчества и построения художественного образа, [...] раскрывает онтологические основы познания, освоения человеком действительности и мира как такового» [1, С.73].

На фоне монументальных полотен на религиозную тему, цикла о революции и разнообразных сюжетов-интерпретаций античной мифологии, особняком стоит серия работ «Ровесники победы». Панно, выполненные в авторской технике, напоминают одновременно и коллаж, и документальную фотографию, и снимки из семейных альбомов, и агитационные плакаты военного времени. На зрителя, как в объектив фотоаппарата, глядят мальчишки, пацаны в бескозырках и коротких штанишках, улыбающиеся и серьезные, с игрушечным оружием в руках и самодельными самокатами: так художник делится с нами малой частью «воспоминаний о времени, заложившем костяк характера, осознания собственного предназначения, отношения к людям, обществу, миру» [4].

Образы детей на картинах военной тематики встречаются нечасто и, как правило, наполнены болью и ужасом пережитого: таковы картины Дмитрия Васильева «Возвращение в фронты», Олега Гойдина «Военный хлебушек», Адольфа Гугеля «Дети войны» и «Партизаны», Бориса Неменского «Твое далекое детство». Война, застывшая на классических полотнах Александра Дейнеки, Юрия Пименова, Федора Богородского, Петра Кривоногова, Бориса Неменского, Генри Мура, Феликса Нуссбаума и других – страшна, трагична и зачастую является отражением личного опыта – многие художники сами воевали и знали о фронтовых событиях не понаслышке. Постепенно образы войны, столь частые в первые десятилетия мирной жизни, стали уходить из творчества художников, сменяясь другими темами. В 1980-е годы появляются работы, посвященные уже войне в Афганистане (Марат Самсонов, Николай Соломин, Николай Бут), а героями полотен после 2000-х становятся ветераны, их послевоенная жизнь, их скорбные воспоминания (Александр Виноградов и Владимир Дубосарский, Гелий Коржев, Александр Шилов, братья Ткачевы и др.).

Работы А.Кондурова, тематически связанные с послевоенной жизнью в Ленинграде, лишены страдания: его детство звенит и находит радость даже среди разрухи и следов войны. Как описывает сам автор, большую роль в его жизни сыграла «вера в идеалы, которые помогли не оскотиниться в тяжелые времена, найти правильные решения в сложных, иногда безвыходных ситуациях, пройти сквозь бесконечные соблазны и посулы легких, но выгодных путей, отказать себе во многом на пути, к предначертанному» [4]. Зрителю очевидно, что война еще жива в памяти взрослых, ее боль звучит в стихах Иосифа Бродского «И вечный бой, покой нам только снится», перенесенных художником в качестве эпиграфа на живописное полотно, еще исковеркано пожарами и взрывами тело города, на фоне которого запечатлены герои картин.

Городские пейзажи А. Кондурова «представляют собой своеобразные «пейзажи души» [...], воплощение его чувств и впечатлений от окружающей действительности.

Беря истоки в символическом пространстве детства, они воплотились в классически емкие образы-символы» [6, С.311]. Вот купол храма, покосившийся после пожара, вот остов здания, вокруг которого играют дети, вот заклеенные крест-накрест окна, сквозь которые видны дорожки летнего сада. Город-дом как образ-мифологема, особый архетип, важный для понимания человеком своей идентичности [2, С.21], полуразрушен, но по-прежнему полон жизни и его космоснаполняется детскими улыбками, а в серые обугленные пейзажи встраиваются серебряные и золотые кирпичи святой простоты и чистоты восприятия того мира, в котором жил автор и его сверстники.

«Детские игрушки», «Пацаны», «Мамины вещи» – милые сердцу автора образы видны как будто в дымке, где сюжеты уже размыты и потеряли былую яркость. Вот автору – главному герою картины «Водолей», наверное, еще нет и пяти лет, но он со всей серьезностью позирует для фотографа на кухонном табурете. Эта домашняя фотография ляжет в основу двух версий панно: 1996 и 2020 годов. В более зрелой версии специально для юного «водолея» два ангела на облаках вертят колесо водяной мельницы, заставляя дождь идти и вода струится вниз по золотому водосточному желобу, скапливаясь, как драгоценность, в сверкающей бочке: благословение детства способно любой день превратить в праздник, а любую находку – в сокровище. Вероятно, еще одна детская фотография могла лечь в основу картины «День мотоциклиста».

Отпечатки прошлого видны и на других картинах серии: «Неполученное письмо», «Парк культуры и отдыха» открывают зрителю возможность увидеть послевоенную жизнь, с ее радостями и горестями. Эта встреча происходит не через изучение истории, научных исследований, мемуаров, текстов, а через яркий эмоциональный образ, «метафору, озарение – благодать, которая не схватывается, не вырабатывается технологически, но снисходит» [3, С.114].

Формирование выразительного художественного языка автора тесно связано с историей России, событиями, объединяющими людей эмоционально, идеологически, ментально [7]. Общее прошлое роднит людей, и каждый, глядя на картины А.Кондунова, может вспомнить свои детские сокровища, любимые игрушки, дворовые компании и игры. Получив возможность вновь почувствовать себя ребенком, погрузившись в недра воспоминаний, зритель может глубже прикоснуться к истории города и родной страны.

Литература

1. Воронова Н. И., Михайлов Д. В., Никифорова А.А. Методические аспекты преподавания методологии гуманитарного исследования на примере структурного и синергетического анализа // Педагогика и просвещение.-2024. – № 3. – С. 57-74.
2. Воронова, Н. И. Особенности этнонационального мифотворчества в культуре современной России / Н. И. Воронова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т. 2, № 19. – С. 15-22. – EDN MSSJWP.
3. Игнатъев Д. Ю., Михайлов Д. В., Летягин Л. Н. Ринц по «Гамбургскому счету» // Universum: Вестник Герценовского университета. –2014. – № 2. С.112-120.
4. Кондунов А. Ровестники победы[Электронный ресурс]:Персональный сайт художника. – режим доступа: <https://kondurovart.ru/pobeda/> – Дата обращения – 28.02.2025
5. Талащук, А. Ю. Картины Александра Кондунова как метод философского осмысления мира / А. Ю. Талащук // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. – 2020. – № 1. – С. 95-98. – DOI 10.26163/RAEN.2020.41.62.015. – EDN BLWSKT.

6. Телькунова, А. В. Пространство детства и "Петербургский текст" М. В. Добужинского / А. В. Телькунова // Информационное пространство и дети: образовательные возможности и манипулятивные воздействия : Сборник научных трудов / главный редактор К. В. Султанов, Санкт-Петербург: ФАОУВО "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2016. – С. 307-311. – EDN VVDMMZ.
7. Шоломова, Т. В. Буржуазная эстетика и русская культура / Т. В. Шоломова. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2017. – 287 с. – ISBN 978-5-00045-415-2. – EDN YHBMN.

Проблемы современного медицинского образования и возможные направления их преодоления: философский, политико-организационный и методологический аспекты

Профессиональное медицинское образование последние три десятилетия отечественной истории испытывает серьёзные кризисные деформации, ведущие к снижению уровня подготовки врачей [6, с. 272-274]. Важнейшие социальные детерминанты подобных негативных явлений можно сгруппировать в следующие основные общности:

1. Коммерциализация образовательных процессов, провозглашённая в качестве основной цели перестроечных реформ советской системы образования, что, по мнению псевдореформаторов, должно было служить её альтернативой и заменой. Новая система высшего образования (как в целом, так и медицинского, в частности) превращалось из важнейшего направления государственной деятельности, призванного обеспечить возобновление для страны высококвалифицированных кадров, в средство извлечения дохода, ориентированного на личное или групповое обогащение [2, с. 190-195]. Подобная порочная установка стимулировала коррупционные процессы, которые стали приобретать угрожающие для безопасности страны масштабы [4, с. 73-81]. Практика работы в системе образования показывает, что во многих случаях обучение, покупаемое за деньги, не обеспечивает получение необходимого уровня профессиональной квалификации и не стимулирует последующую трудовую деятельность по избранной специальности. Полагаем, что исправление ситуации возможно лишь при условии реального изменения государственной политики в области образования и перевод образования из сферы «услуг» в государственную систему подготовки высококвалифицированных кадров, осуществляемую на бюджетной основе с последующей обязательной отработкой выпускниками государственных средств, вложенных в их подготовку, в виде профессиональной трудовой деятельности по избранной специальности. Для стимулирования серьёзного отношения к учёбе со стороны обучающихся было бы целесообразным жестко увязывать характер будущего распределения (его географическое месторасположение, уровень организации и должность) с достигнутыми выпускником учебными успехами.

2. Иницилируемое властными структурами различного уровня искусственное внедрение в образовательный процесс таких «новаций» как дистанционное обучение, цифровизация и компьютеризация образовательных процессов [1, с. 386-388], излишняя стандартизация всех видов медицинской помощи. Речь в данном случае идёт не о том, что подобные инновации не имеют смысла и позитивного значения. Как и любое явление, они могут приносить пользу, но лишь в рамках определённой меры, выходя за границы которой, польза превращается в свою противоположность – вред. Подобное чрезмерное рвение чиновников от образования начинает осознаваться и на уровне высшего руководства страны, о чём свидетельствуют законодательные инициативы, связанные с ограничением дистанционного обучения в медицинских вузах. Чрезмерная цифровизация, компьютеризация и стандартизация медицинской помощи может вести к следующим негативным последствиям:

1) созданию барьера между врачом и пациентом, которые в цифровой системе начинают позиционироваться не как люди, а как технологические функции определённого деятельностного процесса;

2) нарушению принципа персонализации медицинской помощи конкретному пациенту, происходящему вследствие ориентации только на стандартизированные усреднённые медицинские технологии борьбы с определённой болезнью, без учёта конкретного состояния здоровья больного человека и его индивидуальных особенностей.

3. Принятая на государственном уровне непродуманная и несовершенная система телеологической ориентации образовательного процесса и соответствующая ей методика оценки достигнутых результатов. Речь идёт о подмене главной цели образования – получение знаний и умения их применять на практике, на выработку абстрактных компетенций, суть которых трудноопределима, вследствие чего плохо проверяем результат их достижения. Смысловая размытость понятия «компетенция» состоит в том, что оно сводится лишь к умению применять знания и навыки на практике, но такая трактовка не содержит ничего принципиально нового по сравнению с прежней, знаниевой образовательной парадигмой, смысл которой также состоял в единстве знаний, умений и навыков, как основе и цели обучения. Вместе с тем, экстраполяция знаний из аксиологического основания образовательного процесса ведёт к непониманию самого способа существования сознания, каковым выступает знание. Подобная подмена понятий влечёт за собой усложнение сопутствующей образовательному процессу документации и созданию иллюзии о том, что целью образования являются не знания, а нечто другое. Такая иллюзия дезориентирует субъекты образовательного процесса в их деятельности.

4. Перегруженность образовательной деятельности проводимой преподавателями формально-бюрократической сопутствующей документацией, не оказывающей влияния на учебный процесс, но отнимающий огромное количество времени [7, р. 1116-1122]. Решение этой проблемы возможно только на государственном уровне путём ограничения количества обязательных форм отчётности и сокращения численности административных инстанций надстраиваемых над образовательным процессом.

Важными условиями преодоления многих проблем медицинского образования является формирование у обучающихся в ходе изучения общеобразовательных предметов (прежде всего, философии) навыков логического мышления, способности критически оценивать новую информацию [5] и адекватно воспринимать соответствующие медицинские феномены.

Одним из определяющих условий эффективности образовательного процесса является авторитет преподавателя, обеспечивающийся не только его высокой квалификацией, но и материальным положением (достойным уровнем заработной платы), уважительным отношением со стороны руководства вуза, возможностью повышения собственного профессионального и культурного уровня.

Труд врача – это не стандартный технологический процесс, а высоко творческая деятельность, интегрирующая в себе глубокие научные знания, практические умения и способности, высокую нравственность [3, с. 57-63] и гуманизм по отношению к людям.

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 SGMARD.
3. 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 URQMQU.

4. Правосознание и его роль в жизни общества : монография / В. В. Балахонский, В. А. Кудин, В. С. Олейников, Б. К. Джегутанов ; Санкт-Петербургский университет МВД России. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета МВД России, 2018. – 173 с. – ISBN 978-5-91837-128-2. – EDNVTKBIS.
5. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы: в истории античной и средневековой философии: Монография. – СПб.: РХГИ, 2002.
6. Шапошников В.И., Ашхамаф М.Х., Гедзюн Р.В., Марченко Н.В. Проблемы современного медицинского образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. № 4-2. С. 272-274.
7. Political consciousness formation in the modern global world / V. V. Balakhonsky, O. D. Shipunova, V. I. Strelchenko [et al.] // International Journal of Criminology and Sociology. – 2020. – Vol. 9. – P. 1116-1122. – DOI 10.6000/1929-4409.2020.09.130. – EDN ZWAZEO.

Инновационные подходы в стоматологии: применение цифровых технологий в практике

Цифровая стоматология – инновационное направление в области медицины, использующее компьютерные технологии для повышения качества стоматологических услуг.

Методики, которые традиционно применяются для восстановления зубного ряда, его функциональности и целостности, уже на протяжении многих десятилетий демонстрируют свою эффективность. Однако важно понимать, что технические возможности постоянно развиваются благодаря быстрому прогрессу в технологиях. Эта тенденция особенно ярко проявляется в стоматологии.

Началом расцвета цифровой стоматологии принято считать восьмидесятые годы прошлого века, а именно 1985 год, когда появилась возможность изготовления керамических вкладок прямо на приеме у доктора, что стало прообразом первой цифровой стоматологии.

Цифровая стоматология – это современный подход в диагностике и лечении стоматологических заболеваний. Использование компьютерных систем и 3D-технологий позволяет достигать быстрых и качественных результатов. Кроме того, эти технологии упрощают анализ полученных данных и планирование лечения. Они становятся неотъемлемой частью всех сфер коммуникации и предоставления услуг [3, С. 1025].

Цифровая диагностика, ортопедия, хирургия, ортодонтия, а также планирование и применение цифрового лечения уже воспринимаются как стандарт, а не как нечто необычное.

Трехмерные изображения способствуют детальной визуализации всех анатомических структур челюстно-лицевой области и помогают выявлять деструктивные изменения в твердых тканях зубов и костей, новообразования с их размерами, локализацией и распространенностью.

К числу других преимуществ и достоинств цифровых технологий можно отнести:

1. Повышение точности диагностики и лечения. Это является одним из основных достоинств компьютерных методик. В процессе использования таких технологий возможно осуществления детальной визуализации хода диагностики и терапии на экране компьютера.
2. Сокращение времени лечения. Моделирование и сканирование с помощью компьютерных программ позволяют сократить время, затраченное врачом и пациентом, что в свою очередь дает возможности быстрее изготовить протезы, элайнеры и другие конструкции, а сам процесс сделать более удобным и менее стрессовым для пациента.
3. Увеличение комфорта для пациентов. Благодаря моделированию врач может обсудить с пациентом промежуточные результаты, повышая тем самым осведомленность пациента о лечении, а также выбрать наиболее подходящий метод лечения.
4. Эффективность и предсказуемость результатов. Создание модели на компьютере позволяет врачу минимизировать риск осложнений, а пациенту увидеть и понять, как будет происходить процесс лечения, как будет выглядеть его улыбка в будущем [1, С. 33].

Какие основные цифровые технологии используются в настоящее время в стоматологии:

- Интраоральная визуализация – важная методика на начальных этапах знакомства с пациентом и первичной диагностики. На данном этапе используется прибор в виде

компактной видеокамеры. Благодаря такой видеокамере можно в деталях рассмотреть зуб и мягкие ткани на экране компьютера, есть возможность сразу же показать пациенту то, что он не может самостоятельно увидеть в полости рта. Это способствует повышению вовлеченности в предстоящее лечение как взрослых пациентов, так и детей [4, С. 390].

- Интраоральное сканирование – альтернатива альгинатным и силиконовым оттискам, дающая возможность получить детализированные 3D-модели полости рта пациента, его зубов, десен, протезного ложа и иных анатомических образований в полости рта.

- CAD/CAM (Computer-Aided Design/Computer-Aided Manufacturing) – это система основана на интеграции с компьютерным обеспечением для моделирования и изготовления ортопедических конструкций (виниров, коронок, абатментов, имплантатов) с помощью 3D-технологий. Модель передается на модуль фрезерного аппарата, который обрабатывает реставрацию, проводит полировку, шлифовку. Таким образом, такие нововведения позволяют не только проектировать, но и мгновенно изготавливать изделия, что исключает необходимость многократных визитов пациента в клинику, а также дает врачу-стоматологу полный контроль над процессом изготовления конструкций, дополнительно повышая качество выполняемой работы.

- 3D-принтер – аппарат, печатающий изделия по заранее подготовленному цифровому шаблону. Работа зубного техника в данном случае минимальна. Он программирует оборудование, следит за печатью, шлифует, полирует изделие. Точность полученных конструкций при использовании 3D-принтера значительно повышается, а процесс работы автоматизируется.

- Компьютерно-навигационная хирургия с созданием хирургических шаблонов представляет собой разработку цифровой схемы виртуальной расстановки имплантатов и других конструкций на компьютерной томографии для точного определения оптимального размера, позиции, угла и глубины расположения. Это снижает вероятность врачебных ошибок, риск травмирования стенок гайморовой пазухи, носового хода, нижнечелюстного канала. Ортопедические конструкции могут быть изготовлены аналогичным методом еще при планировании лечения.

- Восстановление анатомии разрушенного зуба с помощью накладок, смоделированных и изготовленных цифровым методом и напечатанных на 3D-оборудовании. Наиболее часто в терапевтической стоматологии восполнение дефекта твердых тканей зубов проводится с помощью светоотверждаемых композитов. Несмотря на их положительные качества, композитные материалы имеют низкий срок службы, дают усадку, со временем меняются в цвете. Поэтому фиксация накладок – современная альтернатива классическому пломбированию. Они не только прочны, но и схожи с естественными тканями зуба по большинству характеристик.

- При ортодонтическом лечении в современных клиниках диагностика и планирование коррекции прикуса происходят на цифровом оборудовании. Искусственный интеллект предлагает несколько вариантов лечения, заранее моделирует и показывает результаты работы в каждом клиническом случае. Это помогает врачу и пациенту выбрать метод выравнивания зубов, учесть всевозможные особенности, а также оценить примерные сроки коррекции. Изготовление ортодонтических изделий, таких как элайнеры, также проводится с помощью цифровых технологий на 3D-принтере на основе оцифрованных моделей челюстей. При поломке или потере элайнеров они могут быть повторно изготовлены по сохранившимся параметрам в системе, что позволяет избежать длительного хранения громоздких моделей челюстей и ускорить процесс повторной печати.

- К современным технологиям стоит отнести и ведение электронной медицинской документации. Информационные технологии упрощают хранение и передачу медицинских данных, благодаря чему можно быстро найти и изучить историю болезни пациента, внести корректировки, составить отчеты. Также подобные технологии позволяют показать

пациенту ход лечения со всеми особенностями задолго до непосредственного контакта в клинике врача и пациента [2, С. 112]. Данный аспект может быть особенно важен для пациентов, приезжающих на лечение из других городов. Важно отметить, что имеется возможность быстро обмениваться информацией с другими специалистами для комплексного подхода к лечению. Это особенно актуально в случаях, требующих совместной работы нескольких специалистов, таких как терапевты, хирурги и ортодонты.

Однако, следует учитывать, что внедрение цифровых технологий требует от стоматологов постоянного обучения и адаптации к новым инструментам и методам работы. Обучение и практика являются важными элементами успешного использования цифровой стоматологии, поскольку технологии развиваются, и появляются новые методы лечения и диагностики.

В заключение стоит отметить, что цифровая стоматология представляет собой яркое будущее, где качество и скорость лечения значительно улучшаются благодаря новейшим технологиям. Это не только делает стоматологическую помощь более доступной, но и повышает уровень комфорта для пациентов. Будущее стоматологии направлено на еще более глубокую интеграцию технологий в медицинскую практику, что, безусловно, будет способствовать улучшению здоровья и качества жизни людей.

Литература

1. Кузяшев Э.Н., Горячева Е.В., Корецкая Е.А. Цифровые технологии в стоматологии // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 96-7. – С. 32-35.
2. Луцкая И.К. Цифровые компьютерные технологии в современной стоматологии // в сборнике: Перспективы развития аддитивных технологий в Республике Беларусь. Сборник докладов Международного научно-практического симпозиума. – Минск, 2023. – С. 111-116.
3. Маняхина А.А., Невзорова Е.В. Эффективность применения цифровых технологий в стоматологии // Вестник науки. – 2024. – Т. 4. – № 10 (79). – С. 1024-1029.
4. Пую Д.А. Как превратить поход к врачу в праздник для ребенка? // в сборнике: Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства. сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 389-391.

Работа над художественным образом в педагогике хореографического фольклорного коллектива

Педагогические особенности процесса сценического воплощения фольклорного танца и народной музыки в деятельности хореографического коллектива являются актуальными с точки зрения сохранения и передачи национальных традиций новому поколению.

Работа над художественным образом фольклорного концертного номера строится планомерно, с использованием выразительных средств, присущих фольклорному театру: звучание голоса, вокальное исполнительство (соло, коллаборации, ансамбль, хор), работа с аутентичным текстом, работа над образным костюмом, работа над манерой исполнения, режиссерско-постановочная работа, мизансценирование, разработка рисунка танца и этюдных фрагментов, индивидуальные и коллективные репетиции, создание целостного художественного образа номера.

Постановочный замысел текста выбранной национальной песни и сопровождающего народного танца основывается на сюжете повествования и носит иллюстративный характер; в постановочной работе над фольклорным концертным номером используется метод синкретики – органичного сочетания музыки, текста и народного танца. Идея режиссерско-постановочного решения является сутью и содержанием авторского замысла, – моралью текста песни. Поэтому и постановка фольклорного концертного номера должна послужить данной идее с учетом педагогической специфики деятельности фольклорного коллектива.

Работа с художником по костюмам еще один важный аспект деятельности фольклорного коллектива. Разработка народного костюма, мужской, женской и детской одежды, одежды замужней женщины, – непраздничной и праздничной требует большого внимания к сценической стилизации и повторению народных образов. На первый план здесь выступает тяга к документальности, к строгой соотносительности к местности, к эпохе, веку, годам и событиям в том районе, где обнаружена и записана песня и зафиксирована и атрибутирована народная хореография. Поэтому поисковая работа не ограничивается только лишь рассказами очевидцев и воспоминаниями жителей местности. Художник работает в архивах, в музеях, с большим фондовым материалом. Однако, и здесь, происходит собственно творческая работа, когда художник переосмысливает народный костюм, праздничный наряд, и он становится более сценичным, удобным для исполнителей и артистов. Здесь актуальной проблемой становится нахождение ткани для изготовления сценической одежды артистов, так как костюмное обеспечение фольклорного театра на сегодня – непростая задача. Весь комплекс одежды, обуви, утвари, вещей предметного мира, орудия труда, предметы быта, который удастся найти и получить в условиях экспедиции передается в музейные хранилища, описывается, атрибутируется, фиксируется на всевозможных современных носителях.

Поисковые экспедиции и научная работа с артефактами является длительной и составляет потенциал современного педагогического ресурса. В ходе экспедиционной работы фольклорного хореографического коллектива осуществляется атрибуция и приобретение тканей, одежды, ковров и полотенец, иного текстурального материала. По

вновь обретенным артефактам делаются образчики орнаментов, узоров, кроя, фасона, повторяющих подлинные предметы одежды и обуви.

В этой связи, костюмы и реквизит для спектаклей и фольклорных представлений выглядят достаточно убедительными, так как изготавливаются согласно документальных источников и артефактов. Наряд изготавливается согласно крою, фасону документального времени и локуса обретения, повторяя цвет, узорчатость и, по возможности, технику шитья.

Обеспечение деятельности фольклорного коллектива продолжается работой с певческим материалом, имеющимися фиксациями вокальных техник; требуются специальные занятия по вокалу, технике звукоизвлечения, голосоведению. Воссоздание манеры аутентичного исполнения деревенской песни является сложным этапом подготовки к выступлению. В обучающей программе насчитывается множество специальных занятий, не только по пению, но и по прослушиванию песенного потенциала прошлого столетия.

Театрально-хореографические представления с использованием текстов устного фольклора, сказок и сказаний, закличек, потешек, присловий, народной драмы, песен становятся синтезом драматического, музыкального и хореографического искусств. Поэтому фольклорный коллектив осуществляет свою деятельность в специальных педагогических условиях, при которых:

- происходит сбор, анализ, переработка и хранение устного фольклора;
- анализируется найденный материал;
- осуществляются экспедиционные поездки и походы;
- организуется поисковая работа;
- наличествует репетиционный процесс;
- присутствует элемент научности и методичности в поисковой и репетиционной деятельности;
- осуществляется концертная деятельность фольклорного коллектива.

Таким образом, «педагогическая технология планирования, постановки и решения творческих задач строится в соответствии с количеством и качеством собранного и обработанного фольклорного материала, актуальностью выбора произведений, подготовленных к постановке, качественным и количественным составом участников самодеятельного театра, обрядово-праздничным содержанием календаря, проведением в жизнь намеченных художественных проектов, целесообразностью проведения культурно-досуговых мероприятий (праздников различного толка), отчетных концертов, намеченных премьер и тому подобных составляющих планирования и проектирования.

На примере организации и проведения фольклорного праздника раскрывается технология реализации воспитательного потенциала фольклорного наследия. Отмечаются следующие этапы проникновения в праздничную ситуацию, освоения традиционной праздничной ситуации: накопление, изучение, собирание материала; обработка, адаптация, интерпретация, репетиционный этап» [1, 15].

Необходимо заметить, что исполнители фольклорных текстов и танцев сами становятся ретрансляторами народного искусства и народной мудрости, образуя канал передачи последующим поколениям. Активной формой данного процесса служит творческая деятельность любительского объединения – фольклорного театра.

Ярким примером работы с фольклорным материалом служит выбор его постановочного решения: как то сценическое воплощение сюжета этюдным методом. Сюжетные танцы могут быть бытовыми, обращенными к силам природы,

изображающими древнюю мифологию, героическими, военными, историческими, лирическими, символическими и прочее.

Более того, на сцене уместно появление музыкантов, вокалистов, инструменталистов, играющих на народных инструментах или просто шумовое оформление спектакля.

Таким образом, репетиционная, постановочная работа фольклорного театра сопряжена с обучением игре на народных инструментах, требует большого внимания к музыкальному, звуковому и шумовому оформлению спектаклей и театральных фольклорных представлений.

Культурологический подход к данной деятельности определяет ее как сохранение нематериального культурного наследия, что является немаловажным в современное время. Культура народов претерпевает большие изменения: забываются песни, утрачиваются тексты, размываются формы соблюдения и проведения традиций и обрядов, в целом народная культура XX века претерпела мощную деформацию. Деятельность фольклорного театра позволяет сохранить имеющиеся образцы фольклорного наследия, развить язык и народную музыку, увеличить духовно-нравственную составляющую образования и воспитания, а также передать богатейший потенциал последующим поколениям [2].

В воспитании патриотических чувств и любви к родине и Отечеству большую роль играет изучение исторического фольклора, народной драмы, военных и рекрутских песен. Постановка фольклорных, хореографических и вокальных спектаклей на темы Отечества, семьи, Родины может содержать былины и баллады о сражениях, сказания о победах и поражениях, музыкальные, хореографические и песенные фрагменты на тему солдатчины. Образ находчивого, ловкого, мудрого солдата, воина, защитника может стать ярким свидетельством героического прошлого родины. Героика на сцене всегда вызывает самые пламенные чувства у зрителей, работает на сплочение нации, развивает и укрепляет патриотический дух у молодежи.

Педагогические условия реализации образовательной и воспитательной программ деятельности фольклорного коллектива создают атмосферу творчества, знакомства и углубления знаний с богатством народного искусства, способствуют росту личности участников коллектива, – поэтому участник, артист попадает в атмосферу коллективного творчества, учится сотрудничать, общаться и, потому, социализируется.

В заключении необходимо отметить, что центры культуры, фольклорные объединения, творческие коллективы являются важным локусом сохранения образцов нематериального культурного наследия. Детские, подростковые, молодежные и иные вокальные, хореографические, музыкальные и театральные коллективы, обучающиеся по программам освоения и реализации фольклорного наследия, осуществляют деятельность по сбору, анализу, переработке, сохранению и сценическому воплощению этнографических материалов.

В этой связи отмечается, что музыкальный и танцевальный фольклор становится основой для создания сценического представления, фольклорного действия с активным участием разных творческих объединений [3].

Создание художественного образа фольклорного спектакля или представления обеспечивается планомерной работой творческих коллективов; реализация программ образовательной и воспитательной деятельности по сохранению фольклорного наследия является условием их плодотворной деятельности.

Таким образом, участники творческих коллективов становятся носителями фольклора, а сами коллективы превращаются в своеобразные каналы передачи народного творчества и народной мудрости последующим поколениям.

Литература

1. Андреева Н. П. Реализация фольклорного наследия в педагогике театрального самодеятельного творчества : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. – Санкт-Петербург. – 2005. 18 с.
2. «Пошел козел в огород...» // Великорусские народные песни / Изд. проф. А. И. Соболевским. – Т. VII. – СПб., 1902. – С. 142-143 (2-й паг.).
3. Хренов Н. А. Искусство в исторической динамике культуры // Культура культуры. 2015. №4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hrenov-n-a-iskusstvo-v-istoricheskoy-dinamike-kultury> (дата обращения: 28.02.2025).

К вопросу об актуальных способах сохранения и передачи национального музыкального фольклора

Актуальность развития международного взаимодействия в сфере музыкального образования и воспитания представлена деятельностью гуманитарных вузов России, специализированными кафедрами институтов культуры и искусств, педагогических вузов, лицеев и колледжей, а также консерваторий. Большое внимание международная практика взаимодействия в данной сфере уделяет получению высшего образования и научно-образовательной деятельности. Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена активно осуществляет профессиональную подготовку специалистов в сфере высшего музыкального педагогического образования по направлениям магистратуры и аспирантуры. Данная практика требует внимательного изучения методических основ профессиональной подготовки музыкантов и педагогов музыкальной сферы. Проблематика профессиональной подготовки специалистов включает в себя изучение и последующую интеграцию обучающих программ. Таким образом, в основу изучения ставится российско-китайское интегрированное методическое обеспечение музыкального образования, в особенности, музыкальной фольклористики.

Музыкально-педагогические школы Китая, осуществляя подготовку современных специалистов в данной сфере, тем не менее, большое внимание уделяют сохранению национальной музыкальной культуры; философские основы музыкального искусства в Китае являются признанными фактами нематериального культурного наследия древности. Музыкальная педагогика бережно сохраняет и передает молодому поколению вокалистов, инструменталистов, исполнителей, дирижеров, композиторов потенциал древнекитайской музыки: образцы этнографических материалов, устного народного творчества, фольклора, парка старинных инструментов, в том числе шумовых. Китай большое внимание уделяет созданию детских, подростковых и молодежных музыкально-театральных коллективов, осуществляющих деятельность по сбору, атрибуции, исполнению, сохранению и передаче новым поколениям народной музыки и устного народного творчества.

Деятельность фольклорных коллективов регламентируется образовательными программами, призванными обучить участников национальной традиции вокала и исполнительскому мастерству игры на народных инструментах, таких как: сона, цитра, гуцинь и других.

Педагогическая синкретика деятельности творческого фольклорного коллектива дополняется решением актуальных вопросов, таких как:

- сбор нового и воссоздание утраченного устного и музыкального потенциала национального фольклора,
- анализ речевого и нотного материала,
- их переработкой с точки зрения современных сценических требований,
- развитие условий хранения фольклорных материалов,
- практика сценического воплощения фольклорного наследия.

В этой связи предметом проводимых научных исследования являются педагогические условия деятельности детского, подросткового или молодежного музыкально-театрального коллектива, в которых осуществляется реализация образовательных и воспитательных программ по сохранению устного народного творчества и музыкального, инструментального фольклора.

Целью научных изысканий в данной сфере может быть получение результатов образовательной и воспитательной деятельности музыкально-театрального коллектива, осуществляющего поисковую деятельность и деятельность по реализации и освоению национального фольклорного наследия в сценической практике (поиск, атрибуция, исследовательская работа, практическая работа, литературная, сценарная и концертная деятельность).

Особо отмечается, что творческий коллектив состоит из участников детского, подросткового возрастов; является детским или подростковым или молодежным непрофессиональным самодеятельным объединением, требующим не только музыкального воспитания и образования, но и пристального психолого-педагогического внимания. Данное обстоятельство актуализирует аспекты современной профессиональной подготовки специалистов в области музыкальной и театральной педагогики.

Важно подчеркнуть, что музыкально-театральный коллектив реализует собственную деятельность по образовательным и воспитательным программам, имеющим своей целью не только профильное обучение, но также воспитание творческой личности участника музыкально-театрального коллектива. Особое внимание уделяется предпрофессиональной подготовке, закреплению стартового интереса к музыкальному фольклору, в том числе с он-лайн формированием общих и специальных компетенций по освоению и реализации устного и музыкального фольклорного наследия древности [1].

Автор данной статьи и научного исследования на тему интеграции современных методик российской и китайской национальных музыкально-театральных школ принимает непосредственное участие в теоретической и практической работе по сохранению и популяризации фольклорного наследия, как то: написание, разработка, переработка образовательных и воспитательных программ по освоению фольклорного наследия; практическая работа по поиску этнографических материалов, сбору, анализу, систематизации, сохранению и передаче новым поколениям; литературной работе по написанию текстов выступлений, музыкальных и театральных сценариев, пьес для детского, подросткового или молодежного музыкально-театрального коллектива; репетиционная работа по созданию спектаклей и театральных представлений; концертная деятельность, популяризация фольклора и инструменталистики, участие в научных и научно-практических конференциях. Темы данных конференций могут быть посвящены рассмотрению следующих позиций: этнография и фольклор; сохранение нематериального культурного наследия; творческая деятельность детского (подросткового), молодежного музыкально-театрального коллектива; образовательная и воспитательная программы в сфере музыки и театра; культура народов России и Китая, этнопедагогика, народная педагогика.

Исторические события прошлого столетия не самым лучшим образом отразились на сохранении нематериального культурного наследия народов Китая и России. Исторические процессы в силу мощных социально-экономических и культурных преобразований в наших странах повлияли на этнографию, народную педагогику, этнопедагогика, фольклор в целом, – в результате данные культурные институты не вошли в русло идеологических установок и их лучшие главы не были зачислены в образовательный и воспитательный материал для новых поколений детей и подростков. Однако, не смотря на смену эпохи, бытование целого комплекса фольклорного наследия стихийно продолжалось и в городе, и в деревне. Более того, сам народ бережно сохранял традиционную культуру, передавая из уст в уста наследие прошлого. Воссоздание этнографической среды, ее переход из музейного в активное сценическое игровое пространство дает результат активного участия артистов, исполнителей и зрителей в музыкально-театральном фольклорном действии, погружение в этнику, осуществляя знакомство с историей и культурой прошлого [2].

Исследования показывают, что огромная часть этнографического материала, устного фольклора, фольклора музыкального, образцов прикладного народного

творчества и другое собраны и сохранены музеями, институтами, центрами культуры и искусств, творческими коллективами: хорами, хореографическими коллективами, студиями народного танца, исполнительскими музыкальными коллективами, сольными певцами и музыкантами, а также исследовательскими экспедициями, археологами, учеными, студентами. Глубокое и последовательное изучение исторических пластов находит свое отражение в творчестве детских, подростковых и молодежных творческих самодеятельных объединений.

Научная мысль подтверждает актуальность и практическую целесообразность данной деятельности. Согласно мнению академика Н. А. Хренова, который утверждает, что «...по своей природе фольклор синкретичен. Эта особенность фольклора объясняется его тесной связью с мифом, ритуалом, обрядовой и праздничной культурой. Стихия ритуала – это стихия, в которой рождались все виды и формы искусства» [3].

В этой связи особо отмечается деятельность музыкально-театральных коллективов, способствующих сохранению устного и музыкального фольклора и передачу его последующим поколениям способом сценического воплощения (оперы, народные драмы, театральные спектакли, перфомансы, посиделки, мастер-классы, театральные этюды и зачины, сказки, былички, фольклорные представления, народные праздники, торжества).

Музыкально-театральный коллектив (фольклорный театр), в котором занимаются дети и подростки, способен решать важные задачи по сохранению этнографического, фольклорного наследия в практике своей деятельности. В программах образовательной и воспитательной деятельности детских, подростковых и молодежных музыкально-театральных коллективов значатся позиции, отражающие следующие виды деятельности:

- теоретическая работа в архивах и библиотеках (сбор источниковой информации);
- исследовательская работа (анализ, систематизация, переработка собранных фольклорных материалов);
- поисковая практическая работа (осуществление экспедиционных поездок, работа в библиотеках, беседы с носителями фольклора, опросы, интервьюирование, осуществление записей на электронные носители, расшифровка записей);
- литературная (работа с источниками, анализ, написание текстов, сценариев, пьес);
- репетиционная постановочная работа;
- постановочная работа с художниками, музыкантами, хореографами;
- концертная деятельность (выступления, показы, премьеры, гастроли, участие в торжествах и в фестивалях).

Постояннодействующий музыкально-театральный фольклорный театр способен осуществить в год несколько театральных постановок, на основе собранного и изученного этнографического материала. Это могут быть народные сказки и сказания, былины и былички, небылицы, мифы, легенды, баллады, песенный фольклорный материал, народная инструменталистика, гонги, ярмарочный зазывный фольклор, стихотворное наследие, частушки, игра на шумовых инструментах, в том числе на народных древних шумовых барабанах разного калибра и разной принадлежности.

Каникулярный период для участников детского, подросткового фольклорного театра – школьников, учащихся других учебных заведений является временем поездок и поисковых экспедиций. Собранный полевой фольклорный материал представляет собой сохранившийся в памяти носителей фольклора ценностный пласт народной мудрости, истории страны и региона, образцов этнографического наследия, – все, что оставил нам XX век.

Записи могут изобиловать текстами песен, заметками о погоде, траволечении, воспитании малышей, детей и подростков, трудовом календаре, военными воспоминаниями, рекрутскими песнями; детским фольклором: текстами колыбельных

песен, потешек, пестушек, закличек, играми-песнями, текстами призывов весны, дождя, просьб об урожае, танцевальными песнями, играми-хороводами и другое. Осуществление экспедиционных этнографических поездок и походов организуется строго в соответствии с правилами сбора материала, осуществлением записей, под руководством специалистов и в сопровождении методической службы.

В заключении необходимо отметить, что музыкальное образование и воспитание является действенным механизмом сохранения фольклорного наследия Китая и России и требует научного и методического осмысления и развития международной практики в данной сфере.

Литература

1. Андреева Н. П. Реализация фольклорного наследия в педагогике театрального самодеятельного творчества : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. - Санкт-Петербург, 2005. - 18 с.
2. Ли Цзяньсюнь, Валиева Р.З. Традиционное изображение китайского дракона в современном театре / Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. №3 (38). Май, 2022. Спецвыпуск. Учредитель: ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет». - 350 с.
3. Хренов Н. А. Искусство в исторической динамике культуры // Культура культуры. 2015. №4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hrenov-n-a-iskusstvo-v-istoricheskoy-dinamike-kultury> (дата обращения: 29.03.2023).

Педагогические особенности работы с фольклорным материалом в условиях деятельности вокально-театрального коллектива

Актуальность сохранения нематериального культурного наследия все ярче проявляется в работе специалистов и педагогов с этнографическими материалами, в особенности, в работе по сценическому воплощению устного народного творчества: песенного комплекса, былинного, сказочного свода и иных текстов.

Вокально-театральный коллектив осуществляет свою деятельность согласно программам обучения и воспитания, которые предполагают изучение собственно музыкальных, вокальных и театральных дисциплин: история музыки, история культуры и искусства, вокальное искусство, сольфеджио, хоровое искусство, сценическая речь, сценическое движение, танец, актерское мастерство, грим и другое. В этой связи преподавательский состав детских, подростковых, молодежных и иных театров и студий наполняют программные занятия новым содержанием, связанным со спецификой сценической подачи фольклорного материала. Как-то: исполнительская специфика, то есть, манера петь и говорить (различные говоры, диалекты, способы голосообразования, акценты, иные речевые и вокальные особенности), походки, характерные жесты (приведем пример, как в одной из деревень участникам показывали, как парень или мужчина держится за свой пояс или ремень при разговоре), рукопожатия, поклоны, приветствия и прощания, движения при домашней, полевой и сельской работе, обращение с утварью и многое другое.

Наиболее ответственной частью подготовки артистов к выступлению является обучение аутентичному пению. Необходимо выразить озабоченность тем фактом, что манера исполнительства народной песни почти полностью утрачена и повсеместно заменена эстрадным характером пения. Но при тщательной поисковой работе и проведению научных исследований можно обнаружить образцы аутентичного интонирования, например, в протяжных песнях, многоголосие в ансамблевом или хоровом исполнении, а также присловья к песням (своеобразные пояснения, несущие характер театральности). Чаще можно встретить разделение на мужские и женские голоса: мужские песни, девичьи и женские. Бытование народной песни сохраняется в современное время чаще не в домах (пение в условиях застолья, празднеств, встречах гостей и прочее), а на организованных музыкальных занятиях в домах и центрах культуры. Поэтому поисковая работа глубинного певческого и текстового материала устной народной традиции некоторым образом затруднена.

Однако, несомненной удачей поисковой работы фольклорного коллектива становится нахождение нового материала. Приведем в пример обнаружение песни «Как по улице репей расстилается...» в северных районах Российской Федерации (деревенская песня в местности близ города Череповец). Фольклорный вокально-театральный коллектив, осуществляя концертную деятельность, имеет возможность сбора новой информации при непосредственном общении с деревенскими жителями как носителями местного фольклора.

На вопрос: хороводная ли это песня или песня прощания невесты с родительским домом четкого ответа не было получено. Удалось лишь выяснить, что в прошлом столетии ее пели вечерами по окончании трудового дня, дома, при совершении долгой однообразной работы (рукоделие или длительная домашняя уборка). Также при опросе

было выяснено, что для исполнения песни «Репей» нужен определенный состав: женские голоса на три партии по числу действующих лиц.

Собираателями было отмечено, что песня имеет хорошую театральную основу; фабула может быть выражена театральным языком, так как в тексте рассказывается о действующих лицах: о трех героинях – трех родных сестрах. Именно поэтому и голоса должны быть разными: старшая сестра, средняя и младшая. Их основные певческие роли (реплики) находятся в запеве (по куплету каждой). Рефрен же – повторяющийся припев исполняется хором:

«Эх! Репей (поется как [рИпИй]), репей мой!

Ой, репей молодой!».

Обращается внимание на слово «молодой» в тексте этого произведения, что говорит, о времени года исполнения песни, о сезоне ее написания; в данном случае – весна, когда растение расцветает, оживает земля и вся природа, и данная женская (не девичья) песня полна историй про судьбу трех женщин, живущих рядом в родстве, но имеющих такое разное женское счастье. Это немаловажное замечание дает представление о сюжете песни, о ее своевременности и ситуативности исполнения. Важно понять, кому и когда она поется, кому посвящена, кому приличествует ее исполнять:

«Уж как шли-то, прошли

Три родные сестры...!».

В театральном контексте данные строки могут послужить источником к мизансценированию – расположению героев на сцене, и инсценированию текста. Необходимо отметить, что мелодика данного песенного произведения достаточно мягкая, протяжная, долгая. Эксплицирование героинь может происходить попеременно:

«Уж ты старшая сестра,

Ты сестрица моя...»,

Уж ты средняя сестра,

Ты сестрица моя...»,

Уж ты младшая сестра,

Ты сестрица моя...».

Сестры могут быть по-разному одеты, согласно возрасту, характеру и стать отображением того текста, который ими поется. Работа над художественным образом строится планомерно, с использованием выразительных средств, присущих фольклорному театру: работа с текстом, работа над костюмом, работа над манерой исполнения, постановочная работа, мизансценирование, репетиции, создание общего художественного образа номера.

Постановочный замысел текста песни основывается на длинном рассказе каждой из сестер о своей личной судьбе; в припеве дается общая оценка каждой из сестер выбору мужа. Сестры, по сюжету песни, нашли разное счастье, не всегда по возрасту, - и это стало моралью песни. Поэтому и постановка фольклорного концертного номера должна послужить этой идее.

Приведем в пример перевод китайской народной песни «У кромки воды». По характеру музыки данное произведение является лирическим; мелодия трогательная и протяжная. В исполнении аспирантки второго курса института музыки, театра и

хореографии РГПУ имени А. И. Герцена Ли Инань данное вокальное произведение обретает подлинный смысл – девичьи грезы у самого края реки в надежде, что вода донесет ее голос, ее мечту до адресата:

«В лунном свете озаренная синяя

(Yuuwaku ni miserarete musuu no iro wo atsumeta)

Соблазну поддавшись, собрала мириады красок

(Mizube ni yureru hikari tokage gurasu ni sosoga reta)

У кромки воды мерцающий свет, в ящерицу стеклянную заключен

(Kimagure ga kon'ya no iro wo mugon de)

Каприз этой ночью цвет свой молча

(Shimeshite iru kasanaru)

Мне указывает, сплетаясь,

На белой коже тонкие пальцы друг друга обвивают, мы танцуем.

(Shimeshite iru mitsumeru)

Мне указывает, всматриваясь,

(Aoi hitomi wa akai bēru ni tozasa reta mama douka shita)

Взгляд твой голубой в красном рубине застыл, как будто что-то не так...

(Futari no karada wa midarana mōsō to genjitsu no akui to wo)

Тела наши в безумных фантазиях и реальности зла

(Dakinagara samayoi tsudzukeru)

Блуждают, не в силах вырваться.

(Hane wo mai odora senagara akari wo tomoshi iro wo michibiite yuku)

Крыльями взмахнув, танцуя, свет зажигая, цветом управляя,

(Dare mo tomeru koto wa dekinai watashi wo modoru koto mo dekinai)

Никто не остановит меня, и к прежней мне не возвратиться.

(Shimeshite iru kasanaru)

Мне указывает, сплетаясь,

(Shiroi hada ni tagai no hosoi yubi wo karama senagara odoru)

На белой коже тонкие пальцы друг друга обвивают, мы танцуем

(Shimeshite iru mitsumeru)

Мне указывает, всматриваясь,

(Aoi hitomi wa akai bēru ni tozasa reta mama douka shita)

Взгляд твой голубой в красном рубине застыл, как будто что-то не так...

(Futari no karada wa midarana mōsō to genjitsu no akui to wo)

Тела наши в безумных фантазиях и реальности зла
(Dakinagara samayoi tsudzukeru)

Блуждают, не в силах вырваться...».

Сценическое воплощение данного музыкального произведения является сольным номером, но проба «сыграть» сюжет китайской песни «У кромки воды» средствами театральной выразительности в группе вокально-театрального коллектива также имеет место быть. Понимание текста песни как обобщение мечты всех девушек может быть представлено как хоровое или танцевальное действо. Этюдная практика сценической театрализации позволит представить фабулу песни в виде событийного изображения.

Педагогические особенности работы с фольклорным материалом в вокально-театральном коллективе углубляются с каждой новой постановкой и требуют большого внимания и изучения.

Литература

1. 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>

Историко-педагогический ракурс становления национальной вокальной школы Китая

Период становления национальной китайской вокальной школы, относящийся к началу XX века, связан с развитием русско (советско)-китайских отношений в области культуры, в особенности, музыкальной педагогики. Масштабный десант музыкантов-преподавателей из СССР продолжил дело профессиональной подготовки китайских вокалистов. В национальную китайскую традицию пения была привнесена манера бельканто. Деятельность русских, советских педагогов-пионеров послужила развитию национальной вокальной школы Китая, заложила основы отечественной методики воспитания оперных певцов, давшей миру великие имена исполнителей прошлого века и века нынешнего.

Научный вклад в развитие китайской национальной школы бельканто, прежде всего, представлен именами педагогов-вокалистов Шэнь Сяня и Цзинь Телиня [2, 35]. История национальной традиции вокального исполнительства в Китае имеет страницы тесного переплетения с западными традициями пения в манере бельканто. Актуальным является исследование симбиоза педагогических методик обучения и воспитания вокалистов на примере российских (советских) и китайских образовательных программ. Эстетический и художественный потенциал вокально-педагогических систем есть результат международного взаимодействия в деле профессиональной подготовки вокалистов в современной России и в современном Китае.

Большое внимание современные исследователи уделяют теме взаимного сотрудничества педагогов по вокалу и их методической, обучающей и воспитательной деятельности в период начала и середины XX века на территории Китая. Проводимые исследования определяют, что основополагающая роль в образовании и развитии национальной китайской вокальной школы принадлежит советским педагогам – пионерам педагогической деятельности, заложившим основу воспитания китайских вокалистов. Среди прославленных имен первых учителей по вокалу в Китае отдельной строкой стоит имя русского (советского) вокалиста, баса, педагога В. Г. Шушлина [4].

Репертуар вокальных занятий, проводимых в Китае советскими педагогами, состоял из потенциала русских народных песен, русских и цыганских романсов, оперных партий, произведений для камерного исполнительства. В их числе большое место занимал репертуар Федора Шаляпина [Там же]. В. Г. Шушлин, будучи, сам талантливым певцом, басом исполнял произведения шаляпинского репертуара, обучал молодых китайских учеников пению на основе русской (советской) утвердившейся традиции классического вокала [Там же]. Большое значение пионеры-педагоги придавали воспитанию личности будущего певца. Репертуар русской народной песни, русской и европейской оперы способствовал воспитанию гражданских и патриотических чувств у учеников, закладывал основы долгосрочной советско-китайской дружбы и взаимного сотрудничества, в особенности в области профессиональной подготовки музыкантов, – исполнителей-инструменталистов, вокалистов, дирижеров, композиторов.

Отмечается, что В. Г. Шушлин занимался переводом народных китайских песен на русский язык; также наличествуют сведения о переводе им русского песенного репертуара на китайский, – для пополнения обучающего материала и концертного репертуара [Там же]. Более того, Шушлин придавал китайскому песенному контенту вокальный сценический облик, современное звучание, обращал внимание на нюансировку исполнительства в народной манерес целью сохранения языкового и музыкального

богатства народов Китая [Там же]. В собственных концертах на сценах Китая Шушлин приглашал принять участие своих учеников, давая возможность продемонстрировать профессиональный вокальный успех, и популяризировать патриотический и гражданский дискурс вокального, музыкального и поэтического материала [Там же].

Вникая в уникальный мотив народной песни, педагоги из СССР, усматривали в поэтическом и музыкальном оформлении вокальных произведений общие настроения, созвучные темы, ноты и строки, понятные всем. Одна только русская народная песня «Дубинушка» может считаться флагом репертуара того времени, не потерявшим своей актуальности и сегодня [3]. Образец исполнения первым Народным артистом Республики Советов Федором Шаляпиным данного вокального произведения по сей день остается идеалом для учеников вокального класса и в Китае и в России [3]. Текстовое содержание песни и вокальная интонация способны вызывать неподдельные патриотические чувства, глубинные душевные переживания, эмоциональный подъем, ощущение катарсиса, чувство общности, позитивный настрой и у исполнителей и у зрителей, слушателей.

Из описанного примера видно, как репертуар из обычного обучающего материала становится воспитывающим педагогическим инструментом, служащим делу продвижения гуманистических идей в обществе.

Большое внимание советские педагоги уделяли репертуару Антонины Васильевны Неждановой; ее талант даже наградили пушкинской строкой – «гений чистой красоты» [1]. Воспитание китайских учеников по вокалу основывалось на образчиках сценических достижений известной певицы, исполняющей лирический репертуар, воспевающий движение человеческой души, возвышающей дух над трудностями бременной жизни. Использование репертуара Неждановой в учебном классе с молодыми китайскими учениками основывалось на созданном ею строгом классическом исполнении, продолжающем метод бельканто и усвоенном в период обучения в Московской консерватории [Там же]. А. В. Нежданова сама являлась не только выдающейся артисткой, певицей, но и блестящим вокальным педагогом [Там же].

Знакомство с русской и европейской музыкальной культурой у китайских учеников вокального класса, начиналось с формирования компетенций по исполнению песни и романса. Много позже учебная программа продолжала знакомить китайских учеников с оперным репертуаром.

В частности, репертуар певицы А. В. Неждановой содержал такие роли как:

- Марфа в «Царской невесте» композитора Н. А. Римского-Корсакова;
- Антонида в опере композитора М. И. Глинки «Жизнь за царя» [Там же].

Оперный репертуар, представленный выше, использовался в обучении китайских вокалистов, создавая особую атмосферу занятий. Изучение русского и европейского оперного репертуара предполагает знакомство с историей создания выбранного для воплощения сочинения, биографией авторов музыки и либретто, сюжетом музыкального произведения, его литературной основой, его поэзией. Патриотический возвышающий посыл содержательной части оперного произведения придает вокальным занятиям особый тон, становится ресурсом воспитательной работы с обучающимися. Известно, что личность вокалиста, исполнителя ведущих партий, несущих смысловую нагрузку музыкального произведения, играет огромную роль в восприятии зрителем и слушателем не только фабулы и сюжета, как, собственно, истории рассказанной на сцене, но и сверхзадачи оперного спектакля, пафоса его замысла. В этом случае личность певца есть условие верного сценического воплощения задуманного музыкального представления.

Опыт работы с китайскими учениками-вокалистами первых русских (советских) педагогов активно используется в современное время. Большое количество студентов, магистров и аспирантов из КНР обучается в высших учебных заведениях России в наши дни. На примере института музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена возможно привести следующие количественные сведения: в сентябре 2024 года аспирантуру ИМТиХ закончили 204

человека, из них 199 аспирантов из Китая. В том числе по специальности 5.8.2.– «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Необходимо отметить, что обучение педагога-музыканта, учителя музыки является приоритетной задачей современного пространства педагогической культуры. Отмечается, насколько важен педагогический ресурс обучения собственно исполнительскому вокальному искусству, нераздельно связанный с воспитанием личности певца.

В заключении строится вывод, что советско-китайское сотрудничество в XX веке привело к большим результатам: важные исторические события прошлого отражены в произведениях музыки, литературы, живописи. Созданы большие оперные спектакли, работают музыкальные школы и консерватории; в настоящее время наблюдается дальнейший рост российско-китайских культурных связей и обменных процессов, приняты дорожные карты развития научных и культурных международных отношений.

Литература

1. Арии, романсы, песни – Антонина Нежданова. – [Электронный ресурс] / <https://ale07.ru/music/notes/song/chorus/nejdanova.htm> (дата последнего обращения 19.02.2025).
2. Чэнь Цяюй. Об искусстве преподавания вокала профессора ЦзиньТелиня / ЦяюйЧэнь / Художественное образование и наука. – М.: Российская государственная специализированная академия искусств, 2001. – № 3 (28). – С. 35-39.
3. Чжан Япэн. Взаимодействие русской и китайской вокальных школ в период 1950 – 1960-х годов XX века / Чжан, Я. // «Педагогический научный журнал» № 6–2024 г.
4. Чжан Япэн. Русская вокальная традиция в развитии музыкальной культуры Китая середины XX века [Текст] / Я., Чжан, Н. П., Андреева // Философия образования и проблемные пространства детства: сборник научных трудов к 225-летию РГПУ имени А. И. Герцена. – СПб. РГПУ имени А. И. Герцена. 2023. – С. 364-368.

«Искусство переживания» как средство нравственного воспитания подростающего поколения

*«Театр – искусство прекрасное.
Оно облагораживает, воспитывает человека.
Тот, кто любит театр по настоящему,
всегда уносит из него запас мудрости и доброты».*
К. С. Станиславский

Существующий социальный заказ государства на воспитание человека образованного, нравственного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межнациональному общению, обладающего чувством ответственности за страну, требует пристального внимания педагогов к решению проблем нравственного воспитания подрастающего поколения. В условиях кризиса современного российского общества, затронувшего существенные сферы жизнедеятельности – семьи и семейного воспитания, системы образования, институтов труда важно оказывать эффективное нравственное воздействие на молодое поколение посредством всех доступных средств. Современное внедрение виртуальной реальности в сознание человека привело к тому, что она заняла значительное место в жизни тинейджеров, породив целый ряд зависимостей и трансформаций личности, о которых идет речь в данной статье. Компьютерная зависимость – это патологическая связь между человеком и компьютером, отличающаяся снижением уровня самоконтроля, вытеснением «нормальной» жизни и привязанностей и т. п. [4, С. 79]

Как показывает практика, нравственное воспитание подрастающего поколения, в том числе и посредством искусства переживания, это командная работа всех участников воспитательно–образовательного процесса. Она предполагает активное участие каждого ее члена, что будет способствовать достижению ожидаемого положительного результата [2]. Искусство переживания способствует осмыслению общечеловеческих ценностей – духовных и нравственных, делает их достоянием индивидуального сознания, помогает формированию собственного ценностно-смыслового пространства, на основе которого ребенок сможет развивать свои возможности и способности, формировать свой жизненный путь. Особенно важно заложить основу в раннем детском возрасте, хотя нам и кажется младенец в этом возрасте далеким от нас по состоянию своей нервно-психической деятельности, тем не менее, не под лежит сомнению, что первые шаги развивающейся личности –наиболее трудные и в то же время наиболее важные в жизни, ибо то, что приобретается ранее всего, и удерживается прочнее, нежели позднее приобретенное, которое, в свою очередь, ранее утрачивается при распаде психической жизни как в болезненных состояниях, так и в глубоком старческом возрасте [1]. Процесс вхождения ребенка в социум сопровождается целенаправленными усилиями, как со стороны семьи, так и со стороны социальных институтов. Это непосредственно происходит при активном и избирательном воспроизводстве самостоятельных социальных связей и формирующемся отношении к ценностям, принятым в окружении ребенка. Формирование гармонично развитой личности строится и подогревается на эмоциональном интересе родителей опосредованном деятельностью самих детей, что создает дополнительную опору для взаимодействия [2].

Безусловно искусство не является единственной формой общественного сознания, формирующей личность. Воспитательную нагрузку осуществляют наука, политика,

идеология, мораль, право. Но воздействие каждой из этих форм общественного сознания носит локальный характер. Мораль определяет нравственное воспитание, право – правовое, идеология, политика – идейно–мировоззренческое. Театральное искусство, как и другие виды искусства, является формой общественного сознания. Исторически его развитие неотделимо от развития общества, от культуры в целом. В России современная театральная педагогика и творческая практика опираются на сценическую теорию, методы, артистическую технику, разработанную великим деятелем русского и советского театра К. С. Станиславским. Разработанная им система является теоретическим выражением того реалистического направления в сценическом искусстве, которое автор назвал «искусством переживания». Эта система опирается на лучшие традиции русского искусства – традиции А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, М. С. Щепкина, Л. Н. Толстого, а также драматургию А. Н. Островского, А. П. Чехова, М. Горького. В этой системе наиболее последовательно воплощены национальные черты русского искусства, его демократические, реалистические устремления, борьба за глубокую правду и содержательную простоту в искусстве, противостоящие формализму и нарочитой усложненности.

В «искусстве переживания» К. С. Станиславский видел глубокое и последовательное воплощение принципов сценического реализма, возможность в наибольшей степени воздействовать на сознание и чувства зрителя [5]. «Искусство переживания» предъявляет особые требования к художественной технике актера, который должен не изображать образ, а «стать образом», жить его жизнью как своей. Игра актеров этого направления сводится не к демонстрации результатов творчества, как в искусстве представления, а к созданию в каждом спектакле заново живого органического процесса по заранее продуманной логике жизни образа (творческое переживание жизни человеческого духа в роли и естественного воплощения пережитого). Такое искусство требует не имитации, а подлинности переживаний, аналогичных с переживаниями действующего лица. К. С. Станиславский считал, что мысль, идея только тогда будут восприняты зрителем, заставят его понять и пережить все совершающееся на сцене, когда они будут основываться на живом человеческом чувстве актера [5].

Таким образом, театр, обладая средствами многостороннего воздействия на зрителя, выступает как большая познавательная и воспитательная сила, так как: «люди пришли в театр не для того, чтобы забавляться, а чтобы поучаться».[6, С. 420] Он вовлекает в восприятие спектакля эмоции, интеллект, нравственное самосознание человека, мобилизует его память, активизирует способность самоанализа, умение обобщать и связывать виденное на сцене со всем, что дает зрителю его собственное знание действительности. Воспринимая спектакль, зритель эмоционально и нравственно захвачен им. Присутствуя при самом процессе художественного творчества и как бы принимая участие в этом процессе, зритель переживает чувства персонажей вместе с актерами. Это очень важно для усвоения этических норм и правил, так как главное в эстетическом развитии – не только разумом понять, но и чувственно пережить определенные ситуации. Здесь же усвоение идет еще более активно, так как при общении «из души в душу» мы минуем «заградительные барьеры» сознания, и правила усваиваются как непреложные истины, не требующие доказательств. Кроме того, театр оказывает и очень сильное эстетическое воздействие: он воспитывает вкус, разжигает эстетическое чувство и возрождает к жизни художника, дремлющего в душе каждого человека.

Музыкальный театр представляет особый феномен духовной культуры, синтезирующий в себе достижения многих видов искусства и потому способный как ничто другое воспитывать, формировать и совершенствовать культуру мыслей, чувств и потребностей. Музыкальный театр решает важнейшую педагогическую задачу, в каком–то смысле более важную, чем воспитание ума и обучение знаниям и умениям. Ибо то, как будут усваиваться эти знания и умения, решающим образом зависит от эмоционального

отношения человека к окружающим людям и окружающему миру «Человек, воспитанный искусством – творец. И воспитание это универсальное – искусство захватывает не только разум и чувство человека, но и волю» [3, С. 8]. Приобщение подрастающего поколения к искусству музыкального театра способно повлиять на формирование осознанного искусства переживания. Воздействуя через эмоции на подсознание детей, оно предоставляет наилучшие возможности для усвоения этических норм: идентификация в форме сочувствия, отождествление себя с любимым героем и обособление по отношению к отрицательным персонажам превращают ребенка из пассивного зрителя в активного участника событий. При этом формируется эмоциональное отношение к духовно–нравственным нормам, чему способствует также использование классической музыки, оказывающей сильное эмоциональное воздействие и являющейся средством духовного воспитания человека, его эстетических качеств. Возможность развития через сопереживание личностной сферы общения, преодолению эгоцентризма детей, развитию важнейшего качества – эмпатии, то есть способности личности сопереживать, сочувствовать другим людям. Развитие эмпатии облегчается благодаря особой эмоциональной восприимчивости детей.

Искусство, в том числе и музыкально-театральное, является мощным фактором нравственного и эстетического развития личности, помогая проникнуть зрителю в «атмосферу поэзии и творчества, которая воспитывает вкус, разжигает эстетическое чувство и возрождает к жизни художника, дремлющего в душе каждого человека» [5]. Спектакли, в которых добро побеждает зло, вместе с тщательно подобранной классической музыкой способны помочь в реализации главной личностной задачи этого возрастного периода – формирования «базового доверия к жизни», являющегося основой жизненного оптимизма взрослого. При этом классическая музыка, глубоко и ярко воплощающая красоту и гармонию мира, цельность общественного и личного сознания, воспевающая красоту и могущество человека, становится одной из позитивных образно–понятийных опор, создавая свою модель этого мира, в котором ему предстоит самоопределяться. Отметим, что, помогая формированию у ребенка с помощью таких спектаклей жизнеутверждающей, оптимистичной модели мира, мы можем в будущем противостоять различным формам «бегства» от жизни (таким, как пьянство, наркомания, суицид), порожденными во многом убеждениями в иррациональности мира.

Яркость и сила впечатлений, оставленных искусством переживания, могут создать в дальнейшем мощный толчок к самовоспитанию. Напомним, что характерной особенностью непроизвольного запоминания в этот период является то, что оно может быть прочным и точным. Если события имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь. Положительный настрой, создаваемый спектаклем, радость от общения с любимыми героями и классической музыкой создают предпосылки для потребности дальнейшего общения с музыкой и театром.

Литература

1. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства : (в связи с постановкою его в Педологическом институте) / Психо-неврол. ин-т. — СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1909. — 39 с.
2. Бондарева В. Н., Пасекова Л. А. Поликультурность Петербургского региона как фактор воспитания толерантности у дошкольников. Проект "Мы и другие." // Родина и особый ребенок: проблемы патриотического воспитания: материалы XIX Международной конференции "Ребенок в современном мире. Дети и Родина", Санкт–Петербург, 25–27 апреля 2012 года. – Санкт–Петербург, 2012. – С. 84–87.
3. Каган М.С. О месте музыки в современной культуре // Сов. музыка, 1985. –№11.– С.2–9

4. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // научно-технические ведомости ПБГП. Гуманитарные и общественные науки. 2018, № 3. С. 79–86
5. Станиславский К. С. Об искусстве театра: Избранное. -М.: ВТО, 1982. -512 с.
6. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Эксмо, 2020, - 448 с.

Сведения об авторах

1. **Алеканд Константин Павлович** – студент, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alllekand@mail.ru
2. **Алексеева Елизавета Петровна** – студент, РГИСИ, Санкт-Петербург
3. **Алиев Назир Ихакович** - доктор философских наук, профессор, академик РАЕН, заведующий кафедрой Гуманитарных дисциплин Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, Республика Дагестан
4. **Антонова Татьяна Сергеевна** – заместитель директора ЦСРИДИ Московского района, Санкт-Петербург
5. **Афанасьева Алла Борисовна** – кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Институт детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: afanaseva_ab@mail.ru
6. **Балахонский Виталий Витальевич** – доктор философских наук, профессор, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург; e-mail: Balakhonsky@mail.ru
7. **Барышникова Алика Романовна** – студент бакалавриата, Институт философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: alikawhite@mail.ru
8. **Беркович Наум Арьевич** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
9. **Бондарева Виктория Николаевна** – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: virineya80@rambler.ru
10. **Бондарева Ирина Николаевна** – заместитель директора по воспитательной и реабилитационной работе, государственное казенное учреждение социального обслуживания Ростовской области центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Азовский центр помощи детям», Азов; e-mail: ira.bondareva.81@mail.ru
11. **Боровских Анастасия Евгеньевна** – студент, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург e-mail: borovskihanastasia5629@gmail.com
12. **Валицкая Алиса Петровна** – доктор философских наук, член-корреспондент РАО, кафедра эстетики и этики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
13. **Васильева Светлана Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: vivatvsv@mail.ru
14. **Венкова Алина Владимировна** – доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой культурологии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
15. **Верминенко Юлия Владимировна** – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры связей с общественностью и рекламы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

16. **Воинова Виктория Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: viksochka@yandex.ru
17. **Володин Ярослав Александрович** – ассистент кафедры философии Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yarvold@list.ru
18. **Воробьева Яна Валерьевна** – РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
19. **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
20. **Гаврилова Елизавета Андреевна** – студент магистратуры, Институт детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: lizochka.gavrilova.11@mail.ru
21. **Гапанович Станислав Олегович** – кандидат философских наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: stanislavgapanovich@gmail.com
22. **Герко Марина Дмитриевна** – студент магистратуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена e-mail: gerko.md@ya.ru
23. **Глебова Мария Ильинична** – студент, Университет Реавиз, Санкт-Петербург
24. **Голубчикова Юлия Алексеевна** – студент магистратуры, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург e-mail: terenteva_yulechka1@mail.ru
25. **Голубчикова Юлия Алексеевна** – студент магистратуры, Института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: terenteva_yulechka1@mail.ru
26. **Гончаренко Иван Алексеевич** – студент бакалавриата Института философии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ivangoncharenko.programmer@gmail.com
27. **Грейси Яна Викторовна** – студент магистратуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: gracie_yana@mail.ru
28. **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
29. **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
30. **Гуань Чэньвэй** – аспирант, Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
31. **Гусева Юлия Евгеньевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: julia_guseva@mail.ru
32. **Гэн Липэн** – аспирант, Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;

33. **Данчин Иван Сергеевич** – студент, Самарский государственный технический университет, Самара; e-mail: avokado_king@vk.com
34. **Демура Светлана Павловна** – инструктор по труду, Государственное казённое учреждение социального обслуживания Ростовской области Азовский центр помощи детям, Азов; e-mail: lane-demura@mail.ru
35. **Дербенцева Лариса Вениаминовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарного образования, Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород; e-mail: Lara.derbenceva@yandex.ru
36. **Ермакова Наталья Георгиевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: nataliya.ermakova@eyandex.ru
37. **Жбанкова Елена Васильевна** – доктор исторических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва; e-mail: evzbankova@mail.ru
38. **Завершинская Ирина Андреевна** – кандидат педагогических наук, учитель физики, ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Самара; e-mail: irina_zav@mail.ru
39. **Завершинская Ирина Андреевна**, кандидат педагогических наук, учитель физики, ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», Самара
40. **Зайцев Дмитрий Федорович** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
41. **Зохидова Зарина Сайиткуловна** – студенты магистратуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена филиал в г. Ташкенте
42. **Иванов Данила Алексеевич** – ассистент кафедры связей с общественностью и рекламы, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: danila.ivanov001@yandex.ru
43. **Иванов Евгений Александрович** – кандидат философских наук, ассистент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: jenya94.04.10@mail.ru
44. **Игнатенко Марина Степановна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: mariignstos@mail.ru
45. **Каврус Павел Витальевич** – преподаватель-стажер кафедры философии, аспирант, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Беларусь, Гродно; e-mail: kavrusp@gmail.com
46. **Капалыгина Ирина Ивановна** – доктор педагогических наук (Российской Федерации), доцент (Республики Беларусь), Заведующий кафедрой естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания педагогического факультета, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Беларусь, Гродно; e-mail: kapalygina_ii@grsu.by
47. **Карпенко Ольга Анатольевна** – кандидат экономических наук, ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», Самара

48. **Карпцова Екатерина Викторовна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин, Университет Реавиз, музыкальный педагог, ЦСРИДИ Московского района, Санкт-Петербург; e-mail: e.v.karptsova@reaviz.online
49. **Кафаров Тельман Эмиралиевич** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и гуманитарных дисциплин, Дагестанский Государственный Медицинский Университет; e-mail: kafarov.56@mail.ru
50. **Каюмова Ксения Рашидовна** – студентка бакалавриата, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ksrashidovna@icloud.com
51. **Кетова Татьяна Николаевна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и биоэтики, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, Санкт-Петербург; e-mail: tatiana.ketova@gmail.com
52. **Кинцель Валентина Николаевна** – преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, главный специалист Акмуллинской академии развития детей и семейного образования ЦРК «Соты», Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа; e-mail: kaa_sahsa@mail.ru
53. **Киселева Ольга Ивановна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, Институт детства и артпедагогики, факультет дошкольного и начального образования, Томский государственный педагогический университет, Томск; e-mail: iselev.olga@yandex.ru
54. **Клейн Р.И.** – воспитатель ГБДОУ No 60 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга
55. **Кобзева Вероника Петровна** – студент магистратуры, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург
56. **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
57. **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
58. **Колесниченко Юлия Викторовна** – доктор философских наук, руководитель департамента общегуманитарных дисциплин, профессор – Московский институт современного академического образования; профессор кафедры философии – Государственный Университет Просвещения, Москва; e-mail: julikol@yandex.ru
59. **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
60. **Кузнецова Наталия Петровна** – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры мировой экономики, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: nataliakuz2010@yandex.ru
61. **Кучер Павел** – магистр философии, социальный работник, Тель-Авив, Израиль; e-mail: pavelkucher7@gmail.com

62. **Кучумова Екатерина Валентиновна** – кандидат философских наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: ekaterinakuchumova@yandex.ru
63. **Лактионова Елена Борисовна** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург e-mail: lena_laktionova@mail.ru
64. **Лапина Елена Александровна** – социальный педагог, ЦСРИДИ Московского района, Санкт-Петербург
65. **Левченко Лариса Владимировна** – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник ГБНОУ СО «Академия для одарённых детей (Наяновой)», Самара
66. **Ленчик Карина Евгеньевна** – студент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: Lenlan0107@gmail.com
67. **Ли Инань** – аспирант, Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
68. **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
69. **Лисицина Мария Сергеевна** – студент магистратуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: oxlismary@vk.com
70. **Макарова Галина Романовна** – студент магистратуры, Институт детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: 9119757613@yandex.ru
71. **Макушкина Ольга Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент Башкирский государственный педагогический университет имени М.Акумлы, Уфа; e-mail: 89649549205ava@gmail.com
72. **Малахова Екатерина Сергеевна** – воспитатель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №104 Выборгского района, Санкт-Петербург; e-mail: Katya.panova@mail.ru
73. **Малько Александр Станиславович** – соискатель, кафедра философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: malkogospel@mail.ru
74. **Мансурова Диана Аликовна** – студент магистратуры, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акумлы, Уфа; e-mail: utyasheva.dayana2001@mail.ru
75. **Маранцман Елена Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Институт детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: elena.marancman@mail.ru
76. **Маслов Дмитрий Викторович** – аспирант кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: dm-diplom@mail.ru

77. **Матюх Антон Сергеевич** – студент кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, Санкт-Петербург; e-mail: m16sax@yandex.ru
78. **Михайлов Денис Владимирович** – ассистент кафедры эстетики и этики, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: dmihaylov@herzen.spb.ru
79. **Мурейко Лариса Валериановна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры "История, философия, политология и социология", Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург; e-mail: lamureiko@gmail.com
80. **Нгуен Тхи Минь Чанг** – аспирант, кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: nguyenthiminhtrang1095@gmail.com
81. **Незнанова Виолетта Сергеевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, Санкт-Петербург; e-mail: vio.vita@yandex.ru
82. **Никифорова Анастасия Александровна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры эстетики и этики, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: zuru-s@yandex.ru
83. **Очболд Анар** – студент бакалавриата, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
84. **Петрова Юлия Денисовна** – Воспитатель, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №104 Выборгского района, Санкт-Петербург; e-mail: yulia.denisovna0@yandex.ru
85. **Попкова Елисавета Алексеевна** – студент, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург e-mail: popkova05lisa@gmail.com
86. **Пую Дарья Анатольевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры стоматологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: elis-1989@yandex.ru
87. **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
88. **Рабош Василий Антонович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
89. **Радаева Кристина Маратовна** – старший воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад No 151 городского округа, Уфа; e-mail: Maratovna23@yandex.ru
90. **Родионова Лариса Андреевна** – учитель-логопед, ЦСРИДИ Московского района, Санкт-Петербург
91. **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

92. **Романенко Юрий Михайлович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: yr_romanenko@rambler.ru
93. **Рудаков Леонид Ильич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
94. **Рыбникова Надежда Константиновна** – студент магистратуры, Московский городской педагогический университет, Москва; e-mail: rybnikovank760@mgpu.ru
95. **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
96. **Савина Анастасия Дмитриевна** – ассистент Высшей школы лингвистики и педагогики, специалист Лаборатории прикладной психологии, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: anastasiya.savina.2000@list.ru
97. **Савинова Людмила Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: ludmila.savinova@bk.ru
98. **Саиткасимов Акбар Исаханович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры «Философия, воспитание и правовое образование» Джизакского педагогического университета, Узбекистан, Джизак; e-mail: saitkasimov71@mail.ru
99. **Сайдиев Суярбек Амруллаевич** – заместитель директора, Джизакский юридический техникум; e-mail: suyarbeksuyarbeksaydiyev@gmail.com
100. **Светлана Юрьевна Антонова** – кандидат педагогических наук, почетный работник воспитания и Просвещения РФ, доцент МГПУ, методист ООО «СберОбразование», Москва; e-mail: antonova-8@mgpu.ru
101. **Свиридкина Елена Викторовна** – кандидат политических наук, доцент кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург.
102. **Семенова Галина Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург e-mail: g-semenova@yandex.ru
103. **Семерник Снежана Здиславовна** – доктор философских наук, профессор заведующий кафедрой философии педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь; e-mail: valentin70060@mail.ru
104. **Ситникова Оксана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и естественнонаучного образования, Ставропольский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Ставрополь; e-mail: sitnikova.oksana@mail.ru
105. **Скрипкина Екатерина Александровна** – старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: skripkina.e@bk.ru

106. **Соколовская Ирина Эдуардовна** – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва; e-mail: iesokol@yandex.ru
107. **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
108. **Соловьева Анастасия Алексеевна** – студент магистратуры, Факультет социального управления, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль; e-mail: nastyasolovyeva30@yandex.ru
109. **Спивак Веда 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
110. **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
111. **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
112. **Сыртланова Нэлли Шамильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа
113. **Тарханова Ирина Юрьевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль; e-mail: nastyasolovyeva30@yandex.ru
114. **Твердохлебова Татьяна Валерьевна** – кандидат экономических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск; e-mail: lvls@mail.ru
115. **Телькунова Алена Владиславовна** – заместитель директора по воспитательной работе института философии человека, старший преподаватель кафедры теории и истории культуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: tavi2006@mail.ru
116. **Тихонова Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород; e-mail: sv-tihonova@mail.ru
117. **Трапезникова Елена Николаевна** – педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Вологодского муниципального округа «Ермаковская средняя школа», Вологодская область; e-mail: elenatrap3znikova@yandex.ru

118. **Трифорова Александра Дмитриевна** – студент магистратуры, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: sasha.trifonova001@gmail.com
119. **Утяшева Анастасия Вадимовна** – учитель начальных классов, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия 540, Санкт-Петербург; e-mail: utyasheva.a@mail.ru
120. **Фадеев Иван Валерьевич** – студент магистратуры, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: don.vano-15@yandex.ru
121. **Фомин Андрей Петрович** – доктор философских наук, доцент, профессор Волховского филиала Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (до 2024 года), Волхов; e-mail: fortuna2005@yandex.ru
122. **Ходырев Георгий Александрович** – аспирант кафедры философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: gkhuch@yahoo.com
123. **Цаканян Ани Вагановна** – учитель начальных классов, ГБОУ школа № 104 им. М.С. Харченко Выборгского района, Санкт-Петербург; e-mail: cakanyan99@gmail.com
124. **Цзян Юйюань** – аспирант, Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
125. **Чан Тхи Нгок** – аспирант кафедры философской антропологии и истории философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
126. **Чернякова Гульлария Винеровна** – студент магистратуры, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа; e-mail: cgullariya@gmail.com
127. **Шабаета Аветина Артуровна** – студент бакалавриата, Факультет психологии, Башкирский государственный педагогический университет имени М.Акмуллы, Уфа; e-mail: 89649549205ava@gmail.com
128. **Шевченкова Анастасия Сергеевна** – ассистент кафедры философской антропологии и истории философии, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: shevchenkova.anastasia@yandex.ru
129. **Шмыкова Олеся Александровна** – аспирант кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: shmykovaolesya@gmail.com
130. **Шоломова Татьяна Валентиновна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры эстетики и этики, Институт философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: tatyanasholomova@yandex.ru
131. **Экстерович Анна Иронеушевна** – магистр педагогических наук, Старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь; e-mail: eksterovich_ai@grsu.by
132. **Юмадилова Алина Рашитовна** – воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 127 городского округа, Уфа; e-mail: alinasultanova09@yandex.ru

133. **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
134. **Ярославский Андрей Дмитриевич** – директор, Общество с ограниченной ответственностью «Магнетар», Петрозаводск; e-mail: karelianlp@mail.ru

РОССИЯ КАК САМОБЫТНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ОТКРЫТОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Сборник научных трудов
Международной конференции
«Ребенок в современном мире. Открытость России миру:
исторический опыт, взаимодействие,
сотрудничество, преодоление конфликтов»

Подписано в печать 04.04.2025. Формат 60×84/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 31,0. Тираж 300. Заказ 1596.

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.

